



Relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años

Paula Andrea Jaramillo Zuluaga

Anlly Paola Ríos Patiño

Trabajo de grado para optar por el título de Psicóloga

Tutor

Gilberto Gaviria Castaño, Magíster en Psicología Cognitiva

Universidad de Antioquia

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Psicología

El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Jaramillo Zuluaga & Ríos Patiño, 2021)
Referencia	Jaramillo Zuluaga, P., & Ríos Patiño, A. (2021). <i>Relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años</i> [Trabajo de grado profesional].
Estilo APA 7 (2020)	Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: John Mario Muñoz Lopera

Jefe departamento: Alberto Ferrer Botero

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación fue asesorado por el docente Gilberto Gaviria, adscrito al Departamento de Psicología, a él damos las gracias por su acompañamiento, orientación y el aporte de sus conocimientos a lo largo del proceso. Y a la academia por la preparación proporcionada para hacer de nosotras profesionales idóneas con principios éticos y socio humanísticos.

A los coordinadores de los jardines Politécnico interamericano, Dominique, Nuestra Señora de Lourdes y al CDI La Aldea y a los padres de familia, damos las gracias por permitirnos el desarrollo de las actividades con los niños, por su participación y compromiso. Así mismo, a los niños participantes, ya que gracias a su disposición las tareas se lograron llevar a cabo.

Agradecemos a nuestras familias por su apoyo incondicional y por su motivación para el alcance de nuestros logros, como un acercamiento a la finalización de nuestro proceso formativo.

Tabla de Contenido

Resumen.....	7
Introducción	9
1. Planteamiento del problema.....	11
2. Justificación	17
3. Objetivos.....	20
3.1 Objetivo General	20
3.2 Objetivos Específicos	20
4. Marco Teórico	21
4.1 Temperamento	21
4.1.1 Modelos o teorías del concepto de temperamento.....	21
4.1.2 Instrumentos para evaluar el temperamento	23
4.1.3 Relación del temperamento con otras variables	24
4.2 Comportamientos prosociales.....	26
4.2.1 Ayuda.....	28
4.2.2 Cómo se ha estudiado la conducta de ayudar.....	29
4.2.3 Relación de la ayuda con otras variables: habilidades sociales, autonomía, temperamento y prácticas de crianza.....	32
5. Metodología	35
5. 1 Población y muestra	35
5.2 Criterios de inclusión	35
5.3 Criterios de exclusión.....	35
5.4 Instrumentos	35
5.5 Procedimiento de recolección de la información.....	37
5.6 Consideraciones éticas	38
5.7 Plan de análisis de datos.....	38
5.8 Resultados.....	39
5.9 Análisis correlacional.....	42
6. Discusión	46
6.1 Temperamento y carácter	46
6.2 Ayuda instrumental y empática	46
6.3 Relaciones entre Temperamento y Carácter y ayuda instrumental y empática	49
6.4 Limitaciones y perspectivas futuras	50

Referencias.....	52
Anexos	56
Anexo 1. Consentimiento informado (versión física).....	56
Anexo 2. Inventario de temperamento y carácter para preescolares (Constantino, 2002)....	58
Anexo 3. Materiales y ubicación Tarea ayuda instrumental	60
Anexo 4. Materiales y ubicación Tarea ayuda empática.....	60

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Calificación Tarea de Ayuda Instrumental</i>	36
Tabla 2. <i>Calificación Tarea de Ayuda Empática</i>	37
Tabla 3. <i>Cantidad de Participantes por Género</i>	39
Tabla 4. <i>Cantidad de Niños por Grupo De Edad</i>	40
Tabla 5. <i>Análisis Descriptivo Dimensiones de Temperamento y Carácter</i>	40
Tabla 6. <i>Análisis Descriptivo de la Tarea de Ayuda Instrumental</i>	41
Tabla 7. <i>Análisis Descriptivo de la Tarea de Ayuda Empática</i>	42
Tabla 8. <i>Análisis Correlacional</i>	44

Resumen

El presente estudio examinó la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años. Para evaluar el temperamento se aplicó el *Inventario de temperamento y carácter para preescolares* (Constantino, 2002) a los padres. Y se realizó con los niños la tarea experimental de la solapa (Warneken y Tomasello, 2007) para evaluar la ayuda instrumental, y la tarea del juguete (Svetlova, Nichols & Brownell, 2010), para evaluar la ayuda empática. Participaron 47 niños de 4 jardines infantiles de La Ceja (Ant). En las dimensiones evaluadas con el cuestionario los niños se encontraron en un nivel medio en: cooperación, persistencia y autotrascendencia. Y se encontraron en un nivel medio-bajo las dimensiones: evitación del daño y Dependencia de la recompensa, Búsqueda de la novedad y Autodirección. La dimensión que tuvo mayor porcentaje de niños en el nivel alto fue cooperación y menor porcentaje en nivel alto fue autotrascendencia. Por su parte en la tarea de ayuda instrumental se encontró que la mayoría de niños ayudó entre los primeros 20 segundos y en la ayuda empática la mitad de los niños ayudaron antes de los 40 segundos. La tarea de ayuda instrumental se correlacionó con las dimensiones de cooperación, persistencia, autodirección y autotrascendencia. Por su parte la tarea de ayuda empática se correlacionó con las dimensiones evitación del daño, persistencia y autotrascendencia. Así mismo presentó una correlación positiva y significativa con la tarea de ayuda instrumental. La gran mayoría de los niños ayudaron en alguno de los momentos de observación, encontrando además otras formas de expresión para comunicar algo a la investigadora.

Palabras claves: ayuda instrumental, ayuda empática, temperamento, comportamiento prosocial.

Abstract

The current study examined the relationship between temperament and instrumental helping and empathic helping behaviors in preschool children aged 3 to 5 years. The Temperament and Character Inventory for Preschoolers (Constantino, 2002) was applied to parents to assess temperament. An experimental task of the aperture was performed with the children to evaluate instrumental help, and the stuffed animal task to evaluate empathic help. A total of forty-seven children from four kindergartens in La Ceja (Ant) participated. In the dimensions evaluated with the questionnaire, children were found at a medium level regarding cooperation, persistence, and self-transcendence. In the following dimensions, they were found to be at a medium-low level: avoidance of harm and dependence on reward, search for novelty and self-direction. The dimension with the highest percentage of children at the high level was cooperation and the lowest percentage at the high level was self-transcendence. In the instrumental help task it was found that most children helped within the first 20 seconds and in the empathic help task, half of the children helped before the 40 seconds. The instrumental helping task correlated with the dimensions of cooperation, persistence, self-direction, and self-transcendence. On the other hand, the empathic helping task was correlated with the dimensions of harm avoidance, persistence, and self-transcendence. Likewise, it showed a positive and significant correlation with the instrumental helping task. The great majority of children helped in some of the observation moments, finding also other forms of expression to communicate something to the researcher.

Keywords: instrumental help, empathic help, temperament, prosocial behavior.

Introducción

El presente trabajo aborda la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática enmarcadas dentro de las conductas prosociales en infantes en edad preescolar. Para ello se describieron los diferentes conceptos, cómo han sido estudiados, la asociación que se ha hallado con otras variables y se planteó aplicar un cuestionario y tareas experimentales para el presente estudio.

En este sentido se entiende el temperamento desde el modelo psicobiológico de Roberth Cloninger quien considera que “está constituido por respuestas asociativas de tipo automático a los estímulos emocionales básicos que originan formas de hábitos y el desarrollo de habilidades” (Cornellá, 2010, pág. 231), evaluado mediante 4 factores que son: evitación del daño, dependencia de la recompensa, búsqueda de la novedad y persistencia. El temperamento en la infancia se ha estudiado en relación a algunas variables como la autonomía, prácticas de crianza y comportamientos prosociales (Kim, Sodian y Paulus, 2014; Laible, Carlo, Murphy, Augustine & Roesch, 2014 y Lacunza, 2012; Acar, 2013; Aguirre-Dávila, 2015).

Por su parte, los comportamientos prosociales son conductas voluntarias que se llevan a cabo con el fin de beneficiar a otros y que favorecen las relaciones interpersonales, dentro de estos comportamientos encontramos la ayuda, tomando como referencia para la presente investigación la ayuda instrumental y la ayuda empática. La primera se refiere a asistir a otro para que alcance un objetivo mediante la acción como acercar objetos fuera del alcance, apartar obstáculos, corregir errores o elegir medios incorrectos para realizar una tarea (Warneken & Tomasello, 2009). Y la segunda es la capacidad de responder a la angustia, la tristeza, el dolor o la frustración de los demás, basada en las expresiones de preocupación y el comportamiento reconfortante al dolor que se orienta hacia los demás (Svetlova, Nichols & Brownel, 2010).

Este tipo de variables han sido estudiadas desde la infancia temprana, pues se ha considerado que es en estas donde el temperamento se expresa vívidamente, pues aún no se ha desarrollado la personalidad y aun no hay tanta influencia de experiencias ambientales. El temperamento permite a los niños la expresión de comportamientos que pueden ser adaptativos o desadaptativos según el caso. En la medida en que este influye en el modo de seleccionar las actividades y los entornos, y a su vez configura las respuestas de otros, puede modificar las conductas de ayuda según las diversas dimensiones del temperamento (Aguirre-Dávila, 2015), ya que cuando el niño decide ayudar o no a otro lo hace de manera voluntaria y de acuerdo a su predisposición biológica.

De este modo en la presente investigación se pretende examinar la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años.

1. Planteamiento del problema

El ingreso de los niños en los jardines o Centros de Desarrollo Infantil (CDI) se viene dando cada vez con más frecuencia a temprana edad. Este al ser un suceso que cambia el ritmo de vida de los infantes, puede causar en ellos diferentes emociones y formas de afrontar la situación. Para algunos de ellos puede ser más difícil adaptarse tanto a la nueva interacción, como a las reglas, la alimentación y demás situaciones que se puedan presentar, mientras que otros pueden hacerlo con mayor facilidad.

Estos espacios de socialización, se convierten en un ambiente nuevo al que se deben enfrentar y el medio que podría favorecer el desarrollo cognitivo, conductual y lingüístico del infante. Es allí donde despliegan un gran número de habilidades tanto sociales como cognitivas, por lo cual la presencia de sus pares y nuevos adultos los impulsa a entrar en esas interacciones, de ahí que deben poner en juego lo que han aprendido en sus casas, como ir desarrollando otras habilidades en la medida que su desarrollo biológico y psicológico se los permita. Tal como lo afirman Lacunza, Castro y Contini (2009, pág. 8):

El período de los años preescolares (3 a 5 años aproximadamente) es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que las adquisiciones motrices, sensoriales y cognitivas permiten que el niño se incorpore al mundo social de un modo más amplio.... Además, las relaciones con los otros suelen ir asociadas a expresiones emocionales por lo que, sobre todo después de los 2 años, los niños son capaces de reconocer sus propios estados emotivos como también los de los demás.

Estas diferencias a temprana edad pueden deberse en cierta medida a una base biológica que es el temperamento, sin desconocer otros factores que puedan influir en ella como el contexto cultural y la crianza. Lo anterior está en línea con lo planteado por Thomas y Chess (como se citó en Moreno, Botero, Tamayo y Chaves, 2014) quienes señalaron en su investigación del temperamento en niños que este tiene un papel importante para el desarrollo emocional, el ajuste comportamental, las interacciones sociales subsecuentes del niño y su funcionamiento social.

En las interacciones entre individuos y grupos resulta interesante conocer acerca del comportamiento prosocial, este se refiere “a acciones tales como beneficiar a los demás, donar, dar apoyo emocional, ayudar...” (Aguirre-Dávila, 2015, pág. 22). Según dicho autor, promocionar estos comportamientos puede ser muy beneficioso para la sociedad ya que se contribuye a la participación activa, la tolerancia y la convivencia.

Estos comportamientos tienen importancia desde la infancia, ya que como se viene mencionando al estar los niños inmersos en diversos espacios de socialización, es beneficioso para ellos que presenten este tipo de conductas positivas tanto por una buena convivencia como por lo que pueden recibir a cambio. Pues como describen Wentzel, Filisetti y Looney (como se citaron en Aguirre-Dávila, 2015) comportamientos tales como compartir, ayudar o cooperar se pueden asociar a la aprobación social, fortalecimiento de competencias intelectuales y rendimiento académico. La aparición de este tipo de conductas se ha observado en los niños desde muy temprana edad, en investigaciones como las de Warneken y Tomasello (2006) han concluido que es natural de los niños pequeños ayudar a los demás cuando tienen un problema, aunque este sea un extraño y no reciban recompensa; estos resultados nos da indicios de que el ser humano se interesa por estar implicado en actividades que tengan relación con los otros.

Debido a que en la escuela se presentan diversas formas de comportamiento entre los niños, como sus primeras relaciones con pares, interiorización de normas diferentes a las del hogar, problemas como el acoso o el rechazo escolar, etc., este se ha convertido en un escenario al cual se han dirigido investigaciones e intervenciones en el tema de la conducta prosocial como lo describe Vázquez (2017), quien además, menciona que las conductas prosociales se pueden observar en la interacción y que el aprendizaje experiencial de los niños tiene gran importancia en la expresión de dichas conductas. Por su parte Garaigordobil señala que las conductas prosociales dependen de varios factores que tienen interrelación “como la cultura, el contexto familiar, la sociabilidad, entre otros, y de manera especial recalca la importancia del contexto social” (como se citó en Vázquez, 2017, pág. 292).

En línea con lo anterior, Warneken y Tomasello (2009) expresaron que, si bien la cultura no crea el altruismo en los niños pequeños en la medida que crecen y se comportan de manera más autónoma, su forma de actuar va a estar influenciado por las normas sociales internalizadas, de modo que una vez se conviertan en agentes independientes de la cultura estas normas se convierten en mediadores importantes en sus comportamientos prosociales y en todas sus relaciones sociales.

Además de ello, el propio desarrollo de los niños tiene especial importancia en la ejecución de dichas conductas, pues deben poner en evidencia en cierta medida la comprensión de estados mentales internos de los demás y compararlos con sus propias emociones y necesidades, para así actuar en nombre del otro o de lo que este necesita (Svetlova, Nichols & Brownell, 2010). En este sentido, el desarrollo de la capacidad para reconocer intenciones puede servir al niño para tener una mejor lectura de los deseos, creencias, emociones e intenciones de sus pares, al no pensar solo en las suyas, generando el desarrollo de conductas

de mayor compartir y menor egoísmo que lo pueden beneficiar en la interacción (Tomasello, 2010). De este modo, a través de la literatura revisada se evidencia que variables como temperamento, capacidades mentalistas y comportamientos prosociales, pueden tener una relación entre ellas.

