

Medidas comportamentais e sociométricas na avaliação da competência social, em crianças de idade pré-escolar

Inês Peceguina, António J. Santos, João Daniel
U.I.P.C.D.E., Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA)

Agradecimentos

Os autores gostariam de agradecer a todas as mães, pais e crianças que aceitaram participar neste estudo, financiado pela F.C.T (PTDC/PSI/66172/2006). Os autores gostariam ainda de agradecer a colaboração de todos os colegas que colaboraram na recolha dos dados.

Contacto: Inês Peceguina, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1100 Lisboa. inespeceguia@gmail.com

Palavras-chave: Competência Social, Atenção Social, Escolhas Sociométricas

A *competência social*, tem sido descrita como a capacidade para gerir, de forma flexível, o comportamento, emoções e pensamentos (cognição), em função de objectivos sociais, sem prejuízo das oportunidades sociais dos outros, através de um percurso de desenvolvimento que facilita os objectivos sociais futuros (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983). O objectivo principal deste trabalho, foi replicar, numa amostra portuguesa, um modelo de avaliação da competência social, desenvolvido por investigadores norte-americanos (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998), para crianças de idade pré-escolar, que considera, simultaneamente, dados de observação e medidas sociométricas. Os modelo sugere uma medida compósita da competência social, obtida através de: (1) observação do comportamento, (2) entrevistas sociométricas e (3) índices de comportamento validados através de Q-sorts, correspondente a um modelo hierárquico de traços latentes, onde os constructos de ordem inferior se relacionam com cada *família* de medidas, e casualmente com o constructo de segunda ordem – *competência social*. A dimensão da amostra (N = 89), inviabilizou a avaliação do paradigma hierárquico, através do modelo de equações estruturais (*structural equation model* – SEM), permitindo, contudo, testar outros aspectos do modelo. As análises incidiram sobre a consistência interna entre os indicadores, das diferentes *famílias* de medidas, sobre os compósitos dentro destas *famílias*, e ainda sobre as correlações entre os diferentes tipos de medida. Os dados foram recolhidos em duas instituições pré-escolares, na zona metropolitana de Lisboa. A amostra total (4 salas, uma de 3 e outra de 4 anos, em cada escola), incluiu 46 crianças de 3 anos (24 raparigas e 22 rapazes) e 43 crianças de 4 anos (24 raparigas e 19 rapazes). Os resultados mostram que todos as correlações são positivas e que 16, das 21 analisadas, são significativas ($p < .05$). Consistentes com investigações prévias, os resultados deste estudo revalidaram a existência de relações coordenadas entre os diferentes indicadores da competência social, corroborando a sua relevância na caracterização das diferenças individuais, nesta amostra de crianças portuguesas.

Introdução

A investigação sobre o comportamento social, relações e interacções entre as crianças e o seu grupo de pares tem revelado, de forma consistente, que a impopularidade e a rejeição social, constituem indicadores robustos de trajectórias de desenvolvimento que se caracterizam por um maior número de problemas sociais e pessoais, designadamente, ao nível do ajustamento/competência social (Parker & Asher, 1987; Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). Não obstante a falta de consenso quanto à sua definição e operacionalização, o conceito de *competência social*, no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, tem sido unanimemente aceite como fundamental para uma boa avaliação do desenvolvimento normativo da criança (Rose-Krasnor, 1997) e, por esse motivo, embora exista alguma variabilidade nas consequências psicológicas e comportamentais, que associam a rejeição dos pares aos problemas de ajustamento presentes e futuros (e.g., Crick & Grotpeter, 1995), ser impopular e rejeitado pelos pares, é considerado, de um modo geral, um indicador de baixa competência social (Coie & Cillessen, 1993).

Segundo Rose-Krasnor (1997), embora aparentemente exista uma definição partilhada do constructo de competência social, esta impressão é incorrecta, na medida em que os investigadores têm abordado o conceito com diferentes níveis de abstracção, considerando desde táticas e estratégias muito concretas, utilizadas em determinados contextos sociais, a caracterizações conceptuais latas, que não especificam nenhum tipo de comportamento, tática ou contexto particular (e.g., Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; La Freniere, Dumas, Capuano, & Dubeau, 1992; Parker et al., 1995; Rosen, Furman, & Hartup, 1989; Waters & Sroufe, 1983). De acordo com a autora, em cada um dos diferentes níveis de abstracção, a análise exclusiva de um único nível, contribui para que a utilidade e generalidade do constructo sejam limitadas.

