

**COMPETENCIA PARA LAS RELACIONES
INTERPERSONALES EN EL MARCO DEL
CORTEJO ADOLESCENTE**

Noemí Toledano Fernández

Tutoras: Carmen Viejo Almanzor y Rosario Ortega Ruíz

Máster en Psicología Aplicada a la Educación y el Bienestar Social, Universidad de Córdoba

Artículo Científico

2019

Resumen: Los estudios sobre competencia interpersonal en las relaciones sociales adolescentes han mostrado una relación positiva entre el desarrollo de diversas habilidades sociales y el éxito en las relaciones establecidas; no obstante, aún es escasa la literatura que analiza esta relación dentro del proceso de cortejo, momento en el que estas habilidades adquieren nuevas finalidades. Este estudio avanza en esta línea adaptando una medida multifactorial de Competencia Interpersonal al marco del cortejo adolescente (*Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire Courtship* (ACIQc), y analizando estas habilidades en función del sexo y curso de los chicos y chicas. Participaron 1584 adolescentes (48.9% chicas) con edades de entre 12 y 17 años que cursaban Educación Secundaria Obligatoria. Partiendo del modelo factorial propuesto por Buhrmester et al. (1988), el Análisis Factorial Confirmatorio mostró la validez del instrumento y una alta consistencia interna para cinco dominios independientes de competencia: iniciar relaciones, asertividad y capacidad para decir no, autorrevelación, dar apoyo emocional y gestionar conflictos. Los análisis descriptivos mostraron puntuaciones medias en los distintos dominios de competencia con diferencias significativas solo respecto al curso de los participantes. Los resultados se discuten en términos de la consideración de la competencia interpersonal en relaciones sentimentales como una tarea evolutiva que se va adquiriendo conforme al propio desarrollo de los chicos y chicas adolescentes.

Palabras clave: adolescencia; competencia interpersonal; interés erótico-sentimental; validación de cuestionario.

Abstract: Studies on interpersonal competence in adolescent social relationships have shown a positive relationship between the development of diverse social skills and the success of established relationships; however, there is still scarce literature analyzing this relationship within the courtship process, at which time these skills acquire new purposes. This study advances in this line by adapting a multifactorial measure of Interpersonal Competence to the framework of adolescent courtship (*Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire Courtship* (ACIQc), and analyzing these skills according to the sex and school year of the boys and girls. A total of 1584 adolescents (48.9% girls) between the ages of 12 and 17 were enrolled in Compulsory Secondary Education. Based on the factorial model proposed by Buhrmester et al. (1988), the Confirmatory Factorial Analysis showed the validity of the instrument and a high internal consistency for five independent domains of competence: initiating relationships, assertiveness and the ability to say no, self-revelation, emotional support and conflict management. Descriptive analyses showed mean scores in the different domains of competence with significant differences only with respect to the school year of the participants. The results are discussed in terms of the consideration of interpersonal competence in the framework of adolescent courtship as an evolutionary task that is acquired according to the own development of adolescent boys and girls.

Keywords: adolescence; interpersonal competence; erotic-sentimental interest; questionnaire validation.

1. Introducción

Relaciones interpersonales en la adolescencia

Las relaciones interpersonales que se establecen durante la adolescencia tienen un valioso impacto en el ajuste psicosocial de los chicos y chicas. Los vínculos que se desarrollan dentro de la red de iguales permiten a los y las adolescentes avanzar en el desarrollo de sus habilidades sociales y en la comprensión social de los otros, favoreciendo el aprendizaje de valores como la confianza, la igualdad o la cooperación, al mismo tiempo que se experimenta, en algún momento, la hostilidad, la desatención, la insensibilidad o la falta de protagonismo (Sullivan, 1953).

Desde una perspectiva psicoevolutiva, podría afirmarse que estas relaciones aumentan en estos años no sólo su importancia, sino también su complejidad (Brown & Larson, 2009). La evolución del entramado de la red de iguales, sumada al desarrollo puberal y psicológico propios de la adolescencia, favorece que los chicos y chicas establezcan en esta etapa distintas relaciones interpersonales -diferenciadas en cuanto a las características que las definen y las necesidades que cubren-, dibujando un continuo que va desde los conocidos, a los amigos y amigos íntimos, y a las primeras relaciones sentimentales (Connolly, Craig, Goldberg, & Pepler, 1999; Connolly, Furman, & Konarski, 2000; Dunphy, 1963); es decir, un continuo al que se van sumando distintas variables que lo complejizan, de forma que dentro del grupo de iguales, en un contexto amistoso y a partir de la participación en actividades de afiliación como ir al cine, pasar tiempo juntos, o compartir aficiones, podrían surgir intereses erótico sentimentales, deseos y atracciones que dieran como resultado el inicio de un proceso de cortejo que, a su vez, podría cristalizar, progresivamente y si resulta con éxito, en la búsqueda de relaciones de mayor intimidad y apoyo emocional, surgiendo las primeras relaciones sentimentales, primero dentro del propio grupo y, posteriormente, diferenciadas del

contexto de iguales (Dunphy, 1963; Furman & Collins, 2009; Spies Shapiro & Margolin, 2014).

Desde esta perspectiva, el proceso de cortejo supone para los chicos y chicas un reto psicoevolutivo (Havighurst, 1972); una tarea que deben abordar y para la que deberán poner en juego una serie de habilidades, tanto individuales como interpersonales, hasta entonces utilizadas con fines distintos: habilidades relativas, entre otros, al ajuste social y normativo, a la gestión emocional, a la motivación social, o a la empatía (Gómez-Ortiz, Romera-Félix, & Ortega-Ruiz, 2017; Herrera-López, Romera, Ortega-Ruiz, & Gómez-Ortiz, 2016), hasta entonces utilizadas en el marco de las relaciones de amistad, constituirán en la pre-adolescencia y adolescencia la base competencial para el inicio de las nuevas relaciones sentimentales (Delgado, Oliva, & Sánchez-Quejía, 2011; Furman & Collins, 2009; Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Nocentini, & Menesini, 2010; Smiler, 2008).

La especificidad, complejidad y carácter multifacético que supone el inicio y mantenimiento de las relaciones sentimentales (Collins, 2003) han dificultado, sin embargo, la delimitación de las variables que influyen de forma particular en una gestión adecuada del proceso de cortejo adolescente (Davila et al., 2009) y la definición de lo que correspondería con la competencia interpersonal en este marco de referencia (Buhrmester, 1990).

Dimensiones como la intimidad, la percepción de reciprocidad, los procesos cognitivos y emocionales, la resolución de conflictos o la toma de decisiones mutua han sido reconocidas por su valor como parte de la calidad de las relaciones sentimentales y su papel en el mantenimiento y estabilidad de estas (Booker & Dunsmore, 2016; Collins, 2003; Collins, Welsh, & Furman, 2009; Furman y Wehner, 1994; Shulman y Scharf, 2000). Sin embargo, Collins (2003) apuntaba que, pese a pasarse por alto en muchas ocasiones, el punto de partida debía situarse en la tarea de elección de pareja e inicio de la interacción, una tarea compleja en sí misma que implica elegir y saberse elegido.

Generalmente, insertos en una suerte de dinámica lúdica, los comportamientos con los que chicos y chicas inician su aproximación a otra persona demuestran su interés por ella, o revelan sus afectos, son diversos y no siempre resultan eficaces (Pellegrini, 2001). En este sentido, la percepción de autoeficacia juega un papel sumamente importante: la seguridad sobre uno mismo y un autoconcepto positivo y estable facilita tomar decisiones que implican empezar una interacción con alguien, por ejemplo, iniciar una conversación, pedir salir a alguien por quien se siente atracción, o llamar a alguien por teléfono (Buhrmester, 1990; Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988). Así mismo, tener un buen control y conocimiento de uno mismo, facilitará identificar lo que a uno mismo le gusta y lo que no, siendo ésta la base de la habilidad para expresar al otro miembro de la relación los derechos personales, así como aquello que le resulta desagradable (Davila et al., 2009, 2017).

Una buena comunicación favorecerá, además, el desarrollo de elementos necesarios en estas relaciones sentimentales, tales como la intimidad (Sternberg, 1997; Yela, 1997) o la percepción de apoyo emocional. El apoyo emocional tiene, de nuevo, una relación directa con el autocontrol -como parte del proceso de regulación emocional-, y con la información compartida con los iguales (Barbee & Cunningham, 1995). De esta forma, un nivel elevado de apoyo emocional en las relaciones interpersonales aumentará positivamente la información personal compartida con la otra persona; es decir, favorecerá el desarrollo de la capacidad de autorrevelación (Buhrmester et al., 1988), lo que a su vez redundará en el aumento de la capacidad de perspectiva para con el otro y en una mayor capacidad de regulación emocional.