El presente estudio tiene interés en la conducta de ayudar. Esta es definida por Vázquez (2017, pág. 283) como “la realización de una acción para beneficiar a otro o mejorar el bienestar de otra persona”. Una característica de la conducta de ayuda es que la persona que la emite no consigue directamente algo, aunque en un estudio realizado por la autora citada anteriormente, encontraron que niños de edades entre los 8 y 10 años manifestaron verbalmente que sí ayudaban esperando algo a cambio de la otra persona, además estas conductas de ayuda pueden verse afectadas por la cercanía, es decir que los niños ayudan más a las personas que tienen vínculos con ellos (Vázquez, 2017).

En la literatura revisada sobre el tema de la ayuda, se han identificado dos tipos de estas: instrumental y empática (Svetlova, et al., 2010). En relación a la ayuda instrumental es una asistencia a otro para lograr un objetivo basado en la acción, como buscar u obtener algo fuera de su alcance; a su vez se planteó que este tipo de ayuda está motivada tanto por el interés que le despierta al niño el objeto, la acción, la persona como por una preocupación compasiva. Por su parte, la ayuda empática es una forma de responder a la angustia emocional de los demás y puede verse en expresiones de dolor y comportamiento reconfortante hacia el otro; este tipo de ayuda como respuesta prosocial puede desarrollarse más tarde al tiempo que se va comprendiendo a los otros como agentes independientes con estados internos diferentes a los propios (Svetlova et al, 2010).

Partiendo de lo mencionado anteriormente, de que las conductas prosociales pueden estar influenciadas por diferentes factores, es preciso incluir el temperamento dentro de ellos, pues también se han relacionado esas diferencias individuales con la tendencia de los niños a comportarse de manera cooperativa y prosocial.

Teniendo en consideración lo anterior, se parte del temperamento como la base de esas diferencias en los niños, entendiéndolo desde la perspectiva de Robert Cloninger para quien este “está constituido por respuestas asociativas de tipo automático a los estímulos emocionales básicos que originan formas de hábitos y el desarrollo de habilidades” (Cornellá, 2010, pág. 231). Este autor además ha propuesto el modelo de los siete factores para hacer una evaluación de la personalidad, el cual contempla 4 factores que evalúan el temperamento los cuales son: evitación del daño, dependencia de la recompensa, búsqueda de la novedad y persistencia (Constantino, Cloninger, Clarke, Hashemi & Przibicka, 2002), y además 3 factores que

evalúan el carácter: Autodirección, cooperación y autotranscendencia (Moreno, Botero, Tamayo y Chaves, 2014).

Hay gran diversidad de autores que han definido el temperamento y planteado diferentes dimensiones o rasgos por las cuales este se puede medir. Thomas y Chess señalaron nueve categorías del temperamento, que son: nivel de actividad, regularidad rítmica, aproximación o aislamiento (retirada), adaptabilidad, umbral de respuesta, intensidad de la reacción, persistencia y capacidad de atención, cualidad del humor y distractibilidad. Otros autores describen el temperamento como rasgos, entre ellos Bluss y Plomin identificaron tres: la emocionalidad, la actividad y la sociabilidad (Albores, Márquez y Estañol, 2003). Por su parte, Rothbart y Bates también describieron tres rasgos: extraversión, afectividad negativa y regulación/ orientación (Moreno, Botero, Tamayo y Chaves, 2014).

Por la importancia que el temperamento tiene en la infancia como la base biológica de los comportamientos en los niños, este ha sido estudiado en relación a varios temas como problemas de conducta, habilidades sociales, desarrollo de funciones ejecutivas y obesidad infantil, (Bárrig JÓ y Alarcón, 2017, Cervigni, Stelzer, Mazzoni y Álvarez, 2012, Amaro y Flores, 2017). En otros estudios se ha encontrado que el temperamento tiene cierta influencia en el desarrollo de la teoría de la mente (en adelante TOM) en la infancia. Aunque todos los niños desarrollan la teoría de la mente naturalmente en las mismas edades, se ha podido establecer que ciertos tipos de temperamento, como el tímido, pueden favorecer un desarrollo más rápido de la TOM. Esto se debe a que los niños, aunque no participan mucho de la interacción están muy atentos a las conversaciones y conductas de los adultos, lo que hace que puedan reconocer intenciones, deseos y creencias en un menor tiempo (Wellman, Lane, Labounty & Olson, 2011; Mink, Henning & Aschersleben, 2014).

Como se viene describiendo el temperamento tiene influencia tanto en el desarrollo de la teoría de la mente, como en el desarrollo de habilidades sociales; resulta pertinente entonces mencionar que el desarrollo de la TOM también puede influir en los comportamientos prosociales. Autores como Korucu, Selcuk y Harma (2016), en un estudio realizado en preescolares en Turquía, encontraron que la TOM estaba vinculada y se asociaba significativamente con la competencia social, pero no tenía un papel mediador en esta cuando se relacionaba con la autorregulación. Además, resaltaron la importancia de la regulación para el desarrollo socio-cognitivo en los años preescolares. E igualmente en sus hallazgos resaltan que la TOM no se asociaba con el comportamiento agresivo.

De manera similar, en un metaanálisis realizado respecto a teoría de la mente y comportamiento prosocial en la infancia, se encontraron que comportamientos como ayudar,

consolar y cooperar se asociaron significativamente con la TOM, siendo la cooperación la relación más fuerte. Esto debido a que la cooperación requiere de una interpretación constante de las señales socioemocionales y de los propios deseos. Además, concluyeron que la correlación TOM-comportamientos prosociales se manifiesta en la primera infancia y se mantiene a través de las diferentes expresiones de estos (Imuta, Henry, Slaughter, Selcuk, & Ruffman, 2016).

En relación con el tema de las conductas prosociales y el temperamento Aguirre-Dávila (2015), se propuso a indagar por la relación entre prácticas de crianza, temperamento y conducta prosocial. Para cumplir su objetivo, trabajó con niños y niñas de 5 y 6 grado (11 años de edad en promedio) y sus padres. A estos últimos se les aplicó el cuestionario de prácticas de crianza versión padres (Aguirre-Dávila, 2003) y el inventario de temperamento y carácter Juvenil JTCI versión padres (Cloninger, 1992, adaptado por Quintana y Muñoz, 2010). A los niños y niñas se les aplicó la prueba de Comportamiento Prosocial de Caprara y Pastorelli (1995). Por medio de este estudio se encontró que el temperamento de los niños influye en las prácticas de crianza que los padres ejecutan y estas a su vez también pueden favorecer los comportamientos prosociales.

A partir de sus hallazgos, lo más relevante para el presente estudio es que algunas dimensiones temperamentales como evitación del daño y persistencia también tienen relación con las conductas prosociales. Pues un niño que tiende a evitar el daño, se inclina por buscar el bienestar de los demás y a ayudar para evitar consecuencias negativas para el mismo. Y un niño que sea persistente se interesa por alcanzar los logros y ejecutar conductas asociadas a ayudar de manera persistente en el tiempo, pues su manera de actuar es continua y no obedece a exigencias transitorias (Aguirre-Dávila, 2015).

También se ha encontrado que la sociabilidad como dimensión del temperamento está relacionada con el comportamiento de ayuda de los niños hacia adultos desconocidos. Stanhope, Bell y Parker-Cohen (1987), evaluaron a niños en edades de 3 a 5 años, con el fin de investigar en qué medida el temperamento en interacción con factores situacionales, están relacionados con su comportamiento de ayuda. Para ello, evaluaron el comportamiento de ayuda de acuerdo al paradigma utilizado por Peterson (1983) con algunas modificaciones. Además, aplicaron dos escalas: los padres respondieron el cuestionario de temperamento de Sociabilidad e Impulsividad de Actividad Emocional (EASI-I - Buss & Plomin, 1975), y los docentes calificaron la capacidad de respuesta social de los niños en la escuela.

Estos investigadores hallaron que los niños descritos como extrovertidos fueron significativamente más útiles al ayudar a un extraño, que los niños descritos como tímidos. Los

investigadores sugirieron que se debe a que los niños tímidos se encontraban muy inhibidos para ofrecer ayuda activamente. Así mismo indicaron que la sociabilidad media el comportamiento de ayuda, en tanto que la identidad del otro es especialmente importante para los niños no sociables, pues estos están poco inclinados a relacionarse con otros y probablemente han tenido menos experiencia interactuando lo que conlleva a que se les dificulta notar e interpretar las necesidades de los extraños (Stanhope, Bell & Parker-Cohen, 1987).

En otro estudio revisaron aspectos como la autorregulación y la emocionalidad negativa en relación con los comportamientos prosociales. En esta se ha destacado que los altos niveles de emocionalidad negativa en los niños pueden ser problemáticos para el comportamiento prosocial cooperativo en tanto vayan acompañados de una falta de regulación. En este sentido, los niños que tienen una emocionalidad negativa moderadamente alta y una alta autorregulación no necesariamente tienen dificultades en su comportamiento socialmente competente. Así mismo encontraron que los niños de 54 meses que tienen una baja emocionalidad negativa y una alta regulación pueden ser competentes socialmente, e incluso en las observaciones de sus padres y maestros son reconocidos como los más cooperativos y prosociales (Laible, Carlo, Murphy, Augustine & Roesch, 2014).

Por lo dicho anteriormente, es importante mencionar que son pocos los estudios realizados en nuestro contexto que relacionen las variables temperamento y ayuda. Y con el interés de indagar la posible relación entre estas, se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es el grado y dirección de la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años?

2. Justificación

La presente investigación se orienta a indagar si hay alguna relación entre el temperamento y las conductas de ayuda ya sea esta instrumental o empática, en niños entre 3 y 5 años de edad que asisten a jardines infantiles. El temperamento como base biológica ha sido estudiado en los niños por su influencia en las conductas y en cómo estos responden a los estímulos del ambiente, es por ello que se puede relacionar con las conductas de ayuda, las cuales se enmarcan dentro de los comportamientos prosociales.

A lo largo de los años varios investigadores se han interesado por explorar, conocer y explicar aspectos que caracterizan la naturaleza del ser humano (Tomasello, 2010; Svetlova et.al, 2010). Por un lado, se han dedicado a descubrir hazañas cognitivas de nuestra especie, en los estudios se han interesado por la ayuda como una capacidad natural de los primates, con características más específicas en los humanos por su importancia en la vida material y social. Estos estudios han demostrado que en los niños la tendencia a ayudar aparece alrededor del primer año de vida de forma natural y de maneras muy diversas (acercar objetos fuera del alcance, apartar obstáculos, corregir errores, elegir medios comportamentales adecuados para realizar una tarea), y que estas conductas pueden cambiar alrededor de los 3 años por la socialización y la aparición de juicios (Tomasello, 2010; Svetlova et al., 2010)

Por otro lado, en los últimos años diversos autores como Thomas & Chess, Bluss & Plomin, Rothbart & Bate y Cloninger se han interesado en el estudio del temperamento en niños en edades preescolares, los cuales han sido muy comunes por la influencia que este tiene en sus comportamientos y formas de responder en las interacciones. Es en esta primera infancia donde el temperamento se expresa vívidamente y a medida que transcurre el tiempo, el desarrollo tanto físico como psicológico se ve encausado por variables biopsicosociales y mediatizado por el desarrollo de la personalidad (Suárez, 2010).

El temperamento brinda un repertorio de actitudes y conductas que le permiten al niño desenvolverse. Estas características tienen un papel importante en el establecimiento de relaciones, el funcionamiento social y el desarrollo de habilidades. Además, hay evidencias de que se muestran patrones de continuidad del temperamento hasta la edad adulta cuando ya está desarrollada la personalidad (Bárrig Jó y Alarcón, 2017).

Algunas investigaciones muestran que, en la dimensión de emocionalidad, los niños con alta emocionalidad negativa y con poco control de sus emociones tienen pocas conductas prosociales y más conductas socialmente inapropiadas, como la agresión (Eisenberg, 2000; Laible, et al., 2014). De tal modo, que la estabilidad emocional puede ser un factor protector

hasta la edad adulta, ya que, como factor estructural de la personalidad, puede proteger a la persona de manifestaciones agresivas físicas o verbales, al mismo tiempo estimular las conductas prosociales y de acercamiento a los demás (Tur-Porcar, Mestre y Del Barrio, 2004).

Así mismo, un puntaje bajo en la dimensión “dependencia de la recompensa” se manifiesta en actitudes como insensibilidad, irresolución y desligamiento (Cornellá, 2010), lo que indicaría que el niño podría tener problemas para entablar vínculos o ponerse en el lugar de los demás. Aunque el temperamento como base biológica no se puede modificar, no indica que los niños con dimensiones más desfavorecedoras para la interacción social estén destinados a tener menos éxito en las relaciones sociales. Pues la interacción de esas dimensiones del temperamento con otras variables como la crianza o las habilidades sociales, posibilitan que se desplieguen en los menores unos comportamientos socialmente competentes o de hecho que se identifiquen conductas poco favorecedoras para las relaciones sociales (Aguirre-Dávila, 2015; Vázquez, 2017; Arratibel, 2012; Cohen y Coronel, 2009).

A su vez, la exhibición de este tipo de conductas permitirá que tanto docentes como padres brinden herramientas para guiar a los niños a una mejoría de sus conductas para adaptarse al medio. Incluso como lo menciona Cornellá (2010, pág. 235) “el conocimiento del temperamento de los niños nos ayuda a trabajar con ellos desde su propia manera de ser, en vez de intentar cambiarlos”. Por esta razón, algunos investigadores plantean que se requiere que los padres fomenten las experiencias positivas con los iguales. En lo que respecta a las conductas prosociales se requiere que se estimulen, y en esa tarea son muy importantes los padres, en quienes se deben promover estilos educativos basados en apoyo, afecto, comunicación y control no autoritario; y también son importantes los programas en el contexto educativo que inhiban conductas de acoso, estimulen la empatía y las emociones positivas (Garaigordobil, 2014).

