

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Simulando realidades: la cooperación en un grupo de adultos jóvenes a través de los
videojuegos**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología presentado por:

Nicolás Barahona Cuentas

Asesora:

Susana Del Mar Frisancho Hidalgo

Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Susana Frisancho, docente de la Facultad de P.s.i.c.o.l.o.g.ía de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada:

Simulando realidades: la cooperación en un grupo de adultos jóvenes a través de los videojuegos, del autor:

Nicolás Barahona Cuentas

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26 de noviembre de 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 26 de noviembre de 2025


Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Susana Frisancho	
DNI: 07779442	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5517-7597	

Tabla de contenidos

Resumen	2
Introducción	3
Método	15
Participantes	15
Metodología de investigación	15
Instrumentos y técnicas de recolección de información	16
Procedimiento	20
Análisis de información	21
Resultados y discusión	23
Resultados cuantitativos	23
Resultados cualitativos	26
Conclusiones	31
Referencias bibliográficas	32
Anexos	40

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación de los videojuegos con la cooperación en una población de adultos de Lima metropolitana. Para ello, se utilizó un diseño mixto experimental, donde el grupo experimental jugó un videojuego. Se realizaron entrevistas a los participantes con el objetivo de medir su predisposición a cooperar, tanto al grupo experimental como al control. Estas entrevistas fueron insumo tanto para el análisis cualitativo como cuantitativo. A nivel cualitativo, se utilizó un análisis temático deductivo, donde a partir de las categorías identificadas previamente se realizó un proceso de codificación y tematización. A nivel cuantitativo, los resultados de las entrevistas fueron contrastados en una tabla de criterios, donde se asignó un puntaje numérico de cooperación a cada participante y se realizaron las comparaciones utilizando la prueba de chi-cuadrado. En cuanto a los resultados, a nivel cuantitativo no hubo diferencias estadísticamente significativas ($p = ,157$, $p < 0,05$). No obstante, a nivel cualitativo se encontraron diferencias en los temas del pretest y el posttest, basadas en una mayor valoración del otro y predisposición a cooperar. Esto se explica a través de la formación de expectativas de cooperación durante el juego, las cuáles fueron satisfechas durante el experimento e influyen la forma de relacionarse de los participantes.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, el juego ha sido un elemento presente en la vida de las personas. Comúnmente se suele creer que el juego no tiene finalidad alguna, más allá de la recreación. No obstante, en los últimos años diversas disciplinas han investigado sobre el juego y cómo este puede relacionarse con ámbitos sociales, educativos, morales, económicos, entre otros (González et al., 2009; Jover, 2013; Gardner, 2022; Calvo y Lopez, 2022). Para la psicología, uno de los temas de mayor interés consiste en explorar el papel que tiene el juego en el desarrollo de los niños. Por ello, es importante evaluar los aportes teóricos de los autores más representativos del tema.

Para Bruner (1986), el juego tiene una serie de utilidades y bondades que favorecen el desarrollo integral de los niños. Para él, el juego genera un entorno seguro, donde los fallos y los errores no tienen consecuencias graves para los niños. Por lo mismo, el juego es una actividad ideal para la exploración de los niños, sin temor al error o al fracaso. El autor también plantea que el juego es una proyección del mundo interno del niño. Así, el niño deposita en el juego sus anhelos, deseos e ideales, con lo cual adquiere el poder de transformar su propia realidad. Por otro lado, el juego es también un medio para el desarrollo del lenguaje y el desarrollo social. En ese sentido, Bruner plantea que las situaciones que se presentan en el juego permiten al niño desarrollar diferentes áreas de su lenguaje, sin miedo a equivocarse. Por ello, a través del juego, el niño experimenta con el lenguaje y explora su capacidad para comunicar ideas. De esta forma, para Bruner el juego obedece a una necesidad de explorar, de recrearse, de transformar el mundo y de interactuar con otras personas.

A lo largo de su trabajo, Piaget (1983) se mostró interesado en abordar la cuestión del juego y su relación con el desarrollo en los niños. Para este autor, el juego no es estático, sino que se va transformando con el pasar de los años para atender las diferentes necesidades del niño y para ajustarse a sus capacidades cognitivas. Además, Piaget mostró interés en investigar cómo la forma en la que los niños practican y conciben las reglas varía según su edad. Así, desarrolló un sistema de 4 etapas, en función de cómo se relacionan los niños con las reglas del juego.

En la primera etapa (hacia los 2 años), el juego es una actividad muy ligada a lo motor. Los niños juegan sin reglas, y el propósito del juego reside en que estos puedan explorar su propia motricidad en relación al mundo y los elementos del juego. A pesar de que no hay reglas, sí hay rituales y simbolismos que son la base para la aparición de las reglas y

signos en etapas posteriores. En la segunda etapa (2-6 años aproximadamente) el juego pasa a ser una actividad más egocéntrica. Los niños desarrollan su propia forma de jugar, basada en sus propias fantasías y en su interacción con el mundo. Así, el juego permite a los niños desarrollar sus propios rituales, explorar los significados simbólicos, imitarse unos a otros y empezar a familiarizarse con las reglas, aunque el fin es la propia diversión del niño. En la tercera etapa (6-11 años aproximadamente), las motivaciones para jugar cambian. Los niños empiezan a preocuparse por las acciones de sus pares y surge la noción de “cooperar” y “ganar”. También se produce un acercamiento a las reglas, que se entienden como externamente generadas, y a su importancia como medio para jugar. En la cuarta etapa (11 años en adelante), el juego se complejiza mucho más. Las reglas toman un papel más protagónico; los jugadores empiezan a construir y codificar sus propias reglas y experimentan una satisfacción por ello. Ello se debe a que alcanzan la etapa de operaciones formales, la cuál les brinda la estructura psíquica para dejar el egocentrismo y pensar más en las otras personas. En esta etapa se dan avances en la noción de justicia y en los tipos de sanciones que se proponen frente a una trasgresión.

Cabe aclarar que esta categorización es diferente a los 4 estadios del desarrollo cognitivo que también plantea el autor. Sin embargo, se puede evidenciar como la forma en la que el niño practica las reglas, varía en función de su desarrollo cognitivo, por lo que se explica la concordancia entre las edades referenciales y las características principales de cada etapa (Fuentes et al., 2012). Sobre esto último, es importante recordar que, para Piaget, los estadios son universales, pero las edades en las que se alcanzan son referenciales, y que los cambios se producen de manera particular, con variaciones menores, en cada individuo (Salas et al., 2020). Asimismo, en base a estos 4 estadios Piaget plantea que existen 4 tipos de juegos: el juego motor, el juego simbólico, el juego con reglas y el juego abstracto. Así, se plantea que cada uno de estos juegos corresponde a los estadios mencionados anteriormente. No obstante, si bien se menciona que dependiendo del estadio los niños van a preferir un tipo de juego determinado, ello no quiere decir que se limiten a jugar solo este tipo de juego.

Aunque el juego es una necesidad en la infancia, los adultos alrededor del mundo también juegan, aunque de manera diferente a los niños (Mantilla, 1991) (Blatner y Blatner, 1997). Si bien se evidencia que el juego tiene un rol fundamental en el desarrollo del niño, es importante ver cómo este rol cambia para los adultos. Cuando los niños juegan, la razón de ser del juego es el juego en sí mismo. Es decir, los niños no piensan en el juego como un medio para su beneficio/desarrollo, sino como un fin en sí mismo. Esta mirada del juego puede ser conservada por los adultos, pero también puede tener nuevos matices. En ese

sentido, el juego pasa a ser un medio para un fin, por lo que el juego de los adultos tiende a estar acompañado de objetivos como: recrearse, aprender, motivarse, distraerse, mejorar la salud, entre otros (Martinez y Villa, 2008). Por ello, resulta fundamental analizar el juego de los adultos cuando estos juegan de manera espontánea y cuando estos juegan con un fin.

En cuanto al primer tipo de juego de los adultos (espontáneo), este se caracteriza por ser un juego libre (similar al de los niños) e interactivo. Los adultos juegan de manera espontánea y por diversión, y tienen experiencias de abstracción de la realidad. El juego de los adultos puede ser tanto individual como colectivo, y posee diversos beneficios a nivel inmediato y a largo plazo (Colarusso, 1994). A nivel inmediato, aquellos adultos que juegan tienden a experimentar emociones positivas. También se evidencia que el juego puede ayudar a los adultos a sobrellevar algunos estresores del día a día. A largo plazo, los adultos que juegan tienden a experimentar una reducción del estrés crónico (La valle y Mustaca, 2020). Asimismo, el juego puede ayudar a que los adultos desarrollen un sentido de pertenencia, por lo que tiene un impacto en la dimensión social (Van Vleet y Feeney, 2015). Cabe mencionar que, a pesar de todos estos beneficios, los adultos juegan libremente y lo hacen por el placer que les produce el propio juego. Cuando se ve que un adulto juega por motivos que van más allá de su recreación, entonces el juego pasa a ser un medio para un fin.

Uno de los fines que los adultos tienen para jugar, va de la mano con el aprendizaje. En ese sentido, el juego es utilizado como un medio para asegurar un proceso de aprendizaje más efectivo y agradable. Por ejemplo, la *gamificación* hace referencia al uso de elementos típicos del juego en entornos de aprendizaje (Groh, 2012). Uno de los principales beneficios de emplear el juego como herramienta educativa va de la mano con la potenciación de la motivación (Hierro-Recio et al., 2014). Así, se propone que los individuos asuman un rol activo en su aprendizaje, a través de la participación autónoma en los juegos. Además, elementos como la competencia, el desafío, los rangos y la narrativa del juego pueden favorecer la motivación. Todo ello contribuye a crear un clima motivacional donde el individuo se muestra más participativo.

Aparte de la motivación, los juegos pueden ayudar a entrenar algunas habilidades que son fundamentales para el aprendizaje. Por ejemplo, al tener que superar los obstáculos del juego, los estudiantes plantean estrategias, aplican los procesos de resolución de problemas y adquieren actitudes positivas para el aprendizaje (prevención, revisión, tolerancia a la frustración etc.). También se ha encontrado que el juego puede ayudar a que los individuos desarrollen su creatividad, a través de un entrenamiento del pensamiento divergente (Bernabeu y Goldstein, 2016). A nivel empírico, se han desarrollado diversas investigaciones

para explorar la relación juego-aprendizaje. En esa misma línea, se destacan investigaciones donde el juego ha demostrado tener efectos beneficiosos para que los adultos adquieran conocimientos. Por ejemplo, en una investigación con estudiantes universitarios (adultos jóvenes) se encontró que juegos como Kahoot, pasapalabra y juegos de cartas, contribuían a que los participantes aprendieran los diversos temas (Ormazabal et al., 2023). También se encontró que usar juegos de mesa podría mejorar la adquisición de conocimientos de los adultos (Boghian et al., 2019)

Además de los entornos educativos, los juegos también se emplean en entornos laborales. En ese sentido, los juegos son una buena herramienta para que los trabajadores de las empresas se puedan conocer e integrar. Esto se debe a que los juegos permiten una interacción libre entre personas, donde el objetivo del juego les permite unirse y tener un acercamiento de manera lúdica (Brenes, 2015). También permite que los trabajadores aprendan a interactuar entre sí, en la medida en que aprenden a pedir ayuda, a comunicarse asertivamente y las fortalezas/debilidades de sus compañeros, todo ello con la finalidad de triunfar en el juego (Mendoza, 2019). Asimismo, se destaca el valor de los juegos en las capacitaciones que se dan dentro de una empresa, debido a la relación juego-aprendizaje explicada anteriormente.

