

Luis Gómez Galindo

**IMPLEMENTACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN
EN LA ENSEÑANZA DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES:
¿MEJORA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA MOTIVACIÓN?**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por Beatriz Pilar Comella Dorda

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad en Lengua Castellana y Literatura



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2024

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora del *Trabajo de Fin de Máster*, Beatriz Pilar Comella Dorda, por su orientación a lo largo de la elaboración del trabajo.

A mi tutora del centro de prácticas, Marta Lascorz, porque sin su colaboración esta intervención educativa no hubiera sido posible.

A mis familiares y amigos, por sus ánimos y su apoyo incondicional en todo momento.

A todos ustedes, gracias por la ayuda; les estoy enormemente agradecido.

RESUMEN

En el presente trabajo se analiza el impacto de la metodología de la gamificación en la enseñanza de los complementos verbales. Concretamente, se evalúa si mejora el rendimiento académico y la motivación del alumnado de tercero de ESO gracias a una comparativa entre un grupo experimental (donde se ha aplicado la gamificación) y un grupo control, el cual ha seguido una vertiente tradicional.

Se parte de la hipótesis de que el estudiantado que trabaja los saberes mediante la gamificación, en comparación con los que los trabajan de modo tradicional, mejorarán más sus resultados académicos y mostrarán unos niveles más altos de motivación. A raíz de esta declaración especulativa, se ha planteado el siguiente objetivo: implementar la gamificación para que el alumnado del grupo experimental de tercero de ESO del *Institut CampClar* consiga mejorar sus resultados académicos cuantitativos (la media aritmética del grupo) de modo significativo y sus resultados cualitativos (su motivación hacia la materia).

Para lograr el objetivo y corroborar la hipótesis, se ha empleado un diseño cuasiexperimental a partir del análisis *T de Student*, tomando como base los datos extraídos de un pretest y un posttest. Para medir la motivación, se analizarán los datos cualitativos de los cuestionarios y de un cuaderno de aula.

La investigación finaliza mostrando que, a pesar de que los datos cuantitativos obtenidos en el posttest del grupo experimental son más elevados que en el control, no son estadísticamente significativos. No obstante, se aporta la idea de que, si la metodología de la gamificación se implementara durante más sesiones, probablemente, las cifras sí serían estadísticamente significativas, pues así lo demuestran otras investigaciones citadas. Para acabar, se observa que el grado de motivación ha aumentado notablemente en el grupo experimental, como demuestra el posttest y el cuaderno de aula.

Palabras clave: complementos verbales, diseño cuasiexperimental, educación secundaria, gamificación, motivación y rendimiento escolar.

ABSTRACT

This paper analyses the impact of gamification methodology on the teaching of verbal complements. Specifically, it evaluates whether it improves the academic performance and motivation of third year ESO students through a comparison between an experimental group (where gamification has been applied) and a control group, which has followed a traditional approach.

The hypothesis is based on the assumption that students who work with knowledge through gamification, compared to those who work with it in a traditional way, will improve their academic results and will show higher levels of motivation. As a result of this speculative statement, the following general objective has been set: to implement gamification so that the students in the experimental group of the third year of ESO at the Institut CampClar manage to significantly improve their quantitative academic results (the arithmetic mean of the group) and their qualitative results (their motivation towards the subject).

*To achieve the objectives and corroborate the hypothesis, a quasi-experimental design has been used based on Student's *t*-analysis, taking as a basis the results of a pretest and a posttest. To measure motivation, qualitative data from questionnaires and a classroom notebook will be analysed.*

The research concludes by showing that, although the quantitative results obtained in the post-test of the experimental group are higher than in the control group, they are not statistically significant. However, the idea is put forward that, if the gamification methodology were implemented for more sessions, the results would probably be statistically significant, as shown by other studies cited. Finally, it is observed that the degree of motivation has increased notably in the experimental group, as shown by the post-test and the classroom notebook.

