

Original

Escala breve para evaluar la inteligencia social en adolescentes argentinos

NICOLE CAMILA WAIGEL, VIVIANA NOEMÍ LEMOS

NICOLE CAMILA WAIGEL
Licenciada en Psicología.
Centro Interdisciplinario de
Investigaciones en Psicología
Matemática y Experimental
Dr. Horacio J. A. Rimoldi,
Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y
Técnicas (CIIPME-CONICET),
Ciudad de Buenos Aires.
Centro Interdisciplinario de
Investigaciones en Ciencias de
la Salud y del Comportamiento,
Universidad Adventista del Plata
(CIICSAC-UAP).
Libertador San Martín,
Entre Ríos, R. Argentina.

VIVIANA NOEMÍ LEMOS
Doctora en Psicología.
Centro Interdisciplinario de
Investigaciones en Psicología
Matemática y Experimental
Dr. Horacio J. A. Rimoldi,
Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y
Técnicas (CIIPME-CONICET),
Ciudad de Buenos Aires.
Centro Interdisciplinario de
Investigaciones en Ciencias de
la Salud y del Comportamiento,
Universidad Adventista del Plata
(CIICSAC-UAP).
Libertador San Martín,
Entre Ríos, R. Argentina.

FECHA DE RECEPCIÓN: 29/05/2020
FECHA DE ACEPTACIÓN: 12/06/2020

CORRESPONDENCIA
Lic. Nicole Waigel.
25 de Mayo 46,
Libertador San Martín, E3103XAF.
Entre Ríos, R Argentina;
nicolecwaigel@gmail.com

Los enfoques teóricos e instrumentos disponibles para el estudio de la inteligencia social han sido controvertidos, por lo que la investigación empírica en torno a este constructo es limitada. Por este motivo y en consonancia con el incipiente interés en las facetas sociales de la inteligencia, el *objetivo* del presente estudio fue diseñar y evaluar las propiedades psicométricas de una escala breve que permita evaluar la inteligencia social en adolescentes. Además, se analizaron las diferencias de este constructo en función del sexo. *Método*: 11 jueces expertos y 18 adolescentes realizaron una revisión inicial de los ítems. La muestra de tipificación estuvo conformada por 291 adolescentes argentinos, de entre 12 y 19 años ($M = 15.16$; $DE = 1.57$). *Resultados*: todos los ítems resultaron discriminativos. El análisis factorial exploratorio indicó una estructura unidimensional, la cual fue confirmada, con índices de ajustes satisfactorios, a través de un AFC. La escala presenta adecuada consistencia interna. No se observaron diferencias significativas en función del sexo. *Conclusiones*: el presente instrumento permite evaluar, de manera válida y confiable, a través de una escala Lickert conformada por 7 ítems, el constructo inteligencia social en adolescentes.

Palabras clave: Evaluación psicológica – Construcción de instrumentos – Inteligencia caliente – Adolescencia.

Brief Scale to Evaluate Social Intelligence in Argentine Adolescents

The theoretical approaches and instruments available for the study of social intelligence have been controversial, and so the empirical research around this construct is limited. For this reason and in line with the incipient interest in the social facets of intelligence, the *objective* of the present study was to design and evaluate the psychometric properties of a brief scale that will allow the evaluation of social intelligence in adolescents. In addition, it analyzes the differences of this construct according to sex. *Method*: 11 expert judges and 18 adolescents had an initial review of the items. The typification sample was made up of 291 Argentine adolescents, between 12 and 19 years old ($M = 15.16$; $SD = 1.57$). *Results*: all items were discriminatory. The exploratory factorial analysis specified a one-dimensional structure, which was confirmed, with satisfactory fit indices, through an AFC. The scale presents adequate internal consistency. No significant differences were observed according to sex. *Conclusions*: the present instrument allows evaluation, in a valid and reliable way, through a Lickert scale made up of 7 items, the social intelligence construct in adolescents.

Key words: Psychological Evaluation – Instrument Construction – Hot Intelligence – Adolescence.

Introducción

La investigación y evaluación de la inteligencia ha ocupado durante largas décadas a los expertos. La mayoría de las investigaciones disponibles se refieren a la inteligencia como la habilidad de razonar de manera abstracta y ponen el énfasis en la inteligencia cognitiva [27]. Sin embargo, en las últimas décadas algunos autores han planteado que las facetas sociales de la inteligencia son tan importantes como los aspectos cognitivos, por lo que ha surgido un marcado interés por el estudio de las llamadas *hot intelligences* [36]. Éstas incluyen la inteligencia emocional, la inteligencia personal y la inteligencia social (en adelante IS) y hacen referencia a la habilidad de procesar y razonar información «caliente» (motivaciones, emociones, intenciones, etc.) [27, 33].