Assim, quando a competência social é descrita a um nível baixo de abstracção, como um conjunto discreto de táticas e estratégias de comportamentos pró-sociais (e.g., Mize & Ladd, 1990; Putallaz & Wasserman, 1989), é possível obter estimativas razoavelmente precisas das frequências e taxas para estes comportamentos, em contextos sociais relevantes. Contudo, quando as estratégias ditas *apropriadas* (i.e., socialmente competentes), variam em função do contexto cultural, do parceiro social ou, ainda, do nível de desenvolvimento considerado (e.g., Cairns & Cairns, 1994; Coie, 1990; Strayer & Strayer, 1976), o conjunto comportamentos que definem o constructo de competência social, pode atingir um número bastante elevado e, por consequência, de complexa interpretação.

A um nível intermédio de abstracção, de acordo com Rose-Krasnor (1997), as definições de competência social podem ser entendidas como índices do balanço entre as necessidades individuais (autonomia/independência) e as necessidades dos outros (interdependência). A este nível, a competência social pode estar associada à aceitação e popularidade entre os pares (e.g., Coie & Dodge, 1983; Dodge, 1985), à dominância no grupo de pares (e.g., Strayer & Strayer, 1976; Vaughn & Waters, 1981), e/ou à capacidade para desenvolver e manter relações de amizade com os pares (e.g., Bukowski & Hoza, 1989; Hartup, 1992, 1996; Howes,

1987). As definições neste nível de análise, comparativamente com o anterior, são aparentemente mais atractivas, porque o critério para determinar a competência social não varia, necessariamente, com o contexto, parceiros sociais ou nível de desenvolvimento e, por esse motivo, é possível estimar a estabilidade situacional e temporal da competência social (e.g., Coie & Dodge, 1983; Asher & Dodge, 1986; Vaughn, Azria, Caya, Newell, Krzysik, Bost, & Lazura, 2000; Vaughn & Waters, 1981).

Contudo, uma vez que os correlatos da aceitação dos pares e do estatuto social, podem ser extensíveis para além do domínio da competência social e, em algumas circunstâncias, promover trajectórias de desenvolvimento sub-optimais ou até negativas (e.g., Cairns & Cairns, 1994), Rose-Krasnor (1997) refere que as definições da competência social, neste nível de análise, podem acarretar problemas de interpretação. Um exemplo dessa dificuldade de interpretação, está patente nos estudos de Hartup, (1983), que verificou uma associação entre a popularidade e variáveis como a beleza física, a ordem do nascimento e o estatuto étnico, factores que não se relacionam, forçosamente, com a maioria do conhecimento acerca da competência social. De forma idêntica, também a amizade, por si só, não pode ser considerada como um indicador de competência social, na medida em que, ocorrendo com pares desviantes, pode ter um papel negativo, conduzindo à utilização de estratégias anti-sociais e socialmente menos competentes (e.g., Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Garipey, 1988).

Por fim, a um nível elevado de abstracção, as definições de competência social, salientam o *sucesso* ou *eficácia* do indivíduo, na concretização de objectivos sociais (e.g., Attili, 1990; Duck, 1989; White, 1959). Mais concretamente, a competência social pode ser entendida como um conceito geralmente descritivo, com referentes funcionais/pragmáticos (i.e., a competência social é o que funciona num determinado contexto), e/ou como um traço latente de diferenças individuais, com antecedentes de desenvolvimento específicos e trajectórias de desenvolvimento previsíveis (e.g., Sroufe, 1983; Waters & Sroufe, 1983).

Waters e Sroufe (1983) e Rose-Krasnor (1997), propõem uma definição do constructo de competência social a este nível, considerando, em simultâneo, a coordenação flexível do afecto, do comportamento e da cognição, na concretização dos objectivos sociais. Esta coordenação entre diferentes dimensões resultará na capacidade do indivíduo para (a) concretizar, de facto, os seus objectivos sociais; (b) sem constrangimentos excessivos das oportunidades dos parceiros na obtenção dos seus próprios objectivos sociais e; (c) minimizando/impedindo o desenvolvimento de trajectórias de desenvolvimento que restrinjam opções futuras, na obtenção dos objectivos sociais, e que não podem ser identificadas no presente.