En suma, la competencia interpersonal que se despliega en el marco del proceso de cortejo adolescente se evidencia como una competencia multifactorial que requiere de habilidades personales puestas al servicio de las relaciones diádicas que suponen las relaciones sentimentales; todo ello, considerado dentro de un modelo sistémico que se retroalimenta, de

forma que el éxito en cada una de las dimensiones incidirá en las demás, y en el desarrollo competencial global.

La medida de la competencia interpersonal en el proceso de cortejo adolescente

Dada la complejidad del proceso, los trabajos que se han ocupado de definir y medir las habilidades necesarias para iniciar y establecer relaciones sentimentales exitosas son escasos y dispares en cuanto a las variables que incluyen. Algunos de los instrumentos diseñados para este fin evalúan habilidades relacionadas con la competencia para establecer relaciones de intimidad sólo con amigos cercanos, como la *Medida de Competencia Heterosocial* (Grover, Nangle, & Zeff, 2005) que considera la habilidad de negociar situaciones sociales que involucran al sexo opuesto. Otros, sin embargo, se sitúan en el extremo opuesto del continuo de las relaciones interpersonales y evalúan las parejas una vez establecidas, considerando variables como la intimidad, el comportamiento sexual o la autenticidad en encuentros románticos y olvidando los aspectos referidos al inicio de la relación (Shulman, Walsh, Weisman, & Schelyer, 2009). Ejemplo de ello es el *Romantic Self Concept Questionnaire* (Bouchey, 2007) que evalúa cinco dominios: las características positivas de la pareja, el mantenimiento de la relación, el atractivo sentimental, la comunicación y la competencia sexual.

Uno de los instrumentos más recientemente desarrollado para la evaluación de la competencia sentimental en el propio proceso de cortejo de los chicos y chicas en edad adolescente es la *Entrevista de Competencia Sentimental* (RCI; Davila et al., 2009). Este instrumento de corte cualitativo se diseñó para validar el modelo de competencia sentimental postulado por sus autores, el cual se asienta en tres pilares: a) el *insight* o la capacidad para conocerse a sí mismo y a la otra persona; b) la *mutualidad* o habilidad de tener en cuenta al otro, respetando y valorando sus opiniones para una toma de decisiones mutua; y c) la

regulación emocional o habilidad para modular y expresar emociones en equilibrio con la situación. Este instrumento, sin embargo, ofrece la dificultad de ser una entrevista no estructurada, lo que dificulta su generalización.

El *Cuestionario de Competencia Interpersonal en Adolescentes* (AICQ; Buhrmester, 1990; 1992) salva algunas de las dificultades anteriores y se identifica como una de las medidas más utilizadas para evaluar la relación interpersonal entre pares del mismo y distinto sexo. Este instrumento parte del *Interpersonal Competence Questionnaire* (ICQ; Buhrmester et al., 1988) instrumento diseñado para adultos con el que se evaluaba el nivel de competencia autopercebida en las amistades del mismo sexo y las relaciones sentimentales del sexo opuesto a través de cinco dimensiones: (1) la iniciación de las relaciones; (2) la autorrevelación o la capacidad para contarle a otra persona información personal; (3) la capacidad de asertividad y capacidad para decir no; (4) la capacidad de proporcionar apoyo emocional cuando otra persona está experimentando problemas; y (5) la capacidad para gestionar conflictos. En la versión posterior para adolescentes, sus autores plantean evaluar el nivel de competencia en el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad íntima incluyendo a compañeros del mismo y distinto sexo; en esta versión, ligeramente más corta, se reformulan algunos ítems -particularmente los que componen la dimensión de gestión del conflicto-, elimina una de las dimensiones originales -la asertividad y capacidad para decir no-, y se añade una nueva dimensión: la capacidad para influenciar a los demás. Aunque el AICQ hace referencia escasa a los compañeros sentimentales, los primeros acercamientos heterosexuales a los que los autores hacen alusión han sido identificados con los primeros acercamientos de carácter erótico-sentimental que se dan en la adolescencia (Furman & Collins, 2009).

El presente estudio

El propósito de este estudio es doble; el primer lugar, presentar un instrumento de evaluación cuantitativa que permita medir el nivel de competencia interpersonal en el marco del proceso del cortejo adolescente. En este sentido, partimos del Cuestionario de Competencia Interpersonal, en su versión para adultos (ICQ; Buhrmester et al., 1988) y para adolescentes (AICQ; Buhrmester, 1990), para someterlo a un proceso de adaptación que recoja las dimensiones presentes durante el proceso de acercamiento e iniciación de las relaciones sentimentales de los y las adolescentes y, finalmente, a un proceso de traducción al español.

El segundo objetivo que se propone este estudio es analizar el nivel de competencia interpersonal que tienen los chicos y chicas adolescentes en el establecimiento de sus relaciones sentimentales, identificando las posibles diferencias de sexo y curso que puedan establecerse.

2. Método

2.1. Participantes

Se realizó un muestreo incidental (Moreno, Martínez y Chacón, 2000) en el que 30 escuelas públicas de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) fueron seleccionadas para este estudio. Se contó con la participación de 1584 adolescentes (48.9% chicas, 51.1% chicos) con edades de entre 12 y 17 años ($M = 13.56$; $DT = 1.21$). El 35% de los participantes se encontraban cursando 1º de ESO, el 30.7% cursaban 2º de ESO, el 30.5% 3º de ESO y el 3.9% 4º de ESO.

2.2. Instrumentos

Con el objetivo de evaluar el nivel de competencia sentimental autopercibida en relaciones de intimidad o con compañeros sentimentales, se diseñó el *Cuestionario de Competencia Interpersonal en Relaciones de Cortejo* para adolescentes (Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire Courtship; AICQc en adelante); este instrumento representa una adaptación de los dominios del *Interpersonal Competence Questionnaire* (ICQ en adelante; Buhrmester et al., 1988) y del *Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire* (AICQ en adelante; Buhrmester, 1990) al marco del proceso de cortejo adolescente.

Las dos versiones del cuestionario de Buhrmester (ICQ y AICQ) fueron creadas para medir el nivel de competencia interpersonal percibida por los individuos. En la versión para adultos, solo se hace referencia a compañeros del mismo sexo, mientras que en la versión para adolescentes ya se incluyen a compañeros del mismo y de distinto sexo, aludiendo así a los primeros acercamientos heterosexuales de carácter erótico-sentimental (Furman & Collins, 2009). La primera versión del instrumento (ICQ) consta de 40 ítems divididos en cinco dominios de competencia (iniciar relaciones, autorrevelación, asertividad y capacidad para decir no, dar apoyo emocional y gestionar conflictos), mientras que en la versión para adolescentes (AICQ) los autores reducen el número de ítems a 35, eliminando la escala de asertividad y capacidad para decir no, y formulando una nueva escala: la capacidad para ejercer influencia sobre otra persona durante el desarrollo de una relación.

Para la configuración del AICQc, los dos instrumentos originales, ICQ y AICQ, fueron sometidos a un proceso de back-translation que permitió obtener sus versiones en español. Se seleccionaron los ítems derivados del AICQ, por considerarse ya adaptados a la edad adolescente, que correspondían con las dimensiones que podían adecuarse al proceso de cortejo: iniciar relaciones, autorrevelación, dar apoyo emocional y gestionar conflictos. Se

omite la escala referida a ejercer influencia sobre la persona de la relación porque presupone que la relación está establecida. Se añaden, además, los ítems provenientes del ICQ correspondientes a la escala de asertividad y capacidad para decir no, adaptándoles la formulación en los casos en que el vocabulario así lo exigía. En todos los casos, se reformulan los ítems para referirlos a *la persona que te gusta o con quien empiezas a salir*, aludiendo propiamente al momento de cortejo, pero independiente de la orientación sexual de la relación (ver anexo 1). Con todo ello, el AICQc queda compuesto por 35 ítems que describen situaciones interpersonales cotidianas y se estructura en torno a cinco dominios independientes pero interrelacionados de competencia interpersonal.

Como en las versiones originales, el instrumento está medido en escala Likert de 5 puntos que evalúa el nivel de competencia percibida en diferentes acciones, puntuando en un gradiente que va desde “me siento torpe” a “soy muy bueno en esto”, pasando por “no se me da muy bien”, “se me da medio bien” y “soy bastante bueno en esto”. La versión final y validada del AICQc ofrece una puntuación promedio total alta para el nivel de competencia autopercebida ($\alpha = 0.96$) y un puntaje superior a .80 para cada uno de sus dominios (iniciar relaciones $\alpha = 0.81$; asertividad y capacidad para decir no $\alpha = 0.84$; autorrevelación $\alpha = 0.81$; dar apoyo emocional $\alpha = 0.88$; gestionar conflictos $\alpha = 0.86$).