Otro ámbito en el que los adultos juegan está relacionado con la salud. En ese sentido, se ha encontrado que el juego puede ser beneficioso para personas que padecen ciertas enfermedades crónicas como la diabetes. Esto se debe a que produce un estado de relajación, bienestar y una sensación de autoeficacia para lidiar con la enfermedad (Van Vleet et al., 2019). Asimismo, el juego puede ayudar a promover conductas saludables como la actividad física. Ello se debe a que los adultos se sienten más motivados a través del juego para mantener dichas conductas. Además, el juego puede ayudar a que los adultos tengan una mayor sensación de autoeficacia para iniciar y mantener la actividad física (Infante et al., 2011).

Aparte de las conductas de salud, el juego puede aportar a los adultos al reducir la intensidad de ciertas emociones mediante la liberación de energías (Vélez Loaiza, 2017). Así, los juegos pueden tener un impacto emocional importante, en la medida que la dinámica lúdica genera en los participantes emociones positivas. Ello se ve particularmente en el caso de los juegos motores, pues implican un mayor movimiento, una mayor activación del sistema endocrino y una mayor liberación de neurotransmisores (Lavega et al., 2013; Meeusen y De Meirleir, 1995). Así, el juego podría ayudar a que los individuos tengan un mejor control de sus emociones y, por consiguiente, una mejor salud, pues la represión

emocional ha demostrado estar asociada con problemas de salud física y mental. (Rodríguez et al., 2009) .

Un tipo de juego que se caracteriza por tener diversas funciones, ser versátil y compatible con la tecnología son los videojuegos, que pueden ser definidos como aquellos juegos que se desarrollan en un entorno virtual, que requieren un dispositivo electrónico para funcionar y que plantean unos parámetros delimitados para jugar (Carvajal, 2014). Es decir, que los movimientos que puede realizar el jugador están muchas veces restringidos a los controles del propio videojuego y lo que este te permite (o no permite) hacer. Los videojuegos se han desarrollado a lo largo de los años y hoy en día son parte de una importante industria. Por ello, es relevante realizar un pequeño resumen de cómo los videojuegos se están desarrollando en el mundo y qué los caracteriza.

El inicio de los videojuegos se remonta a la primera guerra mundial, pues en esa época se desarrollaron las primeras computadoras capaces de procesar información (Belli y Raventós, 2008). Gracias a ello, en 1961 Steve Russel creó el primer videojuego llamado *Spacewar*. Desde entonces los videojuegos se fueron desarrollando cada vez más. Durante la guerra fría (1947-1991) los videojuegos también se vieron influidos por el contexto histórico, pues eran vistos como parte de la competencia tecnológica entre Estados Unidos y la Unión Soviética. Prueba de esto último es que durante esa época muchos juegos tenían una temática espacial, haciendo referencia a la carrera espacial en la que compitieron estas potencias (por ejemplo, juegos como space invaders, galaxy war o computer space). No obstante, con la creación del primer Atari los videojuegos dejaron de ser vistos como meros avances tecnológicos y se empezó a contemplar su potencial como industria (Eguía et al., 2012).

Hoy en día, los videojuegos son una de las industrias que más dinero mueve en el mundo y que más proyección de crecimiento tiene. Prueba de esto es que en el 2023 se calculó que la industria de los videojuegos generó ganancias equivalentes a 183.9 billones de dólares (Wijman, 2024) . Cabe mencionar que, con el crecimiento de la industria, se han generado varios juegos con características muy diversas, por ejemplo videojuegos ambientados en la prehistoria, videojuegos ambientados en libros de ficción y videojuegos . Así, ya no se trata de juegos con una única temática (espacio) o mecánica (nave que dispara a marcianos), sino que los videojuegos se han complejizado cada vez más. Así, la calidad de los gráficos es cada vez mayor, y el aumento en la velocidad de procesamiento de las consolas permite que los juegos incorporen más elementos en su estructura. Esta complejización se puede ver a través de la serie *Grand Theft Auto*, donde en las primeras

ediciones los jugadores jugaban por su cuenta y en versiones más recientes se habilitó la función multijugador para que pudieran conectarse en línea.

Existen diversas formas de clasificar los videojuegos, cada una con criterios diferentes. En ese sentido, se destaca la clasificación por género del videojuego. El género de un videojuego consiste en la interacción que establece el jugador con el videojuego (Clearwater, 2011). De esta forma, se evalúan aspectos como los objetivos del videojuego y la forma de jugar. Existen diversas propuestas de clasificación de videojuegos según el género, entre las que se destaca la clasificación de Mejías (2021). Esta autora propone la existencia de 9 géneros principales los cuales engloban la mayoría de los videojuegos: (1) videojuegos de combate, (2) videojuegos de aventura, (3) videojuegos de carreras, (4) videojuegos de puzzles y laberintos, (5) videojuegos de simulación, (6) videojuegos de estrategia, (7) videojuegos de ritmo, (8) videojuegos didácticos y (9) videojuegos de concursos.

Según el mismo autor, esta clasificación de los videojuegos según su género es conveniente, ya que permite identificar aquellas destrezas que se requieren para jugar. Así, un videojuego de ritmo implica una serie de habilidades (tales como coordinación motriz y capacidad auditiva), las que son completamente distintas a las que se requieren en un videojuego de combate o uno de estrategia (que implica pensamiento lógico y tiempo de reacción).

Además de la clasificación por género, es necesario destacar la clasificación de los videojuegos según sus dinámicas. En ese sentido, las dinámicas pueden ser definidas como la forma de interacción entre jugadores que se da dentro de un videojuego (Crawford, 2003). En esta línea, se destacan los videojuegos de tipo individual, competitivo y cooperativo. El primer tipo de videojuegos plantea que los jugadores jueguen únicamente contra el juego, por lo que no hay una interacción directa o indirecta con otros jugadores. En el segundo tipo de videojuego, los jugadores compiten entre sí, ya sea influenciando directamente el desempeño del otro, o buscando tener un mejor desempeño individual para ganar. En el tercer tipo de videojuegos se plantea que los jugadores trabajen juntos para obtener un objetivo en común. En esa línea, el ganador no es un solo individuo sino todo el colectivo.

Cabe mencionar que esta clasificación obedece a la intención con la que un videojuego está programado y a las mecánicas del mismo. Esto se refiere a que los jugadores pueden desarrollar sus propias formas de jugar y sus propios criterios para ganar, más allá de cuál haya sido la intención de quien creó el juego. Por ejemplo, en un videojuego cooperativo diseñado para que los jugadores deban trabajar juntos para sobrevivir a un ataque de alienígenas, podría darse una dinámica de competencia donde el jugador que obtenga más

asesinatos sea visto como el ganador, más allá de que el juego no fomente directamente dicha competencia (Cruz y Gaspar, 2014). De esta forma, esta clasificación no es categórica, y trata más de la dinámica propuesta por el videojuego, que de la experiencia de juego en sí. Por ello, para comprender la experiencia de juego, es relevante poder indagar más en los videojuegos y las reglas que estos proponen.

Según Suits (2014), los videojuegos cumplen con una serie de criterios, transversales a todo proceso lúdico. Así, este autor propone que todo juego (y por ende también todo videojuego) implica: (1) el planteamiento de objetivos por parte de los jugadores. Dichos objetivos deben ser completamente voluntarios y partir de una motivación intrínseca, relacionada al placer de jugar. (2) la existencia de reglas, las cuales dictaminan una forma en la que los jugadores deben jugar. (3) el seguimiento a estas reglas, incluso si dificultan o facilitan el que uno u otro jugador pueda alcanzar sus objetivos, y (4) Finalmente, la aceptación de estas reglas por los jugadores. Dicha aceptación no solamente implica que los jugadores sigan las reglas, sino que estos deben comprender que toda la dinámica del juego es posible gracias a las reglas.

De esta forma, la definición propuesta por Suits (2014) permite denotar algunos elementos del juego. Dichos elementos son complementados por Huizinga (1950), quien además propone que el juego es un escape a la realidad y es un producto social el cual puede ser analizado y estudiado para comprender cómo las personas construyen estructuras sociales. Así, teniendo en cuenta que los videojuegos tienen también todo estos elementos, es importante considerar que estos también tienen un componente virtual. Por ello, al estudiar los videojuegos es fundamental reconocer las implicancias de jugar un juego en un entorno virtual (Guadalupe y Vasquez, 2017).

Al estudiar los videojuegos hay un activo debate sobre si estos tienen efectos negativos o positivos en las personas. Sobre la primera postura (efectos negativos), uno de los temas más investigados va de la mano con los videojuegos violentos y cómo estos pueden estimular conductas violentas en sus jugadores. Así, varias investigaciones han encontrado una relación entre jugar videojuegos con contenidos violentos y conductas agresivas (Greitemeyer, 2018; Bonus et al., 2015; You et al., 2015). También es importante mencionar cómo diversas investigaciones han trabajado con videojuegos cooperativos y competitivos (Jimenez-Toribio, 2019; Galvagno et al., 2018; Batadala et al., 2016). En esa línea, en estas investigaciones se encontró que los videojuegos competitivos potenciaban conductas agresivas, antisociales y/o poco empáticas. De manera inversa, se encontró que los videojuegos cooperativos potenciaban la cooperación, la empatía y conducta prosocial

Además de las investigaciones en torno a la violencia, otro de los efectos negativos de los videojuegos que ha sido investigado es la relación entre estos y el sedentarismo. En ese sentido, se ha encontrado que cuando el uso de los videojuegos es problemático, las personas tienden a comportarse de manera más sedentaria (Castro et al., 2014; Catro et al., 2017; Rey et al., 2010). Estos problemas se manifiestan más en estudiantes de secundaria o universitarios, pues el control que ejercen los padres sobre el uso que hacen de los videojuegos tiende a ser menor (González et al., 2017). Asimismo, estas conductas sedentarias pueden llegar a afectar el peso de las personas y ser predictoras de alguna enfermedad cardiovascular (Bonus et al., 2015)

Otro argumento para defender la postura de los efectos negativos de los videojuegos es el aislamiento. En ese sentido, se establece que los videojuegos pueden llevar a que las personas se vean tan inmersas en el mundo virtual que dejen de lado sus responsabilidades en el mundo real (De la Cruz, 2002). De esta forma, el videojuego se posiciona como una forma de escapar a las preocupaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, se menciona también el problema de la ludopatía en los videojuegos de azar y casinos online. En ese sentido, se ha encontrado que los jugadores pueden verse expuestos a esta problemática con mayor facilidad, ya que se trata de un fenómeno más invisibilizado por el entorno virtual. Ello debido a que los juegos de apuestas virtuales son más accesibles que los presenciales, pues estos últimos requieren de un desplazamiento físico mientras que los primeros pueden hacerse siempre y cuando haya un dispositivo electrónico con conexión a internet (Mora, 2021).

Si bien parece que los videojuegos tienen un gran número de efectos negativos, es importante recordar que hay un gran debate sobre ese tema. En ese sentido, hay investigaciones ambivalentes, donde unas concluyen que si hay efectos negativos y otras que no. Independientemente de todo ello, también hay investigaciones que exploran áreas completamente nuevas, con lo que se reconocen las ventajas y el potencial de los videojuegos.