Keywords: *verbal complements, quasi-experimental design, secondary education, gamification, motivation and school performance.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
ABSTRACT.....	5
1. INTRODUCCIÓN	13
1.1 DETECCIÓN DE NECESIDADES	13
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	14
2. MARCO TEÓRICO	15
3. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	18
3.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	18
3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	19
3.3 HIPÓTESIS.....	19
3.4 OBJETIVOS.....	19
3.5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	20
4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	20
5. MÉTODO.....	21
5.1 PARTICIPANTES.....	21
5.2 VARIABLES	21
5.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	22
5.4 PROCEDIMIENTO.....	23
5.5 METODOLOGÍA UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	25
6. RESULTADOS.....	26
6.1 ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS	26
6.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	27
6.2.1 LAS MEDIAS ARITMÉTICAS Y DESVIACIONES TÍPICAS	27
6.2.2 ANÁLISIS DE LA <i>T DE STUDENT</i> PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES	28
6.2.3 ANÁLISIS DE LA <i>T DE STUDENT</i> PARA MUESTRAS RELACIONADAS	29
6.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS: LA MOTIVACIÓN	30
7. DISCUSIÓN	33
8. CONCLUSIONES	36
BIBLIOGRAFÍA.....	38
ANEXOS.....	43
ANEXO 1. UNIDAD DIDÁCTICA	43
ANEXO 2. PRETEST	45
ANEXO 3. POSTEST	48

ANEXO 4. FRECUENCIAS POR GRUPO Y SEXO EN EL GRUPO CONTROL Y EN EL GRUPO EXPERIMENTAL.....	51
ANEXO 5. RESULTADOS DEL PRETEST EN EL GRUPO CONTROL.....	52
ANEXO 6. RESULTADOS DEL PRETEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL.....	57
ANEXO 7. RESULTADOS DEL POSTEST EN EL GRUPO CONTROL	62
ANEXO 8. RESULTADOS DEL POSTEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL	67
ANEXO 9. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA CALIFICACIÓN FINAL DEL CONOCIMIENTO DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES EN EL PRETEST Y EL POSTEST.....	72
ANEXO 10. MATERIAL DIDÁCTICO DE REPASO	73
ANEXO 11. MATERIAL PARA LA PRIMERA CLASE DE GAMIFICACIÓN.....	76
ANEXO 12. MATERIAL PARA LA SEGUNDA CLASE DE GAMIFICACIÓN	94
ANEXO 13. CUADERNO DE AULA DEL GRUPO CONTROL	99
ANEXO 14. CUADERNO DE AULA DEL GRUPO EXPERIMENTAL	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. ¿Qué visión tienes sobre el estudio de la gramática? (Grupo control, pretest)	30
Gráfico 2. Una vez acabada mi intervención, ¿qué visión tienes ahora sobre la gramática? (Grupo control, posttest).....	30
Gráfico 3. ¿Te sientes motivado cuando se imparten clases de gramática? (Grupo control, pretest).....	31
Gráfico 4. ¿Ahora te sientes más motivado que antes cuando se imparten clases de gramática? (Grupo control, posttest).....	31
Gráfico 5. Una vez acabada mi intervención, ¿qué visión tienes ahora sobre la gramática? (Grupo experimental, posttest)	32
Gráfico 6. ¿Qué visión tienes sobre el estudio de la gramática? (Grupo experimental, pretest).....	32
Gráfico 7. ¿Ahora te sientes más motivado que antes cuando se imparten clases de gramática? (Grupo experimental, posttest)	32
Gráfico 8. ¿Te sientes motivado cuando se imparten clases de gramática? (Grupo experimental, pretest)	32
Gráfico 9. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (grupo control, pretest).....	52
Gráfico 10. Dentro de esta escala, en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo', valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación: «Trabajar la gramática con juegos puede hacer que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y podría rendir más académicamente» (grupo control, pretest)	52
Gráfico 11. Actualmente, ¿crees que eres muy participativo en las clases de gramática? (Grupo control, pretest)	53
Gráfico 12. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si los recursos que se utilizan en la clase para estudiar la gramática son variados (grupo control, pretest).....	53
Gráfico 13. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (Grupo control, pretest)	54
Gráfico 14. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo control, pretest)	54
Gráfico 15. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo control, pretest).....	55

Gráfico 16. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo control, pretest)	55
Gráfico 17. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo control, pretest).....	56
Gráfico 18. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (Grupo experimental, pretest)	57
Gráfico 19. Dentro de esta escala, en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo', valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación: «Trabajar la gramática con juegos puede hacer que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y podría rendir más académicamente» (Grupo experimental, pretest)....	57
Gráfico 20. Actualmente, ¿crees que eres muy participativo en las clases de gramática? (Grupo experimental, pretest).....	58
Gráfico 21. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si los recursos que se utilizan en la clase para estudiar la gramática son variados (grupo experimental, pretest).	58
Gráfico 22. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (Grupo experimental, pretest)	59
Gráfico 23. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo experimental, pretest)	59
Gráfico 24. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo experimental, pretest)	60
Gráfico 25. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo experimental, pretest).....	60
Gráfico 26. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo experimental, pretest).....	61
Gráfico 27. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (grupo control, postest)	62
Gráfico 28. Ahora que has tratado la gramática a través de un juego, valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación dentro de esta escala en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo': «Trabajar la gramática con juegos ha hecho que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y ha aumentado mi rendimiento escolar» (grupo control, postest).	62
Gráfico 29. ¿Crees que eres más participativo que antes en las clases de gramática? (Grupo control, postest)	63