2.3. Diseño y procedimiento

Se adoptó un diseño de estudio transversal y ex post facto con un único grupo. Los centros y grupos participantes se seleccionaron mediante un diseño incidental (Montero & León, 2007). El Comité de Ética de Investigación dio su aprobación para llevar a cabo el trabajo y se tuvieron en cuenta los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Los centros, las familias y los participantes fueron informados del objetivo del estudio y la confidencialidad de los datos. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado antes de iniciar la

recogida. Los estudiantes participaron de forma voluntaria y se les informó de la posibilidad de abandono del estudio en cualquier momento. La recogida de datos se llevó a cabo durante el periodo lectivo por docentes de los propios centros, con el apoyo de un equipo de investigación de la Universidad de Córdoba. El tiempo aproximado para cumplimentar el cuestionario fue de 30 minutos.

2.4. Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para poner a prueba la estructura del modelo en cinco factores del AICQc. El AFC se realizó solo con los casos completos (N = 1.032). El modelo aquí validado se sustenta en los modelos teóricos de Buhrmester et al. (1988) y Buhrmester (1990). Teniendo en cuenta que AICQc se midió en una escala Likert de 5 puntos, se realizó una matriz de correlaciones policóricas para comprobar la asociación entre los ítems del cuestionario. Se utilizaron métodos de estimación de máxima verosimilitud (ML) (Bryant & Satorra, 2012). La puntuación de 366,0018 obtenida para el Coeficiente de Mardia indicó que la población no cumplía con el criterio de distribución normal multivariada por lo que también se aplicaron métodos de estimación robustos y las variables fueron especificadas como categóricas (Satorra, 1992). Se seleccionaron los parámetros del modelo ajustado de Satorra-Bentler para la explicación del modelo teórico y la evaluación de la estructura de covarianza ya que se ha demostrado la confiabilidad de este método (Curran, West, & Finch, 1996). La Chi-cuadrado de Satorra-Bentler, el índice de ajuste no normado de Bentler-Bonnet (NNFI) ($\geq 0,90$ adecuado, $\geq 0,95$ óptimo) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) (≤ 0.08 adecuado, ≤ 0.05 óptimo) se ajustan a los valores del índice de ajuste comparativo (CFI) (Hu & Bentler, 1999). Por último, siguiendo el criterio de Worthington & Whittaker (2006) se informó de los pesos factoriales estandarizados para evaluar la validez convergente. La validez interna se estimó calculando el alfa ordinal del cuestionario y el alfa para cada factor.

El valor de Chi-cuadrado para uno de los ítems del cuestionario supuso la estimación de un segundo modelo del AICQc con la eliminación de este ítem (asumiendo que valores $>.30$ indican un ajuste adecuado). Para este segundo AFC se siguió el mismo procedimiento analítico que para el primer caso. Para todo ello, se utilizó el software estadístico EQS 6.2.

El software estadístico SPSS 20.0. se utilizó para realizar los análisis descriptivos correspondientes al segundo objetivo. Para estos análisis se tuvieron en cuenta el número total de participantes ($N = 1584$). Se realizaron análisis de comparación de medias en relación al sexo y el curso de los participantes mediante la prueba t de Student y ANOVA respectivamente. Se utilizó el procedimiento Games-Howell para la prueba post hoc ya que ha demostrado ser el método más preciso cuando los tamaños de la muestra son desiguales (Howell, 2009). La d de Cohen y la Eta-cuadrado se utilizaron para controlar el tamaño del efecto (efecto bajo $r = .10$; efecto medio $r = .30$; efecto alto $r = .50$) (Field, 2009).

3. Resultados

Análisis factorial confirmatorio de la versión para adolescentes del cuestionario de competencia interpersonal en relaciones de cortejo (AICQc).

El primer AFC que se realizó contemplaba la inclusión de 36 ítems y replicaba la estructura indicada por Furman y Buhrmester (1988; 1990; 1992). Este análisis dio resultados positivos para dicha estructura: los índices de bondad de ajuste mostraron que un modelo de cinco factores resultaba válido (ver tabla 1).

Tabla 1. Comparación de los índices de ajuste entre los modelos 1 y 2 del AICQc.

	S-B χ^2	<i>p</i>	NNFI	CFI	RMSEA
Modelo 1. AICQC ¹	2377.5639	0.00	0.982	0.983	0.055 (90% CI [0.052, 0.057])
Modelo 2. AICQC ²	2287.0483	0.00	0.983	0.984	0.055 (90% CI [0.053, 0.058])

¹Modelo 1 con 36 ítems; ²Modelo 2 con 35 ítems.

En general, la escala mostró una buena validez convergente; los pesos factoriales para cada ítem mostraron valores superiores a 0.64, siendo todos ellos significativos. Sin embargo, el valor de Chi-cuadrado, el peso factorial y el error de medida para el ítem 33 ($r^2 = 0.230$; $0.479 * f5 + 0.878 e33$) indicaron un mal ajuste de este elemento en el modelo. Con el objetivo de optimizar el ajuste, se estimó un segundo modelo con la eliminación de este ítem.

Para el segundo modelo del AICQc se observaron mejores índices de ajuste en comparación con el primer modelo estimado. Igualmente, este AFC confirmó la estructura del cuestionario en cinco factores independientes, con adecuación en los pesos factoriales y errores de medida. En conjunto, los índices de ajuste mostraron que el modelo 2 presentaba un mejor ajuste que el modelo 1, validando la versión española del AICQc con una estructura de 5 dimensiones y 35 ítems.

Los valores del alfa ordinal mostraron la fiabilidad del cuestionario en su totalidad ($\alpha = 0.96$) y para cada factor (iniciar relaciones $\alpha = 0.81$; asertividad y capacidad para decir no $\alpha = 0.84$; autorrevelación $\alpha = 0.81$; dar apoyo emocional $\alpha = 0.88$; gestionar conflictos $\alpha = 0.86$) con valores superiores a 0.80. Los valores de la Chi-cuadrado aumentaron para alguno de los casos en comparación con el modelo 1, y en otros se mantuvieron estables (ver tabla 2). Los análisis de correlación interna indican la relación mínima entre los ítems y la baja colinealidad (ver tabla 3).

Los valores para los pesos factoriales de cada ítem fueron significativos y superiores a 0.57. Se confirmaba la estructura multifactorial del cuestionario en cinco factores independientes, con valores bajos y significativos para las covarianzas (ver figura 1).

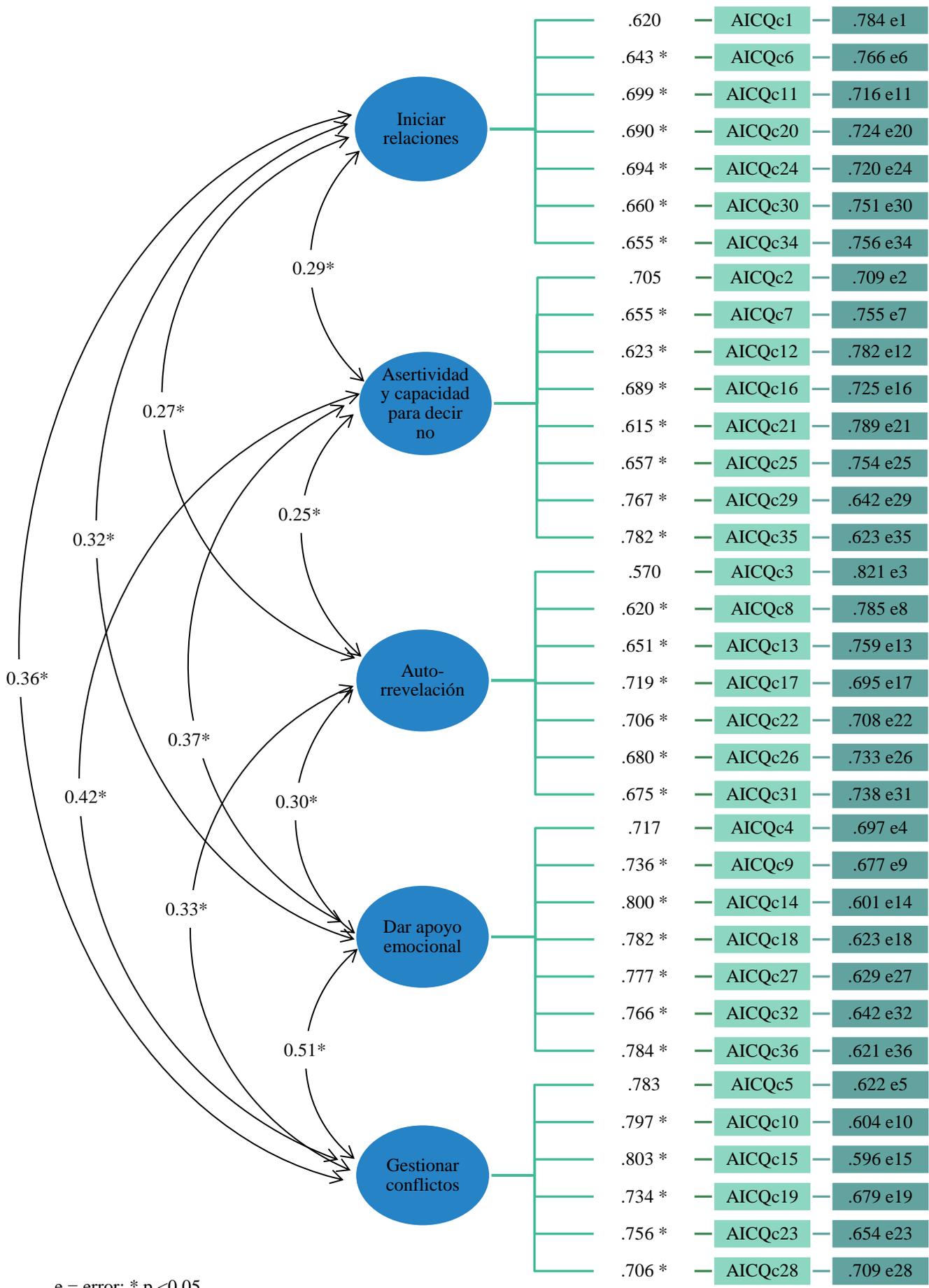
Tabla 2. Comparación entre el modelo 1 y 2 del AICQc para la prueba Chi-cuadrado.

