

Juego y competencias emocionales: una exploración a las competencias emocionales de los niños colombianos que asisten a las ludotecas.

Trabajo de grado para optar al título de psicóloga

Ana María Castañeda Lugo¹

Autora

Jaime Castro Martínez

Director

Programa de Psicología

Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud

Universidad del Rosario

¹ Este trabajo se realizó para la obtención del título de Psicóloga en Universidad del Rosario. La correspondencia en relación a este escrito debe dirigirse a Ana María Castañeda Lugo, Programa de Psicología, Universidad del Rosario, Quinta de Mutis, Cr 24 #63C-69, Correo electrónico: castaneda.ana@urosario.edu.co

Universidad del Rosario
Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud
Programa de Psicología


Acta de Aprobación del trabajo de grado

Los aquí firmantes certificamos que el trabajo de grado elaborado por Ana María Castañeda Lugo titulado: Juego y competencias emocionales: una exploración a las competencias emocionales de los niños colombianos que asisten a las ludotecas, cumple con los estándares de calidad exigidos por el programa de psicología para la aprobación del mismo.

Esta acta se firma a los 14 días del mes de Julio de 2016.


Firma del Director

3-06-2016
Fecha


Firma del Coordinador de T.G.

12-07-2016,
Fecha

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	7
MÉTODO	20
DISEÑO	20
PARTICIPANTES	20
INSTRUMENTO	21
PROCEDIMIENTO	22
RESULTADOS	23
<i>Descripción de los resultados generales</i>	<i>23</i>
<i>Análisis específico para los tres componentes (situación natural y artificial)</i>	<i>26</i>
<i>Análisis específico para los tres componentes por género (situación artificial y natural)</i> ...	<i>30</i>
<i>Análisis específico para niños y niñas de los tres componentes, niños y niñas (asisten y no asisten)</i>	<i>32</i>
DISCUSIÓN	39
REFERENCIAS	43

Lista de tablas

Tabla 1.....23

Tabla 2.....24

Tabla 3.....24

Tabla 4.....25

Tabla 5.....26

Tabla 6.....27

Tabla 7.....29

Tabla 8.....30

Tabla 9.....32

Tabla 10.....33

Tabla 11.....35

Tabla 12.....37

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo describir y comparar el nivel y las diferencias de las competencias emocionales de niños que asisten a ludotecas y que no asisten. Este estudio se enmarca dentro de las investigaciones cuantitativas, con diseño no experimental descriptivo-comparativo. Para este, se tomó una muestra de 540 niños colombianos, de los cuales 249 eran niños y 287 eran niñas. Se utilizó una “Guía de Instrumentación”, la cual se divide en dos rejillas de observación, una en situación natural y la otra en situación artificial. Los resultados mostraron diferencias significativas para el componente de expresión de emociones y empatía, pero no se encontraron diferencias significativas para el componente de autorregulación. En líneas generales, esto demostraría que efectivamente las ludotecas sí tienen un efecto sobre las competencias emocionales, más específicamente en la expresión de emociones y la empatía, esto se puede dar, debido a que estos dos componentes se pueden desarrollar por medio de las interacciones sociales tempranas y el juego social; en cambio el desarrollo de la autorregulación depende más de factores personales como el temperamento y familiares como la relación madre-hijo. Por último, se requiere más estudios que den más evidencia de la relación entre las competencias emocionales y las ludotecas, de este modo, lograr que las ludotecas y las competencias emocionales sean vistas como factores claves en el desarrollo de los niños y niñas.

Palabras clave: competencias emocionales, expresión de emociones, empatía, autorregulación, juego y ludotecas.

Abstract

The purpose of this paper is to describe and compare the differences in emotional competencies for children attending and not attending toy libraries. This study is part of a quantitative study with a descriptive-comparative non-experimental design. For this study a sample of 540 Colombian children was taken, of whom 249 were boys and 287 were girls. A "Guide Instrument", which was divided into two observation grids, one for a natural situation and the other for an artificial situation, was used. The results indicated significant differences for the expression of emotions and empathy components, but no significant differences for the self-regulation component. Overall, this would demonstrate that indeed the toy libraries do have an effect on emotional competencies, more specifically on the expression of emotions and empathy. This could occur because these two components could be developed through early social interactions and social play. By contrast, the development of self-regulation depends more on personal and family background factors such as the child's temperament and the mother-child relationship. Finally, additional studies will be required to provide further evidence on the relationship between emotional competencies and toy libraries, and thus, have both toy libraries and emotional competencies be considered as key factors in the development of children.

Key words: Emotional competencies, expression of emotions, empathy, self-regulation, social play, toy libraries.

Introducción

Antes de empezar, es necesario aclarar que este escrito se orienta a describir la relación existente entre las ludotecas y el nivel de las competencias emocionales de los niños, teniendo en cuenta los procesos de desarrollo de dichas competencias, pero desde una postura psicológica del mismo.

Este trabajo argumenta que las ludotecas, por medio del juego, pueden desarrollar las competencias emocionales de los niños. Para esto, primero se mostrarán los componentes de las competencias emocionales evaluados en este estudio y se explicará cómo éstas se pueden llegar a desarrollar. Después, se mostrará el papel del juego y las ludotecas a la hora de potencializar estas competencias. Todo esto, con el fin de tener soporte teórico y práctico para exponer la investigación que se mostrará más adelante.

Para Cruz (2014) la infancia es la etapa ideal para que el niño se desarrolle integralmente debido a que el cerebro tiene mayor plasticidad, lo cual facilita la adquisición o desarrollo de cualquier habilidad. Por este motivo se está fortaleciendo la percepción sobre la relevancia de una educación integral en la niñez. Al hablar de educación integral, se debe incluir el componente de las competencias. Perez-Escoda, Velar, y Ruiz-Bueno (2014) las describen como la capacidad de aplicar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar cualquier actividad. Existen diferentes tipos de competencias, pero Gaeta y López (2013) las dividen en cuatro: las competencias cognitivas, técnicas, relacionales y emocionales.

El concepto de competencias emocionales difiere por el enfoque teórico, por el autor o por el contexto de aplicación. Algunos autores como Salazar y Vega (2007) indican que este concepto nace de los modelos mixtos de la inteligencia emocional como el de Goleman (2002) y

Bar-On (2006). Sin embargo, otros autores como Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) piensan que el concepto de las competencias emocionales tiene sus orígenes en los escritos de Saarni (1999) quien fue la primera en mencionar este concepto con una base sólida, separándolo de la inteligencia emocional.

Esto nos indica que las definiciones y los componentes de las competencias emocionales pueden variar. Por esto, solo se describirán dos definiciones, la primera es de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) quienes las describen como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para la expresión de emociones, la autorregulación de éstas en formas socialmente adecuadas y la decodificación de estos procesos en sí mismos y en los otros individuos (empatía). La segunda definición es de Salazar y Vega (2007) quienes las definen como un conjunto de capacidades, conocimientos y habilidades indispensables para el desarrollo personal y que le permite al individuo comprender, interactuar y transformar su entorno. Estas dos definiciones coinciden en muchos aspectos, por ejemplo, al considerar que las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo del niño. A continuación se describirán los componentes que hacen parte de la definición: expresión de emociones, empatía y autorregulación.