El primer beneficio de los videojuegos va de la mano con las capacidades cognitivas de los usuarios. En ese sentido, se ha encontrado que los videojuegos pueden ayudar a potenciar la capacidad de percepción, atención, el funcionamiento ejecutivo, cognición espacial y la memoria de trabajo de los jugadores (Chang et al., 2017; Bediou et al., 2018). También se ha encontrado que los videojuegos ayudan a desarrollar la capacidad de reacción, la coordinación motriz y la capacidad de procesar varias fuentes de información al mismo tiempo (Deleuze et al., 2017; Powers et al., 2013). De esta forma, se evidencia la influencia

positiva de los videojuegos en los procesos cognitivos, tanto en los superiores como en los básicos. Cabe mencionar que todos estos beneficios del desarrollo cognitivo van de la mano con un uso saludable de los videojuegos. Esto implica que se cumpla con las horas de sueño, que el tiempo de juego no sea excesivo y que los usuarios realicen también actividad física (Walsh et al., 2018).

Otro beneficio de los videojuegos va de la mano con la motivación y la pasión armónica. Esta última se refiere a jugar un videojuego sin que este afecte de manera negativa otros aspectos de la vida. Así, se ha encontrado que jugar videojuegos de manera armónica, puede tener efectos positivos en la motivación de las personas (Fuster et al., 2013). Ello debido a que los videojuegos proveen a los jugadores de un espacio para explorar y para relacionarse con otras personas. De esta forma, se encontró que las principales motivaciones de los jugadores usar los videojuegos eran la motivación de logro, la motivación de exploración y la de socialización (Dindar y Akbulut, 2014).

También es relevante mencionar el beneficio que tienen los videojuegos al potenciar la cooperación, colaboración y actitudes prosociales. En ese sentido, se encontró que los videojuegos pueden favorecer al civismo, al cumplimiento de las normas, al trabajo en equipo, al respeto y a la comunicación (Morschheuser et al., 2017). Este beneficio de los videojuegos se fundamenta en la idea de que los jugadores tienen experiencias placenteras al jugar, desarrollan estrategias en conjunto para vencer, comparten formación los unos con los otros y, en última instancia, forman una comunidad (Przybylski et al., 2010).

Así, se evidencia que los videojuegos también tienen beneficios, los cuales pueden aportar a las personas en diversas dimensiones (cognitiva, social, motivacional, etc.). No obstante, entre todos ellos se destaca la importancia de poder analizar la relación entre los videojuegos y la cooperación. En ese sentido, es importante destacar la investigación realizada por Batadala et al. (2016). En esta investigación se encontró que aquellas personas que jugaban videojuegos de manera cooperativa, eran más propensas a cooperar que aquellas que jugaban de manera competitiva y que aquellas que no jugaban videojuegos. Otro estudio que indaga en esta relación es el de Granic et al. (2014). En dicho estudio se encontró que los videojuegos violentos (en especial los de tipo *shooter*) podían ayudar al desarrollo de la cooperación, pues muchas veces cuentan con mecánicas que permiten que los jugadores se ayuden entre sí y se comuniquen. También es relevante analizar el estudio de Greitemeyer y Cox (2013), quienes encontraron que a través de los videojuegos cooperativos, los jugadores desarrollan y satisfacen expectativas de cooperación.

De esta forma, se evidencia que los videojuegos son muchas veces un espacio en el que los jugadores deben decidir si cooperar o competir. Esto puede explicarse a través del dilema del prisionero de la teoría de juegos (Von Neumann, 1966). Este modelo se utiliza para representar una situación en la que un individuo debe decidir si cooperar con otra persona o competir con ella. La otra persona también debe tomar una decisión, y dependiendo de lo que ambos decidan se pueden producir determinados resultados. Si uno decide cooperar y el otro competir, entonces este último recibe una recompensa. Si ambos deciden cooperar, entonces ambos se dividen una recompensa. Si ambos deciden competir, entonces ambos pierden todo tipo de recompensa (Rayo, 2016). Así, la respuesta a este dilema puede parecer obvia, pues si una persona compitiera siempre, no se expondría a perder. No obstante, es este tipo de pensamiento el que dificulta la cooperación y hace más propenso el último escenario (ambos compiten). Cabe destacar que variables como la personalidad, el vínculo con el otro, el desarrollo moral, entre otras, pueden afectar el resultado (Gallo y McClintock, 1965).

El dilema del prisionero plantea así la cooperación como la predisposición de trabajar en conjunto con otra persona. No obstante, para el presente trabajo se pretende profundizar en la cooperación. Así, si bien la cooperación es un término que se utiliza cotidianamente, es importante complejizar en la discusión sobre cómo definirla. Para Piaget (1983), la cooperación es un concepto que no puede ser separado del desarrollo moral. En ese sentido, Piaget plantea que la cooperación solamente es posible cuando dos personas se reconocen mutuamente como iguales. Esto, según Piaget, es fundamental ya que al reconocerse como iguales son capaces de identificar las necesidades que tiene cada uno, validar sus puntos de vista y de trabajar para alcanzar el bienestar común. Todo esto se ve reflejado en la creación de reglas, las cuales no son concebidas como una imposición, sino como una construcción basada en el mutuo acuerdo de las personas. No obstante, cuando una persona se encuentra en una etapa más egocéntrica de su desarrollo moral, la cooperación se ve truncada. Ejemplo de esto último son los niños que se centran únicamente en jugar sus propios juegos con sus propias reglas y no prestan atención a su alrededor.

De esta forma, según Piaget, la cooperación no debe ser comprendida únicamente como un comportamiento, sino que también alude a una visión particular del mundo y del otro. Además, la cooperación puede verse afectada por relaciones de poder, donde una persona impone sus exigencias y necesidades sobre la otra. Este fenómeno Piaget lo define como un egocentrismo estructural, propio de las relaciones interpersonales con brechas de poder, el cual se puede ver en niños, adolescentes y adultos.

Cabe aclarar que la cooperación para Piaget no es una etapa rígida que se alcanza y se mantiene a lo largo de la vida, sino que varía en función a cada individuo y cada relación. En ese sentido, una persona que se encuentra en un puesto de poder dentro de una empresa, puede cooperar con sus trabajadores, si los considera sus iguales y si contempla sus necesidades desde una posición horizontal. De manera opuesta, dos trabajadores que en teoría están en igualdad de condiciones, podrían tener dificultades para cooperar si no se encuentran en una etapa del desarrollo moral que les permita reconocer la importancia del otro o si existen otras brechas estructurales (económica, social, cultural) que promueven tratos desiguales y poco empáticos.

Partiendo de la definición de Piaget de cooperación, se puede entender por qué es importante desarrollarla. Desde una perspectiva social, la cooperación es fundamental para el funcionamiento de un sistema democrático (Tov y Diener, 2009). En esa línea, los sistemas democráticos se sostienen en la idea de que deben existir leyes que protejan a las personas y que les permitan participar en la esfera social. No obstante, hay personas que no reconocen el valor de estas reglas dentro de la sociedad y que por lo tanto son menos propensas a cumplirlas (Misztal, 2001). Además, resulta problemático que las personas tengan posiciones más egocéntricas, donde únicamente velan por sus propios intereses y no por el bienestar de los otros. Frente a ello, la cooperación permite a las personas comprender que las reglas no son meras imposiciones del estado, sino que corresponden a un aparato que busca garantizar el bienestar de todos los ciudadanos. Además, la cooperación permite reconocer la importancia del otro, como una persona en igualdad de condiciones (Freyburg et al., 2016).

Además del cumplimiento de las reglas, la cooperación podría ayudar en la participación social. En ese sentido, un estado democrático busca que las personas puedan ejercer su poder mediante la participación política. Frente a ello, la cooperación permite a las personas dar cuenta de su agencia y su capacidad de influenciar en su medio. Así, se podría promover la participación política a través de la cooperación (Lavenex y Schimmelfennig, 2013). De igual manera, la cooperación podría ayudar a que las personas cuestionen las brechas de poder estructurales que existen, pues estas promueven tratos verticales entre personas. Si bien las brechas de poder en ocasiones son muy difíciles de eliminar o son necesarias, se propone una mirada más crítica desde la cooperación entre individuos (Misztal, 2001).

Por todo ello, resulta vital desarrollar la cooperación en todas las etapas de la vida. Ello implica profundizar en la noción que se tiene de cooperación y poder reflexionar en torno a ello. Así, la cooperación no se trata únicamente de trabajar hacia un mismo objetivo,

sino que implica una visión del otro y un desarrollo moral. Así, esta investigación busca dar cuenta también de la amplitud y complejidad de este concepto. Como se mencionó anteriormente, hay estudios que demuestran que los videojuegos pueden ser beneficiosos para el desarrollo de la cooperación. Por lo mismo, el objetivo de este trabajo consiste en determinar la relación de los videojuegos con la cooperación en una población de adultos de Lima metropolitana.



Método

Participantes

Los participantes fueron 8 adultos jóvenes, 6 hombres y 2 mujeres, cuyas edades oscilaron entre los 20 y 26 años. Como criterio de exclusión principal se tuvo que estos no tengan experiencia alguna jugando el videojuego (*Krunker*), aunque sí se permitió que los participantes tuvieran experiencia en otros videojuegos similares (Shooters). Esto se fundamenta en que, si bien la experiencia podría afectar el rendimiento de un equipo, los diferentes niveles de conocimiento entre jugadores son parte del entorno de los videojuegos, y el intercambio de información puede favorecer la cooperación (Riar et al., 2017). Frente a ello, un 100% de los participantes declaró haber tenido experiencia previa en otros videojuegos similares.

En cuanto a la selección de los participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico del tipo por conveniencia. Así, se reclutó a los participantes a través de un anuncio el cuál fue publicado por los propios contactos del investigador y su asesora. Esta elección de tipo de muestreo se fundamenta en que los recursos de la investigación en términos de tiempo y alcance eran limitados, por lo que un muestreo aleatorio o probabilístico era poco factible. Especialmente teniendo en cuenta que las sesiones de juego duraban 90 minutos, lo cuál podría resultar desalentador para encontrar grandes cantidades de participantes voluntarios.

En cuanto a las consideraciones éticas, se tomaron diversas medidas para asegurar que la investigación cumpliera con los estándares éticos de investigación. Las entrevistas de los participantes fueron resguardadas en un drive al que solo el investigador y su asesora tenían acceso. Se utilizaron seudónimos para resguardar la identidad de los participantes y se evitó el uso de incentivos que pudieran sesgar o condicionar su participación. Además, desde el primer encuentro se realizó el consentimiento informado, donde se comunicó a los participantes su rol dentro de la investigación, así como la completa voluntariedad de su participación, pudiendo retirarse en cualquier momento sin que ello acarrearía ninguna consecuencia.

Metodología De Investigación

El presente estudio partió de un paradigma de investigación realista. A nivel ontológico, el investigador partió de un marco objetivista, donde se comprende la realidad como una serie de fenómenos que se interrelacionan entre sí y que existen independientemente de quien los observa. A nivel epistemológico se partió de una postura

realista, pues se buscó construir conocimiento a través de la exploración de cómo los videojuegos y la cooperación interactúan en la realidad. A nivel metodológico, se utilizó una metodología mixta, incorporando el método cualitativo y cuantitativo.