Iniciar relaciones		Ítem 1	Ítem 6	Ítem 11	Ítem 20	Ítem 24	Ítem 30	Ítem 34	
	Modelo1	0.381	0.413	0.487	0.482	0.479	0.439	0.430	
	Modelo2	0.385	0.413	0.488	0.476	0.482	0.436	0.430	
Asertividad y capacidad para decir no		Ítem 2	Ítem 7	Ítem 12	Ítem 16	Ítem 21	Ítem 25	Ítem 29	Ítem 35
	Modelo1	0.498	0.429	0.393	0.474	0.379	0.433	0.587	0.617
	Modelo2	0.498	0.430	0.389	0.474	0.378	0.432	0.588	0.611
Auto-revelación		Ítem 3	Ítem 8	Ítem 13	Ítem 17	Ítem 22	Ítem 26	Ítem 31	
	Modelo1	0.320	0.384	0.420	0.520	0.501	0.467	0.457	
	Modelo2	0.325	0.384	0.423	0.517	0.499	0.463	0.455	
Dar apoyo emocional		Ítem 4	Ítem 9	Ítem 14	Ítem 18	Ítem 27	Ítem 32	Ítem 36	
	Modelo1	0.511	0.542	0.639	0.614	0.604	0.592	0.621	
	Modelo2	0.514	0.542	0.639	0.612	0.604	0.587	0.614	
Gestionar conflictos		Ítem 5	Ítem 10	Ítem 15	Ítem 19	Ítem 23	Ítem 28	Ítem 33	
	Modelo1	0.610	0.626	0.644	0.538	0.572	0.502	0.230	
	Modelo2	0.613	0.635	0.644	0.539	0.572	0.498		

Tabla 3. Matriz de correlaciones policóricas para el modelo 2 del AICQc.

	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	i24	i25	i26	i27	i28	i29	i30	i31	i32	i33	i34	i35				
i1	1																																						
i2	.45	1																																					
i3	.37	.27	1																																				
i4	.36	.43	.29	1																																			
i5	.45	.52	.38	.64	1																																		
i6	.30	.33	.23	.39	.46	1																																	
i7	.20	.43	.07	.32	.30	.30	1																																
i8	.19	.27	.37	.37	.39	.33	.22	1																															
i9	.33	.44	.27	.55	.59	.41	.38	.51	1																														
i10	.38	.48	.27	.57	.67	.46	.40	.44	.66	1																													
i11	.39	.34	.22	.40	.47	.61	.34	.32	.43	.50	1																												
i12	.20	.42	.12	.28	.30	.29	.56	.23	.34	.39	.32	1																											
i13	.33	.27	.49	.23	.37	.20	.17	.47	.32	.35	.29	.23	1																										
i14	.32	.43	.27	.60	.62	.41	.36	.44	.63	.67	.49	.35	.35	1																									
i15	.33	.44	.24	.57	.63	.44	.42	.40	.61	.66	.47	.39	.34	.71	1																								
i16	.17	.46	.11	.45	.42	.31	.56	.26	.45	.48	.38	.48	.20	.46	.52	1																							
i17	.41	.39	.37	.40	.51	.39	.29	.50	.51	.53	.49	.27	.50	.52	.51	.36	1																						
i18	.34	.43	.25	.55	.57	.41	.34	.39	.61	.62	.48	.36	.31	.70	.65	.49	.60	1																					
i19	.29	.39	.27	.50	.56	.39	.29	.42	.54	.61	.48	.33	.38	.60	.63	.41	.50	.64	1																				
i20	.50	.33	.29	.29	.44	.47	.24	.28	.34	.42	.53	.24	.38	.36	.39	.23	.47	.39	.43	1																			
i21	.34	.44	.23	.31	.40	.23	.40	.27	.32	.41	.33	.41	.39	.40	.39	.40	.42	.42	.39	.43	1																		
i22	.34	.42	.33	.48	.55	.36	.30	.49	.53	.57	.46	.29	.42	.63	.55	.42	.65	.58	.53	.41	.47	1																	
i23	.30	.45	.22	.53	.58	.45	.36	.35	.55	.60	.47	.36	.25	.60	.67	.51	.47	.62	.58	.43	.45	.59	1																
i24	.53	.46	.38	.42	.52	.34	.22	.35	.40	.49	.46	.20	.41	.49	.44	.27	.53	.50	.45	.52	.38	.55	.47	1															
i25	.29	.48	.25	.31	.41	.27	.45	.27	.40	.44	.34	.41	.23	.37	.40	.45	.35	.43	.38	.31	.38	.39	.41	.44	1														
i26	.40	.32	.48	.30	.43	.27	.17	.44	.40	.43	.31	.19	.56	.42	.26	.47	.40	.36	.35	.39	.50	.40	.47	.29	1														
i27	.28	.42	.27	.55	.55	.42	.41	.39	.60	.60	.44	.32	.27	.64	.62	.50	.49	.64	.52	.29	.35	.53	.60	.41	.37	.44	1												
i28	.34	.39	.22	.48	.53	.44	.37	.36	.51	.54	.39	.29	.31	.53	.59	.45	.44	.56	.55	.42	.32	.47	.57	.42	.35	.39	.63	1											
i29	.32	.54	.24	.44	.53	.39	.47	.39	.48	.58	.42	.45	.33	.49	.54	.52	.48	.53	.48	.38	.48	.52	.55	.43	.53	.38	.55	.56	1										
i30	.35	.38	.25	.47	.45	.51	.33	.35	.44	.51	.51	.28	.24	.47	.49	.43	.46	.50	.43	.44	.32	.45	.50	.45	.33	.36	.56	.51	.49	1									
i31	.43	.45	.33	.41	.54	.41	.31	.40	.51	.60	.44	.29	.41	.55	.55	.41	.56	.53	.51	.45	.39	.59	.53	.53	.39	.47	.58	.54	.52	.52	1								
i32	.34	.41	.28	.51	.57	.39	.31	.42	.58	.61	.44	.33	.32	.64	.61	.46	.57	.64	.54	.35	.35	.59	.57	.46	.35	.45	.66	.60	.56	.52	.69	1							
i33	.37	.33	.29	.31	.35	.58	.34	.30	.36	.39	.50	.27	.29	.38	.40	.29	.41	.33	.39	.44	.25	.37	.39	.45	.33	.34	.40	.44	.39	.49	.45	.36	1						
i34	.34	.53	.22	.48	.54	.36	.51	.30	.48	.56	.40	.46	.28	.51	.53	.57	.46	.54	.51	.33	.48	.53	.54	.43	.54	.38	.53	.57	.74	.49	.54	.57	.46	1					
i35	.34	.42	.28	.59	.59	.45	.38	.40	.55	.61	.47	.33	.25	.63	.61	.48	.49	.63	.56	.40	.37	.57	.59	.45	.39	.40	.70	.63	.57	.58	.69	.47	.63	1					

Figura 1. Modelo 2 del AICQc.



e = error; * p < 0.05

Competencia Interpersonal en el proceso de cortejo por sexo y curso.

