

Universidad Internacional de La Rioja. Máster Universitario en Neuropsicología y Educación

Estudio de las Inteligencia Múltiples y de las pautas educativas en alumnos con un marcada fracaso escolar

Trabajo Fin de Máster presentado por: Carlos Castillo Peláez

Titulación: Máster Universitario en Neuropsicología y Educación

Línea de Investigación: Neuropsicología aplicada a la educación

Director/a: Sonia Byrne

ÍNDICE

Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
1.-Marco teórico	8
1.1.-Inteligencias Múltiples	8
1.1.1.-Antecedentes Históricos	8
1.1.2.-Bases teóricas de las Inteligencia Múltiples	10
1.1.3.-Tipos de Inteligencia	12
1.2.-Competencia Parental	16
1.3.-Influencia de las IM y las Competencias Parentales en el rendimiento escolar	19
2.- Diseño de Investigación (metodología)	23
2.1.-Problema que se plantea	23
2.2.-Objetivos	24
2.2.1.-Objetivos Generales	24
2.2.2.-Objetivos Específicos	24
2.3.-Hipótesis	24
2.4.-Diseño	25
2.5.-Población y muestra	25
2.6.-Variables medidas	27
2.7.-Instrumentos aplicados	28
2.8.-Procedimiento	31
3. Resultados	32
A. Inteligencias múltiples detectadas	36
B. Estilos educativos familiares	38
C. Relación entre inteligencias múltiples y variables familiares	40
D. Modelo predictivo de las inteligencias múltiples a partir de las variables sociodemográficas y estilos educativos familiares	42
4.- Discusión	45
5.- Conclusiones	49
5.1.-Limitaciones	51
5.2.-Prospectiva	52
6.- Bibliografía	54
7.- Anexos	61

RESUMEN

Existen múltiples investigaciones sobre el desarrollo de las diferentes Inteligencias Múltiples, teoría desarrollada por Gardner (1983), aunque son escasas las investigaciones que establezcan relaciones entre éstas y las pautas educativas utilizadas por los padres, así como con las características sociodemográficas del alumno.

La presente investigación intenta determinar la relación existente entre estas variables en un grupo de 40 alumnos de 2 localidades distintas, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, que han experimentado el fracaso escolar en repetidas ocasiones.

Para el análisis, se ha utilizado un diseño descriptivo, correlacional y transversal. Los resultados muestran ciertas diferencias entre las pautas educativas desarrolladas por los padres con respecto a la utilizada por las madres. Además, muestra cierta relación entre éstas, las variables sociodemográficas y el desarrollo de las Inteligencias Múltiples.

Palabras claves: Inteligencias Múltiples, Pautas educativas parentales, características sociodemográficas y fracaso escolar.

ABSTRACT

There are reseachs on the development of different Multiple Intelligences based on the theory developed by Gardner (1983), although there is little research to establish the relationships between them and the educational guidelines used by parents as well as student's sociodemographic characteristics.

The current research aims to determine the relationship among those variables in a group of 40 students, aged between 18 and 25, who are from two different towns and have experienced school failure repeatedly.

A descriptive, correlational and transversal design has been used in the analysis. The results show some differences between the educational standards developed by parents and mothers. It also shows some relationships between them, the sociodemographic variables and the development of Multiple Intelligences.

Keywords: Multiple intelligences, parental educational standards, sociodemographic variables and school failure.

INTRODUCCIÓN

La sociedad española, y en particular la Comunidad Autónoma de Extremadura, sufren un grave problema como es el elevado porcentaje de abono escolar de nuestros jóvenes. Tanto es así, que Extremadura presenta un porcentaje de un 32,2%, convirtiéndose en la comunidad con mayor abandono escolar. Para dar solución a este problema, se ha establecido en Extremadura un plan específico de formación para alumnos que estén en desempleo y cuyas edades estén comprendidas entre los 18 y 25 años.

Esta investigación trata de determinar las características de este tipo de alumnado, que le han llevado a fracasar e incluso abandonar el sistema educativo. El conocer las peculiaridades y características del alumnado, permitirá que se pueda adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales de estos alumnos.

La teoría de las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Gardner (1983), es uno de los hechos que más están influyendo en el sistema educativo actual, debido a su carácter innovador (Pérez y Beltrán, 2006). En la actualidad, nos encontramos inmersos en una época de continuos cambios culturales, económicos y sociales. Por este motivo, que en actualidad continuemos hablando de una teoría que surgió hace ahora 30 años, se merece una especial atención.

Esta investigación pretende determinar el nivel de desarrollo de las distintas Inteligencias Múltiples (Inteligencia Lingüística, Inteligencia Matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Corporal, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Naturalista). Con este objetivo, se les aplicará la Escala de Minds de Inteligencias Múltiples (Ruíz Alva, 2004), el cual nos aportará unos resultados que indicarán el nivel de la muestra en cada una de ellas.

Además, este trabajo pretende evaluar la percepción que tienen los hijos de los diferentes estilos educativos desarrollados por los padres. Para ello, Bersabé, Fuentes y Motrico (2001), elaboraron dos escalas, en las que se tenía en cuenta la perspectiva del padre y de los hijos, siendo ésta última en la que se ha basado nuestra investigación. La Escala de Afecto (AE) consta a su vez de 2 factores, (el afecto-comunicación y la crítica-rechazo). La Escala de Normas y Exigencias (ENE) se refiere a la forma en la que se establecen y exigen el cumplimiento de las diferentes normas, y está constituido por 3 factores (la forma inductiva, la forma rígida y la forma indulgente).

Debido a la enorme influencia de la teoría desarrollada por Gardner (1983), aún se sigue investigando cómo influyen en el desarrollo de las inteligencias, otras variables como pueden ser las características sociodemográficas del alumnado, para lo cual se elaboró un cuestionario que recogiera estas características, o las pautas educativas utilizadas por los padres y las madres. Por

este motivo, utilizando los instrumentos indicados y con los objetivos que se han planteado, se elaborará un diseño descriptivo, correlacional y transversal, con el que se pretende establecer las relaciones existentes entre el desarrollo de las diferentes inteligencias múltiples, y las pautas educativas desarrolladas por los padres y madres y las diferentes características sociodemográficas de las familias, en alumnos que han fracasado en su educación en repetidas ocasiones.

1.-MARCO TEÓRICO

1.1.-INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

1.1.1.-ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En las últimas décadas, la sociedad ha ido aumentando su interés por el concepto de inteligencia, teniendo su mayor auge con el desarrollo de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993). Pero antes de adentrarnos en el desarrollo de las Inteligencias Múltiples, realizaremos un análisis del recorrido que ha experimentado el concepto de Inteligencia, a lo largo de los años.

A mediados del siglo XIX, se produjeron los primeros intentos para la determinación de la capacidad mental de cada individuo, realizados por Sir Francis Galton (1869) y James McKeen Cattell (1886), como autores más destacados. Aunque, no fue hasta comienzos del siglo XX, cuando el gobierno francés, gracias a un psicólogo y pedagogo francés llamado Alfred Binet junto con la colaboración de Théodore Simon (1904), consiguió establecer un procedimiento para determinar y predecir el fracaso escolar. Este método permitía diferenciar a aquellos alumnos con déficit mental, de los que no presentaban ninguna alteración.

El conjunto de pruebas, que fueron publicadas en 1916, gracias a la adaptación realizada por Terman que pertenecía a la Universidad de Stanford, establecían unos ítems, los cuáles conseguían medir la edad mental del alumno, en relación con su edad cronológica. A este conjunto de pruebas se le denominó “Escala de Inteligencia de Stanford-Binet”, y conseguía determinar y cuantificar el Coeficiente Intelectual (CI) del alumno. Esta escala ha sido revisada y adaptada en múltiples ocasiones en el siglo XX, siendo la última revisión elaborada por Thorndike (1986), la que se ha convertido según Howell y demás autores (1997, p. 449), en *“el baremo para comparar todas las demás escalas de inteligencia”*.

Los diferentes test que permitían determinar el cociente de inteligencia (CI), constituían unos instrumentos válidos y muy utilizados para hallar el nivel intelectual de los diferentes seres humanos. De ahí, que esta medida única se convirtiera en la principal herramienta utilizada para tal objetivo, aunque posteriormente se iría ampliando con otras investigaciones.

Aunque el análisis desarrollado por Binet y Simon (1904) era multidimensional, puesto que se basaba en múltiples factores, posteriormente la cuantificación de la edad mental, se realizaba como si se tratara de una única variable. Todo ello provocó mucha disputa y fue muy criticado, ya que si podía ser medido, podía provocar discriminación entre los distintos niños presentes en el aula.

Posteriormente, se establecieron distintos planteamientos factorialistas, que realizaban diferentes interpretaciones de unos datos prácticamente idénticos.

Charles Spearman en 1927, estableció un método que permitía realizar un análisis factorial de los test que fueron creados por Galton (1869) y Cattell (1886), y determinó que existían correlaciones entre ambos. Se determinó de este modo que el concepto de “habilidad mental”, establecido por Galton (1869), existía y podía cuantificarse (Genovard y Castelló, 1990).

Thurstone en 1938, basándose en los estudios realizados por Spearman, estableció un nuevo concepto de inteligencia y una nueva forma de establecerla, en la que el rendimiento escolar venía determinado por una serie de componentes, independientes entre sí, aunque no existía algún factor general.

Spearman (1927) y Thurstone (1938) establecieron diferentes conclusiones, lo cual se debía a que utilizaron diferentes técnicas para realizar el correspondiente análisis factorial.

Guilford en 1967, organizó los diferentes factores que habían ido determinando los distintos autores en los años precedentes, creando la “estructura del intelecto”. Este permitía catalogar e interpretar los factores establecidos.

Hasta este punto, se han analizado diferentes teorías, algunas que consideraban la inteligencia como una capacidad unitaria, como estableció Spearman; y otros que consideraban que la inteligencia mostrada por cada persona al realizar cualquiera de las tareas que pretende realizar, era más plural y compuesta, como los factorialistas que acabamos de analizar.

Además, a lo largo de la historia se han desarrollado diferentes modelos que se han centrado en el funcionamiento cognitivo de nuestra inteligencia. Entre los diferentes autores que han investigado sobre el tema, nos encontramos a algunos que se encargaron de realizar un enfoque evolutivo, como Piaget (1967) y Vigotsky (1978); y otros que se encargaron de realizar un enfoque cualitativo, como Eysenck (1962) o Catell (1971).

A continuación, realizaremos un breve análisis de aquellos que se encargaron de realizar un estudio de la evolución experimentada por la inteligencia. Piaget (1967) se preocupó por el origen de la inteligencia y por el progreso de las diferentes formas de conocimiento en el niño. Vigotsky (1978) estuvo interesado en la mejora del potencial de la inteligencia, basándose fundamentalmente en dos vías: el aprendizaje y la maduración.

Por otro lado, Robert Sternber en 1985 propuso una nueva teoría sobre la inteligencia, denominada teoría triárquica. Esta nueva teoría clasifica la inteligencia en tres tipos, analítica, creativa y práctica, dependiendo del proceso cognitivo de la mente (Sternberg, 1999).

Siguiendo la tónica de estos últimos autores, Gardner (2001) consideraba que la inteligencia no se trataba de algo unitario e invariable, y la definía como la capacidad para solventar problemas o desarrollar nuevos productos. Además, anteriormente había publicado su Teoría de las Inteligencias Múltiples, que abordaremos a continuación.

1.1.2.-BASES TEÓRICAS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Hace varias décadas, un neuropsicólogo y profesor de la Escuela Superior de Educación de Harvard denominado Howard Gardner, revolucionó la psicología con su teoría de las Inteligencias Múltiples, al considerar aspectos de la inteligencia que hasta ese punto no se habían tenido en cuenta, como por ejemplo, que puede definirse sin la necesidad de ser medida. En su libro *“Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence”*, que en España se llamó *“Estructuras de la Mente”* (1983), define una teoría que indica que cada persona presenta una serie de inteligencias, postulando inicialmente la existencia de 7 inteligencias múltiples, número que se ampliaría en posteriores publicaciones hasta un total de 8, aunque en la actualidad, se está investigando la existencia de alguna otra.

Con esta nueva teoría, Gardner rompe con ese enfoque tradicional de inteligencia, en el que se concebía de forma uniforme, que podía medirse con métodos estándar, sin tener en cuenta el contexto y el entorno del individuo.

Para Gardner (1983), la inteligencia es la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados en una determinada cultura. En la teoría de las Inteligencias múltiples, cada una de las Inteligencias son diferentes, independientes y pueden potenciarse e interaccionar entre sí. Además, si realizamos un análisis de las diferentes inteligencias desde un punto de vista neuropsicológico, observaríamos que cada una ellas se relaciona con diferentes áreas cerebrales, procesos y operaciones del cerebro (Gardner, 2001).

Según formula Howard Gardner *“se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diferentes estilos cognitivos”* (Gardner, 1995, p. 24).

A continuación, se detallan algunas de las características claves de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Estas son las siguientes:

- Cada persona presenta 8 inteligencias, aunque desarrollados de forma desigual. Existen algunas personas que presentan altos niveles en muchas de las inteligencias, y otras que, por el contrario, presentan un bajo nivel en otras muchas. La mayoría de la población se encuentra entre ambos extremos, en los que destacan en alguna de las inteligencias, mientras que en las otras tienen niveles muy modestos.

- Para el desarrollo de las diferentes inteligencias deberemos enriquecernos, recibiendo el apoyo y la formación adecuada.

- Las inteligencias interactúan entre sí, en cada una de las acciones de la vida diaria. Por ejemplo, durante un partido de tenis, un tenista necesitará de la inteligencia cinético-corporal para

llegar a la pelota y lanzarla al campo contrario, la espacial para conseguir orientarse y adelantarse a la trayectoria de la pelota, y la interpersonal y la lingüística para comunicarse con el juez de silla o con su entrenador.

- Por otro lado, existen diferentes formas de ser inteligente en cada una de las inteligencias. Por ejemplo, una persona puede ser incapaz de leer correctamente o escribir sin fallos ortográficos, y sin embargo, ser una persona con una oratoria extraordinaria, en la que sea capaz de narrar un acontecimiento con soltura, con múltiples detalles, utilizando un amplio vocabulario, de forma ordenada y pronunciando correctamente. Podrían indicarse múltiples y variados ejemplos de esta particularidad.

La teoría de las Inteligencias Múltiples podría describirse como una forma de actuar frente al aprendizaje del alumnado. Lógicamente, no se trata de un programa rígido que los educadores apliquen siempre de la misma forma, sino que es un programa flexible que intenta adaptarse al tipo de alumnado, al contexto en el que se encuentra o los medios de los que dispone, entre otras muchas cosas (Armstrong, 2006).

Tras lo visto hasta ahora, queda patente la enorme contribución que realizó Gardner (1983) al desarrollo de las Inteligencias, pero no fue el único. Por ejemplo, Eisner (2002) ya reflexionó sobre una inteligencia cualitativa.

De todos modos, aunque actualmente la teoría de las Inteligencias Múltiples es aceptada por la mayoría de la comunidad científica, disfrutando además, de una gran difusión en la mayoría de las facultades de psicología y de educación de todo el mundo, existen algunos autores que no están de acuerdo con esta teoría. Ejemplos de ello lo tenemos en Lariveé (2010), que indicó la existencia en la teoría de las Inteligencias Múltiples de inconsistencias metodológicas y teóricas, Enzensberger (2009) que elaboró un ensayo literario denominado “El laberinto de la Inteligencia”, en el que desarrollaba su crítica, o Rangel (2010), para el que Gardner equivoca o confunde una serie de conceptos, como talento e inteligencia, aunque él ya indicó que podía llamarse de diferentes formas.

En cuanto al análisis crítico desarrollado por Lariveé (2010), destacar que éste fue muy valioso, ya que indicó que sí era realmente importante llamarlo de una forma u otra. Además, el hecho de haber continuado llamándolo “inteligencia”, ha conseguido que la teoría alcanzara las dimensiones que conocemos en la actualidad.

Lo complicado de la teoría de Gardner es que una persona puede presentar una elevada inteligencia en un determinado tema, sin llegar a dominar esa disciplina. Este es uno de los puntos más resaltados por autores que se manifiestan en contra de esta teoría, y lo que dificulta su implementación en las prácticas educativas.

De todos modos, intentar que una teoría sea incuestionable se contradice con el propio espíritu constructivista del científico (Rangel, 2010). Por este motivo, Gardner (1993) en el epílogo de su obra “Inteligencias Múltiples” reflexiona sobre que no es aconsejable que las diferentes teorías se conviertan en verdades absolutas.

1.1.3.-TIPOS DE INTELIGENCIA

A pesar de que inicialmente las inteligencias establecidas por Howard Gardner fueron 7 y, a que en la actualidad, aún se sigue investigando la existencia de alguna otra, el número de Inteligencias ha quedado establecido en 8 (la Inteligencia Lingüística, la Inteligencia Lógico-Matemática, la Inteligencia Viso-Espacial, la Inteligencia Corporal-Cinestésica, la Inteligencia Musical, la Inteligencia Interpersonal, la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Naturalista).