La expresión de emociones se desarrolla gracias a la interpretación de la información proveniente de la observación de los rostros de las demás personas. Dicha información es integrada con los datos existentes en la memoria, así como las experiencias pasadas relacionadas con el conocimiento de las emociones (Salazar & Vega, 2007). Adicionalmente, según Fragoso-Luzuriaga (2015) esta capacidad es desarrollada gracias a las relaciones sociales desde una edad temprana. Estas interacciones facilitan la aparición de patrones afectivos que se hacen regulares y proporciona la identificación de algunas emociones. Matsumoto, Hwang, López, y Pérez-Nieto

(2013) señalan que dicha capacidad se sigue ampliando en los años siguientes y en distintos contextos sociales, por ejemplo, con pares y amigos.

Según Riquelme y Montero (2013) en la etapa preescolar los niños tienen la capacidad de inferir emociones básicas a partir de la expresión facial y de esta manera interpretan las consecuencias de dichas emociones, permitiéndoles diferenciar las emociones propias de las de los demás. Sánchez-Aragón y Díaz-Loving (2009) señalan que los niños inicialmente tienden a reconocer mejor la alegría en comparación con expresiones de emociones negativas, por ejemplo, la tristeza y la rabia. Gradualmente, logran diferenciar las emociones negativas y son capaces de interpretar y entender el lenguaje emocional, este proceso se puede asociar a la denominada alfabetización emocional (Matsumoto et al. 2013).

Finalmente, Sánchez-Aragón y Díaz-Loving (2009) describen la expresión de emociones como la capacidad de manifestar emociones relacionadas a estados o situaciones personales, de este modo se busca influir en los estados de ánimo de las demás personas. La expresión de emociones se entiende como la habilidad para comunicar y compartir con los demás los pensamientos y sentimientos sobre diferentes eventos de la vida.

López, Filippetti y Richaud (2014) mencionan que la empatía es uno de los componentes fundamentales para el desarrollo de vínculos sociales y de conductas pro-sociales, de esta forma, la empatía comienza a desarrollarse tempranamente. Los niños que están en la etapa preescolar serán capaces de desplegar mensajes emocionales no verbales, como son los abrazos o el gesto de fruncir el ceño, entre otros.

Un componente fundamental en el desarrollo de la empatía es la congruencia emocional. Root y Denham (2010) señalan que este componente es el eje que provee el balance entre los pensamientos, las acciones y las emociones que se expresan y son sentidas. Alrededor de los 4

años los niños adquieren este componente, el cual le ayuda al niño a comprender las emociones de otros, y a expresar y regular una gama más amplia de emociones.

Denham (2007) define la empatía como la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás. Esta es considerada una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda nuestra vida transcurre en contextos sociales complejos. López et al. (2014) recalcan que gracias a la naturaleza social de la humanidad, es esencial el reconocimiento y la comprensión de los estados emocionales de los demás. Por ejemplo, Riquelme, Munita, Jara y Montero (2013) consideran que la empatía es uno de los componentes fundamentales para la generación de vínculos sociales necesarios para el desarrollo de las competencias emocionales.

Rodríguez, Russián y Moreno (2009) definen la autorregulación como la habilidad de controlar las emociones en forma eficaz, generando homeostasis emocional y evitando respuestas impulsivas en situaciones de ira, provocación o miedo. En otras palabras, es percibir el propio estado afectivo sin dejarse afectar por él, de manera que no obstaculice el razonamiento y permita tomar decisiones acordes con los valores, normas sociales y culturales.

Para Esquivel, Cabrero, Montero, Lena y Cruz (2013) las estrategias que los niños pequeños utilizan para regular sus emociones están en función de si se incrementa o si se disminuye el malestar emocional. Las estrategias que ellos utilizan están basadas en el cambio de atención, como distraerse, auto calmarse y buscar consuelo. Si el niño logra dirigir la atención lejos de la fuente del estrés, esto se asociará con un menor malestar emocional. Por otra parte, Rendon (2007) menciona que las conductas que intensifican la emoción, tal como la agresión y el llanto, mantienen la atención centrada en la fuente de malestar y dificultan las habilidades del niño para manejar el estrés y lidiar con las emociones.

Cruz (2014) por su parte, indica que el incremento de las habilidades regulatorias se caracteriza por importantes progresos en el desarrollo que incluyen pasar de una regulación externa guiada por la madre o cuidadores, a una auto-iniciada donde el niño utiliza de manera activa mejores estrategias para controlar sus emociones. Así para Esquivel et al (2013) en el esfuerzo por controlar la emoción, se involucran habilidades que permiten cambiar el foco de atención de manera intencional. Después de haber definido las competencias emocionales que se evaluaron en este estudio, se procederá a visibilizar la importancia y relevancia de las competencias emocionales en el desarrollo del niño.

Casassus (2007) afirma que las competencias emocionales juegan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad de adaptación y afrontamiento del niño. Adicional a esto Lantieri (2012) menciona que los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales y la solución de problemas son factores que también se ven afectados positivamente por dichas competencias.

Bisquerria (2006) señala que en el desarrollo de las competencias emocionales intervienen patrones afectivos que favorecen la identificación, expresión y regulación de las emociones básicas. Según Miyake et al. (2000) esto genera que los niños que se encuentran en una etapa preescolar pueden ser capaces de mostrar mensajes emocionales no verbales, tales como son los abrazos o los gestos de disgusto, entre otros.

En la investigación de Gaeta y López (2013) se encontró una relación positiva entre el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar emocional del individuo. Este estudio le da solidez a la idea que las competencias emocionales son básicas para el desarrollo integral del niño. Pacheco y Fernández (2005) ponen más peso a lo anterior, al encontrar que las emociones son indispensables en el funcionamiento de las personas y que pueden llevar a un bienestar psicológico, indispensable para un adecuado desarrollo del niño. Montoya, Vásquez,

Arango, Forgiarini y García (2014) dicen que hoy en día se está abriendo un nuevo campo de investigación sobre las competencias emocionales. Por esto, a continuación, mostraremos algunos de esos estudios y los vacíos que todavía hay en esta rama de investigación.

En los últimos 5 años, ha habido varias investigaciones sobre las competencias emocionales. En una de ellas, Cruz (2014) encontró que el conocimiento profundo de las competencias emocionales es vital a la hora de analizar la relación de los individuos con su entorno social. Asimismo Rey (2000) menciona que durante la última década ha habido un incremento investigativo sobre la influencia de las competencias emocionales en las habilidades sociales. Esto ha generado la necesidad de conocer con mayor profundidad la relación existente entre las competencias emocionales y las habilidades sociales de los niños.

Estas investigaciones surgen como resultado de un nuevo enfoque investigativo que, según Gaeta y López (2013) ha llevado a que algunos investigadores se alejen de los estudios sobre las competencias emocionales en el contexto laboral y organizacional, para indagar con más profundidad los efectos e implicaciones de dichas competencias en el contexto escolar.

Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) plantean que el impulso investigativo ha sido de tal magnitud, que se ha llegado a proponer la creación de un programa de educación emocional en los jardines y colegios. Giménez-Dasi y Quintanilla (2009) argumentan que un programa de educación emocional es un primer paso para reconocer lo fundamental de las competencias emocionales en los procesos de aprendizaje de los niños.

Sin embargo, Riquelme et al. (2013) afirman que todavía se necesitan más investigaciones que permitan visibilizar la importancia de las competencias emocionales en el desarrollo del niño debido a que los estudios que se han llevado a cabo sobre este campo de investigación son escasos. Rendon (2007) señala que esto se puede deber a dos situaciones.

Primero, el campo emocional ha sido excluido de las investigaciones científicas o ha pasado a un segundo plano por argumentos simplistas que mencionan que las emociones no se pueden medir con especificidad; segundo, las investigaciones de emociones se consideran irrelevantes en las investigaciones experimentales y que no podrían ser descritas con un lenguaje científico.