La elección de incorporar el método cualitativo en la investigación se fundamentó en la necesidad de conocer los procesos subjetivos de toma de decisiones de los participantes al momento de cooperar. Frente a esto, la metodología cualitativa permite profundizar en aspectos subjetivos que son vitales para comprender la cooperación, como los valores, el proceso de toma de decisiones y la visión del otro (Hernandez et al., 2014)

En cuanto a la elección de incorporar el método cuantitativo, esta se sustenta en la necesidad de analizar el efecto de los videojuegos en la cooperación. Para evaluar dicho efecto, el método cuantitativo permite utilizar pruebas estadísticas para determinar la influencia de una variable (uso de videojuegos) sobre otra (cooperación) (Hernandez et al., 2014).

Adicionalmente se planteó un cuasi experimento con un muestreo no probabilístico. Según Kerlinger (2002), un experimento real tiene diversos requisitos los cuales deben ser cumplidos. En primer lugar, se manipuló una variable independiente (uso de videojuegos) para evaluar los cambios en una variable dependiente (cooperación). En segundo lugar, se cumplió con tener al menos 2 grupos (control y experimental), a los cuales los participantes fueron asignados de manera completamente aleatoria. En tercer lugar, los grupos conformados recibieron la condición experimental en función a un criterio de aleatoriedad.

Si bien se llegaron a cumplir todos los criterios anteriormente mencionados, es necesario reconocer que el muestreo no probabilístico usado para reclutar a los participantes, condiciona en cierta medida la representatividad de la muestra. Por ello, el diseño empleado es cuasiexperimental y no experimental puro (Montgomery, 2017) . No obstante, un cuasiexperimento igualmente permite establecer relaciones entre las variables (uso de videojuegos y cooperación) y explorar cómo se da esta relación (Price, 2012).

Instrumentos y Técnicas De Recolección De Información:

Videojuego Krunker

Para la realización del presente estudio se utilizó el videojuego *Krunker*, un videojuego desarrollado por *Yendis Entertainment*, lanzado en el año 2020. Este consiste en un videojuego de tipo *shooter* (videojuegos en el que los jugadores se disparan entre sí) con varias modalidades de juego. Se utilizó la modalidad cooperativa de *invasion*, en la cuál los

jugadores asumen el rol de sobrevivientes en un apocalipsis zombie. En esta modalidad de juego tienen la misión de defender una zona de oleadas de zombies que van llegando. Cada oleada es más difícil que la anterior y los jugadores tienen la opción de comprar diversos objetos y armas con el dinero que obtienen al vencer a los enemigos. Además, si un miembro del equipo es derrotado, todo el equipo debe reiniciar el juego. Este juego se eligió por 2 motivos; por un lado, la modalidad de juego cooperativa fomenta que los participantes interactúen entre sí y tengan de diseñar planes, por otro lado, este juego es bastante ligero, simple y no requiere de instalación alguna (se puede jugar directamente desde el buscador).

Formulario De Datos Sociodemográficos

Para reclutar a los participantes se utilizó un formulario de datos sociodemográficos. Este cuestionario tuvo como objetivo conocer mejor a los posibles participantes y ver si cumplían con el criterio de inclusión de no tener experiencia previa jugando el videojuego a emplear en el estudio. Además, a través de este formulario los participantes pudieron conocer mejor en qué consiste el estudio y tuvieron una mejor idea del procedimiento a realizar. Por ello, el formulario tuvo 2 partes, en la primera los participantes indicaron su: nombre, edad, sexo, distrito de residencia, ocupación y disponibilidad para ir a la PUCP. En la segunda se le planteó a los participantes 5 videojuegos y se les preguntó qué tan familiarizados estaban con cada uno de ellos. Entre dichos videojuegos estuvo el juego a emplear en la investigación y el resto eran otros juegos para evitar una posible deseabilidad por parte de los participantes.

Entrevista Semiestructurada

Para la medición de la cooperación se utilizó una entrevista semiestructurada con análisis de casos. Esta técnica implica formular una guía de entrevista con los temas de interés y poder profundizar en dichos temas a través de preguntas y repreguntas (Hernandez et al., 2014). Además, al tratarse de una entrevista semiestructurada, los participantes también tuvieron cierto grado de control, en la medida en la que se adaptaron algunas preguntas a las respuestas del participante y no hubo un seguimiento rígido de los temas planteados en la guía de entrevista (Wheeler y Holloway, 2010). Así, esta técnica es conveniente para evaluar la cooperación, pues se busca indagar en la noción de los participantes sobre qué es cooperar. Además, al emplear casos para el análisis los participantes pueden visualizar más fácilmente determinadas situaciones, y al tercerizar las situaciones se puede controlar mejor variables como la deseabilidad social (DiCicco y Crabtree, 2006).

El instrumento de evaluación se dividió en 2 áreas temáticas. La primera hace referencia al dilema de cooperar o competir. En ese sentido, esta área buscó evaluar, a través de una situación hipotética de juego, la predisposición de los jugadores a cooperar o competir. Esta área temática se basó en el dilema del prisionero, donde los participantes jugaron con el entrevistador y debieron elegir entre cooperar o competir a lo largo de 3 rondas. Estas 3 rondas se puntuaron como una unidad, en función de los contenidos y la tabla de criterios para las puntuaciones. Así, se presentaron 4 escenarios posibles para cada ronda, los cuales se muestran en la *tabla 1*. Por ejemplo, si en la ronda 1 el participante elegía competir y el entrevistador elegía competir, entonces ambos recibían un castigo. Cabe mencionar que las respuestas del entrevistador para cada una de las 3 rondas ya estaban predeterminadas (competir, competir, cooperar), para todos los participantes por igual, por lo que dependía completamente de ellos elegir entre las 2 opciones ofrecidas.

Tabla 1

Escenarios posibles de la primera área temática de entrevista

		Participante (P)	
		Competir	Cooperar
Entrevistador (E)	Competir	P: Castigo E: Castigo	P: Gran Castigo E: Gran recompensa
	Cooperar	P: Gran recompensa E: Gran castigo	P: Recompensa E: Recompensa

La segunda área temática hizo referencia a la valoración que se hace del otro para cooperar. Como se mencionó anteriormente, cooperar no es únicamente una acción, sino que implica una determinada visión del mundo y del otro. Así, esta área temática buscó explorar qué tanto los participantes valoraban y respetaban las necesidades del otro cuando estas entraban en contraste con las suyas. Dicha área se vió representada en el caso 2, donde, hipotéticamente, una pareja de amigos estaba en una situación de juego y uno de ellos tenía un inconveniente que entraba en conflicto con las ambiciones del otro. Ahí, los participantes debieron enfrentarse al desafío de conciliar sus propias necesidades con las de otra persona.

Tabla De Criterios Para La Cooperación

Otro instrumento empleado fue la tabla de criterios para la cooperación. Estos criterios fueron utilizados para la asignación de puntaje numérico (*tabla 2*). Este recuadro sirvió para trasladar la información cualitativa de las entrevistas a un puntaje cuantitativo para un posterior análisis. Los criterios para asignar un determinado puntaje u otro, se basaron en la información presentada en el marco teórico y en la validación de una experta en el tema. De esta forma, la escala es de tipo ordinal, pues hay una jerarquía entre los valores (Villasis y Miranda, 2016).

Tabla 2.

Criterios de asignación de puntaje para las entrevistas

	1 punto	2 puntos	3 puntos
Eje 1 cooperar vs. competir	Se prioriza el bienestar propio. En consecuencia, se adoptan estrategias de control para evitar depender de la otra persona. El primer acercamiento hacia la otra persona es competir, y la cooperación queda relegada a un escenario ideal, imposible o utópico. Hay una desconfianza generalizada hacia el otro, e incluso hacia las personas cercanas	Utiliza estrategias mixtas. En algún momento se abre la opción a la cooperación, aunque esto depende mucho de las respuestas del entrevistador. La cooperación mutua es vista como un escenario posible, aunque improbable. Sigue habiendo una desconfianza hacia el otro, pero hay una mayor disposición de cooperar con personas cercanas o confiables.	Se busca siempre o casi siempre la cooperación entre ambos, incluso si esto implica confiar en el otro más de una vez. Hay una mayor predisposición a confiar en un desconocido, y esta se mantiene con las personas cercanas. Se busca constantemente el beneficio de ambos, más allá del propio.
Eje 2 reconocer al otro	Se presentan dificultades al momento de reconocer y validar las necesidades del otro. En consecuencia, el participante actúa únicamente pensando desde su	Se reconocen las necesidades del otro como importantes, pero no se registra un cambio significativo en la forma de actuar. En otras palabras, el participantes no busca cómo	Se reconocen las necesidades del otro como importantes y válidas, y ello tiene un efecto directo en el proceso de toma de decisiones del participante. Se busca conciliar ambas perspectivas

perspectiva y su beneficio propio, sin considerar o valorar el impacto de sus acciones.	conciliar el conflicto o no intenta llegar a un punto medio de acuerdo.	y se valora tanto al otro como a uno mismo.
---	---	---

Procedimiento

Los participantes fueron reclutados mediante un aviso en redes sociales, en el que se indicó de manera general el objetivo de la investigación y la cantidad de sesiones (anexo A). Además, el aviso llevó a las personas interesadas a un formulario, el cuál tuvieron que llenar con sus datos. De esta forma, se pudo filtrar a aquellas personas que cumplían con los criterios de inclusión. Este aviso fue circulado por los diversos contactos del investigador y su asesora, además se pidió su distribución para generar un efecto bola de nieve. Una vez establecidos quiénes serían los participantes, se les envió un mensaje en el cuál les indicó que habían sido seleccionados. Aquellos participantes que no fueron seleccionados, también se les envió un mensaje donde se les agradeció por llenar el formulario.

Una vez reclutados los participantes, se realizó la aleatorización de los grupos. Así, se tuvo 2 grupos de 4 participantes cada uno (grupo control y grupo experimental). Tras ello se coordinó una primera reunión de manera individual con cada uno de los participantes. La reunión se realizó a través de la plataforma de *Zoom*, y tuvo una duración aproximada de 1 hora. En dicha reunión se tuvo un primer acercamiento con cada uno de los participantes para explicarles las características de su participación, presentarles el protocolo de consentimiento informado (Anexo B) y revisar en conjunto cada uno de los puntos de dicho documento. Además, en esta primera reunión se tuvo la entrevista semiestructurada, siguiendo las áreas temáticas propuestas anteriormente, con sus respectivos casos (Anexo C). La duración de las entrevistas fue de aproximadamente 40 minutos, con pequeñas variaciones dependiendo de cada caso. Antes de finalizar la primera reunión con los participantes del grupo experimental se les pidió que indicaran sus tiempos disponibles para coordinar la segunda reunión, la cual fue de manera grupal y presencial. Además, se añadió a cada uno de los participantes a un grupo de Whatsapp para tener una comunicación más fluida.