Como muestra de ello, diferentes programas educativos desde la infancia hasta la adolescencia han puesto de relieve los efectos positivos del desarrollo prosocial con sus componentes cognitivos y emocionales (Monjas y Avilés, 2006; Mestre, 2014; Garaigordobil, 2014). Así como la necesidad de intervenir precozmente y de manera continuada para una mayor eficacia en la promoción de la conducta adaptada e inhibición de conductas desajustadas socialmente.

Además, se ha encontrado que la conducta prosocial en los niños “previene la violencia, promueve la reciprocidad positiva y solidaria en las relaciones interpersonales y grupales, incrementa la autoestima, alimenta la empatía interpersonal y social, aumenta la sensibilidad y promueve la salud mental” (Vázquez, 2017, pág. 284). Por lo que resulta pertinente hacer

estudios sobre la forma en que esta se presenta y cuáles otros factores pueden influir en ella, además de las pautas de crianza que han sido los predictores más estudiados (Aguirre-Dávila, 2015, Garaigordobil, 2014).

Finalmente, tal como se evidencia en la literatura (Tomasello, 2010; Svetlova et al., 2010; Constantino, Cloninger, Clarke, Hashemi & Przybeck, 2002; Aguirre-Dávila, 2015) el tema ha sido de gran importancia y es pertinente hacer aportes al conocimiento a esta línea de investigación. La información obtenida puede ser útil para futuros investigadores que se interesen en desarrollar otros estudios en esta línea. Además, la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda, ya sea esta instrumental o empática, ha sido poco investigada en el contexto, por lo que hacer estudios sobre el tema puede ayudar a comprender cómo se manifiestan estas variables a lo largo del desarrollo.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Examinar la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las características generales del temperamento en los niños participantes del estudio.
- Describir las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en los niños participantes del estudio.
- Establecer la relación entre el temperamento, ayuda instrumental y ayuda empática.

4. Marco Teórico

4.1 Temperamento

4.1.1 Modelos o teorías del concepto de temperamento

Es bien conocido que al momento del nacimiento los seres humanos compartimos ciertas características en el desarrollo físico, pero cada uno cuenta con otras características particulares que son relativamente estables en los primeros años de vida y que se relacionan con la regulación emocional y la interacción con los demás, a estas diferencias se les ha denominado *temperamento* (Eisenberg, Fabes, Karbon, Murphy, Wosinski, Polazzi, Carlo & Juhnke, 1996; UNICEF, 2011).

Desde la antigüedad Galeno postuló la existencia de cuatro humores o fluidos en los humanos, cada uno relacionado con un tipo de temperamento (melancólico, flemático, sanguíneo y colérico) con los que intentó explicar las diferencias entre personas (Cornellá, 2010). A partir de esta aproximación, el concepto ha sido objeto de estudio para disciplinas como la filosofía y la psicología, siendo abordado desde diferentes perspectivas e intereses de los investigadores. Por ello se han generado diversas definiciones, teorías o modelos sobre el temperamento, a continuación, se presentan las más relevantes.

En 1953 Hans Eysenck, sostuvo que a partir de la combinación de las dimensiones de extraversión-introversión y emocionalidad-estabilidad se producen varios tipos temperamentales, considerando en la época que, “Las combinaciones de estos rasgos resultan en tipos de personalidad normal o patológica” (Albores, Márquez y Estañol, 2003, p.19).

Continuando con los estudios alrededor del temperamento, Thomas y Chess (como se citó en Moreno, Botero, Tamayo y Chaves, 2014) pioneros en el estudio del temperamento infantil, presentaron nueve dimensiones: nivel de actividad, regularidad rítmica, aproximación o retirada a nuevos estímulos, adaptabilidad, umbral de respuesta, intensidad de la reacción, cualidad del humor, distractibilidad frente a estímulos no deseados, persistencia y capacidad de atención. A partir de esta aproximación formulan 3 clases de temperamento: fácil, difícil y de adaptación lenta. Esta clasificación que indica que un niño sea fácil o difícil va a depender también de los valores, actitudes y prácticas parentales y culturales (Castro y Mustaca, 2017). De hecho, “los estudios de seguimiento muestran que el temperamento permanece casi igual hasta que los niños cumplen 5 años y medio y que, posteriormente, el ambiente comienza a influir y a modelar dichos rasgos con mayor fuerza” (Albores et al. 2003, p.20).

Por su parte, para Buss y Plomin (como se citó en Olarte, 2017), “el temperamento se define comúnmente como aquellos rasgos de personalidad que emergen temprano en la ontogenia, muestran estabilidad durante toda la infancia hasta la edad adulta y tienen un componente genético sustancial” (p.4). Estos autores identificaron tres dimensiones del temperamento, la emocionalidad, la actividad y la sociabilidad.

Otros investigadores que conceptuaron sobre el temperamento fueron Goldsmith y Campos (como se citaron en Albores, et al, 2003, p.21), quienes lo estimaron “como el conjunto de diferencias individuales en la expresión de las emociones básicas primarias”, tanto positivas como negativas, e incluso señalando la intensidad y la duración de la conducta como características del temperamento.

Otros autores destacados en el tema son Rothbart y Bates quienes, describen el temperamento como un rasgo de base biológica y de aparición temprana, que puede ser moldeado por la herencia “que describe diferencias individuales en la manifestación del afecto, la actividad, la atención y la autorregulación, y al que la experiencia y maduración del sujeto también influyen” (Rothbart y Bates, como se citaron en Arratibel, M., 2012, p.16).

Estos autores describen 3 rasgos temperamentales en los niños: Extraversión, afectividad negativa y regulación/orientación. *La extraversión*, se refiere a la tendencia hacia la alta actividad en los niños y una excitación y muestra de placer en interacciones sociales. *Afectividad negativa*: comprende por una parte emociones como ira, frustración e impulsividad y, por otro lado, tristeza y retraimiento. *Regulación/ orientación*: Es una habilidad para conservar la calma, mantener la atención y el placer en situaciones de baja intensidad (Arratibel, 2012).

En los últimos años uno de los autores más destacados y del cual se parte en esta investigación es desde el modelo psicobiológico propuesto por Robert Cloninger, el cual entiende la naturaleza del temperamento como un conjunto de dimensiones. Este es uno de los modelos más influyentes en la actualidad, en el cual postula la personalidad como la interacción entre el temperamento y el carácter.

Cloninger considera que el temperamento “está constituido por las respuestas asociativas de tipo automático a los estímulos emocionales básicos que originan la formación de hábitos y el desarrollo de habilidades” (como se citó en Cornellá, 2010, p.231), y que el carácter “se refiere a los conceptos de autocuidado y autovigilancia que influyen en la actividad humana de tipo voluntario, y predispone a las actitudes” (como se citó en Cornellá 2010, p.231).

Este autor plantea que la dimensión de temperamento consta de 4 factores, los cuales son: *Búsqueda de la novedad*, *Evitación del Daño*, *Dependencia de la Recompensa* y *Persistencia*. En cuanto a la *búsqueda de la novedad*, se refiere a una tendencia hacia la búsqueda de excitación y la atracción por los estímulos novedosos, que es hereditaria. La *evitación del Daño* hace referencia a la predisposición de responder de forma intensa a señales de estímulos aversivos. La *dependencia de la Recompensa* indica una tendencia heredable a sostener la conducta que ha sido asociada anteriormente con la recompensa o evitación de castigos. Por último, la *persistencia* mide la constancia de la conducta en situaciones que impliquen frustración y fatiga (Moreno et al. 2014).

Y la dimensión de carácter consta de 3 factores definidos como: Autodirección, cooperación y autotranscendencia. La *autodirección* es la habilidad para controlar, regular y adaptar la conducta de manera que esta se ajuste a las situaciones de acuerdo con sus propias metas y valores. La *cooperación* implica los comportamientos prosociales y la capacidad del sujeto para aceptar y ofrecer ayuda a otros. Y la autotranscendencia, que reúne características de espiritualidad y pensamiento mágico-religioso, además de relacionarse con la creatividad, la imaginación y la capacidad del individuo para aceptar la incertidumbre (Moreno et al. 2014).

4.1.2 Instrumentos para evaluar el temperamento

Como se puede evidenciar en los autores anteriormente citados, la diferencia al definir el constructo radica en las dimensiones o rasgos particulares a través de los cuales cada uno lo entiende. Además de la elaboración de instrumentos desde su marco teórico para medir el temperamento. Por su parte, *Buss y Plomin* (como se citó en Olarte, 2017) fueron unos de los primeros en elaborar instrumentos para medir este constructo, crearon la Escala de Temperamento y Sociabilidad (EAS). Por otro lado, Goldsmith elaboró un cuestionario, al que llamó Toddler Behavior Assesment Questionnaire (TBAQ) el cual evalúa a niños, mediante el informe de sus padres (Albores, et al., 2003).

El aporte más moderno para estudiar el temperamento es de Roberth Cloninger, quien elaboró la prueba Temperament and Character Inventory (TCI), como método de evaluación de la personalidad, que evalúa las dimensiones de carácter y temperamento. Este cuestionario ha sido considerado como la prueba con mejor validez para predecir variables psicopatológicas (Cornellá 2010). Pedrejo (2008) menciona que esta prueba presentaba algunas deficiencias psicométricas, y por ello el mismo Cloninger adaptó otra versión, el TCI-R (Temperament and Character Inventory-Revised).

Pedrejo (2008) aplicó el inventario de TCI-R en población clínica y no clínica, en la cual encontró dificultades para ser aplicada en poblaciones con características especiales por constar de 240 ítems. En su estudio hizo una reducción a 67 que conserva gran parte de características de la original y tiene apropiadas características de validez tales como alfa de cronbach superior a 0,64 en cada una de las dimensiones evaluadas.

Así mismo, el TCI fue adaptado para población preescolar entre 2 y 5 años, su versión adaptada por John Constantino y sus colaboradores (2002), consta de 74 ítems que evalúan las 4 dimensiones de temperamento y tres dimensiones de carácter. La aplicación del *Inventario de temperamento y carácter para preescolares (Preschool- TCI)*, demostró una alta consistencia interna para cada uno de los siete factores con valores de Cronbach entre los 0.70–0.93 (Constantino, Cloninger, Clarke, Hashemi y Przybeck, 2002). E igualmente en investigaciones en Colombia Moreno et al. (2014) encontraron que el instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0,7.

4.1.3 Relación del temperamento con otras variables

Además de las diversas definiciones, también se evidencian estudios del temperamento en relación a varios temas. Bárrig Jó y Alarcón (2017), realizaron un estudio en el que aplicaron el *cuestionario sobre conducta infantil CBQ (en una versión corta traducida al español)* y el *Inventario de evaluación de competencia social y comportamiento SCBE-30 (también reducido y traducido al español)*. Los autores encontraron que las tres dimensiones del temperamento planteadas por Rothbart y Bates se asociaron con los problemas de conducta agresiva, de manera positiva o negativa. Esto lleva a los autores a pensar que las características temperamentales de los niños tienen un importante papel en el establecimiento de relaciones y su desarrollo de habilidades sociales en general.

Así mismo, los rasgos de extraversión, afectividad negativa y regulación/orientación, planteados por Rothbart y Bates han sido estudiados en relación al desarrollo de habilidades sociales para prevenir la psicopatología, y de acuerdo a ello Arratíbel (2012) menciona que:

De acuerdo a estos rasgos los niños responden de forma diferencial a su entorno: amigable, sociable, bruscos, lentos, impulsivos o calmados. Sin embargo, la importancia recae en que el tipo de temperamento del niño le permita relacionarse, adaptarse, y desarrollarse sanamente para evitar problemas psicopatológicos (p.17).

El temperamento también se ha estudiado en relación al desarrollo de funciones ejecutivas (Cervigni, Stelzer, Mazzoni y Álvarez, 2012). Se ha llegado a la conclusión de que

el desarrollo del temperamento se considera como una mejora en la autorregulación de tendencias reactivas iniciales y que el grado de desarrollo de esos mecanismos de autorregulación es el reflejo de la maduración de sistemas neuronales asociados con la función ejecutiva. Es decir que ambos, el temperamento y las funciones ejecutivas, se desarrollan a la par, además estos influyen en la regulación emocional.

Por otro lado, el temperamento ha sido considerado un factor de riesgo ante la obesidad infantil (Amaro y Flores, 2017), específicamente el temperamento difícil ya que las madres refieren que los alimentan con más frecuencia para poder tranquilizarlos. En este sentido se cruzan tanto variables asociadas a la crianza, como los mismos procesos biológicos ya que “al ser el temperamento un modulador de los procesos de actividad, emocionalidad y sociabilidad podría generar que un niño con temperamento difícil lograra tener mayor predisposición a conductas de alimentación no saludables” (Amaro y Flores, 2017, p.607).

Wellman et.al (2011) se han dedicado a investigar la influencia del temperamento en el desarrollo de la teoría de la mente (en adelante TOM, por sus siglas en inglés). Los autores desarrollaron un estudio con niños de 3 a 5 años para ver qué influencia tiene el temperamento en el desarrollo de la TOM encontrando que los niños más tímidos y sensitivos tienden a lograr desarrollos más avanzados. Esto ocurre según explican los autores porque los niños al ser tímidos, están observando constantemente la interacción de los demás, tienen una mayor atención y reconocen los estados mentales más fácilmente. Mientras que un niño con un comportamiento más reactivo participa más de la interacción, pero no se toma el trabajo de observar atentamente a las personas para aprender a leer estados mentales.

Los aportes de Cloninger han “contribuido a abrir un debate sobre las bases genéticas del temperamento y de las distintas patologías psiquiátricas” (Cornellá, 2010, p.234). Así mismo otros autores (Amaro y Flores, 2017; Degnan, Almas & Fox, 2010; Ivarsson & Winge-Westholm, 2004) han empezado a pensar si las características temperamentales de los niños pueden ser predictoras de psicopatologías o de algunos trastornos del comportamiento. Por ejemplo, trastornos en la conducta alimentaria mencionada anteriormente, además, la dimensión de la reacción del niño ante la novedad y la amenaza ha sido relacionada con trastornos de ansiedad; algunos estudios del temperamento también se han relacionado con el trastorno obsesivo compulsivo asociados en dos grupos de TOC: tímido/inhibido o desinhibido.