A pesar de esta situación, actualmente se está evidenciando un cambio en la relevancia que le es asignada a este tipo de investigaciones. Esto se puede evidenciar al ver el valor que se le está dando a las competencias emocionales. Por ejemplo, Salazar y Vega (2007) sostienen que las competencias emocionales hoy en día han dejado de tener una connotación negativa, pasando a ser consideradas como habilidades vitales del individuo que favorecen su desarrollo.

Por ejemplo, Montoya et al. (2014) en su artículo sobre integración de las competencias emocionales en el currículum de educación infantil, encontraron que hay nuevos estudios que se están enfocando en la importancia de la educación emocional en el contexto escolar y principalmente en el efecto de las competencias emocionales en el desarrollo del individuo a corto, mediano y largo plazo. Gardner (2003) plantea que la evolución de estas investigaciones se ha dado en gran parte por dos situaciones, la primera, por la creciente conciencia de la necesidad de un desarrollo integral del niño, y la segunda, por la importancia de reconocer el valor educativo de las competencias emocionales.

Los autores, Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló y Oriol (2014) retoman una investigación, en la cual se realizó un meta-análisis de 213 programas de aprendizaje social y emocional, en la que se pudo observar diferencias significativas entre los grupos control y grupos experimentales, en las competencias sociales y emocionales. Ese estudio demuestra que una educación emocional en la niñez sí tiene resultados positivos en cuanto al desarrollo integral del niño.

En el estudio de Guil, Mestre, González y Foncubierta (2011) sobre la inclusión de las competencias emocionales como un pensum escolar, se concluyó que para el desarrollo de las competencias emocionales son fundamentales las relaciones sociales tempranas. Este estudio se basó en los postulados de Vygotsky, al considerar al niño como un ser social desde que nace y que la interacción con los demás niños es la clave en su desarrollo. Por ende, estos autores hacen hincapié en que las interacciones sociales son la clave para el desarrollo de las competencias emocionales del niño.

Para explicar mejor la relación existente entre las interacciones sociales y las competencias emocionales, se tomarán los postulados de las perspectivas funcionalistas y sociales. Fonseca y Pino (2000) mencionan que estos postulados estudian la función de la emoción en la adaptación humana y su rol en la interacción social. Para Cruz (2014) esta perspectiva se enfatiza generalmente en que las competencias emocionales tienen características intrínsecamente relacionales. Giménez-Dasi y Quintanilla (2009) se basan en esa perspectiva para explicar que las competencias emocionales se desarrollan al establecer, mantener, cambiar o terminar relaciones.

Gaeta y López (2013) mencionan que las interacciones sociales permiten a los niños reconocer una gama más amplia de emociones, y así darse cuenta de que muchas veces la expresión de las emociones no corresponde necesariamente con la experiencia de esa emoción. Esto le permite al niño reconocer la diferencia entre su interior y exterior.

Teniendo en cuenta el marco teórico funcionalista social expuesto anteriormente, se quiere postular que el juego es un factor clave a la hora de establecer y fortalecer las interacciones sociales que tienen los niños con sus pares. Denham, Mason y Caverly (2001) mencionan que el juego, sobre todo el juego social, es una herramienta fundamental para el

desarrollo de las competencias emocionales, debido a que este involucra en algunos casos los juegos de rol, los cuales simulan escenas sociales o actividades cotidianas en las cuales los niños pueden asumir roles particulares, tales como “madre” y “niño”.

Desde la antigüedad el juego ha estado presente en todas las culturas y sociedades. Por ejemplo, Nicholson (2013) plantea que el juego representa un elemento evolutivo del ser humano desde el punto de vista social y que empieza a evidenciarse desde la niñez, lo que muestra la gran importancia adaptativa que tiene el juego en las distintas etapas del desarrollo del niño.

Existen muchas definiciones y posturas frente al juego, pero para este escrito solo se tomará la definición de Barrio y Barrio (2013) en la cual lo describen como una actividad social en donde, gracias a la interacción con otros niños, se logra adquirir papeles o roles que le ayudan al desarrollo del lenguaje, la creatividad y la solución de problemas.

Una de las funciones del juego se relaciona con el fortalecimiento de las relaciones familiares, gracias a que en el juego no solo se desarrollan las habilidades cognitivas del niño, sino que también, jugar en familia mejora los vínculos afectivos necesarios entre padres e hijos. (Rodríguez et al. 2009).

Para Fleisher (2015) el juego social es fundamental en el desarrollo del niño. Gracias a este, el niño establece nexos con sus pares. También, le permite empezar a tomar conciencia de sí mismo y del significado de los actos propios. Durante este tipo de juego, se promueve la iniciativa para resolver problemas y así ampliar sus propios límites y posibilidades. Phillip (1999) en su investigación sobre el rol del juego social en el desarrollo de competencias, encontró que la calidad del juego está asociada positivamente con altas habilidades emocionales, tales como la comprensión, expresión emocional y la empatía.

Moreno, Solovieva y Quintanar (2014) aclaran que en el juego están involucrados

muchos aspectos, pero si se quiere potencializar específicamente alguna competencia, como la emocional, se necesita de ingenio por parte de los expertos en juego, para permitir la participación emocional en el juego. Ahí es cuando verdaderamente se desarrolla el campo emocional del niño.

En el estudio que González (2015) realizó con preescolares, se identificó el estado deficiente del desarrollo del niño al ingresar a la escuela primaria, lo que evidencia la necesidad de crear programas de juego que garanticen el desarrollo de habilidades mínimas necesarias para hacer frente a la vida escolar.

En otro estudio, realizado por Fleisher (2015) se encontraron diferencias en la forma en la que los niños y niñas juegan. Por ejemplo, a niños entre los 5 y 7 años, les gusta jugar en grupos grandes, mientras que las niñas prefieren la compañía de una o dos amigas. Estas diferencias probablemente se basan en tres razones: la primera, se fundamenta por las diferencias biológicas; la segunda, por la cultura en la que se desarrollen los niños; y la tercera, por estrategias de socialización que los cuidadores o padres le hayan dado cada niño o niña desde su nacimiento.

En la aplicación de un programa de juego, Riquelme et al (2013) evidenciaron cambios positivos en la atención de los niños, mejoría en la retención y comprensión de información, mayor organización, desenvolvimiento y seguridad durante las actividades, respeto a las reglas y mayor motivación. En general, hubo cambios positivos en el desarrollo de habilidades de niños preescolares. González (2015) indica que los programas de intervención que incluyen el juego, se dirigen a las necesidades que los niños tienen y que no están siendo suplidas por sus entornos más cercanos, tales como el escolar, el familiar entre otros.

La idea base de este estudio supone que el juego tiene un rol principal a la hora de fomentar las interacciones sociales entre los niños y sus pares, y que gracias a estas los niños

desarrollan las competencias emocionales. Casassus (2007) muestra que las interacciones se dan en diferentes contextos sociales que pueden facilitar la actividad del juego. Un contexto propicio para esto son las ludotecas, dado que estas proporcionan un espacio único en el cual se aumenta la interacción con otros pares, en gran medida por las características que tiene el juego (Santos & Salgado, 2006).