La definición y conceptualización científica de la IS ha resultado ambigua y problemática a lo largo del tiempo. Thorndike [16] fue el primero en considerar que la inteligencia podía manifestarse en diversas facetas y caracterizó a la IS como la habilidad de comprender a los demás, comprender lo que está sucediendo y, en respuesta, actuar de manera sabia y efectiva a nivel individual y social. En los años subsiguientes el estudio de la IS fue desestimado, ya que no se lograba verificar la existencia de una función independiente de la inteligencia cognitiva y de la habilidad verbal. Casi 70 años más tarde Ford y Tisak [12] retomaron el estudio científico de la IS y, usando múltiples evaluaciones (pares, profesores, autoevaluaciones), lograron distinguir la IS de la inteligencia académica. Definieron a la IS como la capacidad de lograr un objetivo relevante para la persona en un entorno social específico, resaltando que la adecuada interpretación de información social da lugar a inferencias sociales precisas que posibilitan el alcance de los objetivos propuestos. Por su parte, Gardner [13] retomó la idea de la existencia de múltiples inteligencias y avanzó en el estudio de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, considerando que la primera hace referencia a la capacidad de la persona para identificar y recurrir a sus propios sentimientos como guías del comportamiento y la segunda se refiere a la habilidad de identificar y comprender los sentimientos, motivos y estados mentales de

otras personas. A partir de entonces, numerosos autores han desarrollado estudios en el campo de la IS, sin llegar a un acuerdo unánime respecto a la definición y naturaleza de este constructo [5].

Según Silvera, Martinussen y Dahl existen tres problemas que han generado dificultades en torno a la IS. En primer lugar, la gran confusión y solapamiento con otros constructos, tales como habilidades sociales, empatía, inteligencia emocional y competencia social. En segundo lugar, las diferentes formas en que, a lo largo del tiempo, se ha definido a la IS, de tal modo que mientras algunos enfatizan sus aspectos cognitivos, otros ponen el foco en lo comportamental. En tercer lugar, la falta de acuerdo entre los estudiosos respecto a la naturaleza unidimensional o multidimensional del constructo. Debido a las dificultades mencionadas y la consiguiente falta de instrumentos de medición válidos y confiables, la investigación empírica disponible hasta la fecha es limitada [37].

Actualmente se sabe que la IS es diferente de la inteligencia cognitiva y que ambas están respaldadas por sustratos neurales diferentes [3]. También se ha demostrado que la IS tiene sus fundamentos en lo que se denomina la teoría de la mente, es decir, en la habilidad de atribuir estados mentales a otras personas y usar esa información para predecir e interpretar el comportamiento [40]. Las personas socialmente inteligentes tienen la capacidad de representarse en interacción con otras personas, infieren estados mentales ajenos y guían sus conductas a partir de estos conocimientos. En otras palabras, con IS se hace referencia a la capacidad de generar representaciones y manipularlas con el objeto de que la interacción social sea más efectiva [6].

Cabe destacar que la persona socialmente inteligente evita tomar como referencia su propio estado (empatía) y no se focaliza únicamente en los aspectos emocionales (inteligencia emocional) al momento de inferir el estado interno de otras personas, prácticas que en algunos casos podrían resultar contraproducentes a nivel interactivo [6].

Además, diversos autores concuerdan en el hecho de que la IS tiene un componente cognitivo-analítico y un componente conductual. En esta línea, se considera que la IS involucra la percepción y el análisis del comportamiento verbal y no verbal de otras personas y del contexto social, vinculados a la representación de los estados mentales ajenos (IS cognitiva) y, por otro lado, la ejecución de comportamientos adecuados y ajustados al conocimiento disponible, con el fin de lograr ciertos objetivos sociales (IS comportamental) [4].

Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento sugieren que las mujeres maduran socialmente más rápido y perciben mejor las señales no verbales, lo cual facilitaría la IS [19]. Sin embargo, los estudios disponibles ofrecen información ambigua. Mientras algunos sostienen que no existen diferencias significativas en la IS en función del género [16, 18], otros demuestran que las mujeres puntúan significativamente más que los hombres [25, 35].

En el estudio y abordaje de los vínculos interpersonales durante la adolescencia ha predominando un enfoque centrado en lo patológico, que enfatiza el estudio de la conflictividad asociada a este periodo vital. En los últimos años, tomando como base los postulados de la psicología positiva, se ha comenzado a investigar el comportamiento socialmente habilidoso y su impacto [14]. En este marco, Peterson y Seligman [33] propusieron el estudio científico de las virtudes y las fortalezas del carácter, entre las que se incluye la IS. Durante la adolescencia se alcanza la metacognición («sé que sabes que lo sé») que posibilita la representación simbólica de situaciones y estados mentales ajenos [11]. Sin embargo, la evaluación de la IS como una fortaleza del carácter en población adolescente hispanohablante, ha presentado dificultades derivadas de los desacuerdos señalados anteriormente [14, 34].