A continuación, se realizará un análisis detallado de cada una de ellas, basado en las definiciones dadas por autores como Gardner y Walters (1995) o Armstrong (2006). Además, se indicarán las correspondientes regiones cerebrales con las que se relaciona cada una de las inteligencias:

- Inteligencia Lingüística. Se interpreta como la capacidad para usar un lenguaje correcto y eficaz, tanto por escrito como de forma oral. Para ello se necesitará un uso adecuado de la sintaxis, de la semántica, de la fonética y de los usos pragmáticos del lenguaje. Hay autores como Nolan (2004), que indica que la definición establecida por Gardner (1993) de la I. Lingüística presenta algunos problemas en el desarrollo de los conceptos y, que además, no profundiza en su desarrollo en el campo pedagógico.

Habitualmente se observa en aquellas personas que les gusta escribir, leer o contar historias, como por ejemplo, los oradores, periodistas, escritores, redactores y poetas, entre otros. El desarrollo de esta inteligencia ha permitido que, autores de la talla de José Ortega y Gasset, Cervantes o Shakespeare, pudieran realizar discursos y obras de tal excelencia.

Según algunos autores, entre los que destacaremos a Webb, Adler y Rusel (2010), las zonas del Sistema nervioso central involucradas en el lenguaje son numerosas. Si concretamos un poco, podríamos indicar que la inteligencia lingüística se encuentra concretamente localizada en el área de Wernicke y en el de Broca, situadas en el lóbulo temporal y el frontal izquierdo, respectivamente. Ambas son fundamentales, el área de Wernicke para la comprensión del lenguaje y el área de Broca para la producción (Webb, Adler y Rusell, 2010).

- **Inteligencia Lógico-matemática.** Se trata de la capacidad para utilizar de forma correcta y razonada los números, de presentar una cierta facilidad para realizar esquemas y relaciones, para entender y desarrollar funciones, así como otras muchas operaciones matemáticas.

De acuerdo con Piaget (1965), en el momento que el niño comienza a ponerse en contacto con los objetos y comienza a manejarlos, ya ha comenzado el desarrollo de la comprensión matemática. Lógicamente, a medida que madura el niño pasa a un nivel más abstracto, consiguiendo eliminar los referentes con lo que nos rodea (Ferrándiz, Bermejo, Sainz, Ferrando y Prieto, 2008).

De acuerdo las ideas desarrolladas en el Proyecto Spectrum, realizadas por Gardner, Feldman y Krechevsky (1998), en el razonamiento matemático destacan el cálculo numérico, la resolución de problemas y el razonamiento espacial.

Aquellas personas que les gusta experimentar, razonar, calcular o resolver enigmas, que se divierte en los museos de ciencias, en los planetarios o con materiales científicos, suelen presentar una elevada Inteligencia lógico-matemática. A lo largo de la historia, nos encontramos con grandes científicos, ingenieros o matemáticos, como Pitágoras o Arquímedes, que han brillado y destacado en esta Inteligencia. Entre ellos destacaremos a Marie Curie, una de las científicas más importantes de la historia y ganadora de 2 Premios Nobel, uno de Física y otro de Química.

Autores como Armstrong (2006), indicaron que los sistemas neurológicos más relacionados con la Inteligencia matemática son el lóbulo frontal izquierdo y el parietal derecho.

- **Inteligencia Viso-espacial.** Se entiende como la capacidad para apreciar el mundo tridimensional y realizar las correspondientes representaciones y operaciones a partir de ésta, así como tener una especial capacidad para orientarse. Para ello es necesario presentar una sensibilidad a la forma, a las líneas o al espacio.

Habitualmente, las personas que presentan desarrollada esta inteligencia suelen pensar y estudiar en imágenes, gráficos o esquemas. Además, suelen gustarles realizar mapa conceptuales, completar puzles o jugar a juegos de imaginación.

Esta inteligencia suele encontrarse muy potenciada en arquitectos, en escultores, en pilotos o en pintores. Un claro ejemplo que muestra hasta donde puede desarrollarse esta inteligencia es Leonardo Da Vinci, artista del Renacimiento italiano y autor de increíbles obras como “La Gioconda” o “El hombre de Vitruvio”.

Según Armstrong (2006) la inteligencia viso-espacial se localiza en las regiones posteriores del hemisferio derecho, zona que se encuentra relacionada con el sentido de la vista.

- **Inteligencia Musical.** Uno de los autores que demostró la existencia de la Inteligencia Musical es Valles (2009), en su artículo “Música y Educación”, y se trata de la capacidad para

expresar, percibir y discriminar diferentes representaciones musicales, de presentar una especial facilidad para discriminar diferentes ritmos, timbres o tonos.

Generalmente, estas personas suelen gustarle escuchar música y cantarla, presenciar conciertos o tocar algún instrumento musical. Suele estar potenciada en músicos, directores orquestales o compositores.

A lo largo de la historia, se han producido autores de la talla de Beethoven y Mozart, cuyo potencial musical fue impresionante. En la actualidad, el exponente máximo del desarrollo de esta inteligencia puede encontrarse en Plácido Domingo, uno de los mayores tenores del pasado siglo XX.

Para Armstrong (2006), la inteligencia musical se encuentra relacionada con el lóbulo temporal derecho.

- **Inteligencia Corporal-Cinestésica.** Se entiende como la capacidad para utilizar nuestro cuerpo para expresar ideas o sentimiento, y en poseer ciertas habilidades motoras, de coordinación, de equilibrio, de fuerza o de flexibilidad.

Las personas que tienen desarrollada esta inteligencia, se caracterizan por tener la capacidad de utilizar su propio cuerpo para realizar ciertas actividades motoras, como por ejemplo, correr, saltar, bailar, realizar alguna actividad física o practicar teatro, entre otros muchos.

Rigal (2006), considera que el desarrollo corporal establece una base del aprendizaje, la cual contribuye al desarrollo integral de la habilidad motriz postural, manipulatoria o locomotriz, que constituyen el comienzo del desarrollo del esquema corporal.

En nuestra sociedad, las personas que tiene desarrollada esta inteligencia suelen ser bailarines, atletas, cirujanos o especialistas de cine. El hijo del Viento, Carl Lewis, es uno de los atletas más grande de toda la historia del atletismo y ganador de 10 medallas olímpicas. En él encontramos la máxima capacidad para el desarrollo de la Inteligencia corporal, manifestándose en su enorme coordinación, equilibrio y fuerza, lo cual le permitía destacar en diferentes disciplinas del atletismo.

Armstrong (2006) determinó que la Inteligencia corporal-cinestésica se encuentra localizada en el cerebelo, en los ganglios basales y en el córtex motor.

- **Inteligencia Interpersonal.** Se define como la capacidad para relacionarse de forma eficaz con las personas que le rodean y para comprender sus intereses, ánimos, sentimientos o motivaciones. El desarrollo de esta capacidad permitirá responder adecuadamente a diferentes estímulos, como pueden ser el tono de la voz, la postura corporal, la expresión de la cara o los gestos realizados con sus manos.

En la sociedad actual, en la que es fundamental relacionarnos con los que nos rodean, el desarrollo de esta inteligencia resulta imprescindible. Este tipo de personas se caracterizan por necesitar rodearse de sus amigos, de disfrutar cuando trabajan en grupos, o de asistir a reuniones o actos grupales.

Suele encontrarse presente en vendedores, profesores o políticos, entre otros. Un ejemplo de ello lo encontramos en Martin Luther King, que fue una clara muestra de un buen mediador.

Los sistemas neurológicos relacionados con esta inteligencia se encuentran en el lóbulo frontal y en el lóbulo temporal, fundamentalmente en el derecho según Armstrong (2006).

- **Inteligencia Intrapersonal.** Se entiende como la capacidad de autoconocerse y de comprenderse, entendiendo nuestros estados de ánimos, nuestras motivaciones, nuestros puntos débiles y fuertes, nuestros sentimientos y nuestros deseos y objetivos.

Se encuentra muy desarrollada en las personas que razonan de forma adecuada, que son reflexivos y planificadores, y que en ocasiones necesitan un tiempo de aislamiento.

Este tipo de inteligencia se encuentra muy desarrollada en los psicólogos, filósofos y teólogos. Un ejemplo de ello, lo tenemos en Edith Stein, asistente de cátedra del filósofo Husserl y religiosa carmelita ejecutada por su origen judío en Auschwitz.

Para Armstrong (2006), la inteligencia intrapersonal se encuentra relacionada con los sistemas neurológicos que se encuentran localizados en los lóbulos frontales, parietales y en el sistema límbico.

Según Luca (2004), ambas inteligencias, tanto la interpersonal como la intrapersonal, constituyen y forman parte de nuestra inteligencia emocional. Dichas inteligencias son esenciales para desarrollar un estilo de vida adecuado y satisfactorio. El concepto de inteligencia emocional alcanzó su popularidad, a partir de la publicación del libro “Inteligencia Emocional” por parte de Goleman (1995).

- **Inteligencia Naturalista.** Fue la última inteligencia en agregarse, produciéndose esto en 1995, y se define como la capacidad de clasificar, diferenciar y manipular los diferentes objetos que nos aporta el medio ambiente. Para Chan (2006), esta inteligencia es la capacidad para percibir, identificar y catalogar los cuerpos del medio natural que nos rodea.

Las personas que presentan desarrollada esta inteligencia presentarán habilidades en la experimentación, en la reflexión y en la observación de nuestro entorno, y de ahí, que presenten un especial interés por el medio ambiente, reciclen, asistan a manifestaciones por el cuidado del medio ambiente, se interesen por el cuidado de las plantas o animales.

Esta inteligencia está muy desarrollada entre los 2 y 3 años de vida, en la que los niños se encuentran interesados especialmente por las plantas y animales, y con la formación adecuada, podrá manifestarse durante toda su vida (Antunes, 2003).

En nuestra sociedad, esta inteligencia destaca en biólogos, botánicos o ecologistas, entre otros. A lo largo de la historia grandes científicos han sobresalido por su enorme desarrollo de la Inteligencia Naturalista, como por ejemplo, Charles Darwin, que destacó por su teoría de la evolución.

En el caso de la Inteligencia Naturalista, aún no existe un acuerdo unánime sobre el área cerebral que se encuentra involucrada. Algunos autores consideran que se encuentra localizada en el hemisferio derecho (Gardner, 1993), mientras que para otros, se encuentra situada en el lóbulo parietal izquierdo (Armstrong, 2006).

1.2.-COMPETENCIA PARENTAL

La familia es considerada como un grupo, donde una de sus misiones es llevar a cabo un desarrollo adecuado del niño durante su proceso de aprendizaje (Rodrigo y Palacios, 1998). Este proceso es una tarea compleja, cuya actuación deberá plantearse en diferentes frentes, desde la organización del marco educativo hasta la selección de las acciones que se lleven a cabo (Máiquez, Rodrigo, Martín y Vermaes, 2001).

La competencia indica la capacidad del ambiente familiar para dar respuestas acordes a las necesidades del niño, tanto a largo como a corto plazo, permitiéndole disfrutar de las oportunidades que se les oferta durante su desarrollo (Masten y Curtis, 2000). Esta definición nos indica que la competencia es contextual y multidimensional, ya que desarrolla el funcionamiento integral del afecto, de la cognición y del comportamiento; dinámico porque va evolucionando al igual que el chico, y bidireccional. Para el desarrollo de las diferentes competencias en el niño, resulta imprescindible que se presenten oportunidades y que se puedan ejecutar.

En el caso de la competencia parental, puede definirse como un conjunto de capacidades que permiten dar respuesta a las necesidades educativas y evolutivas del niño, aprovechando todas las oportunidades que se les brindan (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

De acuerdo con Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009), existen algunas características psicosociales que dificultan en gran medida el papel del padre o de la madre, como por ejemplo, residir en un barrio demasiado violento, presentar un cierto nivel económico precario o ser monoparental, entre otros. Otro factor muy importante, son las prácticas educativas desarrolladas por los padres con sus hijos, las cuales pueden llegar a compensar ciertas características psicosociales negativas. Además, se tendrán que tener en cuenta ciertas peculiaridades del niño,

como son su resiliencia, es decir, su capacidad para sobreponerse de situaciones adversas, y su vulnerabilidad. Según Azar y Cote (2002), el descubrir padres que estén actuando competentemente, se encuentra estrechamente relacionado con la capacidad para adaptarse a las nuevas circunstancias que nos vamos encontrando.

Las diferentes competencias parentales pueden agruparse en educativas, sociocognitivas, de autocontrol, de manejo del estrés y sociales (Azar y Weinzierl, 2005). A continuación, expondré una serie de ejemplos de cada una de las competencias parentales:

- Las educativas, desarrolladas en el cuidado de la seguridad y del físico del niño, así como, de su expresión emocional.

- Las sociocognitivas, como por ejemplo, en el desarrollo de la autoeficiencia, con unas expectativas adecuadas a la edad del niño o establecer un estilo de atribución positivo.

- De autocontrol, para controlar los impulsos, controlando su asertividad y autocontrol.

- Del manejo del estrés, planificándose correctamente, relajándose, divirtiéndose y controlando su capacidad de afrontación.

- Las sociales, con las que desarrolla la empatía, el reconocer las emociones de los que nos rodean y saber afrontar los problemas interpersonales.

Otros autores como Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009), establecieron también 5 competencias parentales, que en este caso se denominaron: educativas, agencia parental, autonomía y desarrollo personal, la vida personal y, por último, la organización doméstica. A su vez, cada una de las competencias se encontraban relacionadas entre sí.

En cuanto a las habilidades educativas (Azar y Cote, 2002), es necesario hacer hincapié en la importancia de la organización de las actividades familiares de ocio o la educación en valores, la adecuación de las diferentes pautas educativas, intentándolas ajustar a las peculiaridades del niño.

En relación a la agencia parental (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000), establecieron que se refiere a la forma en que los padres perciben y desarrollan su rol parental. Este es el punto que permite que los padres participen de forma activa en su papel de padres.

Otra de las competencias es la habilidad de autonomía personal, así como el reclamo de apoyo social. Si se alcanza un equilibrio, estas habilidades pueden llegar a complementarse entre sí.

En cuanto a las habilidades para la vida personal, indicar que se tratan de esas habilidades que presentan nuestros padres para poder desarrollar de forma correcta la vida de adultos.

Y por último, tenemos la organización doméstica que se convierte en una competencia muy importante. Aspectos como el orden y la limpieza de la casa, el cuidado de la salud o la higiene o la administración regular de comidas saludables. Estos son factores muy importantes para cuando la familia se encuentra sometida a múltiples riesgos (Rodrigo, Martín, Cabrera y Márquez, 2009).

A continuación, se realizará un breve análisis de la influencia que presentan ciertas pautas educativas. Oliva y Parra (2004), evidenciaron que dependiendo del género de los hijos, se percibía un mayor o menor afecto y comunicación por parte de la madre. En este caso, las chicas apreciaban un mayor afecto y comunicación por parte de la madre que los chicos.

Oliva y Parra (2004), indicaron que entre los diferentes estilos educativos, existe una clara superioridad por parte del estilo democrático frente al autoritario o el indiferente, los cuales se encuentran asociados a factores menos recomendables. Estas conclusiones, además, se encuentran en la misma línea que la obtenida en otras culturas (Sorkhabi, 2005; Steinberg, 2001).

A pesar de que lo indicado anteriormente da una mayor importancia a la madre que al padre, Aunola y Nurmi (2005), establecieron que durante la infancia la importancia de ambos es similar y que durante la pubertad gana presencia e influencia la figura del padre.

En relación a las prácticas educativas, Funes (1984) destacó la importancia que presenta la afectividad mostrada por los padres sobre sus hijos, puesto que se trata de un factor preparatorio de la salud mental del niño. Sánchez-Sandoval (2002), indicó que el hecho de que el niño considere como positivo el ambiente familiar y los niveles de comunicación-afecto, evita las conductas desordenadas por parte del niño.

Continuando con estas tendencias, las investigaciones realizadas por Repetti, Taylor y Seeman (2002), indicaron que unos niveles de comunicación-afecto inadecuados y en los que predominen la agresión y rechazo, se encuentran relacionados con problemas de conducta por parte del niño.

Los hijos perciben una mayor crítica-rechazo por parte de los padres, que el percibido por parte de las hijas. Motrico, Fuentes y Bersabé (2001) establecieron que existían diferentes percepciones de la asiduidad de los conflictos en función del género del niño y de los padres.

Gracia (2002) indicó la existencia de diferencias significativas entre la percepción que presentan los hijos, en relación con la que tienen los padres, siendo la de éstos más positiva en afecto y menor en el rechazo. Además, Gracia (2002) estableció que el afecto desarrollado por la madre era mayor que el del padre, mientras que en la variable rechazo-crítica no existían discrepancias.

1.3.-INFLUENCIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LAS COMPETENCIAS PARENTALES EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

En las últimas décadas, la sociedad española ha sufrido un cambio gradual, tanto en la convivencia con los suyos como en la relación con los demás. Todo ello, ha provocado que la relación en el seno de la familia haya cambiado sustancialmente, consiguiendo adaptarse a los diferentes requerimientos de nuestra época, pero originando otros problemas que no se producían con anterioridad. Uno de estos problemas a los que se enfrenta nuestra sociedad, es el bajo rendimiento escolar de los jóvenes españoles, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (2012).