Kalinowski (2008) considera que las ludotecas son espacios públicos gratuitos especializados y diseñados especialmente para que la población infantil, acompañada por su familia, juegue o realice actividades de carácter lúdico orientadas por profesionales expertos en juego e infancia. De igual manera, Managers (2005) especifica que dichos lugares promueven que el adulto se comprometa en el juego con el niño y realice un proceso de acompañamiento, fomentando así el desarrollo del infante desde la imaginación, la creatividad y la autonomía.

Para Ringoot et al. (2013) las ludotecas son lugares estructurados, para potencializar el desarrollo de los niños y facilitar la interacción entre pares. En este sentido Ochsner y Gross (2005) también ven a las ludotecas como un lugar lúdico en el cual se desarrollan una serie de competencias necesarias para una evolución integral. De ahí que Nicholson (2013) las considere un espacio único en donde se logran cambios individuales, familiares y sociales.

Otra característica de las ludotecas, según Managers (2005) es que en ellas no solo se administran y prestan juguetes, sino que se interactúa con juegos, historias, cuentos y relatos, puesto que estas no solo son un lugar físico, sino también un espacio simbólico; es decir, son sitios de construcción experiencial que facilitan el aprendizaje de los niños, lo cual favorece al fortalecimiento de competencias y habilidades.

Para Rosas et al. (2015) las ludotecas crean un espacio específico en el que el niño puede disfrutar del juego y de la interacción con sus iguales, beneficiando así su desarrollo cognitivo,

psicomotor y socio-afectivo. Las ludotecas, según Reyes (2012), además de facilitar la combinación en actividades lúdicas, se aprovechan como un recurso compensatorio que permite la participación de un amplio número de niños que se benefician de actividades de desarrollo global y de una intervención de carácter psicológico y social.

Adicionalmente, Powell y Seaton (2007) destacan que algunas ludotecas se pueden desplazar con sus equipos a lugares apartados llevando así sus dinámicas y actividades más allá de sus muros; esto permite que otros niños apartados geográficamente, se puedan beneficiar de las dinámicas de juego en familia, aumentando sus habilidades sociales y la confianza en sí mismos.

Kalinowski (2008) arguye que las ludotecas le apuestan a posicionar el juego y la lúdica como una estrategia para aportar en la formación de las competencias emocionales de los niños. igualmente, Hartwig (2014) menciona que las ludotecas, por medio del juego, desarrollan el lenguaje, la creatividad y la solución de problemas de los niños. Estas dos ideas convergen en la importancia de las ludotecas en el la formación del niño. Concuerdan con el punto de vista de Fleisher (2015) quien resalta el hecho de que ellas aprovechan el juego como un factor innato de aprendizaje activo en el cual los niños pueden desplegar una gama más amplia de habilidades, entre ellas, las competencias emocionales.

Para Santos y Salgado (2006) la estructura de las sesiones de una ludoteca es la siguiente:

(a) Juego libre: en el que los ludotecarios pueden preparar la sala de una determinada manera e introducir a los padres al juego; por ejemplo: observar simplemente los juegos que realizan sus hijos, integrarse más en el juego que se está produciendo e incorporar determinados aspectos en los juegos que se están realizando; y, (b) Juego propuesto: los ludotecarios proponen un juego

específico para que los niños desarrollen varias o solo una capacidad, como por ejemplo la creatividad, expresión de emociones, identificación de emociones, empatía entre otros.

Como resumen final, se podría proponer que las ludotecas les proporcionan a los niños un lugar estructurado, herramientas especializadas y recursos específicos, que unido con las características del juego social, se convierten en una alternativa de interacción, en la cual participa la familia, padres o cuidadores, y es gracias a estas interacciones que se desarrollan las competencias emocionales de los niños.

Este estudio tiene como fin proporcionar más información sobre la relación de las ludotecas y las competencias emocionales, debido a que hoy en día no hay suficientes estudios que investiguen esta relación. Es más, con excepción de la producción de la Corporación Juego y Niñez, en Colombia son casi nulas las investigaciones que incluyan a las ludotecas como un potencializador de las habilidades y competencias básicas. Por esto, en este trabajo se quiere dar a conocer este vacío que hay en este campo y con esto promover que se realicen más trabajos investigativos.

Bajo este marco de referencia surge la siguiente pregunta: ¿Existen diferencias de las competencias emocionales de los niños que asisten a las ludotecas a los que no asisten? Siguiendo esta pregunta, el objetivo de este estudio es describir y comparar el nivel y las diferencias de las competencias emocionales, de los niños que asisten a las ludotecas y los que no asisten. En este escenario las hipótesis son las siguientes: Hipótesis nula: no hay diferencias en las competencias emocionales de los niños que asisten a las ludotecas y los que no asisten; Hipótesis alterna: existen diferencias en las competencias emocionales de los niños que asisten y los que no asisten a las ludotecas.

Método

Diseño

Este estudio se enmarca dentro de las investigaciones cuantitativas, con diseño no experimental descriptivo-comparativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) este tipo de diseño se caracteriza porque su objetivo es observar, describir y documentar aspectos de una situación que ocurre de manera natural. Adicionalmente, identifica variables, definiciones conceptuales y operacionales. Finalmente se examinan diferencias en variables en dos o más grupos que ocurren naturalmente en un escenario.

Participantes

Para este estudio se contó con la participación de un total de 540 niños colombianos, de los cuales 249 eran niños y 287 eran niñas. El rango de edad estuvo entre 1 año hasta los 12 años ($\bar{X}=7,5$, DE 1,8). Estos participantes son de 6 municipios: Manaure (Guajira, $\bar{X}=8,6$; DE=1,6), Sabanagrande (Atlántico, $\bar{X}=7,6$ DE=1,9), Barrancabermeja (Santander, $\bar{X}=7,9$; DE=2,4) Chinchiná (Caldas $\bar{X}=8,0$; DE=1,0), Quibdó (Chocó $\bar{X}=6,0$; DE=1,4,) y Bugalagrande (Valle del Cauca, $\bar{X}=7,0$; DE=1,5). Cada municipio contó con un total de 90 niños, de los cuales 30 asistían al colegio y 60 niños que asistían a las ludotecas.

La selección de los municipios fue intencional, no probabilística; es decir, los 6 municipios se seleccionaron a conveniencia, debido a que estas poblaciones tenían que tener un programa de ludotecas actual. Los niños de estos municipios se seleccionaron aleatoriamente por medio de la base de datos de los colegios y ludotecas.

En la selección de los participantes, se contó con la ayuda de las Secretarías de Educación y la Administración local de cada municipio para poder tener un acceso directo a estos lugares. Ya con la aceptación de las instituciones y de los padres de los niños, se llegaba a las ludotecas y

colegios a pedir todas las listas de los niños inscritos y seleccionaban aleatoriamente. Es importante señalar que en la selección de la muestra, los niños que pertenecían a las ludotecas no podían estar asistiendo al mismo tiempo a los colegios seleccionados.

Por lo anterior, la muestra se dividió en dos grupos, el primer grupo corresponde a los niños que asistieron a las ludotecas. Este grupo constó de un total de 360 participantes ($\bar{X}=7,548$. $DE=2,07$), de los cuales 168 eran niños y 192 eran niñas. El segundo grupo correspondió a los niños que no asistieron a las ludotecas. Este grupo estuvo conformado por 180 participantes ($\bar{X}=7,409$. $DE=1,45$), de los cuales 81 eran niños y 99 niñas.