A este nível de abstracção, as definições de competência social, podem ser explicitamente desenvolvimentais, permitindo a previsão de mudanças nos comportamentos, afectos e cognições, relevantes na obtenção dos objectivos sociais ao longo da vida.

Adicionalmente, em vez de uma variável relacional, como a dominância social ou a popularidade, a estabilidade temporal e contextual da competência social, será referente a uma característica dos indivíduos. Por outras palavras, uma criança socialmente competente, pode

ocupar uma posição de estatuto elevado, quer num ranking de popularidade ou de dominância, participando em várias amizades, contudo, nem a sua posição social, nem as suas relações de amizade definem, por si só, a sua competência social. Por fim, as definições neste nível de abstracção, permitem ainda que os indicadores comportamentais da competência social, variem com o contexto cultural (e.g., Chen, Rubin, & Sun 1992).

Tal como nas definições relativas aos níveis baixo e intermédio de abstracção, existem igualmente algumas desvantagens inerentes a esta última abordagem, designadamente, no que se refere às medidas. Por não se associar exclusivamente a um único comportamento, ou conjunto de comportamentos, ou, ainda, a índices da posição social, e porque o *sucesso* de qualquer estratégia é apenas determinado *a posteriori*, são geralmente necessárias avaliações extensas, executadas múltipla e repetidamente, até se obter uma quantidade de informação suficiente para os diferentes indicadores considerados (e.g., Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998; Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983).

Recorrendo à imagem de um prisma, Rose-Krasnor (1997), propôs uma definição da competência social em termos de um modelo hierarquicamente organizado, integrando os três níveis de abstracção anteriormente descritos. De acordo com a autora, os três níveis de análise caracterizam-se por estarem conceptualmente relacionados, pelo que as medidas obtidas num determinado nível deverão ter implicações específicas nas medidas obtidas noutra nível. Bost et al. (1998), corroborando a concepção de Rose-Krasnor (1997), e adoptando a perspectiva de Waters e Sroufe (1983), sugeriram um modelo idêntico, descrevendo a competência social como um constructo latente de diferenças individuais, hierarquicamente organizado, com influência causal nas medidas obtidas, operacionalizado a partir de diferentes indicadores – (a) perfis de características psicológicas e comportamentais associadas com a competência social; (b) atenção visual recebida dos pares e; (c) aceitação social no grupo de pares – avaliados de forma independente e com medidas múltiplas. A selecção destes indicadores fundamentou-se na existência de relações consistentes com os comportamentos e estratégias de interacção social, e nas considerações sugeridas por Vaughn, Waters e colegas (e.g., Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters, Noyes, Vaughn, & Ricks, 1985), sobre o facto de determinados aspectos do comportamento da criança, relevantes do ponto de vista do adulto, serem, contudo, pouco pertinentes para as crianças em idade pré-escolar, o período de desenvolvimento no qual se centraram estas investigações e o referido modelo hierárquico.

Os resultados obtidos, consistentes com o modelo prismático de Rose-Krasnor (1997), têm confirmado a hipótese da organização hierárquica do constructo da competência social, revelando, também, que o peso relativo de cada indicador considerado, contribui de forma desigual para o constructo global da competência social. Especificamente, os indicadores da atenção visual recebida parecem ser relativamente redundantes e, no caso das medidas de aceitação social, uma das dimensões utilizadas (*rating scale*), parece contribuir apenas modestamente para o constructo. Em estudos posteriores, e recorrendo a uma amostra de maior dimensão, Bost et al. (1998), replicaram o modelo prévio, considerando, igualmente, três famílias de medidas – descrições compreensivas do comportamento/personalidade,

sintetizadas através de técnicas de Q-sort (CCQ Q-set, Block & Block, 1980 e PQ Q-set de Baumrind, 1967), para avaliar a competência social; atenção visual recebida e iniciação de interações positivas/neutras com os pares (Vaughn & Waters, 1981) e; aceitação sociométrica no grupo de pares. A selecção dos instrumentos de avaliação, à semelhança do estudo anterior, decorreram dos critérios propostos por Waters e Sroufe (1983), acerca da utilização de medidas abrangentes, capazes de apreender um vasto número de situações e comportamentos relevantes, durante o período pré-escolar.