Se considera rendimiento escolar, al nivel de desarrollo mostrado por el alumno en los correspondientes centros oficiales, que se encuentran recogidos en las calificaciones escolares (Martínez Otero, 1997). O bien, como indicó Jiménez (2000), es la demostración del nivel de conocimiento en las diferentes asignaturas, realizando una comparativa entre su edad y su nivel académico.

Por tanto, el rendimiento académico de una persona nos indica los contenidos, procedimientos y actitudes adquiridas por el alumno, como consecuencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Según algunos autores, los resultados académicos son una consecuencia del ambiente familiar y de su nivel cultural y económico (Córdoba, García, Luengo, Vizuite y Feu, 2011). Otros autores sin embargo, consideran que el fracaso escolar es una consecuencia de diferentes factores, como la irregularidad y la escasez de tiempo de estudio, técnicas de estudios incorrectas, excesiva dificultad de las asignaturas y factores relacionados con la madurez del alumnado (Ruíz, 2006).

La familia es el seno fundamental para desarrollar la educación de las personas, a pesar de que en los últimos años, se le haya otorgado esa misión a los centros educativos. Piñero y Rodríguez (1998) estableció que el contexto en el que se encuentre el alumno, es muy importante en su rendimiento escolar. Una mayor riqueza cultural del contexto, mejora notablemente su nivel y rendimiento escolar. Por tanto, no se puede dejar la total responsabilidad de la educación de los niños a los centros escolares, y de ahí la importancia de que se involucren la familia, la localidad y la comunidad educativa en el desarrollo de un adecuado proceso educativo.

Por este motivo, cada vez son más numerosas las investigaciones que se encargan de determinar las competencias parentales, y determinar la importancia de las mismas en relación a la competencia escolar de los hijos. A continuación, se indicarán algunas de las conclusiones a las que se ha llegado en los últimos años. Por ejemplo, Díez (1982) destacó la importancia de que los padres se comprometan y participen en la educación de sus propios hijos.

Por otro lado, Balzano (2002) estableció que aquellas familias con un nivel socioeconómico alto se preocupan más por el esfuerzo y el desarrollo de su inteligencia, que aquellas otras familias

con un nivel socioeconómico menor. Además, recalcó que los padres explican el rendimiento escolar del niño por las circunstancias familiares, por factores de los alumnos y por último, a factores escolares, independientemente del nivel socioeconómico de la familia.

Fullana (1998), realizó una investigación que se encargó de determinar los aspectos que influían y que explicaban que el alumnado obtuviera un buen rendimiento académico. Entre ellos, destacó los aspectos familiares, como las expectativas escolares, relación con la comunidad educativa y, sobre todo, el apoyo escolar que expresan.

Como ha quedado patente, el rendimiento escolar se encuentra estrechamente influenciado por el nivel educativo de los padres, su nivel socioeconómico, la relación con el profesor, la motivación, los estilos parentales, etc.

De este modo, ciertos factores sociodemográficos como pueden ser el nivel educativo de los padres, su correspondiente nivel socioeconómico, sus motivaciones personales, el género y las relaciones sociales (Lozano, 2003); (Steimberg, Dornbush y Brown, 1992), juegan un papel esencial en dicho proceso y permiten identificar dos categorías básicas. La primera de ellas se refiere a las características estructurales de la familia y la segunda se relaciona con la parte más dinámica de ésta, como puede ser el ambiente familiar (Covadonga, 2001).

Los científicos han observado que los alumnos con un rendimiento académico normal, se encuentran influenciados en gran medida por las variables sociodemográficas. Sin embargo, en alumnos con un bajo rendimiento académico se encuentran influenciados por las variables de tipo familiar.

Por tanto, la familia es uno de los componentes fundamentales para entender el rendimiento académico del niño, ya que se trata de un sostén en el que cada uno de los miembros de la familia influye sobre el resto. Tanto es así, que Bronfenbrenner (1987) postuló que el microsistema de la familia, establece un papel muy importante en el microsistema del colegio. De ahí que, un hecho como el bajo nivel de estudios de los padres, puede considerarse como un punto débil de la familia y evidenciarse en las prácticas educativas desarrolladas por los padres. Además, el papel que presenta cada miembro va evolucionando con el tiempo, aspecto que puede deberse, por ejemplo, a su cambio de edad o a la relación con los demás, entre otros. Debido a esto, cada hecho que suceda en el seno familiar influirá positiva o negativamente en el rendimiento académico del niño.

Por otro lado, una vez determinados los factores que inciden en el aprendizaje del alumnado e indicado el potencial de la familia, intentaremos afrontar el elevado fracaso escolar existente en los diferentes niveles educativos, en relación con la inteligencia. Ya que como dijo Brockbank y McGill (2002), si lo que queremos es abarcar y comprender todo el proceso de aprendizaje, no podemos recurrir a una única teoría.

El nivel de inteligencia, que de acuerdo con Gardner (2001) es diferente al cociente intelectual (CI), afecta en el rendimiento escolar del alumnado. De hecho, Cascón (2000) estableció que uno de los factores psicopedagógicos que más influyen en el pronóstico del rendimiento escolar es el nivel de inteligencia. Sin embargo, el éxito académico sólo se relaciona entre un 10 y un 20% con la inteligencia (Otero, Martín, León y Vicente, 2009).

En relación a la inteligencia, en 1983 Howard Gardner emitió la novedosa teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), que ya desarrollamos anteriormente. Cada una de las inteligencias múltiples que cada persona presenta, se desarrolla de distinta manera de una a otra, pudiendo alcanzar a su vez distintos niveles, y por tanto, pudiendo llegar a afectar al aprendizaje del alumno en el aula.

Diferentes investigaciones recalcan que la actitud que presentan los padres frente a la educación de sus hijos, es muy importante para ambos, tanto para los padres como para los hijos. Si los padres presentan una actitud participativa al respecto, entenderán mejor el proceso educativo y comprenderán mejor las diferentes actuaciones, mejorarán la autoestima y motivación de los hijos y estarán más involucrados en el tema (Brown, 1989). Goleman (1999) indica que la confianza, la perseverancia y el entusiasmo, es decir, la motivación positiva influye en el rendimiento escolar.

Lautrey (1985) considera que el fracaso escolar se encuentra relacionado directamente con factores emocionales y afectivos. López (2010) vuelve a incidir en esta cuestión indicando que las emociones influyen en el aprendizaje, al igual que el aprendizaje influye en nuestro desarrollo emocional.

Extremera y Fernández (2004) establecieron que si partíamos de 2 grupos, uno con rendimiento alto y otro con rendimiento bajo, si existía correlación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico. Indicar que aún no se ha determinado una teoría clara sobre la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico, puesto que existen otros autores que han llegado a otro tipo de conclusiones, como por ejemplo, los realizados por Newsome, Day y Catano (2000).

El sistema educativo actual presenta una serie de problemas, que los pedagogos están intentando solucionar con la introducción en el mismo de las Inteligencias Múltiples (Lariveé, 2010). Uno de los hechos que permite optimizar la educación es el conocimiento de las inteligencias múltiples. Éstas nos permiten que se pueda mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y hace posible, una educación más personalizada y adecuada a las características de cada uno de los alumnos.

En relación a esto, White (2004) considera que más preocupante que la propia aceptación de la teoría de las Inteligencias Múltiples, es que esta teoría está influyendo, de un modo u otro, en el

sistema educativo actual. Es tal la aceptación de las Inteligencias Múltiples, que todos intentan adaptar el currículo a dicha teoría, a pesar de no poseer una teoría psicológica que establezca el nivel de desarrollo en las personas en relación, con el papel que desempeñan las prácticas educativas (Coll, 2008).

2.-DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

2.1. PROBLEMA QUE SE PLANTEA

Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la sociedad española es el elevado porcentaje de abandono escolar. Se denomina abandono educativo temprano a aquellas personas, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, que actualmente no siguen ningún tipo de formación o educación y que no han finalizado con éxito la Educación Secundaria Obligatoria.

Hasta los 16 años, en España la escolarización es del 100%, puesto que hasta esa edad la escolarización es obligatoria. Sin embargo, a partir de esa edad se produce un excesivo abandono del Sistema Educativo por los jóvenes españoles. Aunque estos problemas se manifiestan fundamentalmente en la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria, los problemas de este alumnado comienzan durante la etapa de la Educación Primaria.

En España el porcentaje ha ido reduciéndose en los últimos años, hasta alcanzar un 24,9% en el año 2012. Sin embargo, según un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística, en su anuario “España en cifras” (2012), el abandono escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura es del 32,2%, convirtiéndose en estos momentos en el más alto de toda España. Este grave problema se debe, a que hace unos años un elevado número de alumnos dejaron la Educación para incorporarse al mercado laboral en el sector de la construcción, quizás debido a la poca cualificación que le exigían para poder incorporarse y empezar a trabajar.

Para dar solución a este problema, en Noviembre del 2012, el Consejo de Gobierno Extremeño ratificó un Plan Específico que permitiría el desarrollo de un programa formativo encaminado a la obtención del título de graduado en ESO y dirigido a desempleados con edades comprendidas entre 18 y 25 años. Este programa formativo sería desarrollado de manera conjunta entre la Conserjería de Educación y Cultura, y la Conserjería de Empleo, Empresa e Innovación.

Uno de los objetivos a los que se enfrenta el Sistema Educativo Extremeño, es intentar conseguir disminuir ese elevado porcentaje, lo cual pasa por determinar las características y peculiaridades propias de ese tipo de alumno, que le ha llevado a fracasar y abandonar el sistema educativo.

Con el fin de esclarecer los factores determinantes de esta situación, nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿Qué características tienen las inteligencias de estas personas? ¿En qué aspectos destacan y en cuales no? ¿Cuáles son sus características? ¿Cómo ha sido la educación familiar recibida? ¿Cuáles han sido sus pautas educativas parentales?

2.2. OBJETIVOS

A continuación, para intentar dar respuesta al problema que se plantea, se han establecido los siguientes objetivos generales y específicos.

2.2.1. OBJETIVO GENERAL

Nuestra investigación se ha diseñado con el planteamiento de intentar dar respuesta al siguiente objetivo general:

- Determinar las características en inteligencia y pautas educativas familiares de un grupo de alumnos, con edades comprendidas entre 18 y 25 años, con un marcado fracaso escolar.

2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Del objetivo general indicado, podemos concretar los siguientes objetivos específicos:

- Examinar las características sociodemográficas de la muestra (tipo de unidad familiar, nivel de estudios de los padres, profesiones, situación laboral y nivel de satisfacción económica).

- Evaluar y analizar el nivel de las Inteligencias Múltiples de este tipo de alumnado.

- Determinar las diferentes pautas educativas desarrolladas por los padres del grupo de alumnos.

- Determinar la existencia de relaciones entre el desarrollo de las inteligencias múltiples y las pautas educativas desarrolladas por los padres.

2.3. HIPÓTESIS

Para comprender mejor los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, y en definitiva del desarrollo de las inteligencias múltiples, vamos a determinar cómo afectan diferentes variables de su entorno. Para ello, se plantearán las siguientes hipótesis:

- Los alumnos de la muestra, que han sufrido en repetidas ocasiones el fracaso escolar, tendrán algunas de las inteligencias menos desarrolladas, especialmente la inteligencia lingüística y la matemática.

- Existe relación entre las pautas llevadas a cabo por los padres en la educación de los hijos, con el desarrollo de las inteligencias múltiples.

- Existen diferencias entre el estilo educativo desarrollado por la madre con respecto al desarrollado por el padre.

- Ciertas características sociodemográficas (género, edad, estudios de los padres,...) influyen en el desarrollo de las inteligencias.

2.4. DISEÑO

Debido a las características de la investigación se trata de un estudio transversal no experimental, cuyo diseño es descriptivo. Además, debido a las características propias de las variables y a la de los sujetos seleccionados, presentará un diseño correlacional. A partir de este diseño podremos analizar la relación que se produce de forma natural entre las diferentes variables.

2.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población que hemos utilizado para nuestra investigación, sería el conjunto del alumnado que se ha incorporado a este plan de formación, denominado “Plan SEXPE”. Dicho plan permitirá la superación de la Educación Secundaria Obligatoria, en diferentes localidades de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Todo el alumnado se caracteriza por presentar una edad comprendida entre 18 y 25 años, y por haber tenido un marcado fracaso escolar a lo largo de su etapa educativa.

En cuanto a la muestra, se estableció una relación de contingencia entre el sexo y los diferentes grupos de alumnos, a los que se les ha pasado los diferentes test. La relación entre los mismos se encuentra recogida en el siguiente gráfico de barras.

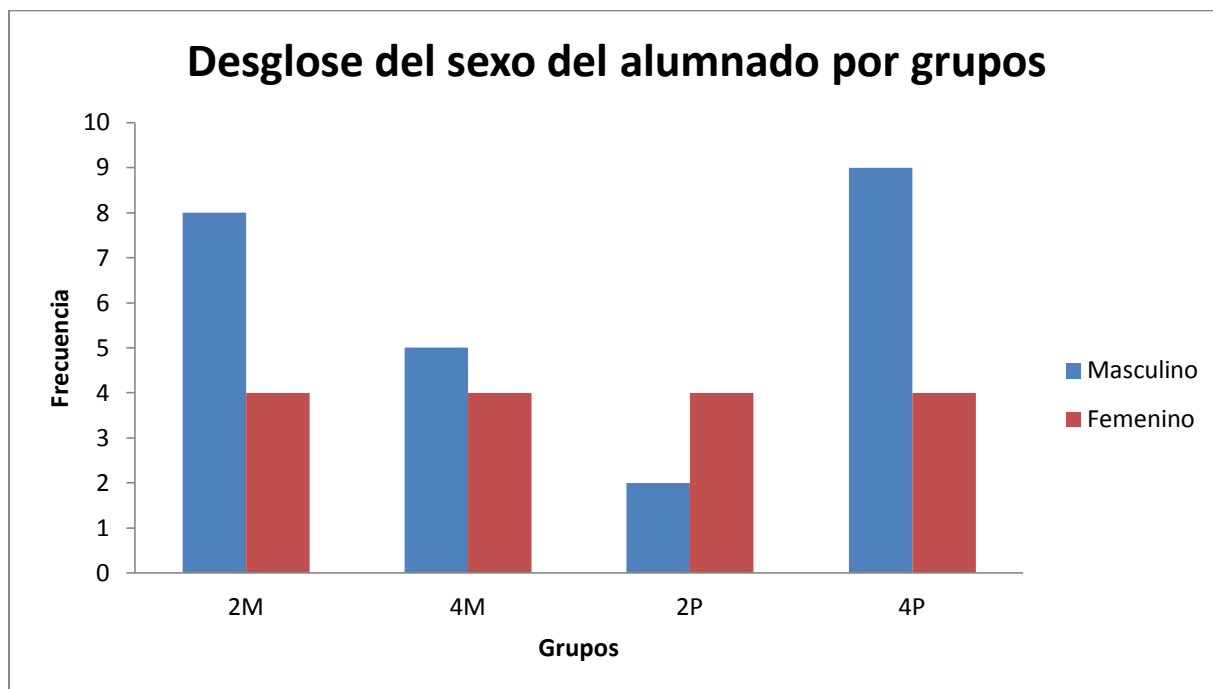


Figura 1. Representación gráfica del desglose del sexo del alumnado por grupos.

El alumnado presente en la muestra de 40 alumnos, es en un 60% de sexo masculino (24 personas), mientras que el resto pertenecen al sexo femenino (16 personas). Desde principio de curso, donde el alumnado matriculado era muy superior al asistente a las clases, se comprobó que la mayor proporción del alumnado presente en esta población era sexo masculino. Únicamente, en el grupo de 2º de la ESO de Puebla de la Calzada (2P) era mayor la proporción de chicas, 4 chicas frente 2 chicos.

Continuando con el análisis descriptivo de los diferentes grupos, se ha recogido la procedencia de los diferentes alumnos de la muestra, utilizando la siguiente simbología (2M, 2º Montijo; 4M, 4º Montijo; 2P, 2º Puebla y 4P, 4º Puebla).

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes de los alumnos según su grupo.

Grupo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2M	12	30,0	30,0	30,0
2P	6	15,0	15,0	45,0
Válidos 4M	9	22,5	22,5	67,5
4P	13	32,5	32,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

La **tabla 1**, nos indica que la muestra se encuentra bastante repartida entre ambos centros, perteneciendo el 52,5% a alumnos del CEPA Eugenia de Montijo, de la localidad de Montijo (Badajoz) (21 alumnos), y el 47,5% restante a alumnado al centro IES Enrique Díez Canedo, de la Puebla de la Calzada (19 alumnos). Ambas localidades se encuentran en la provincia de Badajoz de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

El hecho de haber seleccionado 2 localidades distintas, se realizó con el objetivo de que la muestra fuera lo más heterogénea posible y que los datos obtenidos fueran representativos del total de la población.

2.6. VARIABLES MEDIDAS

En nuestra investigación, se han tenido en cuenta las siguientes variables dependientes:

- Puntuación obtenida en las diferentes **Inteligencias Múltiples**: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Kinestésico-Corporal, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Naturalista, determinadas por la Escala de Minds (Ruíz Alva, 2004).

- Resultados obtenidos en las pautas educativas, entre las que podemos encontrarnos las siguientes pautas educativas: el factor afecto-comunicación y el factor crítica-rechazo, determinadas ambas por la **escala de afecto (EA)**.