No se puede dejar de mencionar la relación del temperamento con la personalidad (Suárez, 2010), pues cuando esta se desarrolle plenamente, el temperamento como componente psicológico estará siempre inmerso en ella. Esta será la “forma superior de la psiquis” (p.127), mediatizada por lo biológico y lo histórico-cultural cuando el sujeto llegue a una maduración

superior. En la infancia la personalidad no se ha estructurado ni ejerce aún su función reguladora, es por ello que “el temperamento se expresa vívidamente en el comportamiento del sujeto en edades tempranas” (Suárez, 2010, p.128) y es en esas edades donde debe estudiarse y en las cuales se ha generado gran interés.

4.2 Comportamientos prosociales

Las investigaciones han documentado que los comportamientos prosociales en los niños se dan naturalmente desde muy temprano en la ontogenia y que no se da exclusivamente a través de la transmisión de la cultura (Warneken & Tomasello, 2009). Algunos de estos comportamientos como alcanzar objetos fuera del alcance del otro, también están presentes en los chimpancés, lo que demuestra habilidades y motivaciones similares a los niños. Sin embargo, aunque ambos estén dispuestos a ayudar, difieren en la capacidad para comprender la necesidad de ayuda del otro en diversas situaciones, lo que podría deberse a las habilidades socio-cognitivas más sofisticadas en los niños, como la lectura de estados internos, comparado con el caso de los chimpancés (Warneken & Tomasello, 2006).

Estos estudios han sugerido que comportamientos como reconfortar a otros cuando están en apuros, participar en tareas domésticas y ayudar al otro señalando objetos fuera del alcance aun siendo un desconocido, son los precursores de características específicamente humanas como la preocupación por los demás, la cooperación y el altruismo (Svetlova et al., 2010).

Además de las características evolutivas, el interés en el estudio de los comportamientos prosociales recae en la importancia que tienen las interacciones sociales entre individuos y grupos, ya que para la sociedad es beneficioso que se den comportamientos sociales que propicien la sana convivencia, la tolerancia y la participación activa. Las conductas prosociales están asociadas a acciones como donar, dar apoyo emocional, ayudar o cualquier otra que beneficie a los demás (Aguirre-Dávila, 2015). Estas conductas además se caracterizan por ser voluntarias y por promover la integración social e inhibir conductas violentas (Mestre, 2014).

Correa (2017) menciona que la conducta prosocial es un concepto multidimensional en el que los comportamientos voluntarios están asociados a una búsqueda de recompensas en el que no solo se beneficia al otro sino también a quien ejecuta la conducta. Mestre (2014) por su parte dice que las consecuencias o beneficios de estas conductas son positivas para el receptor de las mismas. Vázquez (2017) señala que dentro de las conductas prosociales se tienen en cuenta todas las conductas sociales positivas con o sin motivación altruista, es decir,

las que implican beneficios solo para el receptor y también las que implican un beneficio para ambos.

Aunque los niños emprendan este tipo de conductas sin pensar en un beneficio propio, se ha encontrado que las personas más prosociales reciben mayor aceptación social y se fortalecen sus competencias intelectuales, así como su rendimiento académico (Aguirre-Dávila, 2015). Además, Vázquez (2017) encontró en su investigación que las conductas prosociales se manifiestan en los niños por los vínculos interpersonales que estos han establecido en su experiencia de vida, de forma que la cercanía y el afecto favorece la prosocialidad y puede generar que esta se expanda del círculo inmediato.

En el desarrollo prosocial en la infancia y la adolescencia son importantes las variables personales (género, edad, factores de personalidad y procesos cognitivos), procesos de socialización, la familia y la escuela (Mestre, 2014). En cuanto al género se ha encontrado que en la infancia las niñas son más prosociales y que “factores de personalidad como la irritabilidad y la regulación emocional explican una parte importante de las diferencias en prosocialidad” (Mestre, 2014, p.179).

La familia juega un papel importante ya que es el medio más significativo para ayudar a configurar la solidaridad y la ayuda hacia los demás y la forma en que los niños ponen en práctica estos comportamientos en los diversos ámbitos de la vida. Así mismo las prácticas de crianza ejercidas por los padres tienen un importante papel en las manifestaciones del comportamiento prosocial de los niños, de esta forma, las prácticas de crianza positivas “relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o el impulso de la autonomía de niños, niñas y adolescentes, se han visto asociadas a comportamientos empáticos y prosociales” (Aguirre-Dávila, 2015, p.230).

Por otro lado, el entorno escolar como la segunda fuente de socialización y aprendizaje es importante para el desarrollo de las conductas prosociales, ya que las relaciones con profesores y pares modulan procesos de adaptación o desadaptación de los niños y estos aprenden habilidades básicas para convivir (Mestre, 2014; Vázquez, 2017). Este entorno es relevante porque permite que se den las relaciones con pares y esas interacciones que se generan empiezan a influir el comportamiento del niño, además de que él influye en el comportamiento de los demás, las valoraciones por parte de los compañeros resultan ser predictoras de la evolución de las conductas de los niños (Correa, 2017).

Entre estas conductas prosociales se encuentran diferentes manifestaciones de estas que es pertinente diferenciar: altruismo, cooperación y ayuda. El *Altruismo*, es la acción que se hace sin esperar algo a cambio y que además implica un costo para el donante, es decir que requiere

un autosacrificio. No se trata de beneficiar a alguien para obtener algo, sino que su beneficio es un fin en sí mismo (Svetlova et al., 2010). La *Cooperación* hace referencia a una situación en que los participantes tienen un objetivo común, de manera que se debe cooperar con el otro ya que, si él consigue lo que busca, quién ayuda también consigue algo. A pesar del beneficio propio este comportamiento siempre tiende a ayudar al otro (Vázquez, 2017). Y la *ayuda* es la conducta que se emite únicamente con el fin de beneficiar a otro o mejorar su bienestar, para ayudar a alguien el individuo debe comprender el objetivo que el otro pretende lograr, saber los obstáculos para ese objetivo y estar motivados para ayudarlo. (Vázquez, 2017; Warneken & Tomasello, 2009; Tomasello, 2010).

4.2.1 Ayuda

Según Tomasello (2010) ayudar a otros de forma física es un comportamiento que surge naturalmente en los seres humanos y no es producto de la cultura, para argumentar presenta 5 razones: es un comportamiento que aparece tempranamente (entre los 14 y 18 meses de edad); los elogios y premios de parte de los padres no parecen influir en estas conductas; es un comportamiento que también se observa en los chimpancés demostrando hondas raíces evolutivas; en comparaciones culturales los niños que crecen con mayor independencia de los padres muestran esta misma conducta; y por último la actitud de ayuda en los niños está mediada por un interés empático.

Otros autores como Correa (2017) han destacado el papel de la conducta empática como precursora de los comportamientos prosociales, en el cual se ha considerado la empatía como antecedente del razonamiento moral prosocial en los niños. Esta autora encontró que en las investigaciones han hallado que altos niveles de razonamiento prosocial implican valores internalizados que tienden a beneficiar a los otros, es por ello que la empatía se asocia con las necesidades de los demás que a su vez favorece la aparición de actos altruistas. También señala que ayudar a las personas a que comprendan las perspectivas de los demás y animarlos a participar en las tomas de decisiones que involucran su comportamiento en relación con el grupo en el que se encuentra, permitirá a las personas tener una mayor capacidad para identificar y expresar emociones y así mismo le posibilitará resolver conflictos de una manera constructiva.

A su vez Aguirre-Dávila (2015) menciona que:

La acción de ayudar a los demás, que se evidencia desde la niñez, muestra que los seres humanos nos distinguimos por el hecho de que nuestra realización, muchas veces a pesar nuestro, se da en función del establecimiento de vínculos o sociedades (p.227).

En este sentido se puede ver dos tendencias en las conductas de ayuda, la primera es la ayuda instrumental o física y la segunda es una ayuda que se da más influenciada por la empatía. Para efectos del presente estudio es necesario mencionar a que se refiere cada una de ellas.

La *ayuda instrumental* hace referencia a la asistencia a otro para que alcance un objetivo mediante la acción, que implica la lectura de señales y la comprensión del comportamiento dirigido a objetivos. Puede tratarse de acciones como acercar objetos fuera del alcance, apartar obstáculos, corregir errores o elegir medios correctos para realizar una tarea (Tomasello, 2010, Svetlova et al., 2010). Este comportamiento está motivado por intereses en las personas, objetos o acciones implicadas, así mismo como por una preocupación compasiva por el otro.

Por su parte, la *ayuda empática* es la capacidad de responder a la angustia, la tristeza, el dolor o la frustración de los demás, basada en las expresiones de preocupación y el comportamiento reconfortante al dolor que se orienta hacia los demás. Se desarrolla en la medida que hay una comprensión del otro como agente independiente con estados internos diferentes, es una tarea más compleja y que además puede provocar angustia en los niños por el contagio de la emoción (Svetlova et al., 2010).

4.2.2 *Cómo se ha estudiado la conducta de ayudar*

Stanhope, Bell, y Parker-Cohen (1987) realizaron un estudio que apoyaba la hipótesis de que la sociabilidad como dimensión del temperamento, está relacionada con el comportamiento de ayuda de los niños a adultos desconocidos en el laboratorio. En su estudio incluyeron niños preescolares de 3 a 5 años de edad. El procedimiento para evaluar el comportamiento de ayuda en el laboratorio fue una modificación de un paradigma utilizado por Peterson (1983). Antes de iniciar, cada niño interactuaba con dos experimentadores y tenía dos oportunidades para ayudar a cada uno. Las oportunidades para ayudar se presentaron de la manera más natural posible durante el juego y la conversación con los niños. A los niños se les dijo que podrían ganar un premio si dibujaban un bonito dibujo, para asegurar que estuvieran trabajando en algo y que tuvieran que dejar de trabajar para ayudar al adulto. Las tareas de ayuda se presentaron en un orden fijo: tarea de las estrellas, tarea del bolígrafo, tarea del baúl y tarea de limpieza; en las cuales el niño debía pasar un objeto o ayudar al experimentador en

una tarea. Los hallazgos sugieren que el temperamento interactúa con factores situacionales en la influencia del comportamiento prosocial. Hay factores que pueden haber tenido un efecto diferencial en los niños sociables y no sociables, como el nuevo entorno y si el sujeto que se ayudaba era conocido o un extraño.

Estudios más recientes se encuentran en Tomasello (2010) quien en su libro *¿Por qué cooperamos?*, habla de algunos estudios experimentales que ha hecho para evaluar las conductas de ayuda instrumental en los niños. En estos ha trabajado con infantes desde los 14 a los 24 meses de edad, los cuales se encuentran con un adulto desconocido que tiene un problema y los niños tratan de resolverlo mediante cualquier acción como acercarle objetos fuera de su alcance, apartar obstáculos, corregir errores y elegir medios comportamentales apropiados para llevar a cabo una acción. En sus diferentes estudios ha tratado de verificar que las actitudes de los niños se dirigen realmente a ayudar y para ello ha trabajado con algunas condiciones como dar recompensas a los niños y que los padres los elogien e impulsen a ayudar, y ninguna de estas ha modificado las conductas de ayuda en los infantes. Además, cuando los adultos tiraban cosas al piso o hacían algo mal a propósito, los niños no lo ayudaban.

En uno de sus estudios Warneken y Tomasello (2007) evaluaron la propensión de los bebés a ayudar altruistamente a otros a alcanzar objetivos individuales y a cooperar hacia un objetivo compartido. El estudio lo realizaron con 24 niños de 14 meses. Respecto a la variable de ayuda se le presentaron a los niños seis tareas, la mitad en condición experimental y la otra mitad en condición de control. Inicialmente los dos experimentadores jugaban con los niños durante 10 minutos en el que presentaban los objetos a utilizar en la tarea. Las situaciones presentadas se clasificaron en fuera del alcance (tareas: pinza para la ropa, marcador, bola de papel), medios incorrectos (tarea: solapa), fin equivocado (tarea: libros) y obstáculo físico (tarea: gabinete). En la condición experimental, luego de ocurrido el problema el experimentador se concentró en el objeto, los siguientes 10 segundos cambiaba la mirada entre el objeto y el niño, y en los últimos 10 segundos verbalizaba su frustración. Y en la condición de control, en los primeros 10 segundos se centró en el objeto con expresión facial neutra, y los 20 segundos siguientes alternaba la mirada entre el objeto y el niño. En este estudio encontraron que en las tareas que evaluaron la ayuda había diferencias significativas entre las condiciones experimentales y de control en las tareas de fuera del alcance, en las cuales los niños ayudaron con más frecuencia en la condición experimental que en la de control. En las tareas restantes no se encontraron diferencias entre las condiciones. Los autores señalaron que los niños a los 14 meses ayudaron instrumentalmente a otra persona que no le era posible alcanzar su objetivo. Entregaron los objetos de fuera del alcance, pero no en las demás tareas

que se creía tenía objetivos más complejos. Estos comportamientos de ayuda por lo general se ejecutaron durante los 10 primeros segundos.

En otro estudio Vaish, Carpenter y Tomasello (2009) encontraron que la ayuda de los niños está mediada por el interés empático, estos autores se preguntaron si los niños pequeños también podían simpatizar con una persona a la que le había sucedido algo negativo pero que no expresaba ninguna emoción. Para esta situación los niños de 18 a 26 meses, observaban que un adulto tomaba un dibujo realizado por otro adulto y lo rasgaba, los niños miraban al adulto dueño del dibujo con expresiones de preocupación, inmediatamente después se daba a los niños la posibilidad de ayudar a cualquiera de los dos experimentadores y la ayuda fue dirigida en mayor medida a quien fue la víctima. De este estudio surgió la conclusión de que lo que mueve a los niños a ayudar es el interés por el otro, ya que desde muy pequeños pueden simpatizar con una víctima incluso en ausencia de señales emocionales evidentes.

Por su parte Svetlova y colaboradores (2010) han investigado la ayuda instrumental y la ayuda empática con base en algunas de las tareas planteadas por Tomasello. Uno de sus fines era probar la hipótesis de que la ayuda instrumental se da por formas rudimentarias de interés en el otro, mientras que la ayuda empática se desarrolla más tarde como una preocupación por los demás y para ello ha incluido niños de los 18 a los 30 meses de edad en su estudio experimental. En este se usaron 3 tareas instrumentales: tarea de la pinza, tarea de envoltura y tarea del juguete, en las cuales los niños debían acercarse al experimentador el objeto que necesitaba. Y 3 tareas de empatía denominadas con los mismos nombres, pero en las cuales los niños debían facilitar los objetos no porque el experimentador los necesitara para cumplir sus objetivos, sino porque necesitaba calmar algún sentimiento. En el tiempo transcurrido, en un inicio la experimentadora solo expresa la necesidad de manera gestual, luego verbal, luego se expresaba la necesidad de forma general y posteriormente se iba haciendo más explícito, diciéndole al niño como ayudar al experimentador en caso de que no reaccionara anteriormente. Los resultados sugieren que ayudar a un adulto instrumentalmente a completar una meta relacionada con la acción interrumpida fue significativamente más fácil que ayudar empáticamente a aliviar la angustia emocional de un adulto, particularmente para los infantes de 18 meses.