El segundo objetivo era analizar el nivel de competencia interpersonal en el proceso de cortejo que tienen los adolescentes comprobando si existen diferencias por sexo y curso en los cinco dominios de competencia.

Los resultados mostraron puntuaciones medias para las cinco dimensiones del AICQc: iniciar relaciones ($M = 14.29$; $DT = 5.51$), asertividad y capacidad para decir no ($M = 17.75$; $DT = 6.39$), autorrevelación ($M = 12.53$; $DT = 5.62$), dar apoyo emocional ($M = 17.38$; $DT = 5.60$) y gestionar conflictos ($M = 16.10$; $DT = 5.65$), siendo la *asertividad y capacidad de decir no*, y la *capacidad para dar apoyo emocional* las dimensiones que obtuvieron las puntuaciones más altas.

Los análisis por sexo mostraron diferencias estadísticamente significativas solo para el factor dar apoyo emocional ($t(1258) = -4.58$; $p = 0.027$; $d = 0.26$). En promedio, las chicas ($M = 18,11$; $DT = 5.35$) informaron dar más apoyo emocional que los chicos ($M = 16.68$; $DT = 5.73$) en el proceso de cortejo y acercamiento a la otra persona, aunque el tamaño del efecto fue pequeño.

En relación al curso, también algunas dimensiones de la competencia interpersonal autopercebida mostraban diferencias significativas. Concretamente, fueron la asertividad y capacidad para decir no ($F(4, 1249) = 2.63$; $p = .03$; $\eta^2 = .008$), la autorrevelación ($F(4, 1252) = 2.55$; $\eta^2 = .008$) y la capacidad para dar apoyo emocional ($F(4, 1276) = 2.79$; $p = .02$; $\eta^2 = .009$), las dimensiones que mostraron diferencias. Las pruebas post-hoc mostraron que, en todos los casos, eran los chicos y chicas que se encuentran cursando 4º de ESO quienes tienen una puntuación promedio significativamente más alta que los chicos y chicas de cursos inferiores (1º y 2º de ESO) (ver tabla 4).

Tabla 4. Diferencias significativas por curso en los dominios de competencia.

		M (DT)	F	gl	p	n ²	Diferencia de medias		
Iniciar relaciones	1° ESO	14.71 (5.55)	1.80	4, 1256	.13	.006			
	2° ESO	14.08 (5.43)							
	3° ESO	13.86 (5.56)							
	4° ESO	15.29 (5.14)							
(*) Asertividad y capacidad para decir no	1° ESO	17.37 (6.85)	2.63	4, 1245	.03	.008	4° ESO	1° ESO	2.36 *
	2° ESO	17.42 (6.17)						2° ESO	2.31 *
	3° ESO	18.22 (6.13)							
	4° ESO	19.73 (5.17)							
(*) Auto-divulgación	1° ESO	12.01 (6.01)	2.55	4, 1249	.04	.008	4° ESO	1° ESO	No hubo diferencias post-hoc entre grupos
	2° ESO	12.51 (5.34)						2° ESO	No hubo diferencias post-hoc entre grupos
	3° ESO	12.89 (5.42)							
	4° ESO	13.97 (5.06)							
(*) Dar apoyo emocional	1° ESO	16.99 (5.66)	2.77	4, 1272	.02	.009	4° ESO	1° ESO	2.49 *
	2° ESO	17.21 (5.72)						2° ESO	2.28 *
	3° ESO	17.68 (5.53)							
	4° ESO	19.49 (4.05)							
Gestionar conflictos	1° ESO	15,78 (5.92)	1.98	4, 1255	.09	.006			
	2° ESO	16.02 (5.46)							
	3° ESO	16.26 (5.64)							
	4° ESO	18.04 (4.30)							

* p < 0.05.

4. Discusión

El primer objetivo de este trabajo era conseguir un instrumento de evaluación cuantitativa que permitiera medir el nivel de competencia interpersonal de los protagonistas en el marco del proceso de cortejo adolescente, y que presentara un adecuado ajuste psicométrico. Para ello se diseñó el AICQc, partiendo del cuestionario de Competencia Interpersonal para adultos (Buhrmester et al., 1988) y para adolescentes (Buhrmester, 1990) y adaptándolos al contexto del proceso de cortejo. Los resultados obtenidos indicaron no solo la adecuación y ajuste de este instrumento con buenos índices de validez y fiabilidad, sino que pusieron de manifiesto dos grandes potencialidades que hacen del AICQc una herramienta adecuada para evaluar la competencia interpersonal en el inicio del proceso de cortejo adolescente.

La primera de las potencialidades reside en el foco de atención que pone, de manera particular, en las relaciones que se establecen durante el cortejo. El proceso de acercamiento y demostración de intereses erótico-sentimentales que supone el cortejo puede dar como resultado el inicio de relaciones que contienen una dinámica psicoevolutiva compleja, ya que la pareja adolescente es particularmente inestable; las primeras experiencias de unos y otros jóvenes son muy variadas en intensidad y características, y están sujetas a una gran subjetividad dado el impacto emocional que el inicio del cortejo suele tener para algunos chicos y chicas, aunque no para todos. Buhrmester (1990) ya señaló que los primeros acercamientos entre iguales del mismo y distinto sexo durante las relaciones de amistad que incluía en el cuestionario AICQ, son la base para el inicio del interés erótico-sentimental y, en la mayoría de los casos, el antecedente de la constitución de las primeras parejas en la adolescencia (Connolly et al., 2000). En este sentido, el AICQc, focalizado en el proceso mismo de cortejo adolescente, pone la mirada en las habilidades interpersonales desplegadas ya no con los amigos íntimos, sino específicamente con aquellas personas por las que se

siente un interés erótico sentimental particular o quienes comienzan a ser los primeros compañeros/as sentimentales.

El paso que supone avanzar desde una relación de amistad hacia una relación sentimental exige que los chicos y chicas sean capaces de desarrollar, transformar y articular diversas habilidades que, hasta entonces, no tenían, utilizaban con otros fines, o funcionaban de forma independiente. La complejidad del proceso de cortejo requiere de una mirada específica, a la par que multifacética, para llegar a comprender el significado de estos acercamientos y las habilidades que requieren para llevarlo a cabo con éxito (Bouchev, 2007; Buhrmester, 1990; Buhrmester et al., 1988; Davila et al., 2017; Gómez-Ortiz, Romera-Félix, & Ortega-Ruiz, 2017). Aquí reside la segunda de las grandes potencialidades de este instrumento: interpretar la competencia interpersonal en este contexto como un constructo multidimensional en el que covarían habilidades diversas. En la dinámica interpersonal que se desarrolla durante el proceso de cortejo y el inicio de las relaciones sentimentales, los chicos y chicas deberán enfrentar tareas como iniciar conversaciones, rechazar peticiones poco razonables o con las que no están de acuerdo, o resolver malos entendidos o diferencias de opinión (Collins, 2003; Connolly et al., 2000; Davila et al., 2007; Furman, 2002; Furman & Buhrmester, 2009); tareas con las que aprenden a acercarse a la persona que les interesa y comenzar a establecer una relación (Pellegrini, 2003), ponen en práctica estrategias de relación como la negociación o las derivadas de la capacidad para manifestar estar en desacuerdo con la otra persona (Furman & Collins, 2009; Furman & Rose, 2015), aprenden a gestionar sus emociones, a dar apoyo cuando la otra persona lo requiere, y a avanzar en el establecimiento de cierta intimidad (Furman & Collins, 2009; Spies Shapiro & Margolin, 2014), y aprenden a gestionar conflictos y tratar de afrontarlos con las estrategias más adecuadas (McIsaac, Connolly, McKenney, Pepler, & Craig, 2008). Esto subraya el carácter multifactorial de la competencia interpersonal dentro del marco del proceso de cortejo adolescente, constituida por cinco dominios de

competencia que funcionan de manera independiente pero interconectados para el funcionamiento y ajuste psicosocial de los chicos y chicas adolescentes.

Estos resultados avanzan en la comprensión de la competencia interpersonal atendiendo a las demandas interactivas de carácter cognitivo, emocional y social que reciben los chicos y chicas cuando se introducen en procesos de cortejo. Considerando, además, el cortejo adolescente como una importante tarea evolutiva, es decir, un proceso que enfrenta a los chicos y chicas con retos psicosociales para los que aún no están preparados y que pueden ser percibidos como desafíos en distintos niveles, tanto por razones individuales como por causas de contexto social inmediato.