Tal como se mencionó, la IS es un constructo prometedor cuya investigación estuvo limitada a lo largo de los años, debido a problemas en su definición y conceptualización, lo cual explica la escasez de instrumentos y la complejidad psicométrica de las escalas dis-

ponibles [15]. Cabe destacar que las escalas disponibles de IS no están traducidas y adaptadas al español, requieren mucho tiempo para ser administradas, resultan confusas y complejas para los respondientes y, por esto, diversos autores recomiendan el diseño de autoinformes breves y de fácil administración [37, 15]. El disponer de instrumentos válidos y confiables que posibiliten la evaluación de este constructo en periodos tempranos del ciclo vital permitirá conocer mejor su naturaleza y evolución a través de los años.

En vista de los antecedentes expuestos, el objetivo general de este trabajo es desarrollar y validar una escala breve que permita evaluar la IS en población adolescente, como así también analizar si existen diferencias significativas en la IS según el sexo de los adolescentes.

Materiales y método

Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio cuantitativo instrumental, con un diseño no experimental y transversal [30].

Participantes

Para el ajuste y revisión inicial de los ítems participaron 11 jueces expertos especialistas en investigación, psicología positiva y psicología infanto-juvenil. Posteriormente, se entrevistó a 18 adolescentes con edades que oscilaron entre 12 y 18 años ($M = 15.33$; $DE = 1.5$). En función de las sugerencias brindadas por los jueces expertos y la muestra piloto de adolescentes, se realizaron ajustes y se administró la versión resultante a una muestra no probabilística de 291 adolescentes argentinos de los cuales 138 eran varones (47.4%) y 153 eran mujeres (52.6%), con edades comprendidas entre 12 y 19 años ($M = 15.16$; $DE = 1.57$). Los adolescentes que participaron asistían a escuelas secundarias de gestión privada de las provincias de Misiones (54.3%) y Tucumán (45.7%), de Argentina.

Instrumento

Se recabaron los datos sociodemográficos (edad, sexo, lugar de residencia y grado de escolaridad) a través de una breve encuesta colocada al inicio de la escala. El instrumento, administrado para su estudio psicométrico,

estuvo conformado por 14 ítems que se responden por medio de una escala tipo Likert de cinco puntos (desde *muy diferente a mí* a *muy parecido a mí*). Tres de los 14 ítems, fueron tomados de los propuestos por Park y Peterson [32] y Raimundi *et al.* [34] en el marco de la evaluación de las fortalezas del carácter —*Values in Action Inventory of Strengths for Youth* (VIA-Youth)—. Los autores de la adaptación argentina reportaron dificultades y decidieron eliminar esta fortaleza de la escala. Los once reactivos restantes fueron redactados por las autoras del presente estudio, tomando como base la definición de IS propuesta por los autores de la versión original de la escala [32].

Procedimientos éticos y de recolección de datos

A través de un correo electrónico se convocó a los jueces expertos, solicitándoles que evalúen la claridad lingüística de los ítems en función del grupo etario destinatario y la adecuación teórica del contenido. Seguidamente, los reactivos fueron sometidos a revisión de una muestra piloto de adolescentes. Cada uno, de manera personalizada, recibió una copia de la escala con la consigna de leer los ítems y expresar si los mismos eran comprensibles. También se evaluó la comprensión de la consigna y de las opciones de respuesta planteadas. Cada entrevista duró aproximadamente diez minutos. Tanto los jueces como los adolescentes fueron seleccionados por conveniencia.

Para seleccionar la muestra de tipificación, se realizó el contacto con las escuelas y se solicitó tanto el permiso de los directivos como el consentimiento informado de los padres y/o tutores. Participaron únicamente aquellos adolescentes autorizados que manifestaron su asentimiento para hacerlo, a los cuales se les explicó el objetivo de la investigación y se les garantizó la confidencialidad de los datos. La recolección fue realizada de manera grupal en el aula, con una duración aproximada de 10 minutos por curso. Los datos obtenidos fueron manejados bajo estrictos criterios éticos.

Procedimientos para el análisis de los ítems y de la escala

Para el diseño de la escala, como se mencionó anteriormente, los ítems se sometieron en

primera instancia a la evaluación de un grupo de jueces expertos y, posteriormente, a la revisión de una muestra piloto de adolescentes. Luego de realizar los ajustes pertinentes en función de las sugerencias recogidas, la escala se aplicó a una muestra de tipificación.