Después de la primera reunión se coordinó una segunda reunión, la cual tuvo una duración de una hora y 30 minutos. En esta reunión se tuvo un primer acercamiento al juego en el que los participantes aprendieron a jugar. Tras ello, cada uno de los participantes del

grupo experimental se presentó con el resto de sus compañeros y se les explicó el objetivo de ellos, así como las reglas. De esta forma, todos los participantes comprendieron que debían trabajar como un equipo y aguantar las rondas de zombies. Todo este proceso de explicación e inducción duró aproximadamente 20 minutos. El resto del tiempo fue empleado para que los participantes jugaran e intentaran llegar lo más lejos posible. En los últimos 5 minutos, se tuvo un pequeño cierre con los participantes para que cada uno pudiera compartir de manera breve sus experiencias

Tras esta segunda reunión se dio la tercera sesión individual en la plataforma *Zoom*. Esta sesión de cierre tuvo una duración aproximada de 40 minutos en los que se entrevistó nuevamente a los participantes y se les agradeció por su participación. De igual manera, se les informó en esta sesión sobre la devolución de resultados y la posibilidad de recibirlos vía correo electrónico o whatsapp. Tras ello, se procedió a analizar la información de las entrevistas, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

Análisis De Información

Análisis Cualitativo

Para el análisis de información cualitativa se utilizó el análisis temático deductivo. Para procesar la información lo primero que se hizo fue entrevistar a los participantes, usando la guía de entrevista presentada anteriormente. Una vez los participantes fueron entrevistados, se transcribieron los audios a documentos de *word*. Tras ello, se creó un documento en *excel* para realizar las codificaciones. Cabe mencionar que no se codificó de forma arbitraria, sino que se buscaron códigos en función de las áreas de entrevista: representación del otro y elección de cooperar. Ello corresponde al proceso deductivo del análisis temático, donde la codificación es motivada por los conceptos teóricos identificados previamente (Braun y Clarke, 2006). Además, los códigos se realizaron siguiendo criterios de relevancia (que el contenido fuera relevante para el objetivo de investigación) y repetición (que el código esté presente a lo largo de las entrevistas (Braun y Clarke, 2012)). Una vez que se identificaron los primeros códigos, se procedió a agruparlos en temas según su contenido. Tras ello, se realizó un segundo proceso de codificación, donde se reajustaron los códigos en función de los temas encontrados. Después, se procedió a comparar la presencia de los temas en el discurso de los participantes, poniendo énfasis en la comparación del discurso de los participantes antes de jugar y después de jugar.

Paralelamente al análisis temático deductivo, las respuestas de los participantes fueron evaluadas según los criterios de la *tabla de asignación de puntajes (tabla 1)*. Así, cada uno de los participantes fue clasificado en una escala cuyo valor iba del 1 al 3. Esto teniendo en cuenta que los puntajes obedecen a un criterio ordinal, donde hay una jerarquización entre las categorías generadas. Así, el puntaje de 3 indica mayor cooperación que el puntaje de 1.

Análisis Cuantitativo

Para el análisis cuantitativo se utilizó como insumo los puntajes de cooperación que los participantes obtuvieron en las entrevistas. En cuanto a la prueba utilizada, se empleó el estadístico de chi-cuadrado. Esto se fundamenta en que el tamaño de los grupos era muy pequeño (4 cada grupo) para realizar otros análisis intersujeto como *T de student* o *U de man whitney* (Cohen, 1988). El análisis de chi-cuadrado es un procedimiento estadístico que permite establecer si hay una dependencia entre 2 variables dadas (Gómez, 2008). En este caso, se analizó el grado de dependencia entre la variable independiente (exposición al juego) y la dependiente (cooperación). Así, las hipótesis que se pusieron a prueba en este análisis fueron:

H₀: No hay dependencia entre la variable dependiente (cooperación) y la variable independiente (uso de videojuegos)

H₁: Hay dependencia entre la variable dependiente (cooperación) y la variable independiente (uso de videojuegos)

Estas hipótesis fueron puestas a prueba en cada uno de los grupos (control y experimental), con la finalidad de ver si en el grupo experimental la hipótesis alterna (H₁) era aceptada.

Resultados y discusión

A continuación se presentan los resultados de la investigación, integrados con la discusión. Primero, se exponen los resultados y discusión a nivel cuantitativo, para luego pasar a los resultados cualitativos, con su respectiva discusión.

Resultados cuantitativos

A nivel cuantitativo, es importante recordar que las respuestas de los participantes fueron evaluadas según la *Tabla de criterios para la cooperación*. A continuación, se presentan los puntajes de cooperación obtenidos por cada uno de los participantes (*tabla 3*), tanto para el pretest como para el postest. Además, cada puntaje está acompañado de una breve explicación, la cuál hace referencia al criterio utilizado para determinar dicho puntaje. Para una comprensión más detallada, revisar la tabla completa de criterios (*tabla 2*).

Tabla 3.

Puntajes de cooperación obtenidos por los participantes en base a las respuestas de la entrevista

Participante	Nivel			
	Pre test		Post test	
	Puntaje	Explicación	Puntaje	Explicación
P1 (experimental)	1	Búsqueda constante del beneficio propio	2	Mayor predisposición a cooperar
P2 (experimental)	2	Utiliza estrategias mixtas	1	Dificultad para reconocer las necesidades del otro
P3 (experimental)	1	Competitividad en todo momento	2	Mayor predisposición a cooperar
P4 (experimental)	1	Instrumentaliza ción del otro y engaño	2	Mayor búsqueda del beneficio mutuo

P5 (control)	1	Postura principalmente egocéntrica	1	Postura principalmente egocéntrica
P6 (control)	3	Coopera en todo momento y busca el bienestar mutuo	3	Coopera en todo momento y busca el bienestar mutuo
P7 (control)	2	Utiliza estrategias mixtas	2	Utiliza estrategias mixtas
P8 (control)	1	No contempla la posibilidad de cooperar	1	No contempla la posibilidad de cooperar

A nivel descriptivo, se evidencia que los puntajes oscilaron entre el 1 y el 3, con cambios entre el pretest y el postest del grupo experimental. Para evaluar si los cambios fueron estadísticamente significativos se realizó el análisis de chi-cuadrado, cuyos resultados se muestran en la *tabla 4*:

Tabla 4.

Pruebas de chi-cuadrado

Excontrol		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Control	Chi-Cuadrado de Pearson	,000 ^a	2	1,000
	Razón de verosimilitud	,000	2	1,000
	Asociación lineal por lineal	,000	1	1,000
	N de casos válidos	8		
Experimental	Chi-Cuadrado de Pearson	2,000 ^b	1	,157

Razón de verosimilitud	2,093	2	,148
Asociación lineal por lineal	1,750	1	,186
N de casos válidos	8		

El estadístico de chi-cuadrado evidenció que no hubo una relación de dependencia entre las variables estudiadas, tanto para el grupo control ($p = 1,000$, $p < 0,05$) como para el grupo experimental ($p = ,157$, $p < 0,05$). Así, en ambos casos se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1). No obstante, a pesar de que estadísticamente no hubo diferencias significativas, es importante reconocer que a nivel descriptivo, sí se encontraron diferencias entre los grupos. Por lo tanto, es necesario analizar el discurso particular de cada uno de los participantes y los temas encontrados en el análisis temático.

Los resultados demuestran que, a nivel cuantitativo, no hubo un cambio estadísticamente significativo en la cooperación de los participantes antes y después del juego. Esto puede deberse a 2 razones. En primer lugar, la muestra de los participantes fue bastante pequeña ($N = 8$) en términos estadísticos, lo cuál limita la diversidad de pruebas que se pueden aplicar. De igual manera, es necesario considerar que, al tener muestras pequeñas, la posibilidad de error aumenta, por lo que es necesario tener cautela al momento de analizar los resultados (Cohen, 1988). Así, el hecho de que la hipótesis nula se haya aceptado en ambos casos, podría deber a un error generado por el limitado número de participantes. En esa misma línea, los recursos limitados en términos de tiempo y alcance podrían haber influenciado en el resultado

Otra posible explicación para los resultados va de la mano con la cantidad de las sesiones de juego. En ese sentido, los propios participantes señalaron que les hubiera gustado tener más sesiones de juego para aprender a trabajar mejor como equipo. Así, es posible que, al haber tenido solo una sesión de juego, los cambios no hayan sido tan notorios como para generar diferencias estadísticamente significativas. Esto se ve reforzado si se tiene en cuenta que a nivel descriptivo, sí hubo ligeros aumentos en las puntuaciones asignadas a los participantes del grupo experimental, por lo que se ve una tendencia a aumentar la cooperación con las sesiones de juego. Asimismo, es necesario considerar que la variable dependiente (cooperación) está relacionada a variables cognitivas y al desarrollo moral de las personas, elementos que no necesariamente cambian en el corto plazo y que obedecen a un

proceso (Piaget, 1985). Así, por la naturaleza del constructo estudiado, se podría esperar que con un mayor tiempo de exposición a la condición experimental, se generen cambios más significativos.

Resultados cualitativos

A nivel cualitativo, el objetivo de esta investigación fue determinar la relación de los videojuegos con la cooperación. Por ello, se presentan los resultados del análisis temático deductivo, realizado a partir de las entrevistas de los participantes, poniendo especial énfasis en comparar los temas de los participantes que jugaron el videojuego (pretest y postest). En ese sentido, se encontraron diversos temas a partir del discurso de los participantes. Algunos de estos temas se mantuvieron de manera más o menos homogénea entre el pretest y el postest. Ejemplo de esto último es la **desconfianza hacia los desconocidos**. En este tema se encontró un patrón común entre los participantes, donde estos indicaban que estarían poco dispuestos a confiar en una persona desconocida. Esto es retratado claramente por la participante 1:

“Una persona desconocida optaría por llevarse el dinero, probablemente, o sea, siempre es una cuestión de probabilidad. Creo que habría más probabilidad de que diga llevar. [...]” Por el objetivo de ganar, y, como te digo, si es que es dinero, pues mayor aún las personas van a querer tener más, ¿no?” (P1)

Así, se evidencia como una persona desconocida es visualizada como alguien que querría llevarse todo el dinero para sí, incluso si esto implica perjudicar a otras personas. Algunos participantes, incluso relacionan esta forma de pensar con la cultura peruana. Esto es explicado por los participantes 5 y 6: *“Por ejemplo, no sé, digamos que... Puse tres compartir y pusiste el último llevar y estamos jugando de verdad. Siento que [...] otras personas me dirían, Pucha, te agarraron de huevón.”* (p6)

“En mi experiencia en el Perú, creo que la gente quiere hacerse la más viva, la más mosca [...] Yo creo que es más factible que elijan llevar, por ese propio interés que ellos tienen de saciar la necesidad de ganar plata, porque son ocho mil soles (p5)

Si bien hubo temas que se mantuvieron de manera transversal a lo largo de las entrevistas, también hubo cambios en el discurso de los participantes entre el pretest y el

postest. Esto último se vió principalmente en el grupo experimental (participantes 1,2,3 y 4). Por ejemplo, en el pretest se evidenció una **búsqueda constante del beneficio propio**, incluso si esto implicaba perjudicar a otra persona. Esto se vio reflejado particularmente en la primera área temática de la entrevista, donde los participantes debían elegir entre competir o cooperar. Así, tanto la participante 1 como el participante 3 intentaron, en la primera entrevista, obtener el mayor beneficio posible: *"Si yo supiera que tú ibas a poner compartir, elegiría llevar [...] porque era más monto" (p1)* *"Quería irme por el premio gordo. Quería que tu eligieras compartir y yo llevarme los 8000" (p3)*

Esto evidencia que, para estos participantes, cooperar no era una opción en ese momento. En cambio, reconocen llevar como la opción que les permite asegurar una mayor cantidad de dinero, incluso si esto implica que el otro se quede sin nada. Esto es reiterado por el participante 3, a quien se le presentó la situación hipotética de saber qué pondría el otro. Frente a esto, incluso sabiendo que el otro compartiría, preferiría llevar: *No, claro que lo hubiera cambiado. Ahora, hubiera preferido llevar (p3).*

Así, estos participantes optaron más por estrategias de control, con las cuáles no dependían tanto de la elección del otro y aspiraban a una mayor recompensa individual. Sin embargo, al analizar el discurso de estos participantes en el postest, se encontró un nuevo tema denominado **predisposición a cooperar**, el cuál contrasta con lo encontrado en el pretest. De esta forma, se evidencia que en la entrevista de salida, los participantes 1 y 3 tuvieron una mayor predisposición a cooperar, asociada a una postura menos egocéntrica y más centrada en el otro: *"Hubiera elegido cooperar porque era la menor cantidad de años para ambos, ¿no? Es decir, más repartido" (p1)* *"Así que dije ya, mejor los dos nos vamos un año[...]hay menor tiempo en prisión para los dos " (p3)*

En este caso, frente a la opción de delatar al otro, ambos participantes decidieron cooperar, para que ambos tuvieran chance de repartir los años de cárcel equitativamente. Al tomar esta decisión, se arriesgaron a que el otro les echara toda la culpa, lo cuál demuestra un mayor acercamiento a la cooperación.