El factor afecto-comunicación, se refiere al interés que muestran los padres hacia sus hijos.

Sin embargo, el factor crítica-rechazo establece el nivel de rechazo, de falta de confianza o crítica de los padres hacia sus propios hijos.

Y determinadas por la **escala de normas y exigencias (ENE)**, tendremos la disciplina inductiva, la disciplina rígida y la disciplina indulgente.

La forma inductiva, consiste en que los padres explican las normas a sus hijos y se adaptan a las necesidades y a las circunstancias de sus hijos.

La forma rígida, es aquella en la que los padre imponen sus norman, estableciendo un nivel demasiado elevado a las características de sus hijos.

Por último tenemos el factor indulgente, en el que los padres no establecen normas o límites, dejando actuar a sus hijos libremente.

- Además, se han utilizado una serie de **variables sociodemográficas** independientes, que fueron obtenidas a través de un cuestionario realizado para la presente investigación, y que se trataban de las siguientes: la edad, el sexo, el tipo de unidad familiar, el número de hermanos, el lugar que ocupa entre los hermanos, el nivel de estudios de los padres, la situación laboral de los mismos y su satisfacción económica.

2.7. INSTRUMENTOS APLICADOS

Los alumnos integrantes de la muestra se encargaron de realizar, de forma individualizada y durante aproximadamente unos 30 minutos, la escala de MINDS de Inteligencias Múltiples, un cuestionario sociodemográfico y la evaluación de las pautas educativas parentales (EA (Escala de Afecto) y ENE (Escala de Normas y Exigencias)), que fueron los instrumentos utilizados para poder llevar a cabo nuestra investigación.

Todos los instrumentos fueron anónimos, para conseguir de esta forma que no hubiera distorsionadores o condicionantes, de forma que no estuvieran sujetas a la deseabilidad social y que provocaran que el alumno intentara mostrar un perfil ideal que se alejara de su realidad.

- **Escala de Minds de Inteligencias Múltiples (Anexo 1)**, fue reelaborada en el 2004, por el psicólogo educacional César Ruíz Alva, de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo, Perú. La prueba puede administrarse de forma individual o grupal, y evalúa las 8 Inteligencias Múltiples según la teoría de Gardner: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemático, Inteligencia Espacial, Inteligencia Corporal-Kinestésica, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal e Inteligencia Naturalista.

La puntuación obtenida en cada una de las inteligencias se alcanza con el sumatorio de los ítems que le corresponda. En la **tabla.-2** se encuentran recogidos los ítems que corresponde a cada una de las inteligencias.

La calificación se hace de acuerdo a los ítems que componen cada inteligencia. Observe la siguiente clave:

Tabla 2. Ítems que corresponde a cada una de las inteligencias.

INTELIGENCIAS		ITEMS QUE LO MIDEN
1	VERBAL-LINGÜÍSTICA	1-9-17-25-33-41-49-57-65
2	LÓGICO-MATEMÁTICA	2-10-18-26-34-42-50-58-66
3	MUSICAL	3-11-19-27-35-43-51-59-67
4	ESPACIAL	4-12-20-28-36-44-52-60-68
5	CORPORAL-KINESTÉSICA	5-13-21-29-37-45-53-61-69
6	INTERPERSONAL	6-14-22-30-38-46-54-62-70
7	INTRAPERSONAL	7-15-23-31-39-47-55-63-71
8	NATURALISTA-ECOLOGISTA	8-16-24-32-40-48-56-64-72

Las puntuaciones de los distintos ítems de cada área se suman y el total se convierte a puntuación Normativa. La tipificación se hace en la forma de Baremos de tipo Percentil (Mediana 50).

En cuanto a su confiabilidad, se han utilizado los siguientes métodos:

- Método de Consistencia Interna: Los coeficientes van de 0.88 a 0.94 que siguen resultando significativos, $p < .001$ de confianza.

- Método Test Retest: Los coeficientes en promedio van de 0.90 a 0.93 con lapsos de tiempo de dos meses entre pruebas y repuebas, estimados también como significativos, $p < .001$ de confianza.

En relación a su validez, los estudios de correlación de las puntuaciones del test MINDS de 7 de las inteligencias múltiples (IM), con el método de Coeficientes de Correlación Producto Momento de Pearson se obtuvieron los siguientes resultados de correlación:

Tabla 3. Resultados de correlación de cada una de las inteligencias.

	I.Ling	I.Mat	I.Mus	I.Esp	I.Corp	I.Interp	I.Intrap
r MINDS-IMI	0,79*	0,81*	0,81*	0,76*	0,80*	0,84*	0,79*

*Todos los resultados son significativos al 0,001 de confianza

-**Cuestionario Sociodemográfico** (Anexo 2), con el que se pretende recoger información de las características y peculiaridades de su familia. Entre las diferentes variables recogidas nos encontramos el tipo de unidad familiar, características de las personas con las que convive, número de hermanos y orden que ocupa entre los mismos, nivel de estudios de los padres y su situación laboral, y por último, nivel de satisfacción económica.

-A la hora de evaluar las **competencias parentales**, nos olvidaremos de los posibles trastornos o enfermedades que presenten o hayan presentado el padre o/y la madre, para centrarnos únicamente en cómo han influido los padres en el desarrollo educativo del chico, así como la forma de desarrollarlo.

Por otro lado y acorde a las recomendaciones dadas por White (2005), se necesita que la evaluación que se lleve a cabo sea lo más correcta posible, para lo cual se utilizarán instrumentos estandarizados que se hayan creado específicamente para la evaluación de la competencia parental. En la versión de los hijos, que es la que se ha utilizado en nuestra investigación, se valora la apreciación que los hijos tienen de los diferentes estilos educativos del padre y de la madre.

Escala de Afecto (EA) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999). La Escala de Afecto (EA) a la que se sometió nuestro alumnado estaba formada por 2 factores, el afecto-comunicación y la crítica-rechazo mostrado por los padres hacia sus hijos. En este caso, ambos factores estaban constituidos por 10 ítems y se contestan utilizando una escala tipo Likert que presenta 5 grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre).

Escala de Normas y Exigencias (ENE) (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999) (Anexo 4). En relación a la Escala de Normas y exigencias (ENE), indicar que constaba de 3 factores, la forma inductiva, la forma rígida y la forma indulgente, cada uno de los cuales presenta 10 ítems, a excepción del último factor que consta de 8. Con ello se pretende determinar el procedimiento utilizado por los padres a la hora de establecer y reclamar la obediencia de las normas.

Cada uno de los ítems constaba, al igual que en el caso anterior, con 5 grados de frecuencia (nunca pocas veces, alguna veces, a menudo y siempre), siendo la puntuación de los mismos del 1 al 5.

El objetivo de los diferentes ítems, consistía en determinar de forma clara y operativa, la implicación en dicho constructo.

Estas escalas presentan dos versiones, una para ser contestada por los hijos (EA-H y ENE-H) y otra para ser contestada por los padres (EA-P y ENE-P). En la versión de los hijos, que es en la que hemos basado nuestra investigación, el adolescente debe responder al contenido de cada ítem según la percepción que tiene del estilo educativo de su padre y de su madre (ejemplo, “Antes de castigarme escucha mis razones”). En la versión de los padres, que se ha descartado por las

características de nuestro alumnado, éstos contestan los ítems refiriéndose a cómo es su conducta concreta con su hijo/a (ejemplo, “Antes de castigarle escucho sus razones”).

2.8. PROCEDIMIENTO

En el inicio de la investigación, se examinó y se analizó las diferentes fuentes bibliográficas, como los libros publicados, los artículos científicos y la webgrafía relacionada con las diferentes variables que se iban a tratar.

Una vez determinadas cuales serían las pruebas adecuadas para llevar a cabo nuestra investigación, procedimos a aplicarlas. Para su aplicación, me puse en contacto con el equipo directivo del centro en el que estaba trabajando y con los del centro de Puebla de la Calzada, CEPA Eugenia de Montijo e I.E.S Enrique Díez Canedo, respectivamente. En ambos centros se encontraba desarrollando dicho plan formativo y en ninguno de ellos me pusieron algún problema. Además, no necesitamos en ninguno de los casos el consentimiento de los padres, puesto que todo nuestro alumnado tenía más de 18 años de edad.

A los alumnos del CEPA Eugenia de Montijo, de la localidad montijana, las pruebas se le explicaron y se les aplicaron personalmente por mí. Mientras que a los alumnos pertenecientes al Instituto Educación Secundaria Enrique Díez Canedo, de la localidad de Puebla de la Calzada, fueron aplicados por los correspondientes profesores del Plan Formativo, los cuales les conferían una mayor confianza.

Los alumnos, de forma individual, completaron el cuestionario sobre las Inteligencias Múltiples, el Cuestionario Sociodemográfico y la escala de Competencia Parental. Durante la realización del correspondiente cuestionario, hubo en todo momento un profesor, para asegurarnos que los alumnos comprendían cada una de las preguntas y lo desarrollaban correctamente.

En relación a la escala de Competencia Parental, hubiera sido conveniente evaluar los estilos educativos parentales, tanto desde el punto de vista de los padres como de sus hijos, ya que se ha demostrado que existen grandes discrepancias en la percepción de los conflictos entre los mismos. Sin embargo, en mi caso no se ha podido llevar a cabo, debido a las características propias del alumnado (independizados, algunos con problemas con miembros de su familia, otros sin madre y/o padre, etc.). El haberle sometido al correspondiente test hubiera significado poner al alumno en una difícil situación y haberle provocado desinterés y desgana a la hora de realizar el test.

Posteriormente, todos los resultados recogidos fueron introducidos y organizados en una tabla Excel, para posteriormente realizar los correspondientes análisis con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 21.0.0.

3.-RESULTADOS

En la presente investigación se trata de determinar el estado de las inteligencias múltiples en una muestra de sujetos con marcado retraso escolar, y explorar si existe influencia de las variables socioeconómicas y familiares en el desarrollo de las mismas.

Con el fin de dar respuesta a este objetivo la investigación se ha organizado en diversos pasos. En primer lugar, se exploran las características de la muestra con el fin de tener un perfil más claro de la situación en la que se encuentran a través de análisis descriptivos y análisis de frecuencia.

Tabla.-4. Media y desviación típica de la variable edad.

Estadísticos		
Edad		
N	Válidos	40
	Perdidos	0
Media		21,3750
Error típ. de la media		,35025
Mediana		21,0000
Moda		19,00
Desv. típ.		2,21519
Varianza		4,907
Mínimo		18,00
Máximo		25,00

Con respecto a la edad puede observarse que se encuentra comprendida entre 18 y 25 años, ambos inclusive, y que la media de la muestra es de 21,38 años. Si nos fijamos en la moda, queda patente que el dato más repetido el de los 19 años, dato bastante alejado de la media (ver Tabla 4). Las frecuencias de las diferentes edades quedan registradas en la **figura 2**.

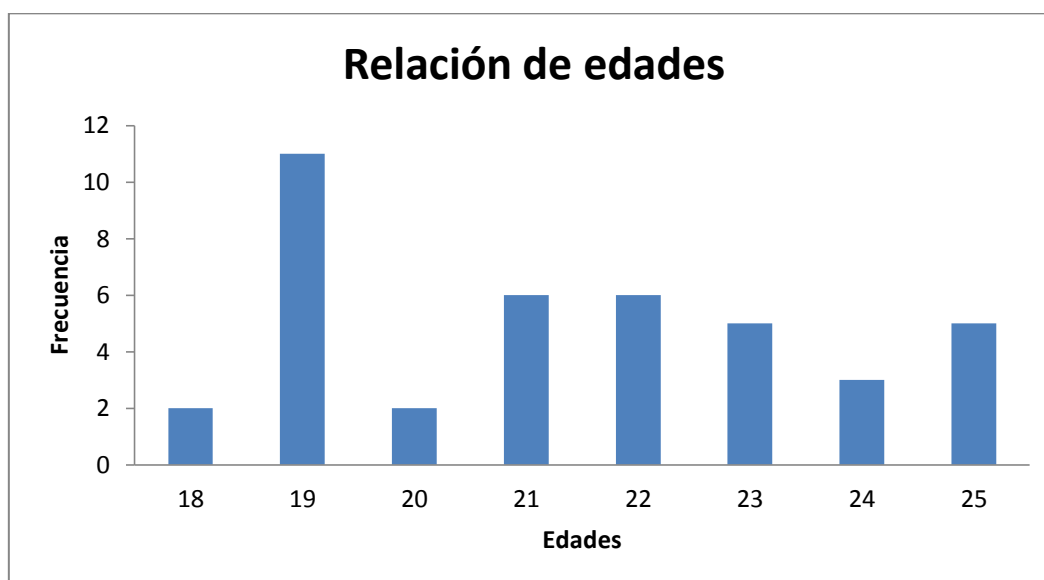


Figura 2. Distribución de frecuencias en la variable edad de la muestra.

Con respecto a las características de la unidad familiar del alumnado, es decir, las personas con las que conviven los alumnos. Si analizamos la figura 3, puede observarse como gran parte de la muestra vive con sus padres o padres y hermanos, recogiendo un 75% del total de la muestra, aunque puede observarse como hay una gran variedad de posibilidades al respecto. En relación a ello, a pesar de ser estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria, hay algunos que ya se han independizado y viven solos o con sus parejas.

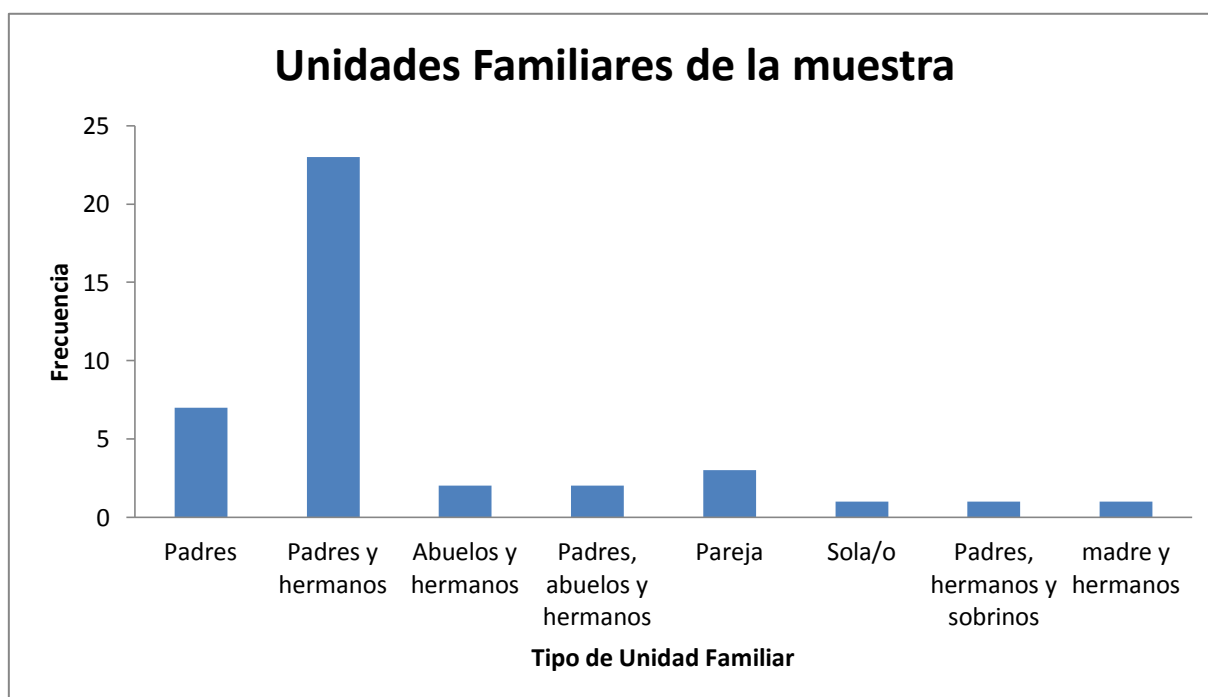


Figura 3. Distribución de frecuencias del tipo de unidades familiares.

Otra de las variables que puede afectar al desarrollo de las Inteligencias Múltiples o de las pautas educativas son, tanto el número de hermanos como el lugar que ocupas entre tus hermanos, por lo que se ha explorado qué características presenta la muestra en estos aspectos.