Por otro lado, Laible, Carlo, Murphy, Augustine & Roesch (2014) evaluaron temperamento y comportamiento prosocial, con el objetivo de examinar en qué medida los aspectos de la autorregulación y la emocionalidad negativa predijeron el comportamiento cooperativo y prosocial en un lapso durante los tres momentos evaluados. Se realizó con 1162 niños de Estados Unidos, que pertenecían al Estudio de Cuidado Infantil Temprano y

Desarrollo Juvenil (SECCYD). A diferencia de los estudios anteriormente mencionados esta evaluación se realizó en tres momentos diferentes, a los 54 meses, cuando los niños estaban en primer grado y tercer grado. En lo que respecta al comportamiento prosocial se evaluó con El Sistema de Calificación de Habilidades Sociales (SSRS; Gresham & Elliott, 1990), la cual incluye una escala 9 ítems de comportamiento cooperativo. A los 54 meses se utilizaron los informes de padres y madres, y en primer y tercer grado padres, madres y los profesores diligenciaron la escala. La escala de cooperación del formulario para padres contemplaba comportamientos como ayudar a los miembros de la familia y mantener las habitaciones organizadas. Los autores encontraron que los niños con perfiles que eran altos o moderados en cuanto a la regulación y bajos o moderados en términos de emocionalidad negativa fueron considerados como los más prosociales y cooperativos. Mientras que los niños con perfiles que estaban menos regulados y que tenían una alta emocionalidad negativa (particularmente propensión a la ira) fueron calificados como menos cooperativos y prosociales.

También se puede encontrar el estudio de la ayuda en el marco de las conductas prosociales, como es el caso de Vázquez (2017), quien realizó una investigación en el ámbito escolar, el objetivo se dirigió a develar las manifestaciones de las conductas prosociales de los niños para el diseño e implementación de una estrategia psicopedagógica con niños entre 8 y 10 años. La investigación fue de carácter cualitativo y se usaron varias técnicas: entrevista semiestructurada basada en la pregunta orientadora “¿Qué conductas de ayuda presentan los niños de las instituciones educativas públicas en San Juan de Pasto?” (p.285); las narrativas (lectura de cuento sobre la ayuda y preguntas), sociodrama y observación participante. Los resultados indicaron que la empatía puede ser vista como una señal de debilidad o como una constante necesaria de interacción; en las conductas de ayuda hay manifestaciones principalmente no altruistas y la cooperación se presenta de manera intermitente según los estímulos ambientales.

4.2.3 Relación de la ayuda con otras variables: habilidades sociales, autonomía, temperamento y prácticas de crianza

El comportamiento prosocial se ha considerado que juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia. Lacunza (2012) realizó una investigación con niños escolarizados con el fin de analizar indicadores del comportamiento prosocial de los niños de 4 y 5 grado, de las escuelas públicas de San Miguel de Tucumán, desde el modelo Jerárquico de la Socialización. En un estudio con 165 niños de 9 a 14 años, encontró que los

comportamientos prosociales se relacionaban con las habilidades de consideración hacia los demás. Halló que las niñas tenían más habilidades de autocontrol para crear relaciones sociales pero que a su vez estas exhibieron comportamientos de ansiedad en el momento de iniciar contacto social. Mientras que los niños refirieron comportamientos más impulsivos. La autora concluye que estos resultados pueden ser útiles en la medida en que, si los comportamientos socialmente positivos se asocian con el desarrollo de habilidades, permitirán apreciar las perspectivas de los demás y la creación de redes sociales promotoras de integración. En línea con estos hallazgos Correa (2017) señaló que, en cuanto al género, muchas investigaciones han planteado que “la mujer es más empática que el varón y presenta un desarrollo emocional más avanzado” (p.14).

Kim, Sodian y Paulus (2014) con su estudio experimental lograron destacar el papel de la autonomía de los niños en su consideración de ayudar o no a los demás. Llegaron a la conclusión de que con la edad los niños consideran diferentes razones por las cuales ayudar o no a alguien. Los niños de 3,5 años de edad esperan que los otros ayuden a quien lo necesita, en cambio los niños de 4,5 y 5,5 años tenían la misma probabilidad de predecir que una persona va a recibir ayuda o va a resolver el problema por sí mismo. Estos niños mayores ponen en consideración quién es capaz o no de resolver los problemas por su cuenta, el desarrollo cada vez mayor de autonomía de los niños puede contribuir a sus expectativas sobre los comportamientos de ayuda de los demás. A medida que los niños adquieren independencia y autonomía, es probable que disfruten de llevar a cabo sus propias acciones y esto puede llevarlos a esperar que otros sean igualmente autónomos.

Acar (2013) llevó a cabo un estudio con niños preescolares con el fin de examinar las asociaciones entre las características temperamentales del control inhibitorio y la timidez y los comportamientos prosociales entre pares, además, indago por el efecto moderador del temperamento sobre el comportamiento prosocial en la predicción de la interacción de los niños. En su investigación participaron 40 niños con edades entre los tres y cinco años, evaluó la interacción entre el temperamento (control inhibitorio y timidez) y los comportamientos prosociales como predictores de las interacciones con los compañeros. La investigación reveló que las niñas presentan una puntuación más alta en comportamientos prosociales que los niños. Además, se encontró que los niños con un alto control inhibitorio tenían menos probabilidad de involucrarse en conflicto entre pares. Y a su vez estos niños se asociaron con puntajes más altos de comportamiento prosocial en cuanto al liderazgo, inicio de actividad y conversación y asertividad con sus pares. A diferencia de los niños con alto control inhibitorio, los que sí tienden a involucrarse en conflicto entre pares son los niños menos tímidos, esto debido a que

tienen menos miedo de acercarse al otro y las diversas situaciones, pues a los niños tímidos les falta motivación y pueden sentir temor a aproximarse a sus compañeros. Finalmente, los resultados arrojaron que no hubo un efecto moderador del control inhibitorio y la timidez en la relación entre el comportamiento prosocial y las interacciones con los compañeros.

En la revisión teórica del tema se ha encontrado que en el desarrollo de las conductas prosociales se ha destacado el papel de las prácticas de crianza como la forma en que la familia influye en su promoción cuando dichas prácticas son positivas, esto porque los hijos, específicamente adolescentes internalizan los valores de los padres (Aguirre-Dávila, 2015). Además, los padres que hacen uso de recompensas sociales antes que materiales, tienen efectos más positivos en promover comportamientos prosociales en los hijos. Por otro lado, Mestre (2014) encontró que, en los adolescentes, los estilos de crianza basados en el apoyo, el control y las normas que tienen coherencia en su aplicación y cumplimiento tienen un sentido positivo y una correlación alta con las conductas prosociales.

Por otra parte, se destaca el papel de la empatía en relación con la respuesta a la emocionalidad y la regulación. Eisenberg (2000) en su artículo “Emoción, regulación y desarrollo moral” indica que la emocionalidad negativa está asociada con la respuesta empática, pues en la medida que se observe un estado de angustia, preocupación o tristeza se va a generar en el otro una respuesta empática. Además, señala que estas relaciones varían con el tipo de respuesta empática, la dimensión (intensidad o frecuencia) y tipo de emoción negativa percibida. De hecho, se han identificado marcadores específicos, como reacciones faciales, conductuales y fisiológicas al ver a otros en necesidad o angustia e igualmente se han asociado con el comportamiento prosocial. También, a nivel del desarrollo la empatía se ha asociado con bajos niveles de agresión y problemas de externalización en la adolescencia.

5. Metodología

5.1 Población y muestra

Participaron 47 niños con edades entre los 3 y los 5 años, que asisten a jardines infantiles de la Ceja, Antioquia. Para ello se usó un muestreo no probabilístico seleccionado a conveniencia, por accesibilidad de la población para las investigadoras. A su vez participaron uno de los padres o el cuidador de los menores que cumplieron los criterios de inclusión, para la aplicación del cuestionario de Temperamento. Los padres o cuidadores de los niños fueron informados sobre la investigación y sus objetivos y firmaron un consentimiento informado para aceptar su participación voluntaria.

5.2 Criterios de inclusión

Los niños participantes debían cumplir con los criterios de inclusión como estar entre las edades de 3 a 5 años y estar vinculados a algún jardín infantil de la Ceja, Antioquia. El padre o cuidador debía firmar el consentimiento informado y responder el cuestionario de temperamento para que el niño(a) participara en las tareas experimentales.

5.3 Criterios de exclusión

No participaron en la investigación niños que según el informe de los padres y reporte de la institución cuenten con un diagnóstico de trastorno que le impidan realizar la tarea (conductuales, intelectuales, motores o de aprendizaje). También se excluyeron del estudio los niños que mostraron resistencia para ejecutar las tareas.

5.4 Instrumentos

Para la presente investigación, se utilizaron los instrumentos que se describen a continuación:

Inventario de temperamento y carácter para preescolares (Preschool- TCI) versión adaptada por Constantino, Cloninger, Clarke, Hashemi y Przybeck en 2002. El instrumento consta 74 ítems que evalúan las dimensiones propuestas por Cloninger en 1993, entre ellas, cuatro dimensiones de temperamento: búsqueda de novedad, evitación del daño, dependencia de la recompensa y perseverancia; y tres dimensiones de carácter: autodirección,

autotrascendencia y cooperación. El estudio fue realizado con 305 niños de 2 a 5 años, el cual demostró una alta consistencia interna para cada uno de los siete factores (los valores de Cronbach son: 0.70–0.93). Fue traducido al español por Moreno, Botero, Tamayo y Chaves (2014), quienes realizaron una investigación con 30 niños entre los 4 años y 5 años y 11 meses en la ciudad de Medellín (Colombia) y encontraron que el instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0,745. El cuestionario se responde con una escala tipo liker, en la cual (1) es casi nunca, (2) algunas veces, (3) frecuentemente y (4) casi siempre, y se evalúa a través del reporte de los padres de familia o cuidadores, contiene reactivos como los siguientes: A menudo se enoja ante situaciones insignificantes (NS), usualmente acepta que se le diga que ha cometido un error (CO) y persiste en una tarea hasta completarla exitosamente (P).

Para evaluar la ayuda se utilizarán 2 tareas experimentales. Para evaluar la ayuda instrumental se trabajará con una tarea de medios incorrectos llamada tarea de la solapa (Tomado de Warneken y Tomasello, 2007). En esta tarea mientras el experimentador 1 se encontraba afuera de la habitación, el experimentador 2 le enseñó la caja al niño y permitió que abriera una aleta de esta para retirar el juguete que se encontraba dentro. Posteriormente el experimentador 2 se retiró de la habitación y el experimentador 1 ingresó a esta, colocó sobre la caja una taza de té con una cuchara. La cuchara se deslizó accidentalmente por un agujero que tenía la caja, el experimentador 1 expresó (!Uy!) e intentó sacarla del agujero, pero no lo logró porque el agujero era muy pequeño. El comportamiento objetivo del niño es que levante la aleta de la caja y recupere la cuchara.

La calificación de esta tarea se llevó a cabo con base en la siguiente tabla (Warneken y Tomasello, 2007):

Tabla 1. *Calificación Tarea de Ayuda Instrumental*

Acción	Puntos
Durante los primeros 10 segundos después de que ocurrió el problema, el experimentador se concentró únicamente en el objeto.	3
Durante los siguientes 10 segundos, el experimentador alternaba la mirada entre el objeto y el niño.	2
En los siguientes 10 segundos el experimentador verbaliza su frustración (¡No puedo escribir, no sirve!)	1
Después de estos 3 pasos el niño no ejecuta la acción esperada	0

Para la evaluación de la ayuda empática se trabajó con la tarea del juguete (Tomada de Svetlova et al., 2010). Esta consiste en que la experimentadora 1 está interactuando con el niño

y le muestra un osito de peluche, le cuenta que es su juguete favorito y que este la hace sentir muy feliz. Luego deja el osito de peluche cerca al niño y ella se mueve un poco más lejos, en ese momento la experimentadora 2 se acerca a la experimentadora 1 y le susurra algo al oído. La experimentadora 1 inmediatamente se pone triste, suspira y solloza mientras se sienta en el suelo con la mirada hacia el piso. El comportamiento objetivo del niño es que le entregue el peluche a la experimentadora.

La calificación de esta tarea se llevó a cabo con base en la siguiente tabla (Svetlova, et.al, (2010):

Tabla 2. *Calificación Tarea de Ayuda Empática*

Señales comunicativas y puntuaciones de ayuda correspondiente		
Orden de presentación	Descripción	Ayudando a la puntuación asignada
1	Expresión facial/corporal/vocal de necesidad general (p.Ej. manos arriba, “hmmm”) o estado de ánimo interno (p. Ej. expresión de llanto)	8
2	Nombrar la acción interrumpida (p. Ej. ¡No puedo recortar!) O estado interno (p. Ej, “Estoy triste”)	7
3	Expresión verbal de una necesidad general de un objeto (p. Ej “Necesito algo que me haga sentir feliz”)	6
4	Nombrar el objeto específico que satisfaría la necesidad (p. Ej, Mi peluche)	5
5	Mirada alternante entre el objeto y el niño, como una petición no verbal para obtener el objeto	4
6	Alcance y gesticule hacia el objeto, como una solicitud más explícita para obtener el objeto	3
7	Solitud verbal general de ayuda (¿Puedes ayudarme?)	2
8	Solicitud verbal específica (¿Me puedes pasar mi peluche?)	1

5.5 Procedimiento de recolección de la información

Se estableció contacto con los jardines infantiles, se socializó la propuesta de investigación y solicitó autorización para acceder a los niños. Seguidamente las evaluadoras solicitaron los datos de la edad de los niños y niñas, para estimar los que podían participar del estudio. Se socializó la investigación y sus objetivos a los padres o cuidadores de los niños, a quienes se les indicó que era necesaria su participación en la aplicación del instrumento de temperamento; posteriormente se firmó el consentimiento informado. Una vez aceptada la participación voluntaria se procedió a recoger algunos datos sociodemográficos y a aplicar el Inventario de temperamento y carácter para preescolares (Preschool- TCI, adaptado por Constantino, Cloninger, Clarke, Hashemi y Przybeck, 2002) los cuales fueron diligenciados de

manera individual en un tiempo aproximado de 40 minutos por los padres o cuidadores. Posteriormente se realizaron las tareas experimentales iniciando con un tiempo de 10 minutos de socialización de cada niño con los elementos y la experimentadora 1, luego se realizó la tarea de ayuda instrumental y finalmente la de ayuda empática, con cada niño se estuvo alrededor de 20 minutos entre el inicio y el cierre.