Instrumento

Como instrumento de evaluación de las competencias emocionales, se utilizó una “*Guía de Observación*”², la cual se divide en dos rejillas de observación, una en situación natural y la otra en situación artificial. Esta guía de observación, consta de un total de 3 componentes, cada uno con una condición específica. Cada condición consta, a su vez, de 4 indicadores que van aumentando en complejidad,

La rejilla de observación está diseñada para la observación en ambiente natural y artificial. La observación en general se llevó a cabo 3 veces a la semana, y cada vez se observaba a 5 niños diferentes. La rejilla de observación natural se califica por aparición o no aparición del indicador; es decir, si el comportamiento del indicador se presenta, se marca el nivel a que corresponda. La segunda rejilla es de observación artificial. Se califica exactamente igual que la anterior guía de observación

En relación al análisis de confiabilidad y validez del instrumento en situación artificial y natural se indica que el instrumento es confiable debido a que el alfa de Cronbach es de 0.8. Esto

² Esta Guía fue elaborada por el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia y el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

quiere decir que el instrumento no presentó errores de medida y que las puntuaciones fueron consistentes y estables. Con esto se evidencia que por medio de este instrumento efectivamente se midieron las competencias emocionales. En cuanto a la correlación de Pearson entre el instrumento de observación en situaciones natural y artificial para las competencias emocionales, este fue 0,68 e indica que hay una correlación entre las dos pruebas.

Procedimiento

En primer lugar, se seleccionaron los seis municipios que iban a ser evaluados. En segundo lugar, se ubicaron las ludotecas por medio del convenio con las Alcaldías de los seis municipios y se pactó con ellas la participación en la investigación. En tercer lugar, se ubicaron los sitios de comparación, tales como los jardines y colegios. En cuarto lugar, se llevó a cabo la observación tanto en situación artificial como en natural. En cuanto a la primera situación, el investigador fue a las ludotecas a observar las dinámicas de juego que proponía el ludotecario. En cambio, en el colegio, el observador mira las dinámicas de juego que se desarrollan en el recreo o descanso; finalmente, en la observación en situación artificial, tanto en el colegio como en las ludotecas, el investigador propone una dinámica de juego específico. Los padres y apoderados autorizaron por medio del consentimiento informado la participación de sus hijos en el estudio; a su vez, los niños que participaron en el estudio dieron su asentimiento para la participación.

Para el análisis y el contraste de los datos, se utilizaron distintos procedimientos dentro de un método general de carácter descriptivo-comparativo. En los análisis se usó el paquete estadístico SPSS versión 21, en el cual se realizaron las siguientes pruebas: para confiabilidad y validez de Instrumentos: análisis de Fiabilidad con Alfa de Cronbach y pruebas de correlación de Pearson; para las pruebas de normalidad y de contraste: t de Student.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se derivan de los análisis estadísticos realizados al evaluar la relación que tienen las ludotecas sobre el desarrollo de las competencias emocionales. En general, los resultados arrojaron diferencias entre los grupos que asisten y que no asisten a ludotecas.

Con base a esto, primero se realizará un análisis de los resultados generales; posteriormente, se realizará un análisis específico para los tres componentes de las competencias emocionales examinados, tanto en situación natural como artificial; luego, se analizan los tres componentes; y por último, se hace el análisis específico por género.

Descripción de los resultados generales

Antes de entrar a analizar los datos es necesario mencionar que los puntajes generales que se presentarán en esta primera parte corresponden a la suma de los puntajes de las competencias emocionales como un todo, en el cual se suman los valores generales de los tres componentes: expresión de emociones, empatía y autorregulación.

En la Tabla 1 se presentan los resultados generales correspondientes a los grupos que asisten y que no asisten a ludotecas, tanto en situación artificial como natural. Por lo tanto, el puntaje máximo que se puede alcanzar es de 24, debido a que son 2 situaciones, cada una con 3 reactivos, con un valor máximo de 4.

Para poder determinar si existen diferencias en las competencias emocionales entre los grupos que asisten a las ludotecas y los que no asisten, y que dichas diferencias sean significativas, se utiliza una prueba t para diferencias de medias en muestras independientes.

En la pruebas de hipótesis se tiene como hipótesis nula que las competencias emocionales del grupo que asiste a las ludotecas y el grupo que no asiste a las ludotecas van a ser

estadísticamente iguales; por otro lado, la hipótesis alterna va a sugerir que para la muestra obtenida de las dos poblaciones las competencias emocionales en el grupo que asiste a las ludotecas van a ser diferentes a las competencias emocionales del grupo que no asiste a las ludotecas.

La interpretación de los resultados para las pruebas de hipótesis usando la prueba t para igualdad de medias se puede llevar a cabo por la comparación del p-value y el nivel de significancia de la prueba, en donde se acepta la hipótesis nula y por ende se rechaza la hipótesis alterna si se evidencia que el p-value es mayor que dicha significancia.

Tabla1

Datos generales de la muestra

Grupo	N	Media	D. E.	Diferencia de media	Error típico.
Asisten	360	17,3	3,5	0.4	0,1
No asisten	180	16,9	3,4	0.4	0.2

En la Tabla 2 se puede observar lo siguiente: el estadístico de prueba t para diferencias de medias para las competencias emocionales fue de 1,22. Se obtuvo una significancia bilateral (p-value) de 0.22 para una significancia de la prueba del 95%. Al analizar estos resultados se puede afirmar, desde el punto de vista estadístico, que los promedios de las competencias emocionales observados en el grupo que asiste a las ludotecas y en el grupo que no asiste a las ludotecas no son significativamente diferentes.

Tabla2

Prueba t para la igualdad de medias (competencias emocionales)

T	Gl	Sig Bilateral	Error típico
1,22	49	0,2	0,34

En la Tabla 3 se muestran los resultados generales para competencias emocionales en situación natural. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 12 debido a que son 3 reactivos con un máximo de 4.

Tabla 3

Datos generales en situación natural

Grupo	N	Media	D. E.	Error típico. de la media	Diferencia de media	t	Sig. (bilateral)
Asisten	354	8,69	1,994	0,10	0,35	1,78	0,07
No asisten	149	8,34	2,045	0,16			

Estos resultados muestran que la media del grupo que asiste a las ludotecas es 0,35 mayor que la del grupo que no asiste a las ludotecas, y con este dato, apoyado con la significancia ($p > 0,05$), se pudo establecer que para las competencias emocionales en situación natural no hay diferencias significativas; por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En la tabla 4 se presentan los resultados generales para competencias emocionales en situación artificial. Es necesario mencionar que para este caso en específico el valor máximo es

de 12 debido a que son 3 reactivos con un máximo de 4.

Estos resultados muestran que la media del grupo que asiste a las ludotecas es 0,19 mayor que la del grupo que no asiste. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre ellas.

Tabla 4

Datos generales en situación artificial

Grupo	N	Media	D. E.	Error típ. de la media	Diferencia de media	t	Sig. (bilateral)
Asisten	359	8,70	1,843	0,09	0,19	1,17	0,25
No asisten	176	8,51	1,861	0,14			

Análisis específico para los tres componentes (situación natural y artificial)

En la Tabla 5 se presentan los resultados de los tres componentes: expresión de emociones, empatía y autorregulación, correspondientes al grupo que asiste y que no asisten, en situación natural. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 4.