Otro contraste importante se evidencia en la concepción que se tiene de la otra persona y la valoración que se le da a la misma. En ese sentido, en el pretest los participantes 2 y 4 evidenciaron posturas caracterizadas por la **Instrumentalización del otro**, donde la otra

persona no era vista como un fin en sí mismo, sino como un medio para un fin. Esto se vio particularmente en la segunda área temática, donde los participantes tenían que explicar sus motivos para ayudar a otras personas (denominada Samara en el pretest y Sara en el postest). En concreto, se resalta la respuesta del participante 2: *"La razón principal para salvarla sería aportar al equipo, más que todo. Lo que Samara pueda aportar al equipo"*(p2)

De esta forma, se evidencian dificultades para reconocer las necesidades de la otra persona, incluso el participante 4 menciona explícitamente el escenario que viene a su mente si no la salva: *"creo que de todas maneras no valdría la pena dejarla, porque serías tú solo contra los otros 16 jugadores, entonces creo que sería igual mejor opción protegerla, para que tengas más chances de sobrevivir y ganar el juego"* (p4)

Sin embargo, en el postest este tema nuevamente cambió, y se encontró una mayor **valoración del otro**. Así, la postura de instrumentalización mencionada anteriormente contrasta con el nuevo tema articulado en la entrevista del postest. Por un lado, el participante 2 se muestra más dispuesto a ayudar, incluso si esto condiciona su rendimiento individual: *"sí es posible que se salve, aunque las chances de pasar a la siguiente ronda bajen [...] intentaría salvarla"*(p2)

Esto contrasta mucho con la postura anterior, donde la otra persona era vista como un medio para un fin (avanzar en el juego), mientras que en este caso ayudar a la otra persona cobra más importancia, con lo cuál la persona empieza a verse como un fin en sí mismo. Esto se ve reforzado por la postura del participante 4, quién también empezó a integrar el bienestar del otro, como un elemento a considerar en su toma de decisiones: *"Porque creo que el bien común prevalece sobre el bien de una sola persona. Claro, que el bien de los dos prevalece sobre el de uno solo"*

Estos resultados cualitativos pueden ser explicados a través de la teoría que se maneja sobre la cooperación y el juego. Uno de los cambios más evidentes, consiste en la representación que hacen los participantes del otro. En las entrevistas iniciales, los participantes representaban al otro principalmente como una persona con la que tenían que competir o como alguien a quién podían utilizar para alcanzar sus propios objetivos. Sin embargo, en las entrevistas posteriores las respuestas de los participantes evidencian que

estos estaban más dispuestos a depositar su confianza en una persona ajena, e incluso a trabajar en conjunto para alcanzar sus objetivos.

Para explicar estos cambios, es necesario recordar que Piaget (1983) propone que la cooperación sólo es posible si el individuo sale de una postura egocéntrica y empieza a contemplar a las otras personas como individuos que tienen un valor por sí mismos y una serie de características particulares. Esto es complementado por De Bruin y Van Lange (1999), quienes argumentan que al interactuar con otras personas se forma una expectativa de cooperación. Esta expectativa de cooperación se ve influenciada mayoritariamente por las experiencias con el otro y la impresión que este genera. Así, la cooperación es más probable cuando un individuo confía en que la otra persona va a cooperar con él y satisfacer sus expectativas.

Por todo ello, es importante considerar el rol de los videojuegos y cómo estos pueden influenciar las expectativas de cooperación. Así, a través de los videojuegos, las personas interactúan entre sí, se comunican y trabajan en torno a un objetivo común, lo cuál permite que se creen y satisfagan las expectativas de cooperación (Przybylski et al., 2010). De esta forma, el hecho de que los participantes de la condición experimental hayan jugado juntos un videojuego de forma cooperativa, podría haber generado situaciones en las que sus expectativas de cooperación fueron satisfechas. De esta manera, al momento de realizar la entrevista de salida, estaban más dispuestos a confiar, comunicarse y a cooperar con el entrevistador.

En el análisis del cambio de la representación del otro, se evidencia cómo los participantes satisficieron sus necesidades de cooperación al jugar el videojuego y, en consecuencia, se mostraron más dispuestos a cooperar. Sin embargo, aquí se evidencia un fenómeno interesante, pues si bien los participantes jugaron entre ellos y formaron las expectativas de cooperación con otros participantes, en la entrevista de salida los participantes le entregaron esta confianza al entrevistador, quien nunca jugó con ellos. Esto se puede explicar a través del experimento realizado por Greitemeyer y Cox (2013), quienes encontraron que los cambios en las expectativas de cooperación son transferibles a otras personas. Así, es posible que los participantes hayan generado expectativas de cooperación con los miembros de su grupo, y luego hayan transferido dichas expectativas al entrevistador, a pesar de que este no estuvo relacionado directamente en su proceso de juego.

Otra transferencia similar que se ve en cuanto al contexto. En ese sentido, los participantes tuvieron que cooperar en un contexto de juego, delimitado por reglas, controles, objetivos y roles particulares. Sin embargo, al realizar las entrevistas se les propusieron

situaciones que, si bien eran lúdicas, también podrían presentarse en la vida real. Esto se ve muy claro en la primera área de entrevista, la cuál estuvo basada en el dilema del prisionero, y planteó una situación en la que los participantes estaban siendo interrogados por la policía y debían elegir entre cooperar o delatarse. Así, si bien en todo momento se les dijo que este era un caso hipotético, es importante ver cómo los participantes se mostraron dispuestos a cooperar incluso en esta situación. Esto va de la mano con lo propuesto por Batadala et al. (2016), quienes encontraron que los cambios en la cooperación son transferibles a situaciones que trascienden el mero juego.

Se evidencia así, que los cambios encontrados en el análisis temático de las entrevistas de los participantes, no se limitan a situaciones o personas determinadas. En cambio, se ve como estos pueden ser transferidos a otros contextos e individuos. Así, estas diferencias marcan el inicio de un cambio más significativo, pues se trata de una nueva forma de relacionarse con los otros y cooperar. De esta forma, se trasciende el propio juego y los participantes podrían estar teniendo cambios en un nivel más profundo.

En cuanto a los alcances y limitaciones del estudio, como se mencionó anteriormente, se pudo comprobar algunos cambios a nivel cualitativo, los cuáles podrían marcar el inicio de nuevas formas de relacionarse interpersonalmente, marcadas por la cooperación. Por otro lado, es importante reconocer que no se pudo evaluar la sostenibilidad de los cambios en el corto, mediano y largo plazo. Ello debido a las limitaciones de tiempo con las que contó esta investigación de pregrado. Otro limitante importante fue el espacio de juego, ya que por normativas de seguridad del laboratorio de cómputo en el que los participantes jugaron, no se podían instalar ciertos juegos. Ello fue perjudicial, ya que algunos de los juegos prohibidos podrían haber sido candidatos para poner a prueba en el estudio por su diseño y sus dinámicas competitivas. De igual manera, la disposición del aula influyó el trabajo en equipo de los participantes, ya que las computadoras estaban agrupadas por parejas. Así, los propios participantes identificaron esto como un elemento que dificultó la comunicación del equipo como un todo.

Conclusión

En conclusión, los videojuegos pueden llegar a ser un espacio que ayude al desarrollo moral de las personas y a la cooperación. Por ello, es necesario seguir investigando en torno al tema. Por ejemplo, aspectos como el tiempo de juego, el tipo de juego (competitivo vs cooperativo) o el género de juego (violento, fantasía etc) podrían influenciar la relación entre el uso de los videojuegos y la cooperación.

En cuanto a los alcances de la investigación, este trabajo evidencia una influencia positiva de los videojuegos en la predisposición a cooperar. Esto a través de la creación de expectativas de cooperación, las cuáles se cumplen a través del juego. No obstante, es importante reconocer también las limitaciones, ya que se trata de un estudio exploratorio, donde el pequeño tamaño de la muestra dificultó realizar análisis estadísticos que permitieran confirmar una relación estadísticamente significativa entre los videojuegos y la cooperación. Por ende, se recomienda que futuras investigaciones puedan ampliar el tamaño de la muestra y el número de sesiones de juego. También sería recomendable evaluar variables como el tiempo de juego y si el tipo de juego tiene alguna influencia en el desarrollo de la predisposición a cooperar.

Finalmente, es importante reflexionar sobre la postura personal que cada uno tiene sobre los videojuegos, pues si bien hay varios argumentos en contra de su uso, esta investigación demuestra que también hay aspectos positivos, y que no se trata tanto de una situación polarizada (son buenos / son malos), sino de una discusión con bastantes matices y variables complejas que entran en juego.

Referencias bibliográficas

- Badatala, A., Leddo, J., Islam, A., Patel, K., & Surapaneni, P. (2016). The effects of playing cooperative and competitive video games on teamwork and team performance. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2(12), 24-28. https://www.researchgate.net/publication/311792939_The_effects_of_playing_cooperative_and_competitive_video_games_on_teamwork_and_team_performance
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S. & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77-110. <https://doi.org/10.1037/bul0000130>
- Belli, S., & Raventós, C. L. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(14), 159-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53701409>
- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Narcea Ediciones.
- Blatner, A., & Blatner, A. (1997). *The art of play: Helping adults reclaim imagination and spontaneity*. Brunner/Mazel. <https://psycnet.apa.org/record/1997-97417-000>
- Boghian, I., Cojocariu, V. M., Popescu, C. V., & Măță, L. (2019). Game-based learning. Using board games in adult education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 9(1), 51-57. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagd%3A7%3A13030679/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagd%3A136487347&crl=c&link_origin=scholar.google.com
- Bonus, J. A., Peebles, A. y Riddle, K. (2015). The influence of violent video game enjoyment on hostile attributions. *Computers in Human Behavior*, 52(1), 472–483. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.044>.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57–71. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brenes Cerdas, M. (2015). Importancia del juego en las capacitaciones y la motivación laboral. *Salud, Trabajo y Ambiente*, 14(1), 1-2. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/986e6fb1-1da9-4e08-9433-07ef9642f454/content>
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1), 79-85.