A continuación, se llevaron a cabo análisis descriptivos por ítem (media, desvío, asimetría y curtosis) y se evaluó el poder discriminativo de cada reactivo a partir del índice de homogeneidad corregido. Seguidamente, la muestra total fue dividida de forma aleatoria en dos subgrupos. El 40% de los casos ($n = 123$) constituyó la primera submuestra, con la cual se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el software IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 21.0. Se utilizó el método de *máxima verosimilitud* (ML). Para la extracción de los factores se tuvo en cuenta el criterio de Kaiser (autovalores > 1) y el gráfico de sedimentación. El 60% restante ($n = 168$) formó parte del segundo subgrupo, con el cual se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) a través del software LISREL 8.8 [22]. La estimación se efectuó con el método de *máxima verosimilitud robusto* (ML), en consonancia con el AFE y debido a que todos los valores de asimetría y curtosis fueron menores a los guarismos recomendados de ± 2 [1, 23], lo cual indica normalidad univariada. Para evaluar la bondad del ajuste del modelo se tuvieron en cuenta, tal como es recomendado, varios índices de ajuste [21]: χ^2 ; χ^2 / gl ; el *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA) o Error de aproximación de la media cuadrática; el *Root Mean Square Residual* (SRMR) o Residuo estandarizado cuadrático medio; el *Comparative Fit Index* (CFI) o Índice de ajuste comparativo; el *Goodness of Fit Index* (GFI) o Índice de bondad de ajuste; el *Normed Fit Index* (NFI) o Índice de ajuste normalizado; y el *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) o Índice ajustado de bondad. Se considera un buen ajuste del modelo cuando los índices de bondad se encuentran por encima de .90, índices de RMSEA son inferiores a .08 e índices de SRMR inferiores a .09 [21]. Además, Hu y Bentler [21] sugieren que la combinación de índices de CFI cercanos a .95 y SRMR a .09 resulta en una de las menores sumas de tasas de error tipo I y tipo II.

Seguidamente, se calculó la consistencia interna de la escala a partir de los coeficientes *alpha* de Cronbach y *omega* de McDonald [28, 38].

Con respecto al análisis de las diferencias en la IS en función del sexo, se realizó una prueba *t* de comparación de medias, para muestras independientes.

Resultados

Validez de contenido

Con el objetivo de diseñar una escala breve que evalúe la IS se elaboró un pool preliminar de 13 ítems, tres de los cuales pertenecían a la subescala de IS propuesta por Raimundi *et al.* [34] en el marco de la evaluación de las fortalezas del carácter y los diez restantes eran reactivos redactados por las autoras del presente estudio. Todos los ítems fueron sometidos a la evaluación de jueces expertos y, a partir de dicha revisión, ocho fueron modificados en su redacción y uno se desdobló, quedando de este modo un total de 14 reactivos. En cuanto a los cambios de redacción sugeridos, por ejemplo, la alterna-

tiva «Sé cómo relacionarme con distintos tipos de personas» fue reemplazada por «Sé cómo relacionarme con personas que son muy diferentes a mí» y «Soy capaz de saber qué es lo que los demás quieren, sin preguntarles» se cambió por «Entiendo rápidamente las intenciones de las personas que me rodean».

A continuación, la versión resultante de 14 reactivos fue administrada a una muestra piloto conformada por 18 adolescentes, que no detectaron dificultades en la comprensión de los ítems ni en las opciones de respuesta. La escala a estudiar quedó compuesta entonces por 14 ítems con cinco opciones de respuesta.

Análisis descriptivos de los ítems

Se calcularon para cada ítem los estadísticos descriptivos y los valores de asimetría y curtosis con sus correspondientes errores típicos (ver tabla 1). Los valores de asimetría y curtosis no superaron los guarismos recomendados de +/- 2, indicando normalidad univariada [1].

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Ítem	M	DE	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
1	2.74	1.15	.31	.14	-.82	.29
2	3.47	1.27	-.51	.14	-.88	.29
3	3.48	1.35	-.53	.14	-.97	.29
4	3.57	1.20	-.69	.14	-.41	.29
5	3.59	1.35	-.65	.14	-.80	.29
6	3.68	1.36	-.78	.14	-.69	.29
7	4.00	1.10	-1.1	.14	-.63	.29
8	3.36	1.20	-.31	.14	-.87	.29
9	3.11	1.40	-.11	.14	-1.24	.29
10	3.44	1.21	-.49	.14	-.72	.29
11	3.67	1.18	-.78	.14	-.21	.29
12	3.79	1.10	-.79	.14	-.08	.29
13	3.72	1.24	-.81	.14	-.34	.29
14	3.71	1.21	-.70	.14	-.48	.29

Poder discriminativo de los ítems

Todos los ítems presentaron correlaciones ítem-total corregidas superiores a .30, lo cual indica que presentan una adecuada capacidad de discriminación [26].

Validez de constructo factorial

En primer lugar, se evaluó la pertinencia de realizar un AFE. El valor del test de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin (KMO) fue de .755 y la prueba de esfericidad de Bartlett

arrojó resultados significativos ($\chi^2_{(28)} = 199.54$; $p = .000$). En función de valores obtenidos, se consideró que la matriz de la escala era factorizable.

El AFE se realizó mediante el método *máxima verosimilitud* (ML). El criterio Kaiser indicó la subyacencia de un factor, en concordancia con el gráfico de sedimentación (ver

figura 1). A partir de los resultados obtenidos, fueron descartados los ítems 1, el 3, el 4, el 5, el 6 y el 9; siguiendo la recomendación de varios autores en cuanto a situar el punto de corte, en el AFE, en un mínimo de .40 [24, 39]. Luego de estos análisis, la escala quedó conformada por 8 ítems agrupados en un factor que explicó el 37.69% de la varianza total (ver tabla 2).