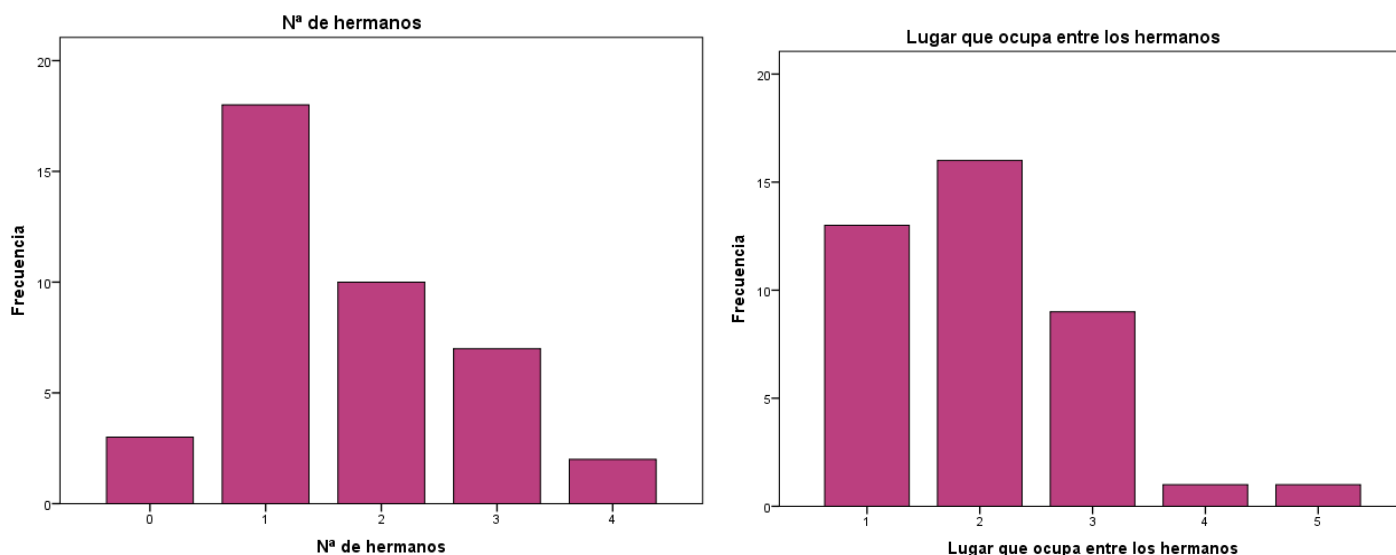


Figura 4 y 5. Distribución de frecuencias del número de hermanos y el lugar que ocupan entre los hermanos.

Si se observan ambas figuras (figuras 4 y 5), queda patente que 18 alumnos presentan un único hermano, representando esto el 45% de la muestra. Además, un 37,5% de la muestra es familia numerosa, es decir, han tenido 3 o más hijos. En cuanto al lugar que ocupan entre sus hermanos, mayoritariamente ocupan el 2º lugar, con 16 alumnos y representando un 40% de la muestra. También son muy frecuentes la 1º posición con una frecuencia de 13 alumnos y la 3º con 9 alumnos.

Otra de las variables que se han explorado son los estudios del padre y de la madre de los alumnos partícipes de nuestra investigación y pertenecientes a la muestra.

Tal y como puede observarse en la Figura 6, un 82,1% de los padres tienen sólo estudios primarios o no presentan estudios (22 alumnos). Además, resaltar que 3 de los alumnos de la muestra son huérfanos por parte de padre, de ahí que existan valores relacionados con las variables de los padres que no sean válidos. En cuanto al nivel de estudio de las madres, el porcentaje que no presentaban estudios o únicamente tenían estudios primarios es del 85%, siendo aún más elevado que en el caso de los padres. A simple vista puede observarse que, son muy escasos los padres y madres que tienen el título de Bachiller o estudios universitarios.

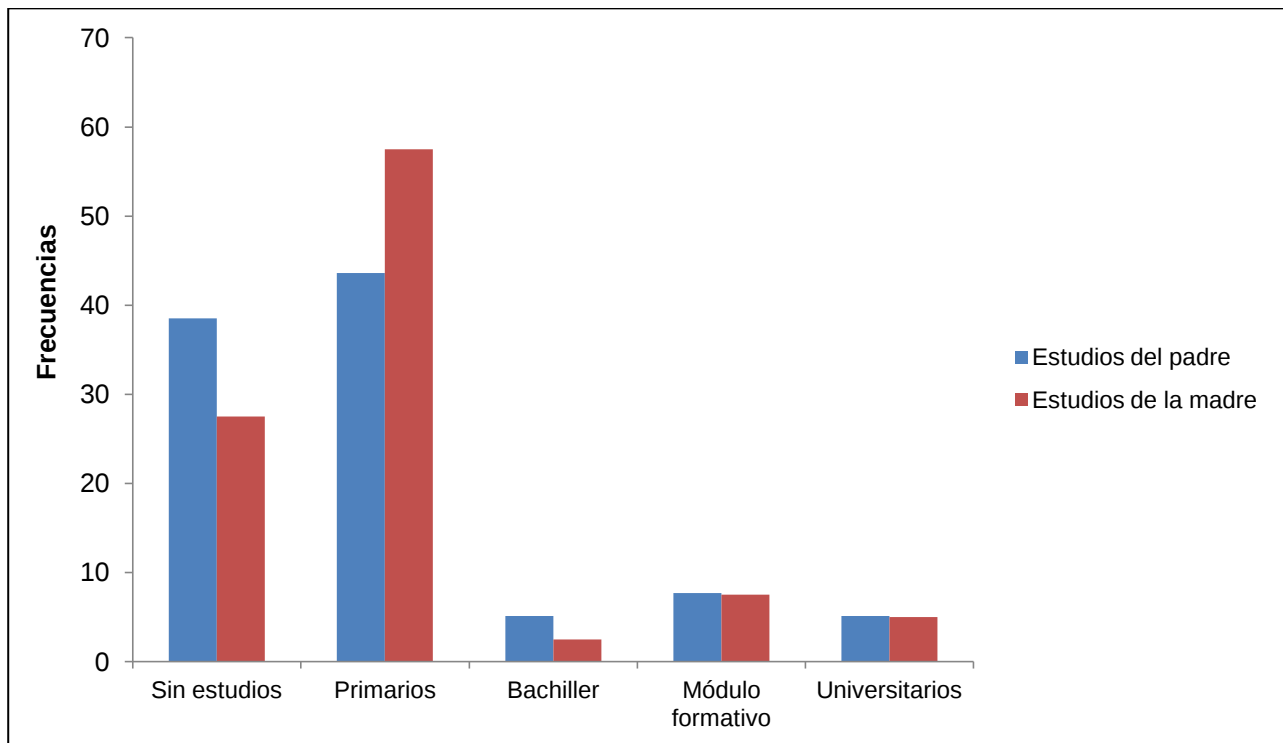


Figura 6. Distribución de frecuencias del nivel de estudios del padre y la madre.

Asimismo, se ha analizado la distribución de frecuencias de la situación laboral del padre y la madre, así como si consideran que los ingresos que obtienen son suficientes o no.

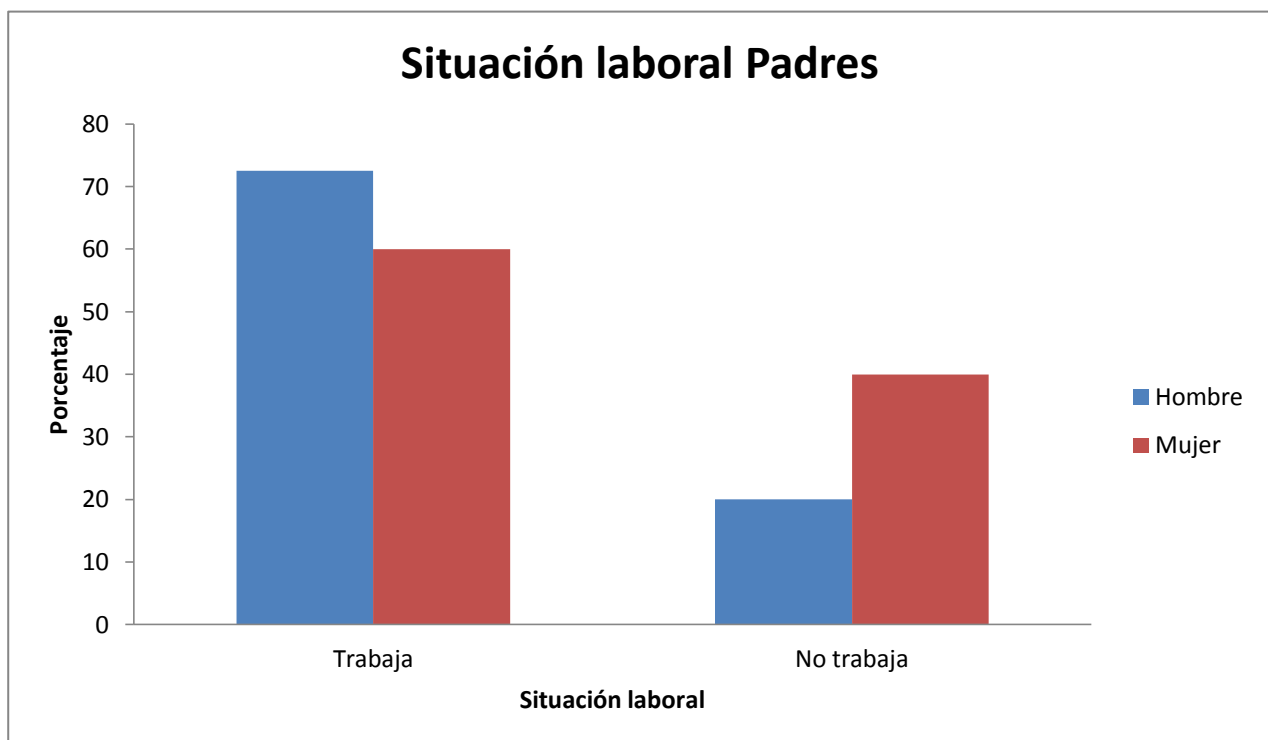


Figura 7. Representación gráfica de la situación laboral de los padres.

En la **figura 7**, puede observarse cómo un 78,4% de los padres (29 personas) están trabajando en la actualidad, frente al 60% de las madres. Esta situación está íntimamente relacionada con los ingresos económicos de las unidades familiares. A continuación, se encuentra la tabla de frecuencias de la suficiencia o no de los ingresos económicos (ver Tabla 4), que indican que un 57% de la muestra considera que los ingresos que perciben son insuficientes.

Tabla 5. Distribución de frecuencias de la suficiencia de los ingresos económicos.

Ingresos económicos familiares				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Suficientes	17	42,5	42,5	42,5
Válidos Insuficientes	23	57,5	57,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Una vez definidas las características de la muestra con la que se ha realizado la investigación, se analizan las variables objeto de estudio y la posible influencia que puedan ejercer unas sobre otras.

A. Inteligencias múltiples detectadas en la muestra

Con el fin de explorar cómo son las inteligencias múltiples de la muestra objeto de estudio se realizaron análisis descriptivos en los que se obtuvo la media y la desviación típica de cada uno de los tipos de inteligencia de la escala de Minds (ver Tabla 6).

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas de las Inteligencias Múltiples.

Informe								
	I.Ling	I.Mat	I.Mus	I.Esp	I.Corp	I.Interp	I.Intrap	I.Nat
Media	34,30	30,03	35,35	35,25	60,13	69,17	56,83	47,33
N	40	40	40	40	40	40	40	40
Desv. típ.	21,025	25,757	29,098	25,932	27,208	17,760	16,973	26,932

Los resultados indican que los sujetos de la muestra presentan niveles bajos en la Inteligencia Lingüística, en la Inteligencia Matemática, en la Inteligencia Musical y en la Inteligencia Espacial. Sin embargo, cosechan buenos resultados en la Inteligencia Intrapersonal, la Inteligencia Corporal y la Inteligencia Interpersonal, siendo muy buenos en ésta última (ver Figura 8).

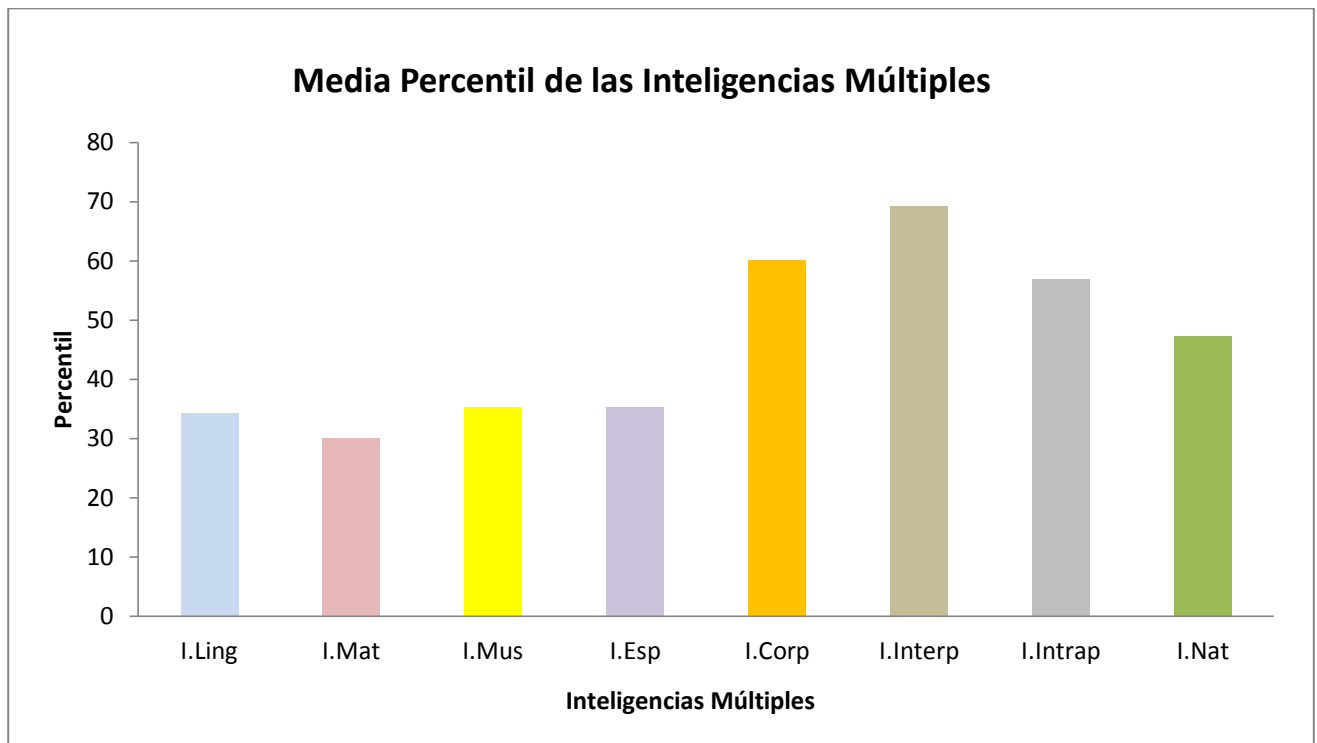


Figura 8. Representación gráfica de la media de las diferentes Inteligencias Múltiples.

En esta línea podríamos imaginar que existirían diferencias significativas en el desarrollo de las inteligencias múltiples entre hombres y mujeres. Habitualmente se piensa que las chicas se expresan mejor, es decir, presentan una mayor inteligencia lingüística, o a que los chicos se le dan mejor los cálculos matemáticos o tienen un mayor interés por las actividades deportivas, es decir, presentan una mayor inteligencia matemática y cinestésica-corporal, respectivamente.

Con el fin de explorar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las diferentes inteligencias se han realizado pruebas no paramétricas con el estadístico de U de Mann-Whitney.

Tabla 7. Prueba de U de Mann-Whitney de inteligencias múltiples en función del sexo

Estadísticos de contraste ^a								
	I.Ling	I.Mat	I.Mus	I.Esp	I.Corp	I.Interp	I.Intrap	I.Nat
U de Mann-Whitney	174,500	145,000	176,500	167,000	140,500	151,500	138,000	162,500
W de Wilcoxon	474,500	281,000	312,500	303,000	276,500	451,500	438,000	298,500
Z	-,486	-1,310	-,431	-,693	-1,428	-1,124	-1,501	-,816
Sig. asintót. (bilateral)	,627	,190	,667	,488	,153	,261	,133	,414
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,633 ^b	,202 ^b	,672 ^b	,503 ^b	,157 ^b	,267 ^b	,141 ^b	,420 ^b

a. Variable de agrupación: Sexo

b. No corregidos para los empates.