Tabla 5

Datos por componente en situación natural

Compo- nente	Grupo	N	Media	D. E.	Error típ. de la media	Diferen- cia de la media	t	Sig. (bilateral)
-----------------	-------	---	-------	-------	------------------------------	--------------------------------	---	---------------------

	Asisten	354	2,98	0,70	0,03			
Exp	No					0,14	1,98	0,04
	asisten	149	2,84	0,82	0,06			
	Asisten	354	2,76	0,84	0,04			
Emp	No					0,23	2,71	0,00
	asisten	149	2,53	0,89	0,07			
	Asisten	354	2,95	0,96	0,05			
Auto	No					-0,02	-0,22	0,82
	asisten	149	2,97	0,85	0,07			

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

Se puede ver que la media del grupo intervenido es mayor a la media del grupo no intervenido, en los dos primeros componentes; en cambio, en el último componente, la media del grupo no intervenido es mayor a del grupo intervenido. Esto se explicará mejor más adelante.

En el caso de la expresión de emociones se puede evidenciar que la media del grupo que asisten a las ludotecas es 0,14, puntaje mayor que la del grupo que no asiste a las ludotecas. Esta diferencia resulta significativa ($p < 0,05$), por ende, no se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se asume la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Para el caso de empatía, se puede evidenciar que la media del grupo que asiste a las ludotecas es 0,23 mayor que la del grupo que no asiste a las ludotecas. Esta diferencia resulta significativa ($p < 0,05$), por ende, no se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de

medias entre las muestras y se asume la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En cambio en el componente autorregulación se evidenció que la media del grupo que no asiste a las ludotecas es 0,02 mayor que la del grupo que asiste a las ludotecas. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, si se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En la Tabla 6 se presentan los resultados de los tres componentes: expresión de emociones, empatía y autorregulación, correspondientes al grupo que asiste y no asiste a ludotecas, en situación artificial. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 4.

También se puede ver que la media del grupo que asiste es mayor a la media del grupo que no asiste, en los dos primeros componentes; en cambio, en el último componente, la media del grupo que no asiste es mayor a del grupo que asiste, pero esto se explicará mejor más adelante.

Tabla 6

Datos por componente en situación artificial

Compo nente	Grupo	N	Media	D. E.	Error	Diferencia de la media	t	g. (bilateral)
					típ. de la media			
Exp	Asisten	359	2,99	0,64	0,03	0,14	2,17	0,03
	No	176	2,85	0,71	0,05			

	asisten							
	Asisten	359	2,78	0,79	0,04			
Emp	No	176	2,61	0,81	0,06	0,17	2,32	0,02
	asisten							
	Asisten	359	2,93	0,94	0,05			
Auto	No	176	3,05	0,84	0,06	0,12	-1,34	0,18
	asisten							

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

En el caso de la expresión de emociones se puede evidenciar que la media del grupo que asiste a las ludotecas es 0,14 mayor que la del grupo que no asiste a las ludotecas. Esta diferencia resulta significativa ($p < 0,05$), por ende, no se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se asume la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Para el caso de la empatía, se puede evidenciar que la media del grupo que asiste a las ludotecas es 0,17 mayor que la del grupo que no asiste a las ludotecas. Esta diferencia resulta significativa ($p < 0,05$), por ende, no se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se asume la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En cambio, en el componente autorregulación, se evidenció que la media del grupo que no asiste a las ludotecas es 0,12 mayor que la del grupo asiste a las ludotecas. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Análisis específico para los tres componentes por género (situación artificial y natural)

En la Tabla 7 se presentan los resultados de género, correspondientes al grupo de situación natural. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 4.

Tabla 7

Por componente, pero para género en situación natural

Compone nte	Grupo	N	Media	D. E.	Error típ. de la media	Diferenci a de la media	t	sig. (bilateral)
Exp	Niños	233	2,89	0,77	0,05	0,09	-1,33	0,18
	Niñas	270	2,98	0,71	0,04			
Emp	Niños	233	2,67	0,86	0,05	0,03	-0,38	0,69
	Niñas	270	2,70	0,85	0,05			
Auto	Niños	233	2,89	0,98	0,06	0,12	-1,42	0,15
	Niñas	270	3,01	0,87	0,05			

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

Se puede ver que las medias de las niñas son mayores a la medias de los niños, pero para establecer si realmente hay diferencias significativas, es necesario comparar estos resultados con los datos arrojados de la prueba t, lo cual se analizara enseguida.

En el caso de la expresión de emociones se puede evidenciar que la media de los niñas es 0,09 mayor que la de los niños. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Para el caso de la empatía, se puede evidenciar que la media de las niñas es 0,03 mayor que la media de los niños. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En el componente de autorregulación, se puede evidenciar que la media de las niñas es 0,12 mayor que la media de los niños. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En la Tabla 8 se presentan los resultados de género, correspondientes al grupo de situación artificial. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 4.

Tabla 8

Por componente, pero para género en situación artificial

Componente	Grupo	N	Media	D. E..	Error típ. de la media	Diferencia de la media	T	sig. (bilateral)
Expr	niños	248	2,89	0,69	0,04	0,1	-1,62	0,10
	niñas	286	2,99	0,65	0,03			
Emp	niños	248	2,66	0,81	0,05	0,12	-1,69	0,09
	niñas	286	2,78	0,79	0,04			
Auto	niños	248	2,95	0,94	0,06	0,04	-0,53	0,59
	niñas	286	2,99	0,88	0,05			

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

También se puede ver que las medias de las niñas son mayores a la media de los niños, pero para establecer si realmente hay diferencias significativas hay que comparar estos resultados con los datos arrojados de la prueba t, lo cual se analizará enseguida.

En el caso de la expresión de emociones se puede evidenciar que la media de las niñas es 0,1 mayor que la de los niños, esta diferencia no resulta significativa ($p>0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Para el caso de la empatía, se puede evidenciar que la media de las niñas es 0,12 mayor que la media de los niños. Esta diferencia no resulta significativa ($p>0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En el componente de autorregulación, se puede evidenciar que la media de las niñas es 0,04 mayor que la media de los niños. Esta diferencia no resulta significativa ($p>0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Análisis específico para niños y niñas de los tres componentes, niños y niñas (asisten y no asisten)

En la Tabla 9 se presentan los resultados específicos para los niños, correspondientes al grupo de situación natural. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor

máximo es de 4, por lo que se evidencia que los resultados de los tres componentes están en el promedio.

Tabla 9

Por componente pero solo para niños (masculino) en situación natural

Componen nte	Grupo	N	Media	D. E..	Error típ. de la media	Difere ncia de la media	T	g. (bilateral)
Exp	Asisten	167	2,95	0,76	0,05	0,19	1,67	0,09
	No asisten	66	2,76	0,80	0,09			
Emp	Asisten	167	2,78	0,83	0,06	0,37	2,972	0,00
	No asisten	66	2,41	0,89	0,11			
Auto	Asisten	167	2,90	1,03	0,08	0,04	0,24	0,81
	No asisten	66	2,86	0,85	0,10			

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

También se puede ver que las medias del grupo que asisten son mayores a las medias del grupo no asisten, en todos los componentes, pero esto se analizará más profundamente a continuación.

En el caso de la expresión de emociones se puede evidenciar que la media del grupo que asiste es 0,19 mayor que la del grupo no asiste. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$),

por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Para el caso de empatía se puede evidenciar que la media del grupo asiste es 0,37 mayor que la del grupo no asiste. Esta diferencia resulta significativa ($p < 0,05$), por ende, no se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se asume la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En cambio, en el componente autorregulación, se evidenció que la media del grupo que no asisten es 0,04 mayor que la del grupo que asisten, esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, sí se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En la Tabla 10 se presentan los resultados específicos para los niños, correspondientes al grupo de situación artificial. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 4.