Recorrendo aos modelos de equações estruturais (*structural equation modeling* – SEM), os resultados deste estudo demonstraram que, tanto as medidas, como os aspectos estruturais do modelo (i.e., a organização da estrutura de relações entre (1) as diferentes famílias de medidas e os seus respectivos indicadores e; (2) o constructo latente de segunda ordem – *competência social* – e os diferentes tipos de medidas), se ajustavam aos dados. Ainda assim, não obstante os níveis de ajustamento equivalentes, verificou-se relativamente à família de medidas da aceitação sociométrica e, em particular, à tarefa de *classificação de escala (rating scale)*, que os correlatos destas medidas não foram significativos, pelo que a relação entre esta família de medidas e o constructo latente de segunda ordem (i.e., competência social), dever-se-ia, exclusivamente, aos dados da tarefa de nomeações sociométricas. Desta forma, os resultados poderiam ser explicados pelo facto de um número significativo de crianças (mais de 20%), terem manifestado alguma dificuldade em compreender a tarefa, atribuindo a pontuação “1” (i.e., *não gosto muito de brincar com*), a uma criança que haviam previamente identificado como uma das três preferidas, na tarefa de nomeações sociométricas. Por este motivo, com uma segunda amostra de crianças, Bost e colaboradores (1998), optaram por substituir a tarefa de classificação, pela tarefa de comparação entre pares.

De um modo geral, os resultados sugerem que o modelo hierárquico (prisma) da competência social, proposto por Rose-Krasnor (1997), se apresenta como uma caracterização viável do referido constructo, para crianças de idade pré-escolar, independentemente do género. De acordo com o modelo, os dados na base destas análises (i.e., Q-sorts para a competência social, aceitação sociométrica, atenção visual recebida e iniciação de interações), são melhor compreendidos como situados a um nível intermédio (nível índice do modelo prismático de Rose-Krasnor), que considera as variáveis relacionais intra e interpessoais. Deste ponto de vista, as pontuações do Q-sort representam um tipo de dimensão intrapessoal, enquanto os valores de aceitação sociométrica representam um tipo de dimensão interpessoal. As medidas da atenção social e das interações, conjugam simultaneamente elementos de um e de outro tipo.

Em suma, o pressuposto central destas investigações assenta na ideia da competência social como um constructo mensurável de diferenças latentes, pressuposto este, fundamentado empiricamente pelas associações preditivas entre, por exemplo, as avaliações sociométricas e alguns aspectos da amizade e/ou medidas comportamentais, obtidas no início dos anos pré-escolares, e as trajectórias de desenvolvimento durante a adolescência e a vida adulta, documentadas na literatura (e.g., Cairns & Cairns, 1994). Estes estudos, sugerem que as

diferenças individuais, ao longo de uma dimensão como a competência social, definida de forma abrangente, tendem a ser mantidas durante um período de tempo relativamente longo, e durante várias transições desenvolvimentais.

Embora a maioria dos estudos acerca das consequências de um baixo nível de competência social tendam a centrar-se nos primeiros anos da idade escolar, alguns estudos começam a incluir as crianças de idade pré-escolar, considerando que, já nesta fase de desenvolvimento, a (in)competência social pode ser usada como um bom predictor do ajustamento futuro, ao nível do desenvolvimento social (e.g., Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; Ladd, Price, & Hart, 1988). O presente trabalho foi desenvolvido com crianças nesta fase de desenvolvimento, e tem como objectivo principal a replicação, numa amostra portuguesa, de um modelo de avaliação da competência social, que se caracteriza por esta noção de integração de diferentes indicadores da competência social, considerando, simultaneamente, dados de observação e medidas sociométricas, inicialmente desenvolvido por investigadores norte-americanos, com crianças de idade pré-escolar.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 89 crianças, 48 do sexo feminino e 41 do sexo masculino, distribuídas por 4 grupos – 2 grupos de 3 anos (46 crianças); 2 grupos de 4 anos (43 crianças). Os dados foram recolhidos em duas instituições pré-escolares, na zona metropolitana de Lisboa. As crianças são provenientes de famílias com um estatuto sócio-económico médio.