Gráfico 30. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si crees que los recursos que se han utilizado en clase para estudiar la gramática son variados (grupo control, postest).....	63
Gráfico 31. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (Grupo control, postest).....	64
Gráfico 32. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo control, postest).....	64
Gráfico 33. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo control, postest)	65
Gráfico 34. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo control, postest).....	65
Gráfico 35. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo control, postest)	66
Gráfico 36. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (Grupo experimental, postest).	67
Gráfico 37. Ahora que has tratado la gramática a través de un juego, valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación dentro de esta escala en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo': «Trabajar la gramática con juegos ha hecho que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y ha aumentado mi rendimiento escolar» (grupo experimental, postest).....	67
Gráfico 38. ¿Crees que eres más participativo que antes en las clases de gramática? (Grupo experimental, postest).....	68
Gráfico 39. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si crees que los recursos que se han utilizado en clase para estudiar la gramática son variados (grupo experimental, postest)	68
Gráfico 40. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (grupo experimental, postest).....	69
Gráfico 41. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo experimental, postest).....	69
Gráfico 42. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo experimental, postest).....	70
Gráfico 43. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo experimental, postest)	70

Gráfico 44. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo experimental, posttest) 71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Unidad didáctica	20
Tabla 2. Secuenciación de la sesión 1 en el grupo experimental	23
Tabla 3. Secuenciación de la sesión 2 en el grupo experimental	23
Tabla 4. Secuenciación de la sesión 3 en el grupo experimental	23
Tabla 5. Secuenciación de la sesión 4 en el grupo experimental	23
Tabla 6. Secuenciación de la sesión 5 en el grupo experimental	24
Tabla 7. Secuenciación de la sesión 1 en el grupo control	24
Tabla 8. Secuenciación de la sesión 2 en el grupo control	24
Tabla 9. Secuenciación de la sesión 3 en el grupo control	25
Tabla 10. Frecuencias por sexo	26
Tabla 11. Medias aritméticas y desviaciones típicas entre el pretest y el posttest en ambos grupos	27
Tabla 12. Prueba de la T de Student para muestras independientes	28
Tabla 13. Prueba de la T de Student para muestras relacionadas en el grupo control.	29
Tabla 14. Prueba de la T de Student para muestras relacionadas en el grupo experimental.....	29
Tabla 15. Objetivos de aprendizaje de la UD.....	43
Tabla 16. Competencias clave de la UD	43
Tabla 17. Competencias específicas de la UD	44
Tabla 18. Contenidos de la UD.....	44
Tabla 19. Frecuencias por grupo.....	51
Tabla 20. Frecuencias por sexo	51
Tabla 21. Test de la igualdad de varianzas (Levene's).....	51
Tabla 22. Calificaciones iniciales y finales sobre el conocimiento de los complementos verbales en los dos grupos	72

1. INTRODUCCIÓN

El presente *Trabajo de Fin de Máster*, con el cual se aspira a obtener la titulación del máster universitario en «Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas», sigue la modalidad de propuesta de intervención didáctica innovadora. La innovación planteada en esta investigación toma como base la gramática, en concreto, los complementos verbales, con el objetivo de realizar unas sesiones de gamificación para estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de la materia de Lengua Castellana y Literatura de un nivel de tercero de ESO.

Específicamente, esta innovación docente implica un proceso planificado que parte de un análisis de una realidad educativa, siempre con el cometido de querer mejorar el aprendizaje y el proceso educativo, como contempla la orden ENS/303/2015, del 21 de septiembre, sobre el reconocimiento de la innovación pedagógica. Dentro de esta orden, se define el concepto de «innovación» como un proceso que parte de una planificación y una renovación basada en una investigación previa y que tiene como cometido mejorar la calidad del sistema educativo en cualquier centro.

De este modo, como se comprobará, la actuación que se presentará en este trabajo parte de un análisis de la realidad, en la que se establecen unos objetivos concretos y un plan de acción. También, está fundamentada en estudios y análisis previos que pueden servir como referentes en la toma de decisiones y en el diseño de la innovación. Por último, cabe destacar que la intervención está orientada hacia la mejora de la calidad educativa.