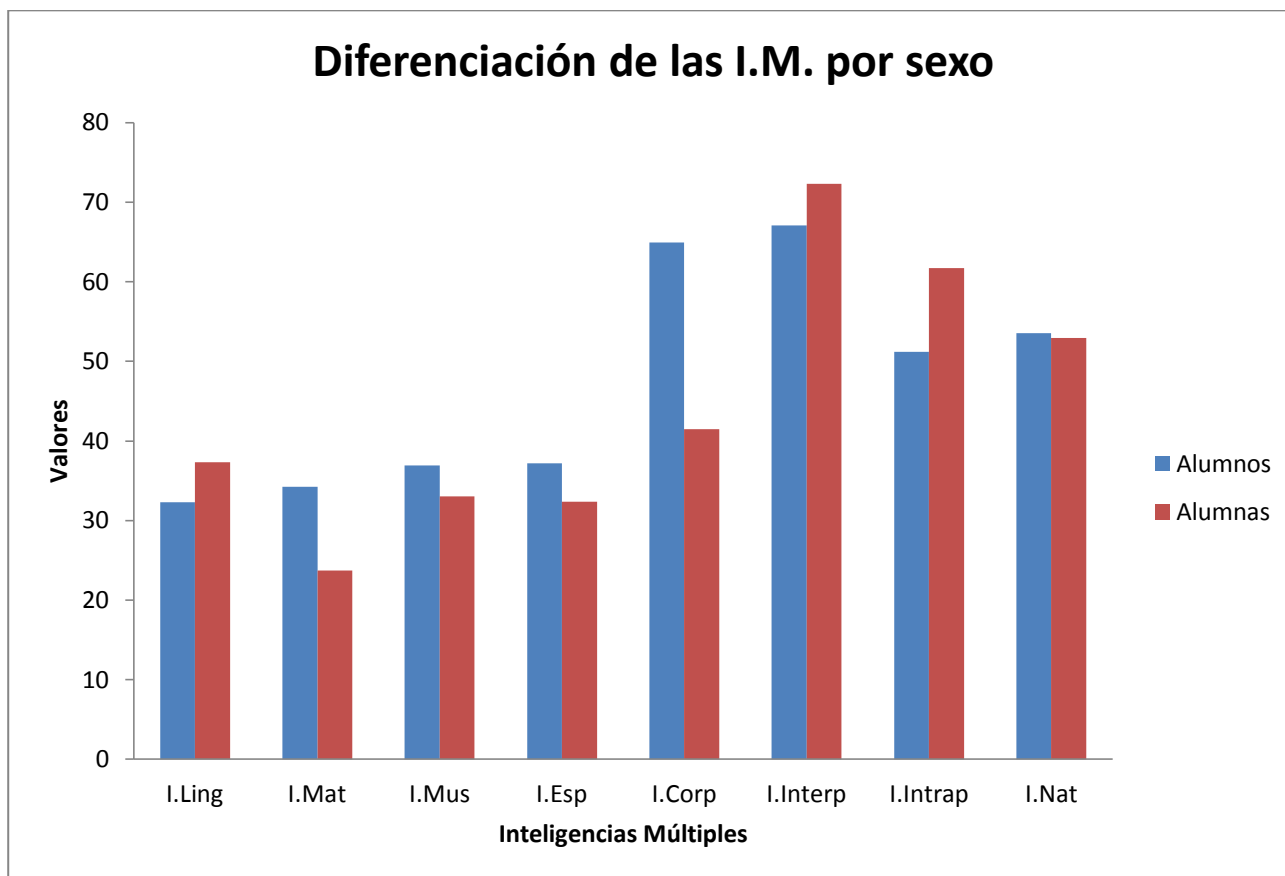


Figura 9. Medias de las Inteligencias Múltiples diferenciadas por sexo.

Tal y como indica la tabla 6, la prueba U de Mann-Whitney, refleja que no existen diferencias significativas entre alumno y alumnas en ninguno de los tipos de inteligencia analizados. Por otro lado, si observamos la Figura 9, podemos observar que aunque no es significativa sí que existe una tendencia de las alumnas a tener mejores puntuaciones en la Inteligencia Lingüística, la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal, mientras que los chicos destacan en la Inteligencia Corporal y la Inteligencia Matemática.

B. Estilo educativos familiares

Con el fin de explorar los estilos educativos familiares, se han realizado, en primer lugar, análisis descriptivos explorando la media y la desviación típica de cada uno de los factores en la madre y el padre. Los resultados se muestran en la figura 10, donde se pone de manifiesto que existe un mayor nivel de afecto y comunicación que de crítica y rechazo, así como, de prácticas de tipo inductivo que de prácticas rígidas o indulgentes.

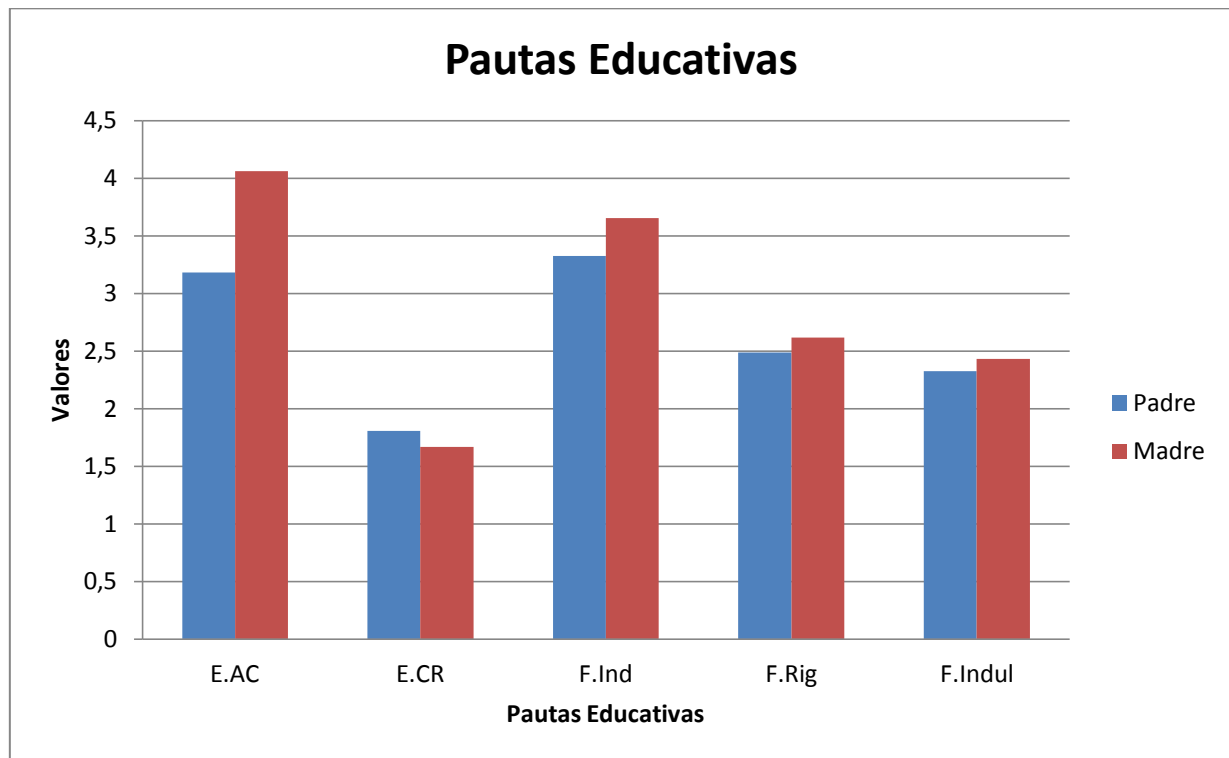


Figura 10. Medias de estilo educativos familiares del padre y la madre

Con el fin de explorar si existen diferencias significativas entre el padre y la madre en los estilos educativos se realizaron análisis de t de student. Los resultados indican que existen diferencias significativas en todas las variables analizadas entre padre y madre, concretamente se observa que las madres tienen una puntuación significativamente mayor de afecto y comunicación y los tres tipos de prácticas educativas; en cambio, el padre obtiene una puntuación significativamente mayor en Crítica y rechazo (ver Tabla 8).

Tabla 8. Prueba t de student de estilos educativos familiares en función del padre o la madre

	Media	Valor de prueba = 0					
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
E.ACP	3.18	17,055	36	,000	3,18108	2,8028	3,5593
E.ACM	4.06	29,893	39	,000	4,06000	3,7853	4,3347
E.CRP	1.80	13,812	36	,000	1,80811	1,5426	2,0736
E.CRM	1.66	17,610	39	,000	1,66750	1,4760	1,8590
F.IndP	3.32	18,697	36	,000	3,32432	2,9637	3,6849
F.IndM	3.65	24,712	39	,000	3,65250	3,3535	3,9515
F.RigP	2.48	16,582	36	,000	2,48919	2,1847	2,7936
F.RigM	2.62	18,886	39	,000	2,62000	2,3394	2,9006
F.IndulP	2.32	22,891	36	,000	2,32432	2,1184	2,5303
F.IndulM	2.43	25,388	39	,000	2,43438	2,2404	2,6283

Posteriormente se realizó un análisis de los resultados obtenidos en las diferentes pautas educativas parentales, pero en esta ocasión diferenciando entre alumnos y alumnas, con este fin se realizaron análisis no paramétricos a través de la prueba de U de Mann-Whitney.

Los resultados indican que no existen diferencias significativas en los estilos educativos familiares en función del sexo del alumno (ver Tabla 9).

Tabla 9. Prueba U de Mann-Whitney de estilos educativos familiares en función del sexo del alumno

Estadísticos de contraste ^a										
	E.ACP	E.ACM	E.CRP	E.CRM	F.IndP	F.IndM	F.RigP	F.RigM	F.IndulP	F.IndulM
U de Mann-Whitney	109,000	173,000	142,500	175,500	125,000	145,500	131,000	186,500	162,000	173,000
W de Wilcoxon	229,000	473,000	395,500	475,500	245,000	281,500	251,000	322,500	415,000	473,000
Z	-1,734	-,526	-,698	-,457	-1,240	-1,286	-1,053	-,152	-,093	-,526
Sig. asintót. (bilateral)	,083	,599	,485	,648	,215	,199	,292	,879	,926	,599
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,086 ^b	,613 ^b	,491 ^b	,652 ^b	,225 ^b	,202 ^b	,304 ^b	,881 ^b	,939 ^b	,613 ^b

a. Variable de agrupación: Sexo

b. No corregidos para los empates.

C. Relación entre inteligencias múltiples y variables familiares

Con el fin de explorar si existe relación entre el comportamiento parental y el desarrollo de las inteligencias múltiples se han realizado análisis de correlación de Spearman, ya que las variables familiares son ordinales, entre las diversas inteligencias y las pautas de comunicación y prácticas educativas de la familia. Por un lado se explora la relación entre inteligencia y las variables relativas al padre y por otro lado la relación con las variables relativas a la madre.

Tal y como indica la Tabla 10, sólo existen 2 inteligencias que se encuentren relacionadas con el estilo educativo del padre, concretamente la inteligencia espacial se relaciona de forma significativa y directa con el nivel de afecto y comunicación y las prácticas rígidas del padre; así como, la inteligencia corporal se relaciona de forma significativa y directa con la crítica y el rechazo. Estos resultados indican que cuanto mayor es el afecto y comunicación y mayor uso de prácticas rígidas por parte del padre, mayor es el desarrollo de la inteligencia espacial; asimismo, cuando mayor es la crítica y el rechazo paterno mayor es el desarrollo de la inteligencia corporal.

Tabla 10. Correlaciones de Spearman entre inteligencias múltiples y estilo educativo del padre

Rho de Spearman			Afecto y comunicación	Crítica y Rechazo	Prácticas inductivas	Prácticas rígidas	Prácticas indulgentes
	I.Lingüística	Coeficiente de correlación	,095	,192	,016	,099	,283
		Sig. (bilateral)	,576	,255	,095	,559	,089
		N	37	37	37	37	37
	I.Matemática	Coeficiente de correlación	,215	,159	,183	,310	-,016
		Sig. (bilateral)	,201	,349	,279	,062	,925
		N	37	37	37	37	37
	I.Musical	Coeficiente de correlación	,316	,092	,233	,121	,073
		Sig. (bilateral)	,056	,590	,166	,477	,666
		N	37	37	37	37	37
	I.Espacial	Coeficiente de correlación	,426(**)	,259	,253	,407(*)	,008
		Sig. (bilateral)	,009	,122	,131	,012	,964
		N	37	37	37	37	37
	I.Corporal	Coeficiente de correlación	-,104	,381(*)	-,044	,087	-,001
		Sig. (bilateral)	,542	,020	,794	,610	,997
		N	37	37	37	37	37
	I.Interpersonal	Coeficiente de correlación	,087	,135	,153	,045	,267
		Sig. (bilateral)	,610	,425	,365	,791	,110
		N	37	37	37	37	37
	I.Intrapersonal	Coeficiente de correlación	,180	,143	,194	,129	,228
		Sig. (bilateral)	,286	,399	,251	,448	,175
		N	37	37	37	37	37
	I.Naturalista	Coeficiente de correlación	,178	,179	,237	,147	,063
		Sig. (bilateral)	,293	,289	,159	,386	,709
		N	37	37	37	37	37

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otro lado, al explorar la relación entre inteligencias múltiples y el estilo educativo de la madre se observa el mismo afecto que el padre en relación a la inteligencia espacial, una relación significativa y directa con la crítica y el rechazo materno. En cambio, en el caso de la madre se observa una nueva relación significativa entre la inteligencia intrapersonal y las prácticas inductivas de tipo directo. Por lo que, cuanto mayor es la crítica y rechazo materno, mayor es el desarrollo de la inteligencia corporal; asimismo, cuando más uso haga la madre de prácticas inductivas mayor es el desarrollo de la inteligencia intrapersonal (ver Tabla 11).

Tabla 11. Correlaciones de Spearman entre Inteligencia múltiples y estilo educativo de la madre.

			Afecto y comunicación	Crítica y Rechazo	Prácticas inductivas	Prácticas rígidas	Prácticas indulgentes
Rho de Spearman	I.Lingüística	Coeficiente de correlación	,022	,209	,175	-,079	,283
		Sig. (bilateral)	,892	,195	,281	,628	,077
		N	40	40	40	40	40
	I.Matemática	Coeficiente de correlación	-,086	,222	,141	,132	-,095
		Sig. (bilateral)	,598	,168	,384	,416	,558
		N	40	40	40	40	40
	I.Musical	Coeficiente de correlación	,126	,231	,164	,063	,131
		Sig. (bilateral)	,438	,152	,311	,699	,420
		N	40	40	40	40	40
	I.Espacial	Coeficiente de correlación	,225	,067	,160	,185	,019
		Sig. (bilateral)	,162	,682	,323	,253	,909
		N	40	40	40	40	40
	I.Corporal	Coeficiente de correlación	-,151	,324(*)	,037	,148	,010
		Sig. (bilateral)	,351	,042	,823	,361	,952
		N	40	40	40	40	40
	I.Interpersonal	Coeficiente de correlación	-,036	,150	,053	-,142	,155
		Sig. (bilateral)	,828	,354	,744	,383	,339
		N	40	40	40	40	40
	I.Intrapersonal	Coeficiente de correlación	,206	,203	,382(*)	,164	,206
		Sig. (bilateral)	,202	,209	,015	,312	,202
		N	40	40	40	40	40
	I.Naturalista	Coeficiente de correlación	,251	,097	,268	,062	,048
		Sig. (bilateral)	,118	,552	,095	,705	,767
		N	40	40	40	40	40

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

D. Modelo predictivo de las inteligencias múltiples a partir de variables sociodemográficas y estilos educativos familiares

Con el fin de explorar el poder predictivo de nuestras variables en el desarrollo de las inteligencias múltiples se realizaron análisis de regresión lineal, se controlaron las variables sociodemográficas relativas a la edad, el número de hermanos y los estudios del padre y de la madre, y se incluyeron como variables predictivas los estilos educativos familiares del padre y de la madre.

Los resultados indican que sólo se mostraron significativos los modelos para la inteligencia espacial y la inteligencia interpersonal. Con respecto a la inteligencia espacial el modelo resultó significativo explicando un 67,7% de la varianza (ver Tabla 12).

Tabla 12. Modelo de regresión de inteligencia espacial en base a variables familiares y sociodemográficas

	β	rs^2	R^2	gl	F	p
Modelo			0.677	14 / 22	3.294	.006
Edad	0.307	0.06				0.047
Nº Hermanos	0.307					0.052
Estudios Padre	-0.441	0.10				0.015
Estudios Madre	0.607	0.13				0.006
Afecto y comunicación (Padre)	0.316					0.319
Afecto y comunicación (Madre)	0.246					0.372
Crítica y Rechazo (Padre)	0.905	0.16				0.003
Crítica y Rechazo (Madre)	-0.669	0.08				0.028
Inductivo (Padre)	0.710					0.135
Inductivo (Madre)	-0.541					0.185
Rígido (Padre)	0.356					0.377
Rígido (Madre)	-0.192					0.547
Indulgente (Padre)	-0.014					0.968
Indulgente (Madre)	0.289					0.474

Tal y como se puede observar, las variables que contribuyen a predecir la inteligencia espacial son: la edad, los estudios del padre y de la madre, y la crítica y rechazo, tanto para el padre como de la madre. Al explorar las correlaciones semiparciales al cuadrado se observa que la variable que más contribuye a esta predicción es la crítica y rechazo por parte del padre, seguido de los estudios de la madre.

Este resultado indica que cuanto mayor sea la edad del alumno, cuanto más estudios tenga su madre y cuanto mayor sea la crítica y el rechazo del padre, mejor será la inteligencia espacial; en cambio, cuanto menores sean los estudios del padre y menor sea la crítica y rechazo por parte de la madre, mejor será la inteligencia espacial del alumno.

Con respecto a la inteligencia interpersonal el modelo de regresión también se mostró significativo con un 68% de varianza explicada (ver Tabla 13). Las variables que contribuyen a predecir la inteligencia interpersonal son: el afecto y la comunicación de la madre, la crítica y el rechazo de la madre y las prácticas rígidas de la madre e indulgentes del padre. Al explorar las correlaciones semiparciales se observa que la variable que más contribuye a predecir la inteligencia interpersonal es la crítica y el rechazo de la madre, seguida de las prácticas indulgentes del padre.

Concretamente, un mayor afecto y comunicación por parte de la madre predice un mayor desarrollo de la inteligencia interpersonal; en cambio, una alta crítica y rechazo por parte de la madre, un estilo rígido de la madre y un estilo indulgente del padre predicen menor desarrollo de la inteligencia interpersonal.