5.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó de acuerdo a lo contemplado en la Ley 1090 de 2006, en la que se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, e igualmente teniendo en cuenta la Ley 1878 de 2018, ley que modifica algunos artículos de la Ley 1098 de 2006, del Código de la Infancia y la Adolescencia.

Por tanto, para cumplir con los objetivos de la investigación las investigadoras asumieron los siguientes criterios:

- Se tramitaron los permisos requeridos para acceder a los jardines.
- Se realizó presentación de la investigación a padres de familia o cuidadores y docentes de los jardines.
- La participación fue de manera voluntaria sin retribución económica, de manera que se les entregó el consentimiento informado para su lectura y su respectiva firma.
- Las investigadoras informaron a los padres de familia o cuidadores y docentes de los jardines que la presente investigación no presenta riesgos a la salud y bienestar de los niños.
- Los padres de familia o cuidadores y docentes de los jardines podían prescindir de suministrar información o retirarse de la investigación si lo consideraban pertinente.
- Se informó a los padres de familia o cuidadores y docentes de los jardines de los resultados y conclusiones de la investigación.
- Se aseguró la confidencialidad de los datos mediante el anonimato de los participantes, precisando que los datos obtenidos son exclusivamente para fines académicos.

5.7 Plan de análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS v.24 para el análisis de los datos. Inicialmente se identificaron para cada una de las variables, ayuda instrumental, ayuda empática, temperamento y carácter, los estadísticos descriptivos como: frecuencias, medias y desviación

estándar. Además, se utilizaron medidas de variabilidad como mínimo y máximo. Posteriormente se hizo el análisis para mirar si las variables cumplirán con los criterios de normalidad o no.

Con respecto a las tareas de ayuda, se evaluó si se ejecutó la conducta esperada y en qué tiempo, o si no se ejecutó, y posteriormente se correlacionó esta información con las respuestas del test. El análisis correlacional se realizó a partir del coeficiente de correlación de Pearson, entre las dimensiones del inventario de Temperamento y carácter y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática, esto con el fin de medir la fuerza y dirección de la correlación.

5.8 Resultados

En la presente investigación la muestra estuvo conformada por 47 niños que cumplieron los criterios de inclusión, de los cuales el 51,1% corresponde a hombres como se puede observar en la tabla 3. Se encontraban en edades entre los 36 y los 67 meses, con una $M= 50,74$ y una $DE= 8,3$ meses; para efectos del análisis de los resultados las edades se analizaron en tres grupos: entre los 36 y los 48 meses, entre los 49 y los 58 meses y entre los 59 y los 70 meses. La cantidad de niños por grupo de edad se puede observar en la tabla 4, estando el 51,1% de niños entre los 36 y los 48 meses.

En cuanto al estrato socioeconómico el 8,5% de los niños viven en estrato 2, el 80,9% viven en estrato 3, el 4,3% viven en estrato 4 y 6,4% de los niños viven en estrato 5. Los niños pertenecían a cuatro instituciones, el 36,2% asisten al CDI la Aldea, el 25,5% al Jardín Nuestra Señora de Lourdes, el 23,4% al Jardín Dominique y el 14,9% al Jardín Politécnico Interamericano.

Tabla 3. *Cantidad de Participantes por Género*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	24	51,1
Mujer	23	48,9
Total	47	100,0

Tabla 4. *Cantidad de Niños por Grupo De Edad*

Grupo de edades	Frecuencia	Porcentaje
36-48	24	51,1%
49-58	9	19,1%
59-70	14	29,8%
Total	47	100%

Para la descripción de los resultados del cuestionario de temperamento y carácter versión preescolares (J.N. Constantino, 2002) se realiza la descripción de cada dimensión en términos de nivel bajo, medio y alto como se puede observar en la Tabla 5.

En la dimensión de Cooperación la mayor cantidad de sujetos (38,3%) se encontraron en nivel medio y en esta dimensión se encontró el mayor porcentaje de sujetos (equivalente a 29,8% de la muestra) en nivel alto en comparación con las otras dimensiones. Respecto a las dimensiones Evitación del daño y Dependencia de la recompensa en el nivel medio y bajo fue donde se concentró la mayor cantidad de sujetos con un 72,3% y 76,6% respectivamente. En la dimensión de Persistencia la mayor cantidad de sujetos se encontraron en el nivel medio equivalente al 44,7%. En cuanto a Búsqueda de la novedad y Autodirección la mayoría se agruparon entre el nivel medio y bajo con porcentajes correspondientes a 74,5% y 78,7%, en estas dimensiones la diferencia de la muestra en ambos niveles es de un sujeto. Finalmente, en la dimensión de autotrascendencia el mayor porcentaje de sujetos se encontró en un nivel medio equivalente a 53,2%, y fue la dimensión con menor porcentaje en el nivel alto correspondiente a 14,9%.

Tabla 5. *Análisis Descriptivo Dimensiones de Temperamento y Carácter*

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Cooperación	Bajo	15	31,9
	Medio	18	38,3
	Alto	14	29,8
	Total	47	100,0
Evitación Daño	Bajo	16	34,0
	Medio	18	38,3
	Alto	13	27,7
	Total	47	100,0
Dependencia Recompensa	Bajo	16	34,0
	Medio	20	42,6
	Alto	11	23,4
	Total	47	100,0
Persistencia	Bajo	15	31,9

	Medio	21	44,7
	Alto	11	23,4
	Total	47	100,0
Búsqueda Novedad	Bajo	17	36,2
	Medio	18	38,3
	Alto	12	25,5
	Total	47	100,0
Autodirección	Bajo	18	38,3
	Medio	19	40,4
	Alto	10	21,3
	Total	47	100,0
Autotrascendencia	Bajo	15	31,9
	Medio	25	53,2
	Alto	7	14,9
	Total	47	100,0

Respecto a la tarea de ayuda instrumental se encontró una $M=1,9$ con $DE= 1,1$. En esta tarea la mayor cantidad de sujetos (63,8%) ayudó al experimentador antes de los 20 segundos como se puede observar en la Tabla 6.

Tabla 6. *Análisis Descriptivo de la Tarea de Ayuda Instrumental*

		Frecuencia	Porcentaje
T. instrumental	0	6	12,8
	1	11	23,4
	2	8	17,0
	3	22	46,8
	Total	47	100,0

En esta tarea se evidenció que la mayoría de los niños entregaron la cuchara en los primeros 10 segundos, es decir, al observar que al investigador se le caía la cuchara por el agujero; 6 de los niños no cumplieron con el objetivo de la actividad en el tiempo indicado, sin embargo, utilizaron otras actitudes que indican conductas de ayuda como las siguientes: 2 niños indicaron verbalmente cómo se podía recuperar el elemento, una señaló por dónde se podía recuperar, una niña lo entregó tarde, y solo dos niños no cooperaron en esta actividad.

En lo que respecta a la ayuda empática se encontró una $M= 4,21$ con una $DE= 2,3$. En esta tarea se observó que el 40.4% de los sujetos ayudaron a la experimentadora entre los 10 y los 30 segundos, y sólo el 4,3% prestaron ayuda en los primeros 10 segundos, lo que equivale a 2 sujetos del total de la muestra cómo se puede observar en la tabla 7.

Tabla 7. *Análisis Descriptivo de la Tarea de Ayuda Empática*

		Frecuencia	Porcentaje
T. empática	0	3	6,4
	1	3	6,4
	2	8	17,0
	3	8	17,0
	4	2	4,3
	5	2	4,3
	6	12	25,5
	7	7	14,9
	8	2	4,3
	Total	47	100,0

En la tarea de ayuda empática la mayoría de los niños ayudaron entre los 10 y los 30 segundos, es decir cuando el investigador expresaba que estaba triste, decía que necesitaba algo que lo hiciera sentir feliz y mencionaba el objeto que podía satisfacer su necesidad. Por otro lado, 3 niños ayudaron cuando se les dio la indicación directa de “puedes pasarme mi peluche” y otros 3 niños no ejecutaron la actividad, dos de ellos manifestaron que podían ayudar (una de manera gestual y otra en palabras), sin embargo, no hicieron nada y otra niña entregó el peluche fuera del tiempo establecido.

Así mismo, se evidenció el interés de los niños en la situación de la investigadora por medio de expresiones verbales que usaron tales como: 11 niños preguntaron al investigador ¿qué le pasa? o ¿Por qué está triste?, un niño la invitó a jugar, otro niño preguntó ¿qué le duele? y el resto de los niños antes de terminar de ejecutar la actividad miraron el peluche o lo señalaron, comprendiendo la situación pues estos actos pueden indicar que posiblemente habían comprendido la consigna de que el peluche podía hacerla sentir feliz.

5.9 Análisis correlacional

La tarea de ayuda instrumental presenta correlaciones positivas significativas con las dimensiones de cooperación (0,364; Sig:0,012), persistencia (0,326; Sig:0,026), autodirección (0,863, Sig: 0,0006) y autotrascendencia (0,345; Sig: 0,017), siendo la dimensión de

autodirección la que presenta una correlación fuerte (0,863) a diferencia de las demás que son correlaciones bajas. Así mismo se presenta una correlación positiva y significativa con la tarea de ayuda empática (0,302; Sig: 0,039), sin embargo, su fuerza es baja.

Por su parte, la tarea de ayuda empática presenta correlaciones positivas significativas con las dimensiones de evitación del daño (0,440; Sig:0,002), persistencia (0,312; Sig: 0,033) y autotranscendencia (0,843; Sig: 0,000), siendo la dimensión de autotranscendencia la que presenta la correlación más fuerte, las demás dimensiones presentaron una correlación baja.

Por otro lado, la dimensión de cooperación se correlaciona positiva y significativamente con las dimensiones de búsqueda de la novedad (0,310; Sig: 0,034) y autodirección (0,390; Sig: 0,007). La dimensión de evitación del daño presentó correlación significativa y positivamente con las dimensiones de autodirección (0,379; Sig:0,009) y autotranscendencia (0,389; Sig: 0,007). Las correlaciones mencionadas son bajas.

		Instrumental	Empática	Cooperación_	EvitaciónDaño	Dependencia Recompensa	Persistencia	Busqueda Novedad	Autodirección	Autotrascendencia
Persistencia	Correlación de Pearson	,326*	,312*	,034	,248	,137	1	,021	,280	,275
	Sig. (bilateral)	,026	,033	,823	,093	,358		,887	,057	,062
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
BusquedaNovedad	Correlación de Pearson	,251	,220	,310*	,268	,053	,021	1	,260	,212
	Sig. (bilateral)	,088	,138	,034	,068	,721	,887		,078	,152
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
Autodirección	Correlación de Pearson	,863**	,260	,390**	,379**	,156	,280	,260	1	,283
	Sig. (bilateral)	,000	,077	,007	,009	,294	,057	,078		,054
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
Autotrascendencia	Correlación de Pearson	,345*	,843**	,034	,389**	,006	,275	,212	,283	1
	Sig. (bilateral)	,017	,000	,821	,007	,966	,062	,152	,054	
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47

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

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

6. Discusión

En la presente investigación el objetivo estaba orientado a examinar la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años. Se llevó a cabo en 4 jardines infantiles de La Ceja Antioquia, aplicando el inventario de temperamento y carácter versión preescolares (Constantino, 2002) a los padres de familia y realizando 2 tareas con los niños, una de ayuda instrumental (Warneken y Tomasello, 2007) y una de ayuda empática (Svetlova, et.al, 2010).

A partir del análisis de los resultados se logra llegar a los siguientes planteamientos en torno a las variables analizadas.

6.1 Temperamento y carácter

Respecto a las dimensiones evaluadas en el inventario de temperamento y carácter versión preescolar (Constantino, 2002), se encontró que en la dimensión de evitación del daño los niños participantes del estudio tienen una tendencia a comportarse de manera atrevida, abierta, son enérgicos y pueden ser optimistas. Sin embargo, también se observó que es la dimensión del temperamento en la que una mayor cantidad de niños pueden tender a inhibir estímulos, preocuparse ante la anticipación de futuros problemas y llevar a cabo comportamientos evitativos, como miedo, timidez y fatigabilidad (Cornellá, 2010).

Por su parte en la dimensión de dependencia de la recompensa los niños tienen una tendencia media-baja, por lo que se pueden caracterizar por ser distantes, indiferentes, fríos e independientes y no tienden a guiarse por la aprobación de otros. La dimensión de Persistencia, al igual que las anteriores presenta una tendencia media-baja en los niños participantes, por lo cual tienden a ser consentidos, poco eficientes, desprendidos y pueden rendirse fácilmente ante tareas consideradas largas o difíciles (García, 2013).

Finalmente, la dimensión de búsqueda de la novedad presenta una tendencia media-baja lo que implica que los niños tienen características como la prudencia, la reflexión, reserva y baja exploración (Cornellá, 2010).

6.2 Ayuda instrumental y empática

En la tarea de ayuda instrumental la mayoría de los niños colocaron en práctica conductas de ayuda y aunque algunas de ellas no eran las esperadas en el estudio, se demostró

la intencionalidad de informar al investigador cómo podría solucionar su dificultad, por ejemplo, con algunas expresiones no verbales como señalar o con expresiones verbales directas en las que se indicaba cómo podría obtener lo que buscaba. Estos resultados se relacionan con lo concluido por Warneken y Tomasello (2006) quienes mencionaron que es natural de los niños pequeños ayudar a los demás cuando tienen un problema, aunque este sea un extraño y no reciban una recompensa. Estos autores señalaron que, desde una edad temprana, los niños pequeños tienen una predisposición biológica para ayudar a otros a alcanzar sus objetivos, compartir recursos con otros e informar a los demás de cosas útiles, además, sugirieron que pueden ser empáticos, serviciales y generosos.