1.1 DETECCIÓN DE NECESIDADES

Con esta investigación se pretende solventar el problema de la incorrecta identificación de los complementos verbales (entre ellos, el atributo, el complemento predicativo, el directo, el indirecto y los circunstanciales) en el alumnado de tercero de ESO del *Institut CampClar*, situado en la zona de Ponent del barrio *Camp Clar* (Tarragona).

Esta necesidad, y, por lo tanto, oportunidad de mejora, ha estado identificada mediante tres herramientas principales.

En primer lugar, se ha realizado una observación directa, la cual ha sido sistematizada mediante un registro de apuntes detallado. De este modo, se pudo plasmar las distintas áreas de oportunidad de mejora, como, por ejemplo, los problemas ortográficos, gramaticales o léxicos.

En segundo lugar, dado que se habían detectado distintas dificultades, se consideró que sería relevante entrevistar a grupos reducidos de cinco alumnos para hacer una aproximación aún más exacta al contexto real y comprobar cuáles son las dificultades principales que preocupan al estudiantado. La mayoría expresó que el aspecto que les resultaba más complejo era la gramática.

En tercer lugar, con el cometido de precisar la oportunidad de mejora dentro del amplio ámbito de la gramática y de asegurar que la innovación fuera más efectiva, se pactó un encuentro con la tutora del centro, la cual proporcionó un conjunto de pruebas evaluativas del alumnado para determinar cuál era la dificultad principal.

Por último, mediante un consenso entre mis observaciones y la experiencia de la profesora con sus alumnos, se llegó a la conclusión de que la necesidad que precisaba una mejora era la identificación de los complementos verbales.

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

La elección de la gamificación como propuesta de innovación se justifica por dos motivos principales.

Por un lado, porque, como señalan García y Vega (2005), Mantecón y Zaragoza (1998) o Bosque y Gallego (2016), el alumnado siente rechazo hacia la gramática por su enseñanza tradicional, razón por la cual el alumno se encuentra desmotivado y su rendimiento escolar es bajo. Con la consideración de que académicos como García-Casaus et al. (2020) destacan que la gamificación incentiva la participación activa de los estudiantes, impulsando el desarrollo de sus habilidades y competencias, y estimula un aumento de la motivación, se ha

planteado escoger esta metodología porque podría ser clave para abordar esta necesidad específica identificada en el aula.

Por otro lado, por el hecho de que, tras un análisis previo, se ha comprobado que la aplicación de esta metodología en el ámbito de la gramática es muy escasa, como se comprobará en el marco teórico. Esta carencia ha potenciado el interés por explorar y desarrollar una nueva estrategia que integre la gamificación como herramienta didáctica en el estudio de la gramática. Así pues, este *Trabajo de Fin de Máster* también nace con la pretensión de servir como una pequeña base para que otros investigadores reflexionen críticamente sobre cómo la gamificación también puede resultar positiva para enriquecer y dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo gramatical.

2. MARCO TEÓRICO

Según García (2005), es innegable la importante influencia de los gramáticos franceses en el análisis gramatical español. Su influencia fue especialmente evidente en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, cuando el castellano comenzó a sustituir al latín en el ámbito educativo. A pesar de que el proceso de transición ya había comenzado en esa época, no fue hasta 1970, con la creación del Colegio Académico de Primeras Letras, cuando se produjo la adopción generalizada del «Método Uniforme» concebido por los Escolapios y la difusión del movimiento de San Idelfonso. Como afirma García (2005), este fenómeno condujo a la sólida consolidación de la gramática castellana como un componente esencial en la educación.

Según Mantecón y Zaragoza (1998), la enseñanza gramatical ha evolucionado de manera muy limitada a lo largo del tiempo, ya que, principalmente, se ha enfocado en la descripción de los aspectos morfosintácticos mediante la repetición, sin prestar una verdadera atención a la comprensión profunda del idioma, el cual es precisamente el objeto de estudio. Anteriormente, ya Pascual, Villa y Auzmendi (1993) señalaban que la metodología de enseñanza que se estaba empleando se basaba exclusivamente en la memorización y que el profesor asumía el rol principal en el aula.

Bosque y Gallego (2016) defienden que este enfoque tradicional ha comportado que el alumnado perciba la gramática como una actividad aburrida, compleja y carente de utilidad. También sostienen que los estudiantes no están acostumbrados a abordar la gramática de forma reflexiva, tomando en consideración los aspectos cotidianos desde una perspectiva más científica, y ratifican que esta es precisamente la perspectiva que debería ser integrada en el entorno educativo.