Instrumentos

Dados da Observação

Para obter os dados da observação, cada criança foi observada um total de 200 e 100 vezes, relativamente aos índices da *atenção social* e *interacções iniciadas*, respectivamente, por observadores treinados, com níveis de concordância nunca inferiores a 80%, previamente à recolha dos dados.

Atenção Visual – utilizando a lista de crianças da sala, cada observador (dois por sala), observou uma dada criança (*criança alvo*), durante intervalos de seis segundos, registando os códigos de identificação de todas as crianças que receberam, desta criança alvo, uma *unidade de atenção visual* (*look* – mais de 2 segundos; *glance* – menos de dois segundos). O score da atenção visual para cada criança, correspondeu ao total de *looks* e *glances* recebidos dos pares. Em cada sala foram realizados, aproximadamente, 200 sequências de observação da atenção visual.

Interacções – cada criança alvo foi observada durante intervalos de 15 segundos, registando-se os códigos de identificação de todas as crianças com quem interagiu. Adicionalmente, registou-se ainda o tipo de interacção (positiva, neutra ou negativa), e o código da criança que deu início à respectiva interacção. Para cada sala, realizaram-se, aproximadamente, 100 sequências de observação das interacções.

Para ajustar as ausências e diferentes números de sequências de observação, por sala, calcularam-se scores através da divisão do número total de atenção visual recebida/interacções iniciadas, pelo número de sequências (*round*) em que a criança esteve presente.

Descrições do Q-sort

Relativamente às medidas do tipo Q-sort, cada criança foi descrita por dois observadores independentes, com recurso ao *Califórnia Child Q-set* (Block & Block, 1980), constituído por 100 itens, e ao *Preschool Q-set* (Bronson's revision of Baumrind's [1967] Q-set), constituído por 72 itens. As descrições dos Q-sort, para cada criança, foram usadas para derivar os scores da competência social, utilizando o critério publicado por Waters e colaboradores (1983). Assim, cada criança foi descrita de forma independente por dois assistentes, utilizando os dois Q-sets (CCQ Q-set e PQ), e a descrição do Q-sort para cada criança foi depois correlacionada com o perfil de uma criança hipotética, no extremo da CS, gerado pela agregação das descrições dadas por especialistas em desenvolvimento social. A correlação entre o Q-sort para uma determinada criança e o *critério* para o constructo, passou a ser o seu *score* para o referido constructo. Os resultados obtidos foram comparados com os critérios score Americanos. As correlações variaram entre .85 e .91, para o CCQ Q-set, e entre .86 e .91, para o PQ Q-set. Os scores da competência social foram ajustados para respostas de desejabilidade social, calculando as correlações parciais para cada criança e para os descritores critério da competência social, mantendo constante o critério da desejabilidade social.

Medidas Sociométricas

A sociometria foi avaliada através de duas medidas sociométricas – (1) nomeações positivas e negativas recebidas dos pares e (2) comparação entre pares. As crianças foram entrevistadas individualmente.

Nomeação (McCandless & Marshall, 1957) – medida standard, consiste na designação de escolhas positivas e negativas. Especificamente, pediu-se a cada criança que escolhesse (a partir das fotografias dos colegas), as 3 crianças como quem *mais gosta de brincar* (três primeiras escolhas positivas); as 3 crianças com quem *não gosta de brincar* (três escolhas negativas) e, por fim, que seleccionasse as restantes, uma a uma, pelo critério *gosta mais de brincar*, até serem esgotadas todas as possibilidades. A classificação das crianças, após a escolha das primeiras três nomeações positivas e três negativas, permite obter mais informações sobre cada criança. As classificações de aceitação basearam-se nas 3 escolhas de topo.

Comparações entre Pares – a cada criança pediu-se que escolhesse um colega, pelo critério *gosta mais de brincar*, em cada uma das díades possíveis no grupo (i.e., $N \cdot (N-1)/2$). O total de aceitação para esta medida baseou-se no número médio de escolhas em função total de díades possíveis.