- Buffa, F., & Falco, M. M. (2010). El juego: puente para aprender inglés en la adultez. *Palabras mayores*, 3(5), 2-11.
<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/21230>
- Calvo, J. L., & López, R. (2022). *Teoría de Juegos y economía de la conducta*. *Economistas*, 179(1), 30-38.
<https://portalcientifico.uned.es/documentos/643d86e46e410209a23aff28>
- Carvajal, D. (2014). El papel de los videojuegos en el desarrollo cognitivo. En J. Sierra (Ed.), *Contenidos digitales en la era de la sociedad conectada* (pp. 163-178). Editorial Fragua. <https://doi.org/10.13140/2.1.1597.1527>
- Castro, M., Linares, M., Sanromán, S., & Pérez, A. J. (2017). Análisis de los comportamientos sedentarios, práctica de actividad física y uso de videojuegos en adolescentes. *Sportis*, 3(2), 241-255. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1746>
- Castro, M., Zurita, F., & Pérez, A. J. (Noviembre, 2014). *Relación entre obesidad, uso de videojuegos y comportamientos sedentarios en una población escolar y universitaria*. [Presentación de paper] VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Cáceres, España.
https://www.cienciadeporte.com/images/congresos/caceres_2/Actividad_fisica/aecd2014_submission_87.pdf
- Chang, Y.-H., Liu, D.-C., Chen, Y.-Q. y Hsieh, S. (2017). The Relationship between Online Game Experience and Multitasking Ability in a Virtual Environment. *Applied Cognitive Psychology*, 31(1), 653–661. <https://doi.org/10.1002/acp.3368>
- Clearwater, D, A. (2011). What Defines Video Game Genre?: Thinking about Genre Study after the Great Divide. *Loading. The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 8(5), 29-49.
<https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/67>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Colarusso, C.A. (1994). Play in Adulthood. En: Fulfillment in Adulthood. Springer
https://doi.org/10.1007/978-1-4899-6509-7_9
- Crawford, C. (2003). Chris Crawford on game design. New Riders.
- Cruz, D. M., & Gaspar, D. R. (2014). *Alfabetización digital en prácticas de creación de videojuegos*. En UNED (Ed) Educación y jóvenes en tiempos de cambio (pp. 409-417). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935242>
- De Bruin, E. N., & Van Lange, P. A. (1999). Impression formation and cooperative behavior. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3), 305-328.

[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199903/05\)29:2/3%3C305::AID-EJSP929%3E3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199903/05)29:2/3%3C305::AID-EJSP929%3E3.0.CO;2-R)

- De la Cruz, Y. (2002). *Videojuegos: generadores de actitudes ludópatas y violentas en los jugadores*. Ministerio de Costa Rica
- Deleuze, J., Christiaens, M., Nuyens, F. y Billieux, J. (2017). Shoot at first sight! First person shooter players display reduced reaction time and compromised inhibitory control in comparison to other video game players. *Computers in Human Behavior*, 72(1), 570–576. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.027>
- DiCicco, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dindar, M., & Akbulut, Y. (2014). Motivational characteristics of Turkish MMORPG players. *Computers in Human Behavior*, 33(1), 119-125. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.016>
- Eguia, J.L. , Contreras, Ruth S., Solano, L. (2012). Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramienta para la educación. *3C TIC*. 1(2), 1-14. <https://repositori.uvic-ucc.cat/handle/10854/2764>
- Freyburg, T., Lavenex, S., Schimmelfennig, F., Skripka, T., & Wetzel, A. (2016). *Democracy promotion by functional cooperation: The European Union and its neighbourhood*. Springer.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., & Víctor San Martín, R. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, 1(1), 55-69. <https://revistace.ucm.cl/article/view/262>
- Fuster, H., Carbonell, X., Chamarro, A., & Oberst, U. (2013). Interaction with the game and motivation among players of massively multiplayer online role-playing games. *The Spanish Journal of Psychology*, 16(43), 1-8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.54>
- Gallo, P. S., & McClintock, C. G. (1965). Cooperative and Competitive Behavior in Mixed-Motive Games. *The Journal of Conflict Resolution*, 9(1), 68–78. <http://www.jstor.org/stable/172771>
- Galvagno, L. G., Periale, M., & Elgier, A. M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía y su influencia en la empatía. *Horizonte de la ciencia*, 8(14), 77-86. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.426>
- Gardner, R. (2022). *Juegos para empresarios y economistas*. Antoni Bosch editor
- González, N., Salazar, A., & Velásquez, A. (2009). Juego y cultura digital ¿ Qué se traen los juegos en línea? *Signo y Pensamiento*, 28(54), 369-376.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232009000100025&script=sci_artt_ext

- Gonzalez, G., Zurita, F., Puertas, P., Espejo, T., Chacon, R. y Castro, M. (2017). Influencia de los factores sedentarios (dieta y videojuegos) sobre la obesidad en escolares de Educación Primaria. *ReiDoCrea*, 6(1), 120-129.
<http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.45233>
- Gómez, O. T. (2008). Una aplicación de la prueba chi cuadrado con SPSS. *Industrial data*, 11(1), 73-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81611211011>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American psychologist*, 69(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/buy/2013-42122-001>
- Greitemeyer, T. (2018). The spreading impact of playing violent video games on aggression. *Computers in Human Behavior*, 80(1), 216-219.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.022>
- Greitemeyer, T., & Cox, C. (2013). There's no "I" in team: Effects of cooperative video games on cooperative behavior. *European Journal of Social Psychology*, 43(3), 224-228. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1940>
- Groh, F. (Febrero, 2012). *Gamification: State of the art definition and utilization*. [Presentación de paper] Research Trends in Media Informatics, Ulm, Alemania.
<https://d-nb.info/1020022604/34#page=39>
- Guadalupe, F. y Vázquez, J. (2017). La responsabilidad social de la industria de los videojuegos: una aproximación desde los contenidos. *Ciencia y sociedad*, 42(4), 31-39. Doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2017.v42i4>
- Hierro-Recio, L. Á., Montero, P. A., & Pérez, J. L. (2014). Una experiencia de aprendizaje universitario mediante juegos de torneo en clase. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 415-436.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908259>
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. The Beacon Press.
- Infante, T. D. J. M., Reyes, J. C., Mejía, C. S., Moreno, M. Z., Vargas, L. T., & Sampayo, Á. D. J. C. (2011). Incremento de la autoestima en los adultos mayores de un hogar de jubilados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 175-182.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215963016>
- Jimenez-Toribio, M. (2019). Videojuegos violentos, violencia y variables relacionadas: estado del debate. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.5093/rpadef2019a2>

- Jover, G., & Payà, A. (2013). Juego, educación y aprendizaje: la actividad lúdica en la Pedagogía Infantil. *Bordón: revista de pedagogía*, 65(1), 13-18.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65100/11581>
- Kerlinger, F. (2002) *Investigación del comportamiento*. Mcgraw hill.
- La Valle, M., & Mustaca, A. E. (2020). Efectos del juego en el estado de ánimo en jóvenes y adultos: estudio preliminar: Effects of play on mood in youth and adults: preliminary study. *Revista ConCiencia EPG*, 5(1), 38-50.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-1.4>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
<https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavenex, S., & Schimmelfennig, F. (2013). *Democracy Promotion in the EU's Neighbourhood*. Routledge.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar¿ Un camino unilineal y sin retorno?. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4(12), 101-123.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641206>
- Martínez, E., & Villa, I. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Revista miscelánea de investigación*, 22(1), 7-22.
- Meeusen, R., & De Meirleir, K. (1995). Exercise and brain neurotransmission. *Sports medicine*, 20(1), 160-188. <https://doi.org/10.2165/00007256-199520030-00004>
- Mejías, L. (2021). Clasificaciones de videojuegos: una propuesta práctica para estudios empíricos. *Tradumàtica*, 1(19), 22-46. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.242>
- Mendoza, G, R. (2019). *Talleres de actividades de integración a través de juegos cooperativos, con el personal administrativo y docentes del Instituto Mayance Aguacateco, municipio de Aguacatán, departamento de Huehuetenango* [Práctica profesional dirigida, Universidad Panamericana] Repositorio de la Universidad Panamericana.
https://glifos.upana.edu.gt/library/images/5/5d/Aprobada_Gaspar_Raymundo_Mendoza.pdf
- Misztal, B. A. (2001). Trust and cooperation: the democratic public sphere. *Journal of sociology*, 37(4), 371-386. <https://doi.org/10.1177/144078301128756409>
- Montgomery, D. C. (2017). *Design and analysis of experiments*. John wiley & sons.
- Mora, G. M. (2021). *Nuevas ludopatías: los videojuegos y el problema de las loot boxes. Revisión y discusión sobre la situación legal de las cajas botín en España y otros*

países. [Tesis de maestría, Barcelona School of Management] Repositorio de la Barcelona School of Management. <http://hdl.handle.net/10230/48801>

- Morschheuser, B., Riar, M., Hamari, J., & Maedche, A. (2017). How games induce cooperation? A study on the relationship between game features and we-intentions in an augmented reality game. *Computers in Human Behavior*, 77(1), 169–183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.026>
- Ormazábal Valladares, V., Hernández Montes, L., & Zúñiga Arbalti, F. (2023). El juego como herramienta de aprendizaje en educación superior. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25(28), 1-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412023000100128&script=sci_arctext
- Piaget, J. (1972) *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
- Piaget, J. (1983). *El Criterio Moral en el Niño*. Editorial Fontanella.
- Powers, K. L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., Palladino, M., y Alfieri, L. (2013). Effects of video-game play on information processing: A meta-analytic investigation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(1), 1055-1079. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0418-z>
- Price, P. C. (2012). *Psychology Research Methods Core Skills and Concepts*. Flat World
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la educación*, 32(1), 73-99. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4608251#page=103>
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of general psychology*, 14(2), 154-166. <https://doi.org/10.1037/a0019440>
- Rayo, R. (2016). *El dilema del prisionero en la teoría de juegos* [Tesis para optar por un grado en economía, universidad de Valladolid] Repositorio de la universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21043>
- Rey, J. P., Vicente, G., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Martínez, D., De Henauw, S., Manios, Y., Molnar, D., Polito, A., Verloigne, M., Castillo, M. J., Sjostrom, M., De Bourdeaudhuij, I., & Moreno, L. A. (2010). Sedentary patterns and media availability in european adolescents: The HELENA study. *Preventive Medicine*, 51(1), 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.03.013>

- Rodríguez, J. A. P., Linares, V. R., González, A. E. M., & Guadalupe, L. A. O. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Salas, M. L., Romero, K., & Reinoza, M. (2020). Aportes de Jean Piaget al desarrollo cognitivo y el aprendizaje. En M. Gisela Escobar (Ed.), *Aportes a la educación y al aprendizaje* (pp. 76-88). Sello Editorial Publicaciones Vicerrectorado Académico.
- Suits, B. (2014). *The Grasshopper: Games, life and Utopia, 3rd.ed With an introduction by Thomas Hurka*. Broadview Press.
- Tov, W., & Diener, E. (2009). The well-being of nations: Linking together trust, cooperation, and democracy. En E. Diener (Ed) *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 155-173). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2350-6_7
- Van Vleet, M., & Feeney, B. C. (2015). Young at Heart: A Perspective for Advancing Research on Play in Adulthood. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 639-645. <https://doi.org/10.1177/1745691615596789>
- Van Vleet, M., Helgeson, V. S., & Berg, C. A. (2019). The importance of having fun: Daily play among adults with type 1 diabetes. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(11-12), 3695-3710. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1177/0265407519832115>
- Vélez Loaiza, R. E. (2017). Juegos para liberar la ansiedad en los jóvenes universitarios con problemas de depresión [Tesis de Bachillerato, Universidad de Azuay] Repositorio de la Universidad de Azuay.
- Villasís, M. Á., & Miranda, M. G. (2016). El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*, 63(3), 303-310. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i3.199>
- Von Neumann, J. (1966). *Theory of self-reproducing automata*. Urbana: Univ. Illinois Press. <https://cdn.patentlyo.com/media/docs/2012/04/VonNeumann.pdf>
- Walsh, J., Barnes, J., Cameron, J., Goldfield, G., Chaput, J., Gunnell, K., Ledoux, A., Zemek, R. y Tremblay, M. (2018). Associations between 24 hour movement behaviours and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 11(2), 783-791. [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(18\)30278-5/abstract?_ke=eyJrF9IbWFpbCI6ICJzYWZmcm9uNjIhZ21haWwuY29tIiwgImtsX2NvbXBhbnlfaWQiOiAibXk3NXk2In0%3D](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(18)30278-5/abstract?_ke=eyJrF9IbWFpbCI6ICJzYWZmcm9uNjIhZ21haWwuY29tIiwgImtsX2NvbXBhbnlfaWQiOiAibXk3NXk2In0%3D)
- Wijman, T. (2024). *Newzoo's Global Games Market Report 2023 | May 2024 Update*. Newzoo.