Así mismo, se contrasta con lo señalado por Warneken (2016), quien señala que los niños utilizan sus habilidades cognitivas sociales sofisticadas para decidir cómo ayudar e intentar ayudar a otros con sus objetivos previstos, es decir no se unen al intento errático de realización de la tarea, sino que recuperan el objeto deseado y lo entregan. Agrega que lo fundamental para los niños es que se cumpla el objetivo de la otra persona, no la propia participación de él para ayudar a alcanzar ese fin. Otro aspecto importante que señala, es que los niños pueden ayudar incluso cuando no hay señales de comportamiento, lo que demuestra que pueden usar señales situacionales para inferir qué hacer. Tal como se observa en la presente investigación a través del comportamiento del experimentador que inicialmente solo intenta sacar sin éxito el elemento de la caja.

En la tarea de ayuda empática la mayoría de los niños ayudaron cuando el investigador expresaba que estaba triste, decía que necesitaba algo que lo hiciera sentir feliz y mencionaba el objeto que podía satisfacer su necesidad. Según la teoría de Svetlova et.al (2010) revisada para el presente estudio, se puede decir que los niños que ayudaron en estos primeros momentos comprendieron el estado mental de la investigadora y pudieron acercarse al objeto que calmara su angustia o tristeza en el desarrollo de la tarea, ya que fueron la mayoría de los niños quienes facilitaron el elemento en los primeros momentos. De la misma forma se evidenció el interés de los niños en la situación de la investigadora por medio de expresiones verbales como: preguntar ¿qué le pasa?, ¿Por qué está triste?, ¿Qué le duele?, invitarla a jugar, señalar o mirar, lo que demuestra que los niños podían comprender la situación y además la consigna de que el peluche podía hacerla sentir feliz.

Es precisamente este aspecto el que destaca relevancia e innovación en la presente investigación pues los estudios en base a los cuáles se llevaron a cabo las tareas, admiten que los niños ayudan, pero no se detienen en describir otras conductas que usen además de las esperadas por parte de los investigadores y por las cuáles se asigna un puntaje a los niños. Por

ejemplo, se encontraron conductas tales como el señalamiento, mirada hacia el objeto, la gestualidad y otras señales lingüísticas, a través de las cuales los niños intentaron expresar una idea a la investigadora.

Esto se puede entender porque los seres humanos utilizamos una amplia gama de señales comunicativas, desde expresiones faciales hasta otras más complejas como sentidos lingüísticos (Elgier y Mustaca, 2009). De acuerdo con Farkas (2007) Los gestos simbólicos aparecen desde temprana edad y sirven para expresar deseos, necesidades, emociones y pensamientos. Estos gestos tienen una función comunicativa y sustituyen el habla cumpliendo así una función utilitaria hasta que se dé paso a otro tipo de comunicación.

Por otra parte, en la presente investigación se observaron algunas actitudes diferentes a la evaluadas, que es importante considerar. En primer lugar, la actitud de los niños que llevaron a cabo la tarea en los últimos momentos, en los cuáles se realizaba la pregunta de ¿puedes ayudarme o puedes pasarme mi peluche? Los cuales, aunque cooperaron pueden haberlo hecho por la verbalización que la investigadora le dio, pues como manifiestan Brownell, Svetlova, & Nichols (2009) las normas sociales desempeñan un papel en la regulación del intercambio social. Por tanto, los niños al estar escolarizados y de acuerdo a los contextos familiares, pueden tener en cuenta dicho aspecto al emitir sus conductas de ayuda, pues también se puede entender la verbalización del investigador no como una pregunta, sino como una orden.

Otra actitud a tener en cuenta es la de los participantes que manifestaron que podían ayudar, pero no lo hicieron, en el cual invita a cuestionar la razón, y se pone en consideración la afirmación de que con la edad los niños parecen contemplar diferentes razones por las que uno podría o no podría ayudar a alguien. Pues comprenden mejor las capacidades de una persona en relación con la consecución de sus objetivos de acción (Kim, Sodian y Paulus, 2014). Es decir, los niños sabían que podían ayudar, pero reconocían que la investigadora podía conseguir el objetivo solo con moverse.

En cuanto a la edad, en este estudio se evidenció que los niños mayores fueron más efectivos al ayudar puesto que todos realizaron la acción esperada a diferencia de algunos niños menores, de los cuáles varios de ellos no realizaron una de las tareas. Lo que se relaciona con los estudios realizados por Svetlova et.al (2010) quienes encontraron que para los niños mayores era más fácil realizar tanto la tarea de ayuda instrumental como la tarea de ayuda empática y con menor apoyo comunicativo por parte del adulto.

Svetlova et.al (2010) también mencionan que a los 30 meses los niños ya son muy hábiles para ayudar empáticamente, en este sentido todos los niños del estudio por su desarrollo se podrían considerar en condiciones de ejecutar las tareas. Sin embargo, en el estudio se

encontró que en la tarea de ayuda empática los niños mayores no ayudaron inmediatamente observaron la señal de tristeza en el adulto. Esto dado que existen otros factores que median entre esas conductas de ayudar o no, y se evidencia que la edad no es el único factor que puede predecir el comportamiento de ayuda de los niños. Otros autores han tenido en cuenta factores como el temperamento, la crianza, otras conductas prosociales, el desarrollo de la teoría de la mente y el reconocimiento de la autonomía del adulto (Cloninger, 2003; Aguirre-Dávila, 2015; Vázquez, 2017; Moreno et.al, 2014; Kim, Sodian y Paulus, 2014).

6.3 Relaciones entre Temperamento y Carácter y ayuda instrumental y empática

En cuanto a las correlaciones entre algunas dimensiones de las mencionadas y las dos ayudas evaluadas se encontró que la ayuda instrumental se correlaciona con la dimensión de cooperación, lo que tiene sentido puesto que las personas con alta cooperación son definidas como empáticas, compasivas y con principios por lo que son buenas trabajando en equipo y perteneciendo a grupos sociales (García, 2013), es por ello que de acuerdo a dichas características es entendible que los niños se vinculen con actividades de ayuda. Así mismo, la persistencia caracteriza a las personas trabajadoras y que tienden a mantener conductas a pesar del cansancio o la fatiga (García, 2013). Esto se relaciona con esta actividad ya que los niños hacían la tarea voluntariamente a pesar de que debían realizar un desplazamiento para alcanzar el objeto, sostener la atención en la situación y permanecer en el aula con la investigadora. Igualmente se correlacionó con la dimensión de autotranscendencia, esta dimensión indica que las personas son humildes y faltas de pretensiones (García, 2013). Por lo que es normal que se vinculen en conductas de ayuda, en las cuales su objetivo principal no es recibir una recompensa.

Además, la dimensión de autodirección fue la que presentó una correlación más fuerte con la tarea de ayuda instrumental. Los niños que puntuaron alto en esta dimensión se caracterizan por ser autosuficientes, ingeniosos, responsables y adaptan su comportamiento en función de los objetivos (García, 2013). Es decir que los niños al tener dichas características podían encontrar una solución para ayudar a la investigadora y comprometerse con la acción que cumpliera con el objetivo de recuperar el elemento.

Por otro lado, la tarea de ayuda empática se correlacionó con la dimensión de persistencia. Esta puede ser más observada en esta actividad ya que los niños se disponen para alcanzar un objeto a una persona que demostraba que lo necesitaba. De igual manera, aparece una relación con la dimensión de evitación del daño o del riesgo, en la cual las personas con

alta puntuación se caracterizan por inhibirse ante señales de riesgo y evitar los problemas o el peligro y tienen una anticipación pesimista ante posibles dificultades (García, 2013). Claramente estas características pueden impulsar a los niños a ayudar a la investigadora, pues podían observar sus conductas de angustia o tristeza y esto los impulsaba a evitar una situación que pudiera generar mayor riesgo, de igual forma, como los niños evitan el daño para sí mismos, pueden tener una tendencia a evitar el daño a los demás cuando lo pueden hacer.

Sin embargo, la dimensión que presentó la correlación más fuerte con esta ayuda, fue la de autotrascendencia. Los niños con alto puntaje en esta dimensión tienen rasgos ventajosos al enfrentarse a situaciones de sufrimiento o dolor, pero a su vez puede ser desventajoso porque se pueden generar problemas de ajuste o falta de serenidad (García, 2013). En este caso, los niños obtuvieron ventaja de esta dimensión, pues al observar las señales de la investigadora lograron enfrentar la situación a través de diferentes acciones como señalar, describir verbalmente o facilitar el objeto.

Las dimensiones de dependencia de la recompensa y búsqueda de la novedad no se relacionaron con las conductas de ayuda evaluadas en el estudio. Es esperable que la dependencia de la recompensa no presente relación, ya que la alta vinculación de los niños con conductas de ayuda no se debió a que se les ofreciera alguna recompensa o pago por las conductas que ejecutaran. Y en cuanto a la búsqueda de la novedad, es esperable que no se correlacione ya que los niños no se encontraban en una exploración propia, sino que estuvieron en función de los objetivos de otra persona y atentos a su experiencia interna. Es importante que esta dimensión sea valorada o analizada en futuros estudios.

6.4 Limitaciones y perspectivas futuras

En esta investigación se puede considerar que una de las limitaciones fue el acceso a la muestra para la actividad práctica, puesto que el desarrollo de la investigación se llevó a cabo en el transcurso del 2020-2021, tiempo en el cual se presentaron cierres en los establecimientos educativos por la emergencia sanitaria declarada en el mundo. Por tal motivo, el trabajo de campo tuvo que suspenderse algunos meses.

Se sugiere en futuros estudios que para la calificación del temperamento se desarrollen metodologías que permitan hacer seguimiento directo a los niños en las cuales se permita evidenciar características del temperamento. Por otro lado, también se sugiere que si se va a utilizar el inventario de Temperamento y carácter para preescolares (Constantino, et.al. 2002),

se brinde apoyo y/o asesoría a los padres en el momento de su diligenciamiento para una mayor comprensión del instrumento.

Respecto, a las tareas de ayuda empática e instrumental se sugiere adaptar las tareas de acuerdo al rango de edad de los niños, teniendo en cuenta su desarrollo cognitivo y emocional, ya que las demandas de las tareas pueden presentar nivel de exigencia diferentes de acuerdo a la edad de los niños.

En cuanto a la socialización inicial con los niños, se presentaron algunas dificultades en el control de espacio previo a la realización de las tareas, ya que en algunas ocasiones personas externas a la investigación ingresaban al espacio, por lo que se sugiere que en el espacio participen dos investigadores y/o colaboradores, de manera que uno de ellos pueda controlar este tipo de situaciones en la socialización con los niños.

Finalmente, se sugiere que en futuras investigaciones se amplíe la muestra estudiada, puesto que ello permitiría aclarar algunos aspectos con respecto a dichas variables. Además, sería oportuno el uso de metodologías longitudinales, que permitan realizar un seguimiento a las variables a lo largo del desarrollo evolutivo de los niños y así evidenciar cambios y características.

Referencias

- Acar, I. (2013). Predictors of Preschool Children's Peer Interactions: Temperament and Prosocial Behavior (Tesis de maestría). University of Nebraska
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 223-243.
- Albores, L., Márquez, M., y Estañol, B. (2003). ¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral. *Salud mental*, 26 (3), pp. 16-26.
- Amaro, M. y Flores, Y. (2017). Efecto del temperamento infantil en el peso del niño preescolar: una revisión sistemática. *Enfermería global*. 46, 596-609.
- Arratibel, M. (2012). *El temperamento y el desarrollo de las habilidades sociales en la prevención de la psicopatología infantil* (tesis doctoral). Universitat autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Bárrig JÓ, P. y Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88. doi: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.05>
- Brownell, C., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). To Share or Not to Share: When Do Toddlers Respond to Another's Needs? *Infancy*, 14(1), 117-130.
- Castro, L., y Mustaca, A. (2017). Temperamento en niños de 3 a 7 años con y sin tratamiento psicológico. *ConCiencia EPG*, 2 (1), pp. 59-78.
- Cervigni, M., Stelzer, F., Mazzoni, C. y Álvarez, M. (2012). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares. Una revisión de su vínculo con el temperamento y el modo de crianza. *Pensando psicología*, 8(15), 128-139.
- Cohen, S. y Coronel, C. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.
- Congreso de Colombia. (2006, 6 de septiembre). *Ley 1090 del 2006*. Diario Oficial No. 46.383
- Cloninger, S. (2003). Teorías de la personalidad (Tercera edición). México. Pearson Educación.
- Constantino, J., Cloninger, R., Clarke, A., Hashemi, B. & Przybeck, T. (2002). Application of the seven-factor model of personality to early childhood. *Psychiatry Research*, 109, 229-243.