Tabla 10

Por componente pero solo para niños (masculino) en situación artificial

Compone nte	Grupo	N	Media	D. E.	Error típ. de la media	Difere ncia de la media	t	g. (bilat eral)
Exp	Asisten	168	2,93	0,70	0,05	0,13	1,43	0,15
	No	80	2,80	0,66	0,07			

	asisten							
	Asisten	168	2,73	0,80	0,06			
Emp	No	80	2,51	0,82	0,09	0,22	1,98	0,04
	asisten							
	Asisten	168	2,92	0,97	0,07			
Auto	No	80	3,01	0,86	0,09	0,09	-0,75	0,45
	asisten							

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

También se puede ver que la media del grupo que asiste es mayor a la media del grupo que no asiste, en los dos primeros componentes; en cambio, en el último componente, la media del grupo no asiste es mayor a del grupo que asiste. Esto se explicará mejor más adelante.

En el caso de la expresión de emociones se puede evidenciar que la media del grupo que asiste es 0,13 mayor que la del grupo que no asiste. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Para el caso de empatía, se puede evidenciar que la media del grupo que asiste es 0,22 mayor que la del grupo no asiste. Esta diferencia resulta significativa ($p < 0,05$), por ende, no se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se asume la hipótesis alterna que menciona que si hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En cambio, en el componente de autorregulación, se evidenció que la media del grupo que no asiste es 0,04 mayor que la del grupo que asiste. Esta diferencia no resulta significativa

($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En la Tabla 11 se presentan los resultados específicos para las niñas, correspondientes al grupo de situación natural. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 4, por lo que se evidencia que los resultados de los tres componentes están en el promedio.

Tabla 11

Por componente pero solo para niñas (femenino) en situación natural

Componente	Grupo	N	Media	D. E.	Error típ. de la media	Diferencia de la media	t	g. (bilateral)
Exp	Asisten	187	3,02	0,65	0,04	0,12	1,196	0,23
	No asisten	83	2,90	0,83	0,09			
Emp	Asisten	187	2,74	0,84	0,06	0,11	0,984	0,32
	No asisten	83	2,63	0,87	0,09			
Auto	Asisten	187	2,99	0,89	0,06	0,06	-0,507	0,61
	No asisten	83	3,05	0,84	0,09			

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

	Asisten	191	3,03	0,59	0,04			
Exp	No					0,14	1,67	0,09
	asisten	95	2,89	0,75	0,07			
Emp	Asisten	191	2,82	0,78	0,05			
	No					0,13	1,28	0,20
Auto	asisten	95	2,69	0,80	0,08			
	Asisten	191	2,95	0,91	0,06			
Auto	No					0,12	-1,13	0,25
	asisten	95	3,07	0,82	0,08			

Nota: Exp = Expresión de emociones. Emp= Empatía. Auto= Autoregulación.

En la Tabla 12 se presentan los resultados específicos para las niñas, correspondientes al grupo en situación natural. Es necesario mencionar que para este caso específico el valor máximo es de 4.

También se puede ver que la media del grupo que asiste es mayor a la media del grupo que no asiste, en los dos primeros componentes. En cambio, en el último componente, la media del grupo que no asiste es mayor a del grupo asiste. Esto se explicará mejor más adelante.

En el caso de la expresión de emociones se puede evidenciar que la media del grupo que asiste es 0,12 mayor que la del grupo no asiste. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Para el caso de la empatía, se puede evidenciar que la media del grupo que asiste es 0,11 mayor que la del grupo que no asiste. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende,

se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

En cambio, en el componente autorregulación, se evidenció que la media del grupo que no asiste es 0,06 mayor que la del grupo que asiste. Esta diferencia no resulta significativa ($p > 0,05$), por ende, se acepta la hipótesis nula que postula una igualdad de medias entre las muestras y se rechaza la hipótesis alterna que menciona que hay diferencias significativas entre las medias de la muestra.

Discusión

En líneas generales se puede concluir que se cumplió el objetivo del estudio, que fue lograr una exploración para averiguar si existen diferencias entre los niños que asisten a las ludotecas y los que no asisten; por ende, también se pudo comprobar la hipótesis alterna, la cual menciona que sí hay diferencias en las competencias emocionales de los niños que asisten a las ludotecas y los niños que no asisten.

De acuerdo con los resultados obtenidos, y con revisión bibliográfica apoyada en Bisquerra & Pérez (2007), se podría ratificar que efectivamente las competencias emocionales se pueden potencializar desde la niñez, y que es por medio de las interacciones sociales que los niños desarrollan estas competencias. Esto se logra posiblemente por las características del juego. Esto sucede, según Rosas et al., (2015), debido a que por medio del juego el niño puede expresar sus emociones y sentimientos, y las ludotecas aprovechan este como una herramienta crucial en la potencialización de las competencias emocionales.

Los resultados sugieren que el acceso a las ludotecas tiene un efecto positivo en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños, Este efecto probablemente se debe al

uso del juego como una herramienta que facilita el aprendizaje emocional y fomenta el establecimiento de las relaciones interpersonales con los pares y familiares.

En general, se puede evidenciar que hubo diferencias entre la situación natural y artificial. En la situación natural se encontraron diferencias significativas entre los grupos, mientras que en situación artificial no. Esto probablemente se encontró debido a que en la situación natural los niños podían jugar libremente, podían escoger cualquier juego o actividad; en cambio, en la situación artificial, los niños tenían que jugar lo que el investigador les digiera. Esto probablemente generó que los niños se sintieran de alguna manera cohibidos y no pudieran expresarse libremente.

En cuanto a la expresión de emociones, se obtuvieron diferencias significativas, posiblemente y como lo han demostrado otras investigaciones como la de Matsumoto et al. (2013), debido a las interacciones sociales que tienen los niños al jugar, le ayudan al niño reconocer una gama más amplia de emociones, y al reconocerlas es capaz de expresarlas adecuadamente en la situación.

En el componente de empatía también se obtuvieron diferencias significativas. Esto concuerda con López et al. (2014), quien afirma que la empatía se puede desarrollar por medio del juego social. En este, el niño interioriza en una situación imaginada, lo que permite meterse en otros personajes y así tener vínculos sociales y de conductas pro-sociales. De esta forma, la empatía comenzaría a desarrollarse tempranamente.

En cambio, para la autorregulación, no existieron diferencias significativas entre los grupos de niños que asistieron a las ludotecas y los que no asistieron. Estos resultados se podrían explicar debido a que la autorregulación depende más de la propia comprensión de las emociones, de las características individuales del temperamento y las prácticas parentales. Para

Rodríguez et al. (2009) estas son los principales factores que contribuyen a la maduración de la autorregulación. Esto podría sugerir que la autorregulación no estaría directamente relacionada con el acceso a las ludotecas.

En cuanto al análisis realizado a las pruebas por género, se puede concluir que solamente los niños, tanto en situación artificial como natural, mostraron diferencias significativas en el componente de empatía. Esto se podría explicar por los hallazgos de Fleisher (2015) en los cuales se evidenció que, en cierto rango de edades, los niños tienden a pasar más horas de juego con sus congéneres en comparación de las niñas (2 veces más tiempo), lo cual podría fortalecer esta competencia emocional en particular.

Con base en los resultados podemos reflexionar sobre, al menos, dos cuestiones: la primera, que las ludotecas tienen un efecto positivo sobre las competencias emocionales, y la segunda, que las interacciones y el juego, que proporcionan las ludotecas, son esenciales en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños, y los resultados nos llevan a pensar con mayor convicción sobre esta relación. En otras palabras, podríamos decir que las ludotecas son contextos potencializadores y necesarios para el desarrollo del niño.