Tabla 13. Modelo de regresión de inteligencia interpersonal en base a variables familiares y sociodemográficas.

	β	rs^2	R^2	gl	F	p
Modelo			0.680	14 / 22	3.345	.006
Edad	0.267					0.079
Nº Hermanos	-0.269					0.083
Estudios Padre	0.195					0.252
Estudios Madre	-0.211					0.301
Afecto y comunicación (Padre)	0.205					0.513
Afecto y comunicación (Madre)	0.610	0.07				0.033
Crítica y Rechazo (Padre)	0.042					0.879
Crítica y Rechazo (Madre)	-0.921	0.16				0.004
Inductivo (Padre)	0.015					0.974
Inductivo (Madre)	-0.279					0.486
Rígido (Padre)	0.323					0.421
Rígido (Madre)	-0.806	0.09				0.017
Indulgente (Padre)	-1.078	0.14				0.005
Indulgente (Madre)	-0.651					0.113

4.-DISCUSIÓN

El punto de partida de esta investigación era el elevadísimo dato de abandono escolar en la sociedad española, y en especial de la Comunidad Autónoma de Extremadura. A partir de ello, se pretendía determinar si el desarrollo de las inteligencias múltiples en este tipo de alumnado se encontraba relacionado con las pautas educativas y las características sociodemográficas de la familia.

Por este motivo, se realizará una evaluación de los diferentes objetivos específicos que se plantearon, y que darán respuesta al objetivo general que se planteó.

- Evaluar y analizar el nivel de las Inteligencias Múltiples de este tipo de alumnado.

Tras analizar los diferentes resultados obtenidos en la escala de Minds, se observó que los alumnos con un elevado fracaso escolar presentaban bajos niveles en la Inteligencia Lingüística, la Inteligencia Matemática, la Inteligencia Musical y la Inteligencia Espacial, aunque, destacaron en la inteligencia Interpersonal y obtuvieron buenos resultados en la Inteligencia Intrapersonal y Corporal.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos por Llor, Ferrando, Ferrándiz, Hernández, Sainz, Prieto y Fernández (2012), se pone de manifiesto que existe cierta concordancia entre los mismos. Estos autores, al realizar un análisis de las diferentes inteligencias múltiples en función del sexo, establecieron que quedaba patente que los chicos destacaban en la inteligencia matemática e interpersonal y estaban faltos de inteligencia naturalista, mientras que las chicas sobresalían en la inteligencia interpersonal e intrapersonal y carecía de inteligencia corporal.

Además, se realizaron pruebas no paramétricas como el estadístico de U de Mann-Whitney para determinar si existían o no diferencias significativas entre las alumnas y los alumnos, resultando finalmente que las diferencias existentes no eran significativas. Según Ferrandiz, Bermejo, Sainz, Ferrando y Prieto (2008), según el sexo no se experimentaron diferencias significativas estadísticamente hablando, en la inteligencia matemática. Por tanto, estos resultados son acordes a los obtenidos en esta investigación.

Aún así, quedó patente aunque no de forma significativa que las chicas destacaban frente a los chicos en la inteligencia Lingüística, en la Interpersonal y en la Intrapersonal, mientras que los chicos lo hacían en la matemática y en la corporal, siendo notable la diferencia mostrada en ésta última. Por tanto, existe concordancia con lo establecido por Pizarro y Crespo (1987), que indicaron la existencia de diferencias significativas a favor de los chicos en la Inteligencia Corporal, en la Matemática y en la Espacial. Además, también existe concordancia con lo indicado por Castillo et al (2000) y Pizarro et al (2002), que establece que las chicas destacan frente a los chicos en la

inteligencia interpersonal, y con lo indicado por Gardner (1983), que decía que estadísticamente las chicas obtenían mejores resultados en la inteligencia lingüística y en la interpersonal, y los chicos en la espacial.

-Determinar las diferentes pautas educativas desarrolladas por los padres del grupo de alumnos.

En la muestra pudo comprobarse que el nivel de afecto y comunicación era mayor que el de crítica y rechazo, y que las prácticas educativas de tipo inductivo eran mayores que las rígidas o las indulgentes.

Los análisis de t de student de los diferentes estilos educativos del padre y de la madre, muestran la existencia de diferencias significativas entre el comportamiento desarrollado por el padre del desarrollado por la madre. Entre las madres destaca el factor afecto-comunicación y la forma inductiva, en las que la madre sobresale en gran medida frente a la actitud del padre. Por tanto, los resultados son acordes a lo indicado por Gracia (2002), para el que la madre establecía un mayor afecto y comunicación. A excepción del factor crítica-rechazo, en todos los demás factores destaca la madre sobre el padre, con mayor o menor diferencia. En este otro punto no existe concordancia, ya que Gracia (2002) indicaba que no existían discrepancias entre el comportamiento del padre con respecto a la madre.

A pesar de las diferencias que se han indicado, al realizar un análisis no paramétrico con la prueba de U de Mann-Whitney, se concluyó que no existían diferencias significativas entre los diferentes estilos educacionales, en función del género del alumno. Estos resultados no se encuentran en concordancia por lo indicado por Oliva y Parra (2004), que indicó que dependiendo del género de los hijos, se percibía un mayor o menor afecto y comunicación por parte de la madre.

-Examinar las características sociodemográficas de la muestra (tipo de unidad familiar, nivel de estudios de los padres, profesiones, situación laboral y nivel de satisfacción económica).

En cuanto al tipo de unidad familiar, aunque a esas edades se amplía el rango de posibilidades, gran parte de la muestra viven con sus padres o padres y hermanos, siendo éste último el más frecuente.

El análisis de las pruebas realizadas sobre los padres, indicó que el mayor porcentaje de los padres de los alumnos presentan estudios primarios o no presentan estudios, siendo muy escasos los padres o madres que realizaron estudios superiores.

Según Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres, menor es el número de suspensos de sus hijos. Para la confirmación de esta investigación, diferenciamos los padres de nuestra muestra en 2 grupos, lo que no obtuvieron el graduado escolar y los que si lo obtuvieron, en el que se incluían el resto de posibilidades. Se ha realizado un análisis de correlación de Spearman, puesto que las variables familiares son ordinales, determinando finalmente que la correlación entre el nivel de estudio de los padres y el de los hijos, no era significativo.

Para finalizar, indicar que casi un 80% de los padres tienen trabajo, frente al 60 % de las madres.

-Determinar la existencia de relaciones entre el desarrollo de las inteligencias múltiples y las pautas educativas desarrolladas por los padres.

La inteligencia espacial y la corporal se encuentran relacionadas con ciertas pautas educativas por parte del padre. Concretamente la inteligencia espacial se relaciona de forma significativa y directa con el nivel de afecto y comunicación y las prácticas rígidas del padre. De este modo, a mayores prácticas rígidas y mayor nivel de afecto y comunicación por parte del padre, mayor será el desarrollo de la inteligencia espacial. En cuanto a la inteligencia corporal, ésta se relaciona de forma significativa y directa con la crítica y el rechazo. Por tanto, a mayor nivel de rechazo por parte del padre, mayor será el desarrollo de la inteligencia corporal de sus hijos.

En cuanto a las pautas de la madre, se observó relación entre la inteligencia espacial y el nivel de crítica y rechazo, similar a los resultados obtenidos por el padre. Además, se produce una relación directa entre las prácticas inductivas y la inteligencia intrapersonal.

Al realizar un modelo de regresión, se determinó que existía relación entre la inteligencia espacial y ciertas variables familiares y sociodemográficas. Se determinó que cuanto mayor sea el nivel de estudios del padre, mayor sea su nivel de crítica y rechazo, menor sea la crítica y el rechazo por parte de la madre, mayor será la inteligencia espacial del alumno.

Además, los modelos de regresión permitieron predecir que algunas de las variables que influyen en la inteligencia interpersonal, son el afecto y la comunicación de la madre, la crítica y el rechazo de la madre y las prácticas rígidas de la madre e indulgentes del padre. Específicamente, un mayor nivel de afecto y comunicación por parte de la madre favorece el desarrollo de esta inteligencia, mientras que una alta crítica y rechazo por parte de la madre, un estilo rígido de la madre y un estilo indulgente del padre predicen menor desarrollo de la inteligencia interpersonal.

Esta conclusión es acorde a lo expuesto por Brown (1989), que indicó que la actitud de los padres en el proceso educativos es fundamental para mejorar la autoestima y la motivación de los

hijos. Para ello será muy importante lógicamente el nivel de estudios del padre, que le permita comprender las actuaciones desarrolladas en el sistema educativo.

Se produce una correlación positiva entre los estudios presentados por la madre y la inteligencia lingüística, es decir, cuanto mayor sean los estudios presentados por la madre, mayor será la inteligencia lingüística que presente sus hijos. Relacionado con este apartado y como se comentó con anterioridad, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), establecieron que el nivel de estudios de los padres influye en el desarrollo de las diferentes inteligencias de los hijos. A pesar de no haberse encontrado relación con el resto de las inteligencias o con el nivel de estudios del padre, existe cierta relación entre lo concluido por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) y lo establecido en esta investigación.

En cuanto a las pautas educativas, existe correlación positiva entre atención cariñosa del padre y los estudios del mismo, en la que se pone de manifiesto que cuanto mayor es el nivel de estudios, mayor es la atención cariñosa. Por tanto, existe relación con lo indicado por Lozano (2003) o Steinberg, Dornbush y Brown (1992), que establecieron que ciertos aspectos sociodemográficos, como el nivel educativo de los padres, influyen en las pautas educativas desarrolladas por los mismos.

5.-CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha tratado de analizar la relación que se produce entre las inteligencias múltiples, las características sociodemográficas y las pautas educativas parentales, de alumnos desempleados con edades comprendidas entre 18 y 25 años, y que ha experimentado el fracaso escolar en repetidas ocasiones.

A continuación como cierre, se establecerán las conclusiones que se han conseguido determinar con esta investigación.

a) Respecto a las características sociodemográficas.

Los alumnos de la muestra, con una edad media de 21,38 años, generalmente viven con sus padres y padres y hermanos, aunque existen una gran variedad al respecto. Lo más habitual es que presenten 1 o 2 hermanos, y ellos ocupen el 2º lugar.

El análisis de los datos de la investigación, ha dejado patente que gran parte de los padres y madres de los alumnos con marcado abandono escolar, únicamente tienen estudios primarios o no presentan estudios, siendo en el caso del padre de un 82,1% y en el caso de la madre de un 85%. Por tanto, en la muestra son muy escasos los padres que han realizado estudios universitarios.

En relación a su situación laboral, casi un 80% de los padres tienen trabajo frente al 60% de las madres. Debido al elevado nivel de desempleo entre los padres, casi un 60% de la muestra considera que el nivel de ingresos es insuficiente y les gustaría que fueran mayores.

b) Respecto a las inteligencias Múltiples

La investigación indicó que los alumnos con marcado abandono escolar presentan niveles bajos en la inteligencia Lingüística, en la Inteligencia Matemática, en la Inteligencia Musical y en la Inteligencia Espacial, aunque eran buenos en la Inteligencia Intrapersonal, la Inteligencia Corporal y, sobre todo, en la Inteligencia Interpersonal.

Además, no existían diferencias significativas en el nivel de desarrollo en las diferentes inteligencias en función del género del alumno, aunque quedaba patente que los chicos destacaban frente a las chicas en la inteligencia corporal y matemáticas, mientras que las chicas lo hacían en la inteligencia emocional, es decir, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y la inteligencia lingüística.

c) Respecto a las Pautas Educativas

Las pautas educativas mostradas por los padres de los alumnos con marcado abandono escolar se caracterizan por un mayor nivel de afecto y comunicación frente al de crítica y rechazo, al igual

que las prácticas educativas de tipo inductivo eran más frecuentes que las rígidas o indulgentes. Además, si se compara los resultados en función del padre y de la madre, se observarán que existen diferencias significativas entre las pautas desarrolladas por ambos. Las madres puntuaban mayor en los 3 tipos de prácticas educativas y en el afecto y comunicación, mientras que los padres lo hacía en crítica y rechazo. Sin embargo, si se analizan las prácticas educativas en función del sexo de los alumnos, quedó patente que las diferencias no eran significativas.

d) Respecto a la relación entre las diferentes variables

Al analizar las inteligencias múltiples a partir de los diferentes estilos educativos familiares, se observó que cuanto mayor es el afecto y la comunicación y la rigidez del padre, mayor es el nivel de desarrollo en la inteligencia espacial experimentada por los hijos.

Además, existía una correlación directa entre la inteligencia espacial y el nivel de crítica y rechazo, según el cual a mayor nivel de rechazo, mayor nivel de desarrollo de la inteligencia espacial. Este mismo estudio de correlación, se realizó con las prácticas educativas de la madre y se obtuvieron resultados idénticos a los obtenidos por el padre.

En el caso de la madre apareció otra correlación entre la inteligencia intrapersonal y las prácticas educativas inductivas, de tal modo que, cuanto más uso se haga de las prácticas inductivas por parte de la madre, mayor será el desarrollo de la inteligencia intrapersonal de sus hijos.

Al explorar de forma predictiva la relación entre nuestras variables (edad, número de hermano, estudios de los padres y las pautas educativas por parte de los padres) y el desarrollo de las inteligencia múltiples, con un análisis de regresión lineal, sólo se mostraron significativos los modelos de la inteligencia intrapersonal y espacial.

En el caso de la inteligencia espacial, el modelo resultó explicar un 67,7% de la varianza,. Por lo que, cuanto mayor fuera la edad, nivel de estudios de la madre y la crítica y rechazo del padre, mayor será su inteligencia espacial. Del mismo modo, cuanto menor sea la crítica y rechazo por parte de la madre y los estudios del padre, mayor será también el desarrollo de su inteligencia espacial.

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, el modelo explicaba un 68% de la varianza. De acuerdo con los resultados obtenidos en este modelo de regresión, un mayor afecto y comunicación de la madre predice un mayor desarrollo de la inteligencia intrapersonal, mientras que una alta crítica y rechazo por parte de la madre, un estilo rígido de la madre y un estilo indulgente del padre predicen menor desarrollo de esta inteligencia.

Acorde a los resultados obtenidos en nuestra investigación, puede concluirse que únicamente ciertos apartados de las inteligencias múltiples, se ven afectados por nuestras características sociodemográficas y las pautas educativas desarrolladas por nuestros padres.

Los resultados recogidos podrían utilizarse a modo de pretest, lo cual nos permitirá establecer las líneas generales para poder llevar a cabo, la correspondiente intervención, acorde a las características de nuestro alumnado.

5.1.-LIMITACIONES

En primer lugar, el número de alumnos al que se le realizó las pruebas no era muy elevado, formando un total de 40 alumnos. De haberse realizado esta investigación al inicio de curso, esto no hubiera sido un problema, ya que en esas fechas se encontraban matriculados aproximadamente unos 160 alumnos, entre ambos centros. La radical disminución de nuestra muestra se debe a que, este tipo de alumnos tiende a dejar de ir al centro escolar y acaba abandonando el curso. A finales del curso escolar, que fueron las alturas de curso en las que se realizó la investigación, los que se encontraban y se sometieron a las pruebas fueron los alumnos que fueron con asiduidad a clases durante todo el año.

Además, hubiera sido conveniente realizar el análisis en más localidades, ya que al limitarse únicamente a estas 2, y encima encontrarse ambas muy próximas entre sí, estamos limitando que esta investigación sea válida únicamente para el alumnado de esa zona.

Por otro lado, esta investigación ha basado su estudio en una muestra con una ciertas características en común (entre 18 y 25 años, haber sufrido el fracaso escolar e incluso en algunos casos el abandono escolar, encontrarse desempleados tras haber estado trabajando con anterioridad) y hubiera sido recomendable extrapolar nuestra investigación a alumnos de muy diferentes niveles educativos, siempre y cuando el número de alumnos de cada uno de los grupos fuera lo suficientemente elevada, como para obtener resultados significativos.

Resaltar también, que hubiera sido conveniente que hubiera aplicado personalmente las pruebas a los alumnos del IES Enrique Diez Canedo, para que ambos grupos hubieran tenido en cuenta las mismas indicaciones, el mismo tiempo para su realización y la misma referencia. En relación a esto, indicar que el profesor que las llevó a cabo estaba perfectamente informado sobre la metodología que debía seguir.

En cuanto a las características sociodemográficas, en futuras investigaciones sería conveniente ampliar el formulario que recogía estas variables. A pesar de las múltiples variables que se han tenido en cuenta en dicha investigación, a la hora de establecer conclusiones entre las relaciones de las diferentes variables, estas variables sociodemográficas resultan insuficientes.

Debido a las características de la muestra, no realizaron las escalas EA y ENE por parte de los padres, para determinar cuál es la opinión de los padres sobre los hijos, y hubiera sido interesante comparar los resultados obtenidos según ambos puntos de vista. Estas pruebas no realizaron porque algunas personas de la muestra, ya se habían independizado, eran huérfanos por parte del padre u otras circunstancias.