- Cornellá, J. (2010). ¿Qué es el temperamento? *Actualización*. 8(5), 231-236.
- Correa, M. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (27), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10978>
- Degnan, K., Almas A & Fox, N. (2010). Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety. *J Child Psychol Psychiatry*, 51:497-517. DOI: [10.1111 / j.1469-7610.2010.02228.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02228.x)
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation and Moral development. *Annual Reviews*, 51, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Fabes, R., Karbon, M., Murphy, B., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G., and Juhnke C. (1996). The Relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Child Development*, 67, 974-992. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01777.x>
- Elgier, A. y Mutaca, A. (2009). Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. *Avances en psicología Latinoamericana*, 27(2), 281-296.
- Farkas, Ch. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *Psykhe*, 16(2), 107-115.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 6(2), 146-157.
- García, A. (2013). Personalidad, según el modelo psicobiológico de Cloninger, perfil psicopatológico en pacientes con Fibromialgia, y su relación con el malestar psicológico (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129276/agf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imuta, K., Henry, J., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of Mind and Prosocial Behavior in Childhood: A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000140>
- Ivarsson, T. & Winge-Westholm, C. (2004). Temperamental factors in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder (OCD) and in normal controls. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 13(3), 65-72. DOI: [10.1007/s00787-004-0411-1](https://doi.org/10.1007/s00787-004-0411-1)

- Kim, S., Sodian, B. & Paulus, M. (2014). "Does he need help or can he help himself?" Preschool children's expectations about others' instrumental helping versus self-helping. *Frontiers in psychology*, 5, 1-6. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00430
- Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2016). Self-Regulation: Relations with Theory of Mind and Social Behaviour. *Wiley Online Library*. DOI: 10.1002/icd.1988
- Lacunza, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*, 2 (1), pp. 1-20-
- Lacunza, A., Castro, A., y Contini, N. (2009) Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de psicología*, 27 (1), pp. 3-28.
- Laible, D., Carlo, G., Murphy, T., Augustine, M., & Roesch, S. (2014). Predicting Children's Prosocial and Co-operative Behavior from Their Temperamental Profiles: A Person-centered Approach. *Social Development*, 23 (4), 734-752. DOI: 10.1111/sode.12072
- Mestre, M.V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* 6 (2), 115-134.
- Mink, D., Henning, A. & Aschersleben, G. (2014). Infant shy temperament predicts preschoolers Theory of Mind. *Infant Behavior & Development*, 37, 66- 75.
- Monjas, M. y Avilés, J. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid, España: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Moreno, L., Botero, J., Tamayo, A., y Chaves, L. (2014). Dimensiones temperamentales y teoría de la mente en niños: un estudio correlacional. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(2), pp. 95-110.
- Olarte, J. (2017). Relaciones entre falsa creencia y temperamento en niños de 18 meses pertenecientes a un programa de educación inicial de la ciudad de Medellín (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Pedrejo, E. (2008). TCI-R-67: versión abreviada del TCI-R de Cloninger. Proceso de creación y administración a una muestra de adictos a sustancias en tratamiento. *Trastornos Adictivos*, 11(1):12-23.
- Stanhope, L., Bell, R., & Parker-Cohen, N. (1987). Temperament and Helping Behavior in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 23 (3), 347-353.
- Suárez, D. (2010). El temperamento en la regulación de la personalidad. *Duzary*, 7(1), 125-129.
- Svetlova, M., Nichols, S. & Brownel, C. (2010). Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping. *NIH-PA Author Manuscript*, 81(6), 1814-1827. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x.

- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* (1 edición, E. Marengo, traducción). Katz. (Original publicado en 2010).
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., y Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, Edición 1, p75-88.
- Unicef (2011). Temperamento. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/temperamento.pdf>
- Vaish, A., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2009). Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers. *Developmental psychology*, 45 (2), 534–543. <https://doi.org/10.1037/a0014322>
- Vásquez, É. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20 (38), 282-295. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2549>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303. DOI: 10.1126/science.1121448
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age. *Infancy*, 11(3), 271-294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Varieties of altruism in children and chimpanzees. ScienceDirect, 13, 397-402. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.008>
- Wellman, H., Lane, J., LaBounty, J. & Olson, S. (2011). Observant, nonaggressive temperament predicts theory-of-mind development. *Developmental Science*, 14(2), 319-126.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado (versión física)

Consentimiento informado

Relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años

Estudiantes

Anlly Paola Rios Patiño

Paula Andrea Jaramillo Zuluaga

Asesor

Gilberto Gaviria Castaño

Propósito

Examinar la relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años. Esto con fines netamente académicos y de aprendizaje.

Indicaciones

Este proceso de investigación de la Universidad de Antioquia -Seccional Oriente, el día de hoy busca invitar a los padres y sus hijos a participar del proceso investigativo. Para participar se debe tener presente que:

- El niño o niña no debe estar diagnosticado con ningún trastorno que le impida realizar la tarea (conductuales, intelectuales, motores, de aprendizaje o desarrollo).
- La participación es voluntaria. Tanto el niño(a) como los padres de familia pueden retirarse o negarse a participar.
- No hay ningún beneficio material o económico que reciba el niño(a) o su familia por la participación, dado que es un proceso académico.
- La participación no genera ninguna evaluación psicológica individual, ni familiar. La investigación solo busca recolectar información para describir la relación del temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en los niños de dichas edades.
- Se recolectarán datos sociodemográficos básicos, la información personal no será divulgada. Se usará con fines estrictamente investigativos, para poder analizar de manera objetiva la información recolectada.
- En caso de tener alguna duda respecto a la actividad a realizar puede contactarse a través del correo electrónico anlly.rios@udea.edu.co o paula.jaramilloz@udea.edu.co.

Si está de acuerdo con que su hijo(a) y usted participen del proceso, le invitamos a que llene la siguiente información.

Yo, _____, identificado con cédula de ciudadanía número _____ de _____, manifiesto la aceptación para que _____ identificado con el registro civil _____ de _____, participe del proceso de investigación explicado anteriormente y autorizo a que sea grabado en audio y video; adicionalmente me comprometo a responder las preguntas de información sociodemográfica y el inventario de temperamento y carácter versión preescolares, (versión adaptada por John Constantino, 2002).

Entendiendo que toda la información concerniente a la evaluación confidencial no será divulgada ni entregada a ninguna otra institución o individuo sin el previo consentimiento.

En forma expresa manifiesto a ustedes que he leído y comprendido este documento y en consecuencia acepto su contenido.

Firma del padre y/o cuidador con documento de identidad:

Dirección _____

Teléfono _____

Lugar y fecha de firma _____

Firma del evaluador _____

Aplicación del inventario de temperamento y carácter versión preescolares (J.N. Constantino, 2002)

Ahora que decidiste participar del estudio, le solicitamos que marque con una **X** la forma en que le gustaría diligenciar el cuestionario de temperamento y carácter:

Virtual (formulario de google)	
Físico (Se envían las fotocopias desde el jardín)	
Presencial después de recoger a mi hijo (a) en las instalaciones de la guardería - (para esta opción las investigadoras tienen disponibilidad los días martes y jueves)	
<p>Recuerda que puedes recibir acompañamiento en el diligenciamiento del cuestionario, ya sea telefónico o virtual en caso de lo que lo requieras. Para ello comunícate a los siguientes números:</p> <p style="text-align: center;">-Anlly Rios: 3148007822 -Paula Jaramillo: 3217867974</p>	

Anexo 2. Inventario de temperamento y carácter para preescolares (Constantino, 2002)

Relación entre el temperamento y las conductas de ayuda instrumental y ayuda empática en niños preescolares entre los 3 a 5 años

- 1.Nombre del padre/madre o cuidador:
- 2.Nombre del niño:
- 3.Sexo: Hombre Mujer ___
- 4.Fecha de nacimiento:
- 5.Asiste a centro de escolaridad: Si ___ No ___ ¿Cuál? _____
- 6.Estrato socioeconómico en el que viven: 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___
- 7.Zona de residencia: Rural ___ Urbana ___
- 8.Número de hermanos que viven con el niño: 0 ___ 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___ 6 ___ más ___
- 9.Lugar que ocupa entre los hermanos: Hijo único ___ Hijo mayor ___ Segundo ___ Tercero ___ Cuarto ___ Quinto ___ Sexto o mayor ___
10. Estado civil de los padres: Casado ___ Unión libre ___ Separado ___ Soltero ___ Viudo ___
11. Escolaridad del padre: Sin estudios ___ Primaria ___ Secundaria ___ Universitarios ___
12. Escolaridad de la madre: Sin estudios ___ Primaria ___ Secundaria ___ Universitaria ___
13. El niño tiene alguna enfermedad diagnosticada: Si ___ No ___ ¿Cuál? _____

INVENTARIO DE TEMPERAMENTO Y CARÁCTER VERSIÓN PREESCOLARES

J.N. Constantino, 2002

Por favor, responda los siguientes enunciados, encerrando en un círculo la opción que se acerque más al comportamiento de su hijo-hija

	1 Totalmente falso	2 Medianamente falso	3 Ni falso, ni verdadero	4 Medianamente verdadero	5 Totalmente verdadero
Cod	Enunciados				Calificación
CO	1. No respeta los límites que se le han puesto				1 2 3 4 5
HA	2. Se asusta fácilmente				1 2 3 4 5
HA	3. Se recupera de algo molesto más rápido que otros niños				1 2 3 4 5
RD	4. No se alegra cuando alguien lo elogia				1 2 3 4 5
P	5. Con un juego difícil, el niño/a se rinde fácilmente				1 2 3 4 5
P	6. Se empeña en terminar cualquier tarea que empiece				1 2 3 4 5
P	7. Juega con un solo juguete por largos períodos de tiempo				1 2 3 4 5
CO	8. Cuando juega con otros niños, es capaz de compartir				1 2 3 4 5
RD	9. Le gusta estar con otras personas				1 2 3 4 5
CO	10. Usualmente trata de conseguir lo que quiere, incluso si alguien se lo impide o le hace daño				1 2 3 4 5
NS	11. Se enoja más rápido que otros niños/niñas de su misma edad				1 2 3 4 5
NS	12. Se entromete en todo				1 2 3 4 5
SD	13. Es independiente				1 2 3 4 5
HA	14. Disfruta conociendo nuevas personas				1 2 3 4 5
ST	15. Le encanta ver películas				1 2 3 4 5
P	16. Disfruta el desafío de un rompecabezas				1 2 3 4 5
P	17. Se rinde fácilmente ante nuevas dificultades				1 2 3 4 5
P	18. Se exige al máximo en lo que sea que se encuentre haciendo				1 2 3 4 5
HA	19. Casi siempre parece relajado y sin preocupaciones ante nuevas situaciones				1 2 3 4 5
NS	20. Es autoritario				1 2 3 4 5
RD	21. Es algo solitario				1 2 3 4 5
NS	22. Es más inquieto que la mayoría de los niños				1 2 3 4 5

	1 Totalmente falso	2 Medianamente falso	3 Ni falso, ni verdadero	4 Medianamente verdadero	5 Totalmente verdadero
Cod	Enunciados				Calificación
SD	23.Parece tener falta de iniciativa				1 2 3 4 5
NS	24.A menudo se enoja ante situaciones insignificantes				1 2 3 4 5
CO	25.Tiene dificultades para obedecer las reglas de la clase				1 2 3 4 5
NS	26.Es difícil que se ponga de malgenio				1 2 3 4 5
P	27.Cambia un juguete por otro rápidamente				1 2 3 4 5
SD	28.Cuando el niño/a no obtiene lo que necesita, busca rápidamente ayuda del cuidador, en vez de enojarse				1 2 3 4 5
SD	29.Parece dudar mucho de sí mismo				1 2 3 4 5
HA	30.Tiende a ser tímido				1 2 3 4 5
HA	31.Se aferra al cuidador en circunstancias novedosas				1 2 3 4 5
CO	32.Disfruta molestando los animales				1 2 3 4 5
HA	33.Frecuentemente se atreve a enfrentar nuevas situaciones				1 2 3 4 5
CO	34.Acepta órdenes, aunque no quiera hacer lo que se le dice, sin ponerse de mal genio				1 2 3 4 5
RD	35.Prefiere jugar con otros, en vez de jugar solo				1 2 3 4 5
SD	36.Es seguro de sí mismo				1 2 3 4 5
SD	37.Tiene una gran imaginación				1 2 3 4 5
CO	38.Le gusta compartir con otros				1 2 3 4 5
NS	39.Se distrae fácilmente				1 2 3 4 5
SD	40.Desea constante supervisión, incluso en situaciones habituales				1 2 3 4 5
NS	41.Cuando el niño se enoja por una situación inesperada, se calma rápidamente				1 2 3 4 5
SD	42.Con frecuencia se siente frustrado por lo que hace				1 2 3 4 5
CO	43.Al niño le gusta ayudar				1 2 3 4 5
CO	44.Cuando el niño juega con juguetes, generalmente tiene temas destructivos				1 2 3 4 5
ST	45.Disfruta largas caminatas				1 2 3 4 5
HA	46.Se alarma con facilidad				1 2 3 4 5
P	47.Frecuentemente se rehúsa a dejar lo que está haciendo hasta no terminarlo				1 2 3 4 5
ST	48.Disfruta jugando a ser el personaje de su programa o película favorita				1 2 3 4 5
CO	49.Tiene problemas siguiendo las reglas de otros				1 2 3 4 5
ST	50.Le gusta usar títeres, muñecos o juguetes				1 2 3 4 5
SD	51.Difícilmente hace las cosas por sí solo				1 2 3 4 5
P	52.Es perfeccionista, en otras palabras, continúa haciendo su trabajo hasta que lo termina				1 2 3 4 5
ST	53.Cuando juega con juguetes, sus temas aluden a personas ayudando a otras				1 2 3 4 5
CO	54.Usualmente acepta que se le diga que ha cometido un error				1 2 3 4 5
RD	55.No le gusta estar solo cuando está molesto				1 2 3 4 5
CO	56.Parece que no le importa cuando se le dice que ha herido los sentimientos de alguien				1 2 3 4 5
NS	57.No le importa esperar por las cosas que quiere cuando no las pueda tener inmediatamente				1 2 3 4 5
HA	58.Le toma tiempo acostumbrarse a extraños				1 2 3 4 5
CO	59.Pierde el control cuando hace actividades con otros				1 2 3 4 5
HA	60.Parece tenso y nervioso cuando entra a una habitación que es nueva para él o ella				1 2 3 4 5
CO	61.Es desobediente cuando se encuentra fuera de casa				1 2 3 4 5
CO	62.Es desobediente en casa				1 2 3 4 5
CO	63.Es intrusivo. Interrumpe o invade el espacio de otras personas para obtener lo que quiere				1 2 3 4 5
P	64.Persiste en una tarea hasta completarla exitosamente				1 2 3 4 5
P	65.No termina una tarea si tarda más de 10 minutos				1 2 3 4 5
ST	66.Disfruta jugando a ser otra persona cuando juega con otros niños/niñas				1 2 3 4 5
RD	67.Se resiste a ser abrazado				1 2 3 4 5
RD	68.El niño encuentra más interesante estar con personas que con cualquier otra cosa				1 2 3 4 5
CO	69.Es considerado con otros				1 2 3 4 5
RD	70.Deja de quejarse cuando es cargado por alguien				1 2 3 4 5
ST	71.Expresa gran alegría ante sus triunfos				1 2 3 4 5
RD	72.Es indiferente cuando le sonrío				1 2 3 4 5
ST	73.Disfruta jugar a la "casa" u otros juegos de roles				1 2 3 4 5
RD	74.Normalmente no busca consuelo en mí u otras personas				1 2 3 4 5

Anexo 3. Materiales y ubicación Tarea ayuda instrumental

- Caja
- Taza de té
- Cuchara
- Mesa
- Silla
- Aula
- Cámara de video

**Anexo 4. Materiales y ubicación Tarea ayuda empática**

- Mesa
- Peluche
- Silla
- Cámara de video
- Aula

Intervención de investigador externo