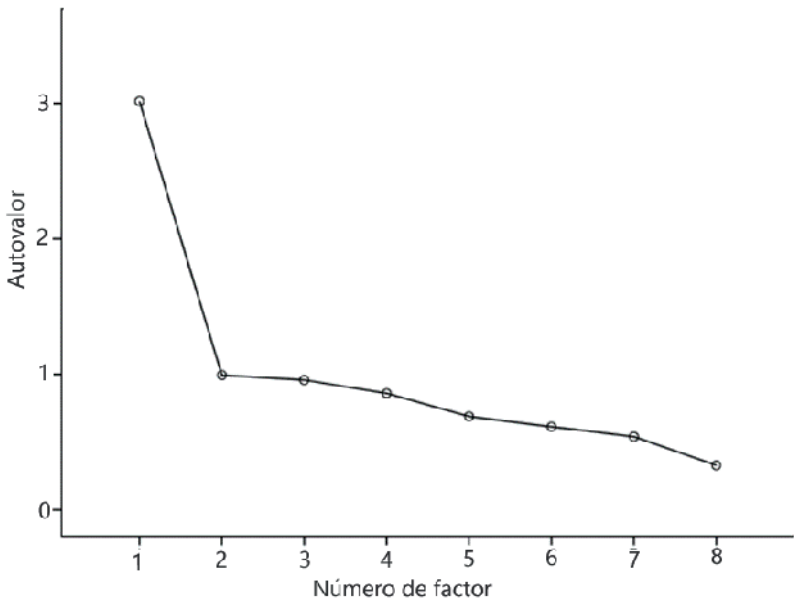


Figura 1. Gráfico de sedimentación

Tabla 2. Matriz factorial y peso de cada ítem en el factor

Ítems	Componente 1
1 Sé cómo relacionarme con personas que son muy diferentes a mí.	.412
2 Sé cómo y cuándo elogiar a alguien para que se sienta bien.	.695
3 Me doy cuenta lo que otras personas esperan de mí.	.409
4 Me doy cuenta con facilidad lo que puede estar pensando otra persona.	.438
5 Hablo y me comporto adecuadamente en casi todas las situaciones sociales.	.403
6 Suelo saber qué decir para que la gente se sienta bien.	.651
7 Sé qué hacer para evitar problemas innecesarios con otros.	.528
8 Entiendo rápidamente las intenciones de las personas que me rodean.	.695

A continuación, se realizó un AFC para verificar si el modelo observado en el AFE se ajustaba a los datos de la segunda submuestra. Los resultados observados usando el método de estimación *máxima verosimilitud robusto* (ML) sugirieron un ajuste relativamente ópti-

mo. Dado que el ítem 10 obtuvo un peso no significativo en el factor (.07), se decidió eliminarlo y correr nuevamente el modelo. Como puede observarse en la tabla 3, el modelo sin el ítem 10 presentó valores de ajuste más elevados y menos de error (ver tabla 3 y figura 2).

Tabla 3. Índices de ajuste del modelo con y sin el ítem 10

Modelo	χ^2	χ^2/gl	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	SRMR
Con ítem 10	29.23	1.46	.95	.91	.88	.96	.05	.08
Sin ítem 10	19.14	1.36	.96	.93	.92	.97	.04	.07

Ref.: GFI: Índice de bondad de ajuste. AGFI: Índice ajustado de bondad; NFI: Índice de ajuste normalizado; CFI: Índice de ajuste comparativo; RMSEA: Error de aproximación de la media cuadrática; SRMR: Residuo estandarizado cuadrático medio