Procedimento

Os dados foram recolhidos durante um ano lectivo, por 6 observadores diferentes, 2 por cada família de medidas considerada (i.e., (1) dados da observação; (2) Q-sorts da competência social e; (3) escolhas sociométricas). Relativamente às tarefas sociométricas, cada criança foi entrevistada individualmente, correspondendo cada tarefa a um momento de observação. Para as crianças de 3 anos foram necessárias pelo menos 2 entrevistas para a tarefa da comparação entre pares, potencialmente mais cansativa, devido ao elevado número de díades para as quais a criança teve de efectuar as suas escolhas. Por consequência, sempre que estas manifestavam sinais de distração, interrompia-se a tarefa e retomava-se noutra oportunidade

As instruções dadas às crianças foram idênticas, bem como a ordem de apresentação das tarefas (i.e., 1. Nomeação, 2. Comparação de Pares). Para além das instruções relativas aos instrumentos, explicaram-se ainda, de forma relativamente simples, os objectivos do trabalho que foi apresentado como *um estudo para nos ajudar a compreender melhor como é que as crianças brincam umas com as outras e como é que fazem amigos*. Quando a recolha de dados coincidiu com o início do ano lectivo, pediu-se às crianças que identificassem todos os colegas pelo nome, para assim garantir que existia o mínimo de conhecimento sobre quem eram os seus colegas.

Resultados e Discussão

Tal como se verifica na Tabela 1, os resultados obtidos mostram que todas as correlações são positivas e que, 16 das 21 analisadas, são significativas ($p < 0.05$).

Tabela 1. *Correlação entre as diferentes famílias de medidas*

	Nomeações Positivas	Comparações Pares	CCQ	PQ	Atenção Visual	Interacções
Nomeações Positivas	0.62*					
Comparações Pares	-0.01	0.20				
CCQ	0.25*	0.29*	0.37*			
PQ	0.47*	0.23*	0.05	0.43*		
Atenção Visual	0.33*	0.36*	-0.05	0.11	0.35*	
Interacções	0.29*	0.36*	0.25*	0.39*	0.55**	0.40*

** < 0.01

* < 0.05

As variáveis compósitas que representam cada *família* de medidas (i.e., sociometria, Q-sort e, atenção visual/interacções), foram criadas após a standardização das variáveis. Todas as correlações entre os resultados compósitos foram significativas (Tabela 2).

Tabela 2. *Correlação entre as medidas compósitas*

	Atenção Visual/Interacções	Sociometria
Q-sorts	0.37*	0.29*
Atenção Visual/Interacções		0.39*

* < 0.05

Estes resultados são consistentes com os estudos prévios, demonstrando a existência de relações coordenadas entre os diferentes indicadores da competência social. Em síntese, e até à data, estes resultados são bastante promissores, na medida em que sugerem, que os indicadores da competência social, relevantes na caracterização das diferenças individuais, ao nível da competência social, em crianças norte-americanas, são também relevantes, para a caracterização das crianças portuguesas, incluídas nesta amostra. As análises deste trabalho, conjuntamente com os dados das investigações prévias, indicam que a adopção de uma moldura conceptual integrada, que considera a competência social como um constructo de traços latentes, é um modelo robusto, caracterizando adequadamente as diferentes idades (no período de desenvolvimento correspondente ao pré-escolar) e os diferentes géneros. Adicionalmente, os dados sugerem também que nenhuma das famílias de medidas, por si só, é suficiente para uma boa descrição da competência social.

Embora não permitam a replicação integral do modelo, estes resultados antecipam a sua confirmação, corroborando as perspectivas propostas por Rose-Krasnor (1997), Waters e Sroufe (1983) e Bost e colaboradores (1998), designadamente, a ideia de que as diferenças individuais, ao nível da competência social, para crianças de idade pré-escolar, são melhor avaliadas com recurso a um score compósito, decorrente dos três tipos de famílias de medidas, cujas correlações se analisaram no presente estudo. A continuidade do trabalho e o aumento do número de participantes, permitirá, futuramente, a verificação completa do modelo, numa amostra de crianças portuguesas, permitindo, ainda, verificar, se as diferentes famílias de medidas se comportam, face ao constructo latente de segunda ordem (i.e., competência social), de forma idêntica ao que se verifica entre as crianças Americanas.