Dentro de la competencia interpersonal, los estudios previos han señalado que las habilidades pueden variar en función de la tarea específica -entendiendo como tarea los diferentes comportamientos especificados dentro de cada dominio de competencia- (Buhrmester et al., 1988), según sea el tipo de relación establecida, su momento del desarrollo, o las características individuales de los protagonistas. Particularmente, la capacidad para realizar las tareas implicadas en el proceso de cortejo y el inicio de las primeras relaciones sentimentales puede variar en función del sexo y la edad o etapa educativa en la que se encuentren los chicos y chicas (Davila et al., 2007; Furman & Rose, 2015). Por ello, el segundo objetivo era analizar el nivel de competencia interpersonal en relaciones de cortejo que tienen los adolescentes en función del sexo y el curso.

En cuanto al sexo, los resultados de la literatura científica hasta el momento existente muestran cierta controversia. Algunos estudios señalan que la competencia interpersonal sólo es diferente entre chicos y chicas cuando el individuo hace una comparación entre las relaciones de amistad y las relaciones sentimentales (Buhrmester, 1990; Davila et al., 2007; Furman & Buhrmester, 1992), en este sentido, chicos y chicas muestran ser igual de

competentes en sus relaciones de amistad (Furman & Rose, 2015), mientras que las chicas parecen tener mayor capacidad en determinados aspectos de sus relaciones sentimentales, como la intimidad o la capacidad para comunicarse adecuadamente con la otra persona (Davila et al., 2009). Sin embargo, otros estudios defienden que las diferencias a razón del sexo son mínimas y, en rasgos generales, chicos y chicas se muestran igual de competentes en sus relaciones sentimentales (Connolly, Craig, Goldberg, & Pepler, 1999; Furman & Collins, 2009). Los resultados aquí obtenidos avanzan sobre ambas líneas interpretativas y señalan que las diferencias entre chicos y chicas se encuentran sólo si se atiende a los diferentes dominios de la competencia interpersonal. Ambos sexos obtienen puntuaciones medias similares en la mayoría de los dominios analizados (iniciar relaciones, asertividad y capacidad para decir no, autorrevelación y gestión del conflicto), es decir, tanto las chicas como los chicos tienen un nivel de competencia interpersonal similar en las tareas interpersonales requeridas para estos cuatro dominios de competencia durante el proceso de cortejo adolescente. Sin embargo, su nivel de competencia varía en cuanto al factor *dar apoyo emocional*, en el que las chicas puntúan más alto que los chicos. En línea con los resultados obtenidos por Buhrmester (1990) y Buhrmester et al. (1988), este resultado se aproxima a la idea de que las chicas muestran un mayor nivel de competencia interpersonal en los dominios que requieren formas expresivas de comportamiento (autorrevelación y dar apoyo emocional), y los chicos en los dominios que requieren formas de comportamiento instrumentales (iniciar relaciones) (Furman & Buhrmester, 2009), pese a que en este estudio algunas de estas diferencias solo quedan en tendencias de puntuación.

Respecto de la edad, que aquí se ha medido tomando como referencia el curso escolar de los chicos y chicas, las diferencias significativas se encuentran entre el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (primer y segundo curso) correspondiente al primer periodo de la adolescencia (de los 12 hasta los 14 años), y 4º de ESO, correspondiente al

último periodo de la etapa evolutiva que denominamos propiamente adolescencia (a partir de los 16 años).

En línea con los resultados obtenidos por Buhrmester (1990), los resultados señalaban que en todos los dominios de competencia, los chicos y chicas de cuarto curso obtenían las puntuaciones más altas; esto podría deberse a un punto de inflexión en cuanto al aumento del nivel de competencia autopercebida que la literatura identifica en torno a los 16 años, apoyándose en tres razones fundamentales: (1) los chicos y chicas de 16 años han tenido un mayor número de participaciones en relaciones sentimentales de cortejo (primeras citas), lo que quizás facilita un desarrollo más avanzado de capacidades como la regulación emocional, la empatía o la comunicación asertiva, entre otras (Shulman, Davila, & Shachar-Shapira, 2011); (2) la participación en citas y encuentros de cortejo aumenta significativamente entre los 12 y los 18 años siendo especialmente importante para los chicos y chicas a partir de los 16 años (Collins, 2003); (3) a partir de los 16 años, los chicos y chicas parecen asumir menos comportamientos de riesgo que en las edades de la primera etapa de la adolescencia (Viejo, 2014) lo que explicaría que los primeros cursos de la ESO sean los que obtienen las puntuaciones más bajas en las competencias necesarias para eludir estos comportamientos poco eficaces de relación. Por ello, a partir de los 16 años, los chicos y chicas parecen tener más en cuenta las necesidades de la otra persona y adquieren una mayor implicación dentro de la relación interpersonal (Davila et al., 2009; Shulman et al., 2011), lo que justificaría que los tres dominios de competencia en los que se obtienen mayores puntuaciones sean los de *autorrevelación, asertividad y capacidad para decir no, y dar apoyo emocional*. Por un lado, los chicos y chicas que tienen mayor implicación en sus relaciones interpersonales con un amigo, alguien que le gusta o una pareja, tienen también mayor capacidad para confiar en la otra persona y compartir sus asuntos íntimos, mostrando tener más confianza que los chicos y chicas que están menos implicados en sus relaciones; esto se correspondería con la capacidad

de autorrevelación y asertividad y capacidad para decir no (Davila et al., 2017; Furman & Buhrmester, 1992). Por otro lado, el funcionamiento emocional juega un papel determinante en las relaciones interpersonales a estas edades; especialmente a partir de los 16 años los adolescentes consideran especialmente importante el apoyo emocional que dan y reciben de su amigo íntimo, compañero sentimental o de la persona que le gusta o con la que empiezan a salir (Collins, 2003; Furman & Rose, 2015).

En este sentido, se observa que el nivel de competencia interpersonal dentro del marco del proceso de cortejo adolescente aumenta conforme lo hace el desarrollo evolutivo de los chicos y chicas en la adolescencia, produciéndose un aumento notable a partir de los 16 años. De esta forma, las habilidades que requieren una mayor implicación en la relación interpersonal, como tener en cuenta a la otra persona para la toma de decisiones, se desarrollan en mayor medida en la última etapa de la adolescencia ya que son capacidades que requieren de una mayor madurez cognitiva (Norona, Roberson, & Welsh, 2017).

El estudio presenta algunas limitaciones. Respecto al proceso de validación de los test psicológicos son importantes, dentro del análisis de estructuración interna, los referidos al contenido de los ítems del cuestionario (Hambleton, 1994). El objetivo de este análisis es asegurar que los ítems del cuestionario están claramente definidos y hacen referencia al constructo que se está evaluando (Oliden, 2003). Aunque en este trabajo se ha presentado la adaptación de un instrumento previamente validado y los dominios han sido definidos operacionalmente, el AICQ ha sido modificado al contexto del proceso de cortejo adolescente, por lo que el análisis de contenido de los ítems del cuestionario aportaría mayor relevancia y representación del constructo (Marco & González-Romá, 2000) al modelo aquí definido. También, hay que tener en cuenta el uso del autoinforme ya que con el AICQC se está evaluando la percepción de los chicos y chicas sobre su propia competencia lo que podría

sesgar la interpretación de los resultados (Buhrmester, 1990), aunque se ha demostrado que la propia percepción es significativa y no difiere en exceso del comportamiento real (Bandura, 1986). En este sentido, futuros estudios podrían incluir: (1) análisis de contenido con el objetivo de realizar una definición de los dominios de competencia, y del constructo en general, más precisa. (2) además de la autopercepción de competencia interpersonal de los chicos y chicas que están siendo evaluados, también la percepción del amigo íntimo, compañero sentimental o de la persona que le gusta o con quien empieza a salir, para comprobar si esta visión es o no compartida. Otro aspecto interesante sería comprobar si los cinco dominios de competencia interpersonal se comportan de manera diferente con distintos aspectos del funcionamiento psicosocial, como la calidad de la relación o la satisfacción de ambos miembros durante el proceso de cortejo y el establecimiento de las primeras relaciones sentimentales.

5. Conclusiones

El proceso de interacción que se fomenta con relaciones de corte erótico-sentimental exige la activación de habilidades interpersonales, exigible para la gestión adecuada de conflictos, la capacidad para iniciar una conversación con alguien que te gusta o la capacidad para expresar opiniones en desacuerdo con la otra persona. La adolescencia parece ser el periodo clave para desarrollar y entrenar estas y otras habilidades interpersonales que ayuden a los chicos chicas a formarse como individuos competentes en sus relaciones interpersonales durante el proceso de cortejo, siendo en la etapa de la adolescencia en la que se establece la base para la futura competencia de relación (Delgado et al., 2011; Smiler, 2008). En definitiva, la competencia interpersonal que exige el cortejo adolescente se desarrolla de forma progresiva y homogénea en ambos sexos, adquiriendo mayor importancia en la última etapa de la adolescencia, a partir de la cual los chicos y chicas parecen percibirse con más habilidades al respecto.

6. Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbee, A. P., & Cunningham, M. R. (1995). An Experimental Approach to Social Support Communications: Interactive Coping in Close Relationships. *Annals of the International Communication Association*, 18, 381-413.
<https://doi.org/10.1080/23808985.1995.11678921>
- Booker, J. A., & Dunsmore, J. C. (2016). Affective Social Competence in Adolescence: Current Findings and Future Directions: Social Competence in Adolescence. *Social Development*, 26, 3-20. <https://doi.org/10.1111/sode.12193>
- Bouchey, H. A. (2007). Perceived Romantic Competence, Importance of Romantic Domains, and Psychosocial Adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36(4), 503-514. <https://doi.org/10.1080/15374410701653120>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Buhrmester, D. (1992). *Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire-Revised*. Manuscrito no publicado.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment during Preadolescence and Adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101-1111.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02844.x>
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991-1008.

- Collins, W. A. (2003). More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 1-24.
<https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent Romantic Relationships. *Annual Review of Psychology, 60*(1), 631-652.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163459>
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (1999). Conceptions of Cross-Sex Friendships and Romantic Relationships in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(4), 481-494.
- Connolly, J., Furman, W., & Konarski, R. (2000). The Role of Peers in the Emergence of Heterosexual Romantic Relationships in Adolescence. *Child Development, 71*(5), 1395-1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00235>
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis, *1*(1), 16-29.
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature, 554*, 441-450.
<https://doi.org/10.1038/nature25770>
- Davila, J., Mattanah, J., Bhatia, V., Latack, J. A., Feinstein, B. A., Eaton, N. R., ... Zhou, J. (2017). Romantic competence, healthy relationship functioning, and well-being in emerging adults: Romantic competence. *Personal Relationships, 24*(1), 162-184.
<https://doi.org/10.1111/pere.12175>
- Davila, J., Steinberg, S. J., Miller, M. R., Stroud, C. B., Starr, L. R., & Yoneda, A. (2009). Assessing romantic competence in adolescence: The Romantic Competence Interview. *Journal of Adolescence, 32*(1), 55-75.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.12.001>

- Davila, J., Stroud, C. B., Miller, M. R., & Steinberg, S. J. (2007). Commentary: Defining and Understanding Adolescent Romantic Competence: Progress, Challenges, and Implications. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36(4), 534-540. <https://doi.org/10.1080/15374410701662147>
- Delgado, I. G., Oliva, A. O., & Sánchez-Quejía, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27, 155-163.
- Dunphy, D. C. (1963). The Social Structure of Urban Adolescent Peer Groups. *Sociometry*, 26(2), 230-246. <https://doi.org/10.2307/2785909>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex, drugs and rock «n» roll* (3rd ed). Los Angeles: SAGE Publications.
- Furman, W. (2002). The Emerging Field of Adolescent Romantic Relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177-180. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00195>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63, 103-115. <https://doi.org/10.2307/1130905>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and Measures: The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470-478. <https://doi.org/10.1177/0165025409342634>
- Furman, W., & Collins, W. A. (2009). Adolescent Romantic Relationships and Experiences. En Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 341–360). New York, NY: Guilford Press.
- Furman, W., & Rose, A. J. (2015). Friendships, Romantic Relationships, and Peer Relationships. En R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology and*

- Developmental Science* (pp. 1-43). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy322>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.-M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship With Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22, 37-44.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer Attachment: A Meta-analytic Review of Gender and Age Differences and Associations with Parent Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 650-672. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9759-6>
- Górska, M. (2011). Psychometric Properties of the Polish Version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ-R). *European Journal of Psychological Assessment*, 27(3), 186-192. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000066>
- Grover, R. L., Nangle, D. W., & Zeff, K. R. (2005). The Measure of Adolescent Heterosocial Competence: Development and Initial Validation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(2), 282-291. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3402_7
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*, 3d ed., New York: McKay.
- Herrera López, M., Romera, E. M., Ortega Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28, 32–39. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.135>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kanning, U. P. (2006). Development and Validation of a German-Language Version of the Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 43-51. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.43>

- Marco, I. T., & González-Romá, V. (2000). Teoría de respuesta al ítem y análisis factorial confirmatorio: dos métodos para analizar la equivalencia psicométrica en la traducción de cuestionarios. *Psicothema*, *12*, 540-544.
- McIsaac, C., Connolly, J., McKenney, K. S., Pepler, D., & Craig, W. (2008). Conflict negotiation and autonomy processes in adolescent romantic relationships: An observational study of interdependency in boyfriend and girlfriend effects. *Journal of Adolescence*, *31*(6), 691-707. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.005>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847-862.
- Norona, J. C., Roberson, P. N. E., & Welsh, D. P. (2017). “I Learned Things That Make Me Happy, Things That Bring Me Down”: Lessons From Romantic Relationships in Adolescence and Emerging Adulthood. *Journal of Adolescent Research*, *32*(2), 155-182. <https://doi.org/10.1177/0743558415605166>
- Oliden, P. E. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, *15*(2), 315-321.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., & Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *10*(2), 245-264.
- Pellegrini, A. D. (2001). The Roles of Dominance and Bullying in the Development of Early Heterosexual Relationships. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2-3), 63-73. <https://doi.org/10.1300/J135v02n02>
- Pellegrini, A. D. (2003). Perceptions and Functions of Play and Real Fighting in Early Adolescence. *Child Development*, *74*(5), 1522-1533. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00620>
- Satorra, A. (1992). Asymptotic Robust Inferences in the Analysis of Mean and Covariance Structures. *Sociological Methodology*, *22*, 249-278. <https://doi.org/10.2307/270998>

- Shulman, S., Davila, J., & Shachar-Shapira, L. (2011). Assessing romantic competence among older adolescents. *Journal of Adolescence*, *34*(3), 397-406.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.08.002>
- Shulman, S., Walsh, S. D., Weisman, O., & Schelyer, M. (2009). Romantic Contexts, Sexual Behavior, and Depressive Symptoms among Adolescent Males and Females. *Sex Roles*, *61*(11-12), 850-863. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9691-8>
- Smiler, A. P. (2008). "I wanted to get to know her better": Adolescent boys' dating motives, masculinity ideology, and sexual behavior. *Journal of Adolescence*, *31*, 17-32.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.03.006>
- Spies Shapiro, L. A., & Margolin, G. (2014). Growing Up Wired: Social Networking Sites and Adolescent Psychosocial Development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *17*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0135-1>
- Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology*, *27*(3), 313-335. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199705\)27:3<313::AID-EJSP824>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199705)27:3<313::AID-EJSP824>3.0.CO;2-4)
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychology*. New York: Norton.
- Viejo, C. (2014). Physical dating violence: towards a comprehensible view of the phenomenon / Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje*, *37*(4), 785-815.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.977110>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yela, G. C. (1997). CURSO TEMPORAL DE LOS COMPONENTES BÁSICOS DEL AMOR A LO LARGO DE LA RELACIÓN DE PAREJA. *Psicothema*, *9*, 1-15.