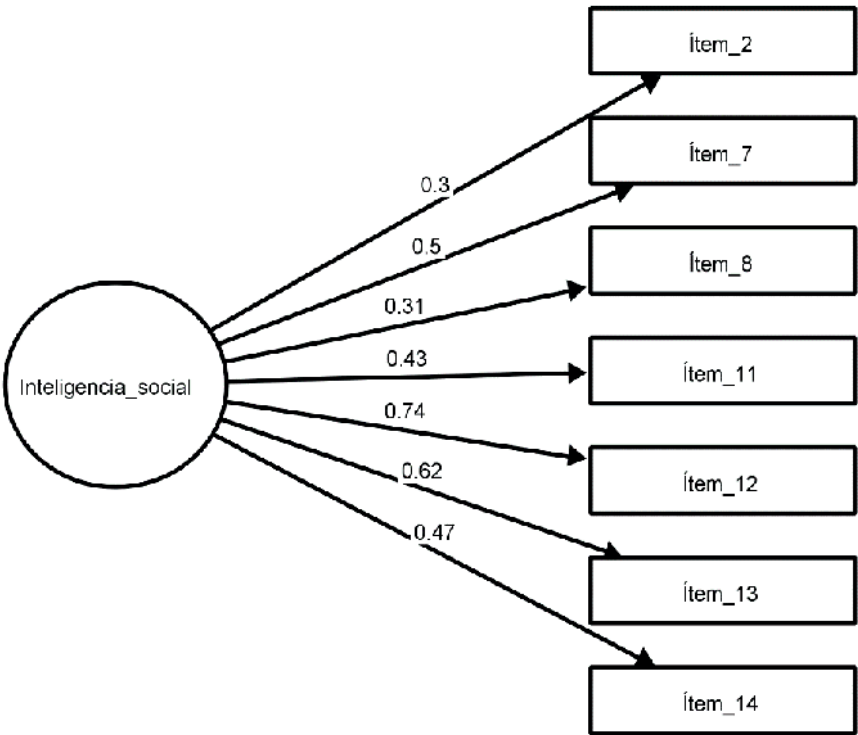


Figura 2. Estructura factorial de la versión final de la escala

Consistencia interna

Se evaluó la consistencia interna de la escala, obteniéndose un coeficiente *alpha* de Cronbach igual a .70. Así mismo, al analizar el coeficiente *omega* se encontró un valor de .69.

Diferencias en función del sexo

Según los resultados que se obtuvieron al aplicar la prueba *t* para muestras indepen-

dientes ($t(289) = -1.39; p = .166$), no existen diferencias significativas en las medias obtenidas en inteligencia social entre los hombres ($M = 25.30; DE = 5.08$) y las mujeres ($M = 26.10; DE = 4.82$) (ver tabla 4).

Conclusiones y discusión

El principal objetivo de este estudio fue el desarrollo y validación de un autoinforme

Tabla 4. Comparación de los valores medios y desvíos estándares de inteligencia social en función del sexo

	Mujeres		Varones		Valores estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Inteligencia social	26.10	4.82	25.30	5.08	-1.39	.166

breve y de fácil administración que permita evaluar la IS en población adolescente argentina. Los resultados indican que la escala presenta buenas evidencias de validez estructural y confiabilidad. Se observa que todos los ítems que componen la escala fueron discriminativos. Con respecto a la consistencia interna del instrumento, tanto el *alpha* de Cronbach como el coeficiente *omega* arrojaron valores dentro de los límites adecuados [8, 17]. A partir del AFE se obtuvo una estructura unidimensional, conformada por 8 ítems. Seguidamente, al verificar la estructura encontrada mediante AFC, se observó que uno de los ítems no saturaba de manera significativa en el factor, por lo cual se eliminó dicho ítem y se corrió nuevamente el modelo. Este modelo obtuvo índices de ajustes satisfactorios. De tal modo, la escala breve quedó finalmente compuesta por siete ítems que se agrupan en una dimensión.

En relación a lo anterior, diversos estudios realizados en otros contextos socioculturales han demostrado que la IS es un constructo multidimensional [15, 18, 37], aunque no existe acuerdo entre los investigadores en torno a este punto. La escala desarrollada en el presente estudio manifiesta un agrupamiento unidimensional, constituyendo una medida global de la IS. De todos modos, es posible observar que la misma está compuesta por ítems que hacen referencia tanto a la IS cognitiva (por ejemplo, «Me doy cuenta con facilidad lo que puede estar pensando otra persona») como a la IS comportamental (por ejemplo, «Sé qué hacer para evitar problemas innecesarios con otros»), en consonancia con aquellos autores que postulan la complementariedad de estos dos aspectos [4].

En cuanto a las diferencias por sexo, no se encontraron diferencias significativas en los puntajes de IS entre varones y mujeres. Sin embargo, al comparar las medias, se observan valores levemente superiores para el caso de las mujeres en comparación con los de los varones. La dirección de estos resultados coincide con la de otros estudios realizados en población adolescente [16, 35]. Las mujeres suelen presentar mejores habilidades de procesamiento social y se perciben con una mayor conciencia social,

manifestando mayor destreza para las relaciones interpersonales [10]. Por otra parte, Hall *et al.* [19] consideran que las mujeres maduran socialmente más temprano y perciben mejor las señales no verbales. Todos estos factores facilitarían la IS y podrían estar asociados a esta tendencia a puntuar más alto.

El hombre es por naturaleza un ser social y, específicamente en la adolescencia, las relaciones sociales adquieren fundamental importancia. Los adolescentes tienen el desafío de establecer y mantener relaciones sociales sanas y, en este sentido, un adolescente socialmente inteligente será más hábil para percibir, representarse y comprender estados mentales ajenos y, en función de esa información, regular sus propios comportamientos [9]. Allí radica la importancia de promover el estudio y desarrollo de la IS durante esta etapa del ciclo vital. A pesar de lo mencionado, recién a partir del incipiente interés en el estudio de las *hot intelligences* (entre las que se incluye la IS), las investigaciones están comenzando a demostrar el impacto de la IS en el ajuste y funcionamiento personal [2, 20, 25], social [29] y escolar [31].