Todas las características de las ludotecas pueden ayudar al desarrollo de las competencias emocionales del niño si se organizan de tal forma que el juego y la interacción social desempeñe un papel principal, siempre y cuando exista equilibrio entre dirigir el juego y dejar que los niños jueguen libremente.

Con los análisis de confiabilidad y validez se puede concluir que este instrumento efectivamente mide las competencias emocionales sugeridas, por lo tanto, puede ser tenido en cuenta en futuras investigaciones para evaluar las competencias emocionales.

Sin embargo, aún hace falta avanzar en este posicionamiento y reconocimiento de las competencias emocionales, en particular, a través de la integración de procedimientos que permitan y faciliten el trabajo con estas competencias en las ludotecas.

Así mismo, en los resultados se ve la necesidad de valorar el incremento de las competencias emocionales como un tema central en el desarrollo integral de los niños. Por ello, se requiere considerar los procesos emocionales como aspectos de la experiencia humana que pueden llegar a ser facilitadores de la vida emocional y académica de los niños.

También es necesario reconocer las características particulares de las ludotecas en la formación del núcleo familiar, específicamente, en lo que concierne a la responsabilidad de los padres de llevar a sus hijos a las ludotecas para que estos puedan interactuar con sus pares o amigos.

Por último, se requiere más estudios los cuales respalden la relación entre las competencias emocionales y las ludotecas, de este modo, se puede lograr que las ludotecas y las competencias emocionales sean vistas como factores claves en el desarrollo de los niños y niñas.

Referencias

- Baron, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothem*, *18*, 13–25.
- Barrio, M., & Barrio, F. (2013). Aprender jugando. Mundos inmersivos abiertos como espacios de aprendizaje de los y las jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, *101*, 123–137.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educación*, *11*, 9–25.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, *10*, 61–82.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. Como desarrollar la competencia emocional , en Educación Infantil , a través de la expresión lingüística y corporal. *Historia Y Comunicación Socia*, *19*, 107–118.
- Denham, S. A. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, *9 (1)*, 1–48.
- Denham, T., Mason, S., & Caverly, S. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, *25(4)*, 290–301. <http://doi.org/10.1080/016502501143000067>
- Esquivel, M., Cabrero, B., Montero, M., Lena, L., & Cruz, A. (2013). Regulacion materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*, *6(1)*, 30–40.
- Filella-guiu, G., Pérez-escoda, N., Agulló, M., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Results of an Emotional Education Program in Primary School. (English)*, *26*, 125–147.

- Fleisher, S. (2015). Where and How the Child Plays. *American Academy of Political and Social Science, 121*, 137–140.
- Fonseca, M., & Pino, M. (2006). Evaluación de las competencias emocionales (inteligencia emocional) y su influencia en el liderazgo eficaz. *Estudios de Gestión Empresaria, 10*(3), 1–8.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(16), 110–125. <http://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Gaeta, M., & López, C. (2013). Emotional competencies and academic achievement in university students. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 16*(2), 13–25. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Gardner, H. (2003). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. *Barcelona: Paidós Ibérica, 84*, 10–20.
- Giménez-Dasi, M, & Quintanilla, L. (2009). Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia Y Aprendizaje, 32* (3), 359–373.
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial kairós.
- Gonzalez, C. X. (2015). Formation of the symbolic function through the thematic social role-play in preschool. *Revista de La Facultad de Medicina, 63*(2), 235–241. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- Guil, R., Mestre, J., González, G., & Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 14*(3), 131–144.

- Hartwig, E. K. (2014). Puppets in the Playroom : Utilizing Puppets and Child-Centered Facilitative Skills as a Metaphor for Healing. *Educational Publishing Foundation, 23*(4), 204–216.
- Kalinowski, M. (2008). A program showcase. *Exchange, 82–83*.
- Lantieri, L. (2012). Cultivating the Social, Emotional, and Inner Lives of Children and Teachers. *Reclaiming Children and Youth, 21*(2), 27–33.
- López, M., Filippetti, V., & Richaud, M. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances En Psicología Latinoamericana, 32*(1), 37–51.
<http://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- Managers, S. (2005). Toy libraries. *Every Child, 11*(3), 1–32.
- Matsumoto, D., Hwang, H. S., López, R., & Pérez-Nieto, M. (2013). Lectura de la expresión facial de las emociones: Investigación básica en la mejora del reconocimiento de emociones. *Ansiedad Y Estrés, 19*(2-3), 121–129.
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., & Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100.
- Montoya, D., Vásquez, N., Arango, L., Forgiarini, R., & García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de medellín. *AGO.USB, 14*(6), 637–645.
- Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales : aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances En Psicología Latinoamericana, 32*, 287–308.
<http://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>
- Nicholson, S. (2013). Playing in the Past: A History of Games, Toys, and Puzzles in North

- American Libraries. *Chicago Journals*, 83(4), 341–361.
- Ochsner, K., & Gross, J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249.
- Pacheco, N., & Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias y individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad Y Estrés*, 11(2), 101–122.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Perez-Escoda, N., Velar, K., & Ruiz-bueno, A. (2014). Competencias emocionales y depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Ansiedad Y Estrés*, 20(2), 181–191.
- Phillip, G. (1999). The role of play in the development of social competence of at-risk preschoolers: An observational study. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59:(9-B), 5170.
- Powell, R., & Seaton, N. (2007). A treasure chest of service. The role of toy libraries within Play Policy in Wales. *Slough: NFER*, 5, 432–497.
- Rendon, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas*, 3(2), 349–363.
- Rey, B. (2000). Existen las competencias transversales ?. *Educar*, 26, 9–17.
- Reyes, N. (2012). *Las ludotecas : orígenes , modelos educativos y nuevos espacios de socialización infantil* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Ringoot, A., Jansen, P., Steenweg-de Graaff, J., Measelle, J., Van der Ende, J., Raat, H., Tiemeier,

- H. (2013). Young children's self-reported emotional, behavioral, and peer problems: the Berkeley Puppet Interview. *Psychological Assessment*, 25(4), 1273–1285.
<http://doi.org/10.1037/a0033976>
- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of a Children's Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226–239.
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. *Cultura Y Educación*, 25(3), 375–388. <http://doi.org/10.1174/113564013807749704>
- Rodríguez, L., Russián, G., & Moreno, J. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología UCA*, 5(10), 25–44.
- Root, A., & Denham, S. (2010). Focus on gender, Parent and Child Contributions to the Socialization of Emotional Competence: New Directions for Child and Adolescent Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 29–49.
- Rosas, R., Aparicio, A., Arango, P., Arroyo, R., Benavente, C., Escobar, P., Véliz, S. (2015). ¿Pruebas Tradicionales o Evaluación Invisible a Través del Juego? Nuevas Fronteras de la Evaluación Cognitiva. *PSYKHE*, 24(1), 1–11. <http://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.724>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence. The Guilford Series on Social and emotional Development New York*. Nueva York, Estados Unidos: Guilford.
- Salazar, C., & Vega, M. (2007). Competencias y educación superior. un estudio empírico. *Horizontes Educativas*, 12(Competenciasyeducacion superior.Un estudio empirico), 23–35.
- Sánchez-Aragón, R., & Díaz-Loving, R. (2009). Reglas y preceptos culturales de la expresión

emocional en México: Su medición. *Universitas Psychologica*, 8(3), 793–805.

Santos, A., & Salgado, J. A. (2006). What is the use of a playing center? *Psicología Educativa*, 12(2), 123–132.