Anexo 1. Proceso de adaptación del AICQc

	ICQ (Buhrmester et al., 1988)	AICQ (Buhrmester, 1990)	AICQc
Iniciar Relaciones (Initiation relationships)	1. Asking or suggesting to someone new that you get together and do something, e.g., go out together.	1. How good is this person at asking someone new to do things together, like go to a ball game or a movie?	1. ¿Te sientes capaz de pedirle a alguien que te gusta o te resulta atractivo hacer algo juntos como ir a ver un partido, o ir al cine?
	6. Finding and suggesting things to do with new people whom you find interesting and attractive.	6. How good is this person at going out of his or her way to start up new relationships?	6. ¿Te sientes capaz de hacer todo lo posible por empezar nuevas amistades?
	11. Carrying on conversations with someone new whom you think you might like to get to know.	11. How good is this person at carrying on conversations with new people that he or she would like to know better?	11. ¿Te sientes capaz de hablar y mantener conversaciones con alguien nuevo a quien te gustaría conocer?
	16. Being an interesting and enjoyable person to be with when first getting to know people.		
	21. Introducing yourself to someone you might like to get to know (or date).	16. How good is this person at introducing himself or herself to people for the first time?	20. ¿Te sientes capaz de presentarte tú mismo/a a alguien que te gustaría conocer o con quien te gustaría salir?
	26. Calling (on the phone) a new date/acquaintance to set up a time to get together and do something.	21. How good is this person at calling new people on the phone to set up a time to get together to do things?	24. ¿Te sientes capaz de llamar por teléfono a alguien que te atrae o con quien empiezas a salir para quedar para veros y hacer algo?
	32. Presenting good first impressions to people you might like to become friends with (or date).	31. How good is this person at making good first impressions when getting to know new people?	30. ¿Te sientes capaz de dar una buena primera impresión cuando conoces a alguien con quien te gustaría comenzar una amistad o empezar a salir?
36. Going to parties or gatherings where you don't know people well in order to start up new relationships.	26. How good is this person at going places where there are unfamiliar people in order to get to know new people?	34. ¿Te sientes capaz de ir a fiestas o actividades con gente nueva para hacer nuevos amigos o conocer a más gente?	
Asertividad y capacidad para decir no (Negative assertion)	2. Telling a companion, you don't like a certain way he or she has been treating you.		2. ¿Te sientes capaz de decirle a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir que no te gusta la forma en que te ha estado tratando?
	7. Saying "no" when a date/acquaintance asks you to do something you don't want to do.		7. ¿Te sientes capaz de decir "no" cuando alguien que te gusta te pide que hagas algo que no quieres hacer?
	12. Turning down a request by a companion that is unreasonable.		12. ¿Te sientes capaz de rechazar una petición que no crees que sea adecuada cuando la hace alguien que te gusta o con quien empiezas a salir?

17. Standing up for your rights when a companion is neglecting you or being inconsiderate.		16. ¿Te sientes capaz de defender tus derechos cuando alguien que te gusta o con quien empiezas a salir es grosero o no los respeta?
22. Telling a date/acquaintance that he or she is doing something that embarrass you.		21. ¿Te sientes capaz de decirle a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir que está haciendo algo que te avergüenza?
27. Confronting your close companion when he or she has broken a promise.		25. ¿Te sientes capaz de enfrentarte a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir porque ha roto una promesa?
31. Telling a companion that he or she has done something to hurt your feelings.		29. ¿Te sientes capaz de decirle a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir que ha hecho algo que ha herido tus sentimientos?
37. Telling a date/acquaintance that he or she has done something that made you angry.		35. ¿Te sientes capaz de decirle a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir que ha hecho algo que te ha hecho enfadar?
3. Revealing something intimate about yourself while talking with someone you're just getting to know.	4. How good is this person at telling people private things about himself or herself?	3. ¿Te sientes capaz de contarle algo íntimo sobre ti a alguien que te interesa o estás conociendo?
8. Confiding in a new friend/date and letting him or her see our softer, more sensitive side.	9. How good is this person at letting someone see his or her sensitive side?	8. ¿Te sientes capaz de dejar que alguien que estás conociendo o con quien empiezas a salir vea tu lado más sensible?
13. Telling a close companion thing about yourself that you're ashamed of.	14. How good is this person at telling someone embarrassing things about himself or herself?	13. ¿Te sientes capaz de contarle algo de ti que te avergüenza a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir?
18. Letting a new companion get to know the "real you."	19. How good is this person at opening up and letting someone get to know everything about himself or herself?	17. ¿Te sientes capaz de abrirte a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir y dejar que te conozca de verdad?
23. Letting down your protective "outer shell" and trusting a close companion.	24. How good is this person at sharing personal thoughts and feelings with others?	22. ¿Te sientes capaz de compartir alguien que te gusta o con quien empiezas a salir tus ideas y sentimientos?
28. Telling a close companion about the things that secretly make you feel anxious or afraid.	29. How good is this person at telling someone things that he or she does not want everyone to know?	26. ¿Te sientes capaz de contarle a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir cosas que no quieres que sepa todo el mundo?
33. Telling a close companion how much you appreciate and care for him or her.	34. How good is this person at telling someone his or her true feelings about other people?	31. ¿Te sientes capaz de decirle a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir cuánto lo aprecias o te importa?

	38. Knowing how to move a conversation with a date/acquaintance beyond superficial talk to really get to know each other.		
Dar apoyo emocional (Emotional support)	4. Helping a close companion work through his or her thoughts and feelings about a major life decision, e.g., a career choice.	12. How good is this person at helping people work through their thoughts and feelings about important decisions?	4. ¿Te sientes capaz de ayudar a alguien que te gusta a comprender sus pensamientos y sentimientos para tomar una decisión importante en su vida, por ejemplo, elegir qué quiere estudiar?
	9. Being able to patiently and sensitively listen to a companion "let off steam" about outside problems s/he is having.	7. How good is this person at being able to make others feel like their problems are understood?	9. ¿Te sientes capaz de hacer que alguien que te gusta o con quien empiezas sienta que entiendes sus problemas?
	14. Helping a close companion get to the heart of a problem s/he is experiencing.	27. How good is this person at helping others understand their problems better?	14. ¿Te sientes capaz de ayudar a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir a comprender mejor sus problemas?
	19. Helping a close companion cope with family or roommate problems.	17. How good is this person at helping people handle pressure or upsetting events?	18. ¿Te sientes capaz de ayudar a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir a enfrentarse a la presión o a momentos difíciles?
	24. Being a good and sensitive listener for a companion who is upset.		
	29. Being able to say and do things to support a close companion when s/he is feeling down.	2. How good is this person at making someone feels better when they are unhappy or sad?	27. ¿Te sientes capaz de hacer que alguien que te gusta o con quien empiezas a salir se sienta mejor cuando está triste o deprimido?
	34. Being able to show genuine empathetic concern even when a companion's problem a is uninteresting o you.	22. How good is this person at showing that he or she really cares when someone talks about problems?	32. ¿Te sientes capaz de mostrar que realmente te interesa o te importa cuando alguien que te gusta o con quien empiezas a salir te cuenta sus problemas?
	39. When a close companion needs help and support, being able to give advice in ways that are well received.	32. How good is this person at giving suggestions and advice in ways that are received well by others?	36. ¿Te sientes capaz de dar consejos que puedan ayudar a alguien que te gusta o con quien empiezas a salir?
Gestión de conflictos (Conflict management)	5. Being able to admit that you might be wrong when a disagreement with a close companion begins to build into a serious fight.	5. How good is this person at resolving disagreements in ways that make things better instead of worse?	5. ¿Te sientes capaz de resolver problemas con alguien que te gusta o con quien empiezas a salir de forma que las cosas vayan mejor, en vez de peor?
	10. Being able to put begrudging (resentful) feelings aside when having a fight with a close companion.	10. How good is this person at dealing with disagreements in ways than make both people happy in the long run?	10. ¿Te sientes capaz de gestionar los problemas con alguien que te gusta o con quien empiezas a salir de forma que, a la larga, os haga felices a ambos?

	15. When having a conflict with a close companion, really listening to his or her complaints and not trying to "read" his/her mind.	15. How good is this person at resolving disagreements in ways so neither person feels hurt or resentful?	15. ¿Te sientes capaz de resolver los problemas con alguien que te gusta o con quien empiezas a salir de forma que ninguno de los dos salga herido o resentido?
	20. Being able to take a companion's perspective in a fight and really understand his or her point of view.	20. How good is this person at dealing with disagreements in ways so that one person does not always come out the loser?	19. ¿Te sientes capaz de tratar los problemas con alguien que te gusta o con quien empiezas a salir de forma que no siempre salga perdiendo la misma persona?
	25. Refraining from saying things that might cause a disagreement to build into a big fight.	25. How good is this person at dealing with disagreements in ways that don't lead to big arguments.	23. ¿Te sientes capaz de resolver los conflictos con alguien que te gusta o con quien empiezas a salir antes de que se conviertan en peleas?
	30. Being able to work through a specific problem with a companion without resorting to global accusations ("you always do that").	30. How good is this person at getting over disagreements quickly?	28. ¿Te sientes capaz de superar rápidamente los problemas con alguien que te gusta o con quien empiezas a salir?
	35. When angry with a companion, being able to accept that s/he has a valid point of view even if you don't agree with that view.	35. How good is this person controlling his or her temper when having a conflict with someone?	
	40. Not exploding at a close companion (even when it is justified) in order to avoid a damaging conflict.		
Ejercer influencia (Asserting influence)		3. How good is this person at getting people to go along with what he or she wants?	
		8. How good is this person at taking charge?	
		13. How good is this person at sticking up for himself or herself?	
		18. How good is this person at getting someone to agree with his or her point of view?	
		23. How good is this person at deciding what should be done?	
		28. How good is this person at voicing his or her desires and opinions?	
		33. How good is this person at getting his or her way with others?	