En conclusión, los resultados del presente estudio ofrecen un instrumento que consta de pocos ítems y, por lo tanto, resulta de fácil administración para aplicar en muestras grandes de forma rápida y sencilla. El contar con instrumentos válidos y confiables diseñados en nuestro contexto, permite promover el estudio y la reflexión en torno a este constructo y su influencia en la vida de las personas. Se ha demostrado que la promoción y el desarrollo de habilidades socioemocionales se asocia a mayor bienestar y sienta las bases para una mejor calidad de vida [7]. Además, resultaría útil considerar la IS como una posible variable moderadora en el logro de resultados personales, sociales, académicos o laborales.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, se menciona el carácter transversal del mismo. Resultaría provechoso que futuras investigaciones indaguen la estabilidad temporal de la escala y, a su vez, se realicen estudios longitudinales que permitan conocer

en profundidad la naturaleza de este constructo en distintas etapas de la vida. Otra limitación radica en la muestra seleccionada, conformada principalmente por adolescentes de clase social media y asistentes a escuelas secundarias de gestión privada. Se recomienda que futuros estudios incluyan participantes de otros sectores sociales, adoles-

centes concurrentes a escuelas secundarias de gestión pública y residentes de otras provincias argentinas, con el objetivo de ampliar la muestra y poder calcular datos normativos. Asimismo, se recomienda recabar más evidencias de validez externa, como ser, por ejemplo, convergente, discriminativa y predictiva.

Anexo

Escala breve de Inteligencia Social

Sexo:

Edad:

Curso:

A continuación, hay una lista de afirmaciones que podrían describirte. Por favor, lee cada una y decide en qué grado refleja cómo eres, **marcando con una X la opción que mejor te represente**. Sé tan sincero/a como puedas. ¡Muchas gracias!

		Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni una opción ni la otra	Algo parecido a mí	Muy parecido a mí
1	Sé cómo relacionarme con personas que son muy diferentes a mí.					
2	Sé cómo y cuándo elogiar a alguien para que se sienta bien.					
3	Me doy cuenta lo que otras personas esperan de mí.					
4	Hablo y me comporto adecuadamente en casi todas las situaciones sociales.					
5	Suelo saber qué decir para que la gente se sienta bien.					
6	Sé qué hacer para evitar problemas innecesarios con otros.					
7	Entiendo rápidamente las intenciones de las personas que me rodean.					

Nota: La puntuación va desde *Muy diferente a mí* (1) a *Muy parecido a mí* (5).

Referencias

1. Bandalos DL, Finney SJ. Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. In: Hancock GR, Mueller RO, editors. Reviewer's guide to quantitative methods. New York: Routledge; 2010.

2. Bar-On R. The impact of emotional intelligence on subjective well-being: research article. Perspectives in Education. 2005; 23(1):41-62.

3. Bar-On R, Tranel D, Denburg NL, Bechara A.

Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. Brain. 2003; 126(8):1790-800. PMID: 12805102 DOI: 10.1093/brain/awg177

4. Björkqvist K. Empathy, social intelligence and aggression in adolescent boys and girls. In: Farrow T, P. Woodruff P, editors. Empathy in mental illness. Cambridge University Press; 2007. p.76-88. DOI: 10.1017/CBO9780511543753.006