<https://newzoo.com/resources/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2023-free-version>

You, S., Kim, E. y No, U. (2015). Impact of violent video games on the social behaviors of adolescents: The mediating role of emotional competence. *School Psychology International*, 36(1), 94-111. <https://doi.org/10.1177/0143034314562921>

Anexos:

Anexo A: Formulario de datos sociodemográficos

Sección 1 de 3

Formulario de inscripción

El presente formulario busca invitar posibles participantes de entre 20 y 30 años, para un estudio que tiene como objetivo explorar la relación de las personas con los videojuegos. El estudio requiere participar en 4 sesiones, 2 de ellas de manera individual y en modalidad virtual, con un horario definido con cada uno de los participantes, y las otras 2 grupales y en modalidad presencial, en el campus de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con un horario a coordinar con todas las personas que hayan aceptado participar. Las sesiones virtuales tendrán una duración aproximada de 40 minutos, mientras que las sesiones presenciales tendrán una duración aproximada de una hora y media.

Por supuesto garantizamos la confidencialidad de la información de todos los participantes.
(hablar de la compensación)

Si tuviera posibilidades de participar y quisieras ayudarme en este trabajo completa el siguiente cuestionario y, si cumples con el perfil necesario, yo te contactaré a partir del día XX de XXXXX.

Nombre *

Texto de respuesta breve

¿Cuál es tu sexo? *

Hombre

Mujer

Prefiero no decirlo

Otro

¿Actualmente estás estudiando? *

Sí, en la universidad

Sí, en un instituto técnico superior

Otro (especificar)

No

¿Qué edad tienes? (indicar en números) *

Texto de respuesta breve

¿En qué distrito vives? *

Texto de respuesta breve

¿Cuántas con disponibilidad para reunirse presencialmente en la PUCP en una fecha y hora por determinar? *

Sí

No

Después de la sección 1 ir a la siguiente sección

Sección 2 de 3

Sección sin título

A continuación te presentamos los nombre de una serie de videojuegos. Marca el enunciado que se ajuste mejor a tu experiencia con cada uno de los videojuegos

Minecraft *

No lo conozco ni lo juego

Lo conozco pero no lo juego

Lo conozco y lo juego poco

Lo conozco y lo juego regularmente

111

Genshin Impact *

No lo conozco ni lo juego

Lo conozco pero no lo juego

Lo conozco y lo juego poco

Lo conozco y lo juego regularmente

Valorant *

No lo conozco ni lo juego

Lo conozco pero no lo juego

Lo conozco y lo juego poco

Lo conozco y lo juego regularmente

112

CSGO *

No lo conozco ni lo juego

Lo conozco pero no lo juego

Lo conozco y lo juego poco

Lo conozco y lo juego regularmente

FIFA *

No lo conozco ni lo juego

Lo conozco pero no lo juego

Lo conozco y lo juego poco

Lo conozco y lo juego regularmente

Sección 3 de 3

Muchas Gracias

Muchas gracias por contribuir al llenar el cuestionario y si cumples con el perfil que buscamos te estare contactando próximamente

Anexo B: Protocolo de consentimiento informado

Estimado/a participante, le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Nicolás Barahona Cuentas, estudiante de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por la docente Susana Frisancho. La investigación tiene como objetivo explorar la forma en la que las personas se relacionan entre sí y con los videojuegos.

Para la realización de la investigación, habrá 4 sesiones. 2 de ellas de manera individual y en modalidad virtual, con un horario definido con cada uno de los participantes, y las otras 2 grupales y en modalidad presencial, en el campus de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con un horario a coordinar con todas las personas que hayan aceptado participar. En las sesiones individuales se realizarán entrevistas, mientras que en las sesiones grupales se jugará un videojuego con otros participantes.

Respecto a las entrevistas y las sesiones de juego:

- Su participación es totalmente voluntaria, y en cualquier momento puede decidir retirarse sin que ello conlleve ninguna consecuencia para usted.
- La entrevista individual durará un aproximado de 40 minutos
- Toda la información ofrecida por usted será guardada bajo confidencialidad, es decir, su identidad será protegida con un seudónimo. Igualmente, se protegerá dicha información en un *drive* protegido con una contraseña conocida únicamente por el investigador.
- La información recogida mediante las entrevistas será procesada únicamente por el investigador y la asesora de tesis.
- Los resultados de la investigación serán utilizados únicamente con fines académicos, por ejemplo, para la publicación de un artículo académico o la presentación de una ponencia en un congreso.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento en que mejor le parezca.
- Si durante la entrevista alguna pregunta le incomoda, puede abstenerse de responderla.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al correo electrónico del investigador:: a20190414@pucp.edu.pe o al de la asesora de tesis: sfrisan@pucp.edu.pe. Además, si tiene alguna duda sobre los aspectos éticos del estudio, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe o al número 626 2000, anexo 2246.

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo:

Fecha:

Firma del participante: _____ Firma del investigador: _____

Anexo C: Guía de entrevista

<p>Eje temático: Cooperar o competir</p>	<p>Descripción del eje temático: Este eje temático consiste en analizar el dilema de cooperar vs competir. En ese sentido, se menciona que dentro del juego se pueden presentar situaciones en las que las personas deben elegir entre estas dos opciones. Según la teoría de juegos, si todos los jugadores decidieran cooperar entre sí, podrían llegar a un mayor beneficio que si compitieran entre ellos (dilema del prisionero). No obstante, existen diversas variables que pueden afectar la predisposición de una determinada persona a cooperar. En ese sentido, se destacan las actitudes hacia el resto de jugadores, la confianza y el desarrollo moral de la persona.</p>		
<p>Situación:</p> <p>¡Hola! Antes que nada me gustaría agradecerte por participar en la entrevista. Iniciar Rapport:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué te dedicas en tu día a día? • ¿Cuéntame un poco tu experiencia con los videojuegos? • ¿Qué videojuegos te gustan? • ¿Te gusta jugar con otras personas o en solitario? <p>Ahora vamos a jugar un juego. Imagínate que ambos hemos cometido un crimen y la policía nos está interrogando. Yo estoy en una sala y tú estás en otra sala aislada, de forma que no podemos vernos y oírnos. Sabes que los policías no tienen mucha evidencia de que nosotros cometimos el crimen, por lo que necesitan que al menos uno de los 2 confiese. Si los dos guardamos silencio, entonces solo tendremos 1 año de prisión. Si uno confiesa y otro se queda callado, el que no dijo nada cargará con toda la culpa y tendrá 8 años de prisión, mientras que el que confesó saldrá libre. Si ambos confesamos, cada uno irá 5 años a prisión.</p>			
		<p style="text-align: center;">Yo</p>	
		<p>Confesar</p>	<p>Guardar silencio</p>
<p style="text-align: center;">Tu</p>	<p>Confesar</p>	<p>Yo: 5 años de prisión Tu: 5 años de prisión</p>	<p>Yo: 8 años de prisión Tu: 0 años de prisión</p>

	Guardar silencio	Yo: 0 años de prisión Tu: 8 años de prisión	Yo: 1 año de prisión Tu: 1 año de prisión
--	------------------	--	--

¿Entendiste o tienes alguna duda? Bien, ahora vamos a jugar este juego.

Ronda 1: “Confesar”
Ronda 2: “Confesar”
Ronda 3: “Guardar Silencio”

Luego de esto se registran las respuestas del participante.

Preguntas y repreguntas del eje temático

¿Cómo te sentiste con el juego?

¿Te recordó al juego que jugamos antes?

¿Por qué elegiste cada una de tus respuestas? (ir una por una)

Después de que yo elegí “confesar” en la primera ronda, ¿qué pensaste?

¿Si pudieras cambiar tu respuesta de la ronda 3, lo harías? ¿Por qué?

¿Si tú y yo pudiéramos hablar antes del juego, me dirías algo? ¿Qué me dirías?

¿Si estuvieras jugando esto con un amigo, crees que los resultados serían diferentes? ¿Por qué?

¿Cuál crees que es la clave para vencer este juego?

¿Si estuviéramos jugando por años de prisión reales, crees que tus respuestas cambiarían? ¿Por qué? ¿Cómo cambiarían mis respuestas?

¿Qué opinas de este juego?

Eje temático: Reconocer las necesidades del otro como válidas e importantes.

Descripción del eje temático: Reconocer las necesidades del otro como válidas e importantes. Según Piaget, uno de los pilares de la cooperación va de la mano con el reconocimiento del otro y sus necesidades. En ese sentido, es importante no solamente ser conscientes de qué es importante para nosotros, sino también de qué es importante para las otras personas.

Situación: Santiago y Sara son 2 amigos que están jugando un torneo call of duty 2 en modo zombies. En este juego, los participantes son agrupados en equipos de 2 y deben aguantar la mayor cantidad posible de rondas. Mientras Santiago quiere ganar el torneo, Sara está jugando para divertirse con su amigo. El juego es bastante difícil, y en la cuarta ronda ambos están rodeados por los zombies. En ese momento, Santiago piensa en lanzar una granada para matar a un tumulto de zombies que están atacando a Sara, aunque esto también acabaría con ella. Santiago piensa por un lado que al lanzar la granada aseguraría el paso del equipo a la siguiente ronda, pero por otro lado no sabe si usar a Sara como carnada sea la mejor opción.

Preguntas y repreguntas del eje temático

Pregunta principal: ¿Qué debería hacer Santiago, lanzar la granada y asegurar el paso a la siguiente ronda, o no lanzarla y arriesgarse a perder

Si decide protegerla:

- ¿Por qué crees que Pedro debería proteger a Samara ?
- ¿Si Samara fuera una de las peores jugadoras del torneo, Pedro debería protegerla?
- ¿Crees que los motivos de Samara para irse son válidos? ¿Por qué?
- ¿Crees que Samara hizo bien al pedirle a Pedro que la protegiera? ¿Por qué?
- ¿Si Samara se hubiera desconectado porque su computadora se apagó, debería protegerla igualmente?

Si decide dejarla de lado:

- ¿Por qué crees que Pedro debería dejar de lado a Samara ?
- ¿Crees que los motivos de Samara para irse son válidos? ¿Por qué?
- ¿Crees que Samara hizo bien al pedirle a Pedro que la protegiera? ¿Por qué?
- ¿Crees que la necesidad de Pedro de avanzar en el torneo y de protegerse es más importante que la de Samara ? ¿Por qué?
- Si Samara fuera una mejor jugadora, ¿Pedro debería protegerla? ¿Por qué?