5.2.-PROSPECTIVA

Para futuras investigaciones, sería conveniente realizar esta misma investigación pero aplicándoles las pruebas a alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria, que se encuentren cursando los mismos cursos que los de nuestra investigación, pero que no hubieran experimentado el fracaso escolar, y por lo tanto, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años. De este modo, podría realizarse una comparativa entre las diferentes inteligencias, pautas educativas y características sociodemográficas de ambos grupos, y podría establecerse alguna relación entre los resultados académicos y el nivel de desarrollo de las diferentes inteligencias, así como los resultados académicos y las pautas educativas utilizadas por los padres.

Además, como los alumnos de la muestra de nuestra investigación proceden de un Centro de Educación para Adultos, sería muy conveniente realizar una comparativa con las características de los alumnos procedentes de Centros de Educación Secundaria.

De igual modo, sería bastante interesante extrapolar esta investigación a alumnos que se encontraran en ese mismo intervalo de edad, pero que se encontraran cursando cursos superiores, como en la universidad o en bachillerato, y realizar las correspondientes comparaciones entre los resultados.

Por otro lado, en esta ocasión no ha podido realizarse porque habían finalizado las clases cuando se establecieron las conclusiones, pero para futuras investigaciones sería recomendable, realizar intervenciones para el desarrollo de las inteligencias múltiples adecuadas a las características de cada una de las muestras. A la hora de realizar la intervención, debería establecerse unos programas y actividades que permitieran el aprendizaje de los diferentes contenidos curriculares pero desde el punto de vista de las inteligencias múltiples. Y posteriormente, se podría determinar cuáles han sido las diferencias experimentadas por ambos grupos.

Para finalizar se indicarán las implicaciones que puede tener esta investigación en las prácticas educativas. El hecho de conocer las características de los alumnos y sus puntos fuertes y los débiles, permitiría que se pueda adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características de cada

niño. Este proceso podría basarse en los puntos fuertes del alumno, para poder desarrollar sus puntos débiles.

Así como, es un punto de partida en la organización de acciones de educación parental que favorezcan un adecuado desarrollo académico e integral de los menores, que repercutirá en su futuro tanto académico como personal.

6.-BIBLIOGRAFÍA

- Antunes, C. (2003). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicados a las IM?*. Editorial San Benito. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/142/biblio/142Los-contenidos-escolares-y-las-inteligencias.pdf>
- Armstrong, T. (2006). *Las Inteligencias Múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Aunola, K. y Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Azar, S. T. y Cote, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*, 25 (3), 193-217.
- Azar, S. T. y Weinzierl, K. M. (2005). Child Maltreatment and Childhood Injury Research: A Cognitive Behavioral Approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30, 598-614.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3, 283-296.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13 (4), 678-684.
- Binet, A. y Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'année psychologique*, 11, 191-244.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, P. C. (1989). *Involving Parents in the Education of their Children*. Disponible en: http://www.wd.gov/databases/ERIC_Digests/ed308988.html.
- Brunner, I. y Rottensteiner, E. (2006). *El desarrollo de las inteligencias en la infancia*. Cd. de México, México: FCE.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En red. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>

- Castillo, J., Pizarro, S. R., Saavedra, M., Redondo, J., Alarcón, D. y Julia, M. (2000). *La aplicación del paradigma de las inteligencias múltiples en el mejoramiento de la calidad de la educación media y la orientación educacional. Proyecto FONDEF*. Universidad de Chile.
- Cattell, J. M. (1886). The inertia of the eye and the brain. *Brain*, 8, 295-318.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton - Mifflin
- Coll, C. (2008). *Constructivismo e intervención educativa*. Constructivismo en la práctica. Barcelona, España: ELE.
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizuete Carrizosa, M. y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Covadonga, R. M. (2001), Factores Vinculados al Bajo Rendimiento Académico. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Chan, D. V. (2006). Perceived Multiple Intelligences Among Males and Females Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Structure of the Student Multiple Intelligences Profile. *Gifted Child Quarterly*, 50, 1-15.
- Delgado, A. R. y Prieto, G. (1997). *Introducción a los métodos de investigación de Psicología*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Diez, J. (1982). *Familia – escuela una relación vital*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Enzensberger, H. M. (2009). *El laberinto de la inteligencia*. Barcelona: Anagrama.
- Extremera, N. y Fernández - Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2). Consultado el 10 de Julio del 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Eysenck, H. J. (1962). Conditioning and Personality. *British Journal of Psychology*, 53 (3), 299-305.
- Eysenck, H. J. (1982). The Biological Basis Of Cross-Cultural Differences In Personality: Blood Group Antigens. *Psychological Reports*, 51, 531-540.
- Ferrándiz, C. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las IM. *Psicothema*, 16 (1), 7-13.

- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrando, M., y Prieto, M. D. (2008). Estudio del razonamiento lógico - matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de psicología*, 24 (2), 213 – 222.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres*. Universidad de Málaga.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.
- Funes, J. (1984). *La nueva delincuencia juvenil*. Barcelona: Paidós.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: Its laws and consequences*. London: MacMillan and Co.
- Gardner, H. (1983). *La estructura de la mente*. Barcelona: Editorial Paidós
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. Feldman, D., Krechevsky, M. (1998). *Project Spectrum: Building on Children's Strengths: The Experiences of Project Spectrum*. New York: Teacher College press.
- Gardner, H. y Walters, J. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Howell, R., Hewards, W. y Swassing, R. (1997). Los alumnos superdotados. En W.L. Herward. *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial* (cap. 12). Madrid: Hall.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*, 24, 21-48.

- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor
- Llor, L., Ferrando, M., Ferrándiz, C., Hernández, D., Sainz, M., Prieto, M.D. y Fernández, M. C. (2012). Inteligencias Múltiples y Alta habilidad. *Aula Abierta* 40 (1), 27-38.
- Lozano, A. (2003). Factores Personales, Familiares y Académicos que Afectan al Fracaso Escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación. Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 43-66.
- Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 342, 1-11. Consultado el 23 de Junio de 2013, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>
- Magnolia, L., Cecilia, G., y Restrepo J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *AGO.USB Medellín-Colombia*, 13 (1), 1-294.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Martínez, R. A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Oviedo: Secretaría General Técnica. Universidad de Oviedo.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Masten, A. S., y Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaption in development. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 529-550.
- Motrico, E., Fuentes, M. J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Newsome, S., Day, A. L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005 -1016.
- Nolan, K. (2004). The power of language: A critique of the assumptions and pedagogical implications of Gardner's concept of linguistic intelligence. En: Kincheloe, J. (Ed.), *Multiple intelligences reconsidered*. Nueva York, EUA: Peter Lang.

- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 21, 225-242.
- Otero Martínez, M., Martín López, E., León del Barco, B. y Vicente Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 17 (1,2), 275-284.
- Palacios, J. (1994). *Escala de Evaluación de Estilos Educativos (4E)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C., y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez-Esparrells, C., y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, 94, 39-69.
- Piaget, J. (1965). *Child's Conception of Number*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. París: Armand Colin.
- Peña, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, 84, 23-38.
- Pérez Sánchez, L. y Beltrán Llera, J. (2006). Dos décadas de Inteligencias Múltiples: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27 (3), 147-164.
- Piñero, L. J. y Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Department LCSHD Paper series, 36. The World Bank Latin America and Caribbean Regional Office.
- Pizarro, S. R., Castillo, N. J., Saavedra, L. M., Redondo, R. J., Alarcón, Q. D. y López, C. M. (2002). *Experimentación en Inteligencias Múltiples y Educación: Estrategias Midas- Counseling y Mita*. Ponencia en el Seminario de Inteligencias Múltiples y Educación, Universidad de Chile.
- Pizarro, S. R. y Crespo, A. N. (1987). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Talón de Aquiles*, 5, 1-4.
- Pons, V. (2013). *Las Inteligencias Múltiples en los manuales de ELE*. Suplementos marco ELE 16. Madrid: Memoria de Máster UIMP. Instituto Cervantes.

- Repetti, R. L., Taylor, S. E. y Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-336.
- Rodrigo, M. J., Martín, J.C., Cabrera, E., y Máiquez, M. L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salmerón, P. (2002). Evolución sobre los conceptos de inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 97-120.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2002). El ajuste de niños y niñas y su vida familiar: Un estudio longitudinal. En I. Bernedo, M. J. Fuentes, M. Fernández, Percepción del grado de conflicto en familias adoptivas y no adoptivas. *Psicothema*, 17 (3), 370-374.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent tipology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 552-563.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Oxford: Macmillan.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M. y Brown, B. B. (1992). Ethnic Differences in Adolescent Achievement: An Ecological Perspective. *American Psychologist*, 47 (6), 723-729.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P. y Sattler, J. M. (1986). *Escala de Inteligencia Stanford-Binet*. Madrid: Psymtec.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, 1 (Whole N°).
- Valles del Pozo, M. J. (2009). Música y educación. *Revista Electrónica del Desarrollo de competencias (REDEC)*, 2(4), 118-120.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- Webb, W. G., Adler, K. R. y Rusell, J. L. (2010). *Neurología para el logopeda*. Barcelona: Elsevier Masson.
- White, A. (2005). Assessment of parenting capacity. Literature review. *Centre for Parenting and Research*. Ashfield. Australia: Department of Community Services.
- White, J. (2004). Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences. Conferencia presentada en el Institute of Education, University of London, Londres, GB.

7.-ANEXOS

1.- Escala de MINDS

2.-Cuestionario Sociodemográfico

ANEXO 1. ESCALA MINDS**INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (César Ruiz, Trujillo, 2004)**

CÓDIGO:..... Fecha:.....

Edad:..... Centro de Procedencia:.....

Lee cada frase y coloca una X donde corresponda, considerando los siguientes criterios:

Marca 0 si NO SE PARECE EN NADA A TI**Marca 1 si SE PARECE EN ALGO (Sólo un poco)****Marca 2 si SE PARECE BASTANTE A TI****Marca 3 si SE PARECE MUCHO O TOTALMENTE A TI**

		0	1	2	3
1	Estoy orgulloso(a) de tener un amplio vocabulario.				
2	Me resulta fácil manejar diversos símbolos numéricos.				
3	La música es un componente altamente significativo de mi existencia diaria.				
4	Siempre sé exactamente donde estoy ubicado en relación a mí casa.				
5	Me considero un atleta.				
6	Siento que le agrado y caigo bien a personas de todas las edades.				
7	A menudo busco en mí las debilidades que observo en los demás.				
8	Disfruto y obtengo alegrías del mundo viviente que me rodea.				
9	Me gusta aprender cada día nuevas palabras y lo hago con facilidad.				
10	Frecuentemente desarrollo ecuaciones que describen relaciones y explican mis observaciones.				
11	Tengo intereses amplios que incluyen tanto lo contemporáneo como lo clásico.				
12	No me pierdo con facilidad y sé orientarme con mapas o planos sobre puntos y direcciones que son desconocidos.				
13	Me siento orgulloso de mantenerme físicamente bien, me agrada sentirme fuerte y sano.				
14	Respondo a los demás con entusiasmo sin prejuicios o medias palabras.				
15	Con frecuencia pienso acerca de la influencia que tengo sobre los demás.				
16	Me fascinan los cambios en las estaciones.				

17	Me agrada escuchar conferencias que me planteen retos.				
18	Con frecuencia establezco razones y relaciones en el mundo físico que me circunda.				
19	Tengo un sentido muy agudo de los tonos, en el tiempo y el ritmo de la música.				
20	Me resulta fácil conocer las direcciones en los lugares nuevos para mí.				
21	Tengo un excelente equilibrio y buena coordinación ojo/mano y me resultan atractivos deportes como vóley, tenis, fútbol.				
22	Me encanta compartir con una variedad de personas.				
23	Creo firmemente que soy responsable de quién soy yo y que mi "ser" es producto de mis elecciones personales.				
24	Me encanta la jardinería y cuidar las plantas de mi casa.				
25	Me gusta escribir un diario, con todas mis experiencias personales.				
26	Las matemáticas siempre han sido una de mis cursos favoritos y voluntariamente he seguido mejorando en el curso de matemáticas.				
27	Mi educación musical empezó cuando yo era niño(a) y continúa hasta el momento actual.				
28	Tengo la habilidad de representar lo que yo soy a través del dibujo o la pintura.				
29	Mi excelente equilibrio y coordinación de movimientos me permiten disfrutar de actividades de mucha velocidad.				
30	Me siento cómodo disfrutando de situaciones sociales nuevas.				
31	Frecuentemente pienso que la vida hay que aprovecharla al máximo, por lo que no malgasto mi tiempo en cosas sin importancia.				
32	Observo con agrado, la fauna silvestre y me gusta dar de comer a las aves.				
33	Leo y disfruto de la poesía y ocasionalmente escribo poemas.				
34	Me agrada y discuto con otros sobre temas y datos de estadística y cálculos numéricos.				
35	Soy una persona con habilidades tanto en música instrumental como vocal.				
36	Mi habilidad para dibujar es reconocida por los demás.				
37	Disfruto mucho de actividades al aire libre.				
38	Les caigo bien a los niños desde el primer instante que los conozco.				

39	Me agrada mucho leer sobre los grandes filósofos que han escrito sobre sus afanes, sus luchas, las alegrías y el amor a la vida.				
40	En alguna época de mi vida he sido un ávido coleccionista de cosas de la naturaleza. (Como piedras, hojas, etc.)				
41	Tengo habilidad para usar las palabras en sentido figurado (hacer metáforas).				
42	Me gustaría trabajar con la contabilidad de una gran empresa.				
43	Puedo repetir bien las notas musicales cuando alguien me lo pide.				
44	Puedo combinar bien los colores, formas, sombras y texturas en un trabajo que realizo.				
45	Me agrada participar y disfruto mucho en actividades deportivas tanto individuales como por equipos.				
46	Tengo facilidad para reconocer los méritos y éxitos de las demás personas.				
47	Pienso en la condición humana con frecuencia y en el lugar que yo tengo en este mundo.				
48	Busco y disfruto actividades recreativas como ir de pesca, acampar, etc.				
49	Me gusta aprender frases y pensamientos célebres, recordarlos y usarlos en mi vida diaria.				
50	Los números siempre han sido algo importante en mi vida.				
51	Me siento orgulloso de mis talentos por la música y los demás han reconocido también en mí, esas cualidades.				
52	Me resulta sencillo construir y ver las cosas en tres dimensiones y me agrada fabricar objetos tridimensionales.				
53	Soy una persona activa y disfruto mucho del movimiento.				
54	Rápidamente me doy cuenta cuando quiere manipular a los demás.				
55	Me siento feliz como miembro de mi familia y del lugar que ocupo en ella.				
56	Me gusta mucho tener mascotas y procuro que estén sanos y bien cuidados.				
57	Disfruto escribiendo y creo tener habilidad para usar correctamente las palabras, la sintaxis y la semántica del lenguaje.				
58	Siempre trato de buscar la relación causa-efecto de las cosas o acontecimientos.				
59	Tengo una gran colección de CD de música variada y disfruto escuchándolo.				

60	Tengo habilidad para crear y hacer cosas con las manos.				
61	Disfruto mucho de actividades de temporada de verano como nadar, correr olas, jugar paleta, etc.				
62	Tengo bien desarrollada la intuición y pronto me doy cuenta de las cosas usando mi 6º sentido.				
63	Me agrada como soy y tengo una clara idea de mis fortalezas y debilidades.				
64	Si pudiera sería miembro de las organizaciones que buscan proteger la flora y fauna (ecología) preservando el cuidado de la naturaleza.				
65	Me agrada conversar bastante con los demás y contarle historias, acontecimientos y hechos reales o inventados.				
66	En mis pensamientos, con frecuencia están las ideas lógicas, las hipótesis y las deducciones.				
67	A menudo me gusta cantar, bailar, zapatear, y estar conectado con la música.				
68	Necesito de imágenes, figuras, esquemas para entender mejor los hechos.				
69	Me agradan mucho las competencias deportivas y ver programas de TV de Olimpiadas (atletismo, gimnasia, vóley, fútbol, etc.).				
70	Soy de los que piensa, que todos somos iguales y no desmerezco a nadie.				
71	Considero que soy una persona completamente honesta conmigo mismo.				
72	Amo la naturaleza, sus ríos, montañas, valles y lagos.				

REVISE TODO ANTES DE ENTREGAR. NO DEJE NINGUNA SIN MARCAR

ANEXO 2. CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Código: _____ Edad: _____

Datos familiares**1.-** Miembros que conviven en la unidad familiar (padres, hermanos, abuelos,...):

Parentesco	Edad	Profesión/Estudios
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		
6.-		
7.-		
8.-		

En el caso de haberte independizado, indicar las características de las personas con las que vives.**2.-** ¿Qué lugar ocupas por edad entre tus hermanos? _____**3.-** Estudios del Padre:

- ☐ No ha ido a la Escuela ☐ Estudios Primarios (Graduado escolar)
☐ Estudios de bachiller ☐ Módulo formativo ☐ Estudios Universitarios

4.- Estudios de la madre:

- ☐ No ha ido a la Escuela ☐ Estudios Primarios (Graduado escolar)
☐ Estudios de bachiller ☐ Módulo formativo ☐ Estudios Universitarios

5.- ¿Trabaja su padre? ☐ Si ☐ No ¿En qué? _____**6.-** ¿Trabaja su madre? ☐ Si ☐ No ¿En qué? _____**7.-** Los ingresos económicos familiares parecen ser: ☐ Suficientes ☐ Insuficientes