5. Carneiro Pinto J, Faria L, Taveira M. Social

- intelligence in Portuguese students: Differences according to the school grade. *Procedia Soc Behav Sci.* 2014; 116(1): 56-62. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.168
6. Castelló A, Cano Autet M. Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Rev Electron Interuniv Form Profr* [internet]. 2011 [cit. 12-03-2020]; 14(3):1-13. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109002.pdf>
 7. Cohen J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harv Educ Rev.* 2006; 76(2):201-37. DOI: 10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
 8. Cronbach LJ. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika.* 1951; 16(3):297-334. DOI: 10.1007/BF02310555
 9. Extremera Pacheco N, Fernández-Berrocal P. Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres maestros* [Internet]. 2013; 3(52):34-9. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>
 10. Ferrándiz C, Hernández D, Bermejo R, Ferrando M, Sáinz M. La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Rev Psicodidáctica* [internet]. 2012[cit. 12-03-2020]; 17(2):309-38. Disponible en: <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/2814>
 11. Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *Am Psychol.* 1979; 34(10): 906-911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906
 12. Ford ME, Tisak MS. A further search for social intelligence. *J Educ Psychol.* 1983; 75(2):196-206. DOI: 10.1037/0022-0663.75.2.196
 13. Gardner H. Multiple intelligences: The Theory and Practice. New York: Basic Books; 1993.
 14. Giménez L. La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes: Relación con clima familiar, psicopatológica y bienestar psicológico [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 2010 [cit. 12-04-2020]. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/11578/>
 15. Gini G. Brief report: Adaptation of the Italian Version of the Tromsø Social Intelligence Scale to the adolescent population. *Journal of adolescence.* 2006; 29(2):307-12. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.05.003
 16. Gnanadevan R. Social intelligence of higher secondary students in relation to their socioeconomic status. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices.* 2011; 1(1):60-6.
 17. González Alonso JA, Pazmiño Santacruz M. Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Rev Publicando* [internet]. 2015; 2(1):62-77. Disponible en: <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22>
 18. Grieve R, Mahar D. Can social intelligence be measured? psychometric properties of the Tromsø Social Intelligence Scale – English version. *Ir J Psychol.* 2013; 34(1):1-12. DOI: 10.1080/03033910.2012.737758
 19. Hall JA, Gunnery SD, Horgan TG. Gender differences in interpersonal accuracy. In: Hall JA, Schmid Mast M, West TV, editors. *The social psychology of perceiving others accurately.* Cambridge University Press: 2016; p.309–327. DOI: 10.1017/CBO9781316181959.015
 20. Hsieh YP, Wei HS, Hwa HL, Shen ACT, Feng JY, Huang CY. The effects of peer victimization on children's Internet addiction and psychological distress: The moderating roles of emotional and social intelligence. *J Child Fam Stud.* 2019; 28(9):2487-98. DOI: 10.1007/s10826-018-1120-6
 21. Hu L, Bentler PM. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct Equ Modeling.* 1999; 6(1):1-55. DOI: 10.1080/10705519909540118
 22. Jöreskog KG, Sörbom D. LISREL 8 user's guide. Chicago: Scientific Software; 1996.
 23. Lloret-Segura S, Ferreres-Traver A, Hernández-Baeza A, Tomás-Marco I. El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología.* 2014; 30(3):1151-69. DOI: 10.6018/analesps.30.3.199361
 24. MacCallum RC, Widaman KF, Zhang S, Hong S. Sample size in factor analysis. *Psychol Methods.* 1999; 4: 84-99.
 25. Maltese A, Alesi M, Alù AGM. Self-esteem, defensive strategies and social intelligence in the adolescence. *Procedia Soc Behav Sci.* 2012; 69:2054-60. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.12.164
 26. Martínez Arias MR. *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos.* Madrid: Síntesis; 2005.
 27. Mayer JD, Caruso DR, Panter AT, Salovey P. The growing significance of hot intelligence. *Am Psychol.* 2012; 67(6):502-03. PMID: 22963426 DOI: 10.1037/a0029456
 28. McDonald RP. Test theory: A unified treatment.

- Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; 1999.
29. Meijs N, Cillessen AHN, Scholte RHJ, Segers E, Spijkerman R. Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *J Youth Adolesc.* 2010; 39(1):62-72. PMID: 20091217 DOI: 10.1007/s10964-008-9373-9
30. Montero I, León OG. A guide for naming research studies in psychology. *Int J Clin Health Psychol.* 2007 [cit.14-04-2020]; 7(3): 847-62. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33770318>
31. Nazir A, Jan T, Ganai MY. Social Intelligence and Academic Achievement of College Students—A Study of District Srinagar. *IOSR Journal of Humanities and Social Science.* 2015; 20(2):74-6.
32. Park N, Peterson C. Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *J Adolesc.* 2006; 29(6):891-909. PMID: 16766025 DOI: 10.1016/j.adolescence.2006.04.011
33. Peterson C, Seligman MEP. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press; 2004.
34. Raimundi MJ, Molina MF, Hernández-Mendo A, Schmidt V. Adaptación argentina del Inventario de Fortalezas en adolescentes (VIA-Youth): Propiedades psicométricas y alternativas para su factorización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación.* 2015; 45(3):159-74. DOI: 10.21865/RIDEP45.3.13
35. Saxena S, Jain RK. Social intelligence of undergraduate students in relation to their gender and subject stream. *IOSR Journal of Research & Method in Education [Internet].* 2013; 1(1):1-4. Disponible en: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-1%20Issue-1/A0110104.pdf?id=1648>
36. Schneider WJ, Mayer JD, Newman DA. Integrating hot and cool intelligences: Thinking broadly about broad abilities. *J Intell.* 2016; 4(1):1-25. DOI: 10.3390/jintelligence4010001
37. Silvera D, Martinussen M, Dahl TI. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scand J Psychol.* 2001; 42(4): 313-19. PMID: 11547906 DOI: 10.1111/1467-9450.00242
38. Ventura-León JL, Caycho-Rodríguez T. El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Rev Latinoam Cienc Soc Niñez Juv.* 2017; 15(1):625-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
39. Williams B, Onsmann A, Brown T. Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine.* 2010; 8(3):1-13. DOI: 10.33151/ajp.8.3.93
40. Yeh ZT. Role of theory of mind and executive function in explaining social intelligence: A structural equation modeling approach. *Aging Ment Health.* 2013; 17(5):527-34. PMID: 23336440 DOI: 10.1080/13607863.2012.758235