Referências Bibliográficas

- Asher, S. & Dodge, K. A. (1986). 'Identifying children who are rejected by their peers', *Developmental Psychology*, 22: 444-449.
- Attili, G. (1990). 'Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective', *Human Development*, 33: 238-249.
- Baumrind, D. (1967). 'Child care patterns anteceding three patterns of preschool behavior', *Genetic Psychology Monographs*, 75: 43-88.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino CA: Multivariate Software.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). 'Social competence, social support and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start', *Child Development*, 69: 192-218.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). 'Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome', In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds), *Peer Relationships in Child Development*, New York: Wiley & Sons, pp. 15-45.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. H., Gest, S. D., & Gariépy, J. L. (1988). 'Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection?', *Developmental Psychology*, 24: 815-823.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). 'Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study', *Child Development*, 63: 1336-1343.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. (1998). 'Peer rejection: origins and effects on children's development', In M. Gauvain, & M. Cole (Eds), *Readings on the development of children*, New York: W. H. Freeman and Company, pp. 222-230.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). 'Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study', *Merrill-Palmer Quarterly*, 29: 261-282.
- Coie, J. D. (1990). 'Toward a theory of peer rejection', In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds), *Peer Rejection in Childhood*, New York: Cambridge University Press, pp. 365-401.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). 'Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment', *Child Development*, 66: 710-122.
- Dodge, K. A. (1985). 'Attributional biases in aggressive children', In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy*, Orlando, FL: Academic Press, pp. 73-110.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. A. (1986). 'Social competence in children', *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51: Serial No. 213.

- Duck, S. (1989). 'Socially competent communication and relationship development', In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds), *Social competence in developmental perspective*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 91-106.
- Hartup, W. W. (1992). 'Friendships and their developmental significance', In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development*, Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd., pp. 175-205.
- Hartup, W. W. (1996). 'The company they keep: Friendships and their developmental significance', *Child Development*, 67: 1-13.
- Howes, C. (1987). 'Social competence with peers in young children: Developmental sequences', *Developmental Review*, 7: 252-272.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). 'Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?', *Child Development*, 68: 1181-1197.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). 'Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors', *Child Development*, 59: 986-992.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). 'Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile', *Psychological Assessment*, 4: 442-450.
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). 'A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children', *Developmental Psychology*, 26: 388-397.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). 'Peer acceptance and later interpersonal adjustment: Are low-acceptance children at risk?', *Psychological Bulletin*, 102: 357-389.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). 'Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective', In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, New York: Wiley, pp. 96-161.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1989). 'Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective', *Developmental Psychology*, 25: 1-9.
- Rose-Krasnor, L. (1997). 'The nature of social competence: A theoretical review', *Social Development*, 6: 111-135.
- Rosen, L. A., Furman, W., & Hartup, W. W. (1989). 'Positive, negative, and neutral peer interactions as indicators of children's social competency: The issue of concurrent validity', *Journal of Genetic Psychology*, 149: 441-446.
- Sroufe, L. A. (1983). 'Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence', In M. Perlmutter (Ed), *Minnesota symposia on child psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 44-81.
- Strayer, F. F., & Strayer, J. (1976). 'An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children', *Child Development*, 47: 980-989.
- Vaughn, B. E., & Martino, D. (1988). 'Q-sort correlates of visual regard in groups of young preschool children', *Development Psychology*, 24: 589-594.

Vaughn, B. E., & Waters E. (1981). 'Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence', *Developmental Psychology*, 17: 265-288.

Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzyik, L., Caya, L. R., Bost, K. K., Newell, W., & Kazura, K. L. (2000). 'Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start', *Developmental Psychology*, 36: 326-338.

Waters, E., Noyes, D. M., Vaughn, B. E., & Ricks, M. (1985). 'Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data', *Developmental Psychology*, 21: 508-522.

Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). 'Social competence as a developmental construct', *Developmental Review*, 3: 79-97.

White. R. (1959). 'Motivation reconsidered: The concept of competence', *Psychological Review*, 66: 297-333.