El docente Lisardo Rubio (1993) ya mencionaba la importancia de presentar la gramática al alumnado desde una perspectiva más cautivadora:

Las deficiencias de conocimientos en gramática, que arrastran tantos fracasos escolares, se revelan, en subida proporción, en las pruebas de análisis gramatical; y los ejercicios en esta materia son quizás una de las tareas menos atractivas y hasta más antipáticas entre las actividades del escolar. (Rubio, 1993, p.3)

Paradójicamente, se puede comprobar, en el recopilatorio de dinámicas de gamificación realizado por Recio (2017) en la obra *Educación Jugando*, la limitada presencia de esta metodología en los campos de la sintaxis y de la morfología. En realidad, existen escasas investigaciones que exploren nuevas perspectivas metodológicas basadas en la gamificación gramatical. Entre las pocas que hay, destaca, por un lado, la de Trigueros (2018), el cual pretende que el estudiantado adquiera un papel más activo mediante el trabajo cooperativo, que adquieran los conocimientos necesarios sobre el tema y que aumente su motivación. Por otro lado, destaca la investigación de Grifoll (2019), la cual muestra diversas actividades, a modo de juego, que están relacionadas con la gramática. No obstante, esta metodología se utiliza con mucha recurrencia en otras áreas o materias y con gran efectividad en cuanto al rendimiento académico y a la motivación y participación del alumnado¹.

Muchos docentes de secundaria expresan la necesidad de cambiar los métodos de transmisión de los conocimientos en el aula (España, S. y Gutiérrez, E., 2018),

¹ Muestra de ello son los siguientes trabajos de investigación: Quintanal (2016) utilizó la gamificación con éxito en la materia de Física y Química, Monguillot et al. (2015) en Educación Física o Navarrete (2017) en Geografía e Historia. Del mismo modo, también hay estudios que demuestran que la gamificación produce un impacto positivo en el aprendizaje en el campo de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, como demuestran Riquel (2016), González (2019) o Plata (2020). Por último, cabe mencionar que también se ha llevado este método, con resultados muy satisfactorios en clases universitarias, como puede observarse con Calatayud y Morales (2018), Hsin-Yuan y Soman (2013) o Zaragoza et al. (2009).

dado que, en la actualidad, el rol del profesor ha evolucionado hacia ser un facilitador de la información y un guía del aprendizaje, encargado de responder a las cuestiones que surgen para facilitar el aprendizaje del estudiantado (García-Casaus, et al., 2020). En cambio, los alumnos desempeñan un papel activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento, por lo tanto, es crucial que mantengan una alta motivación a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Carrión-Salinas, 2017). Esta motivación, como señala Uruñuela (2019), se manifiesta en el hecho de que el estudiantado muestra interés, completa las tareas, participa y se concentra en su trabajo; para lograr esta energía, el autor indica que es necesario presentar la materia de un modo más atractivo atendiendo a sus gustos e intereses.

Torres et al. (2018) señalan que, desde la emergencia de las teorías conductistas sobre el aprendizaje en la primera mitad del siglo xx, como el condicionamiento clásico de Pávlov y Watson, así como el operante de Guthrie y Skinner, se ha subrayado la vital importancia de los «estímulos» durante la formación académica, hecho que se cultiva con la gamificación. Esta metodología se define como «el uso de elementos de diseño del juego en contextos ajenos al juego para motivar y aumentar la actividad y la comprensión [...]» (Deterding et al., 2011, p. 9). Es importante señalar que, con esta intervención, no se está realizando una simple ludificación de los contenidos, puesto que, como señala Marín (2015), la gamificación tiene como cometido mejorar los procesos de aprendizaje utilizando elementos del juego; en cambio, la ludificación se basa en hacer una actividad divertida y sin ninguna pretensión pedagógica².

Conforme plantea Hidalgo-Bonilla (2017), desde el momento en que los niños llegan al mundo, estos experimentan una necesidad acuciante de jugar, ya que este es el medio a través del cual exploran y establecen interacciones con su entorno. La dinámica del juego dentro de una práctica social genera que el estudiante se sienta motivado por resolver la situación planteada (Elkonin, D. y

² Aun así, aunque hay autores que diferencian el término «gamificación» y «ludificación», como Miranda (2023), Oliva (2016) o Marín (2015), es habitual encontrar escritores que emplean ambos términos como si se trataran de palabras sinónimas, a pesar de la diferencia mencionada anteriormente. Prueba de esto último son los escritos de Borrás (2022), Cardona y Atarés (2018) o Retana (2023).

Uribe, V., 1980) y que el error no se perciba como un tema tabú, sino como lo que impulsa un aprendizaje significativo (García-Moreno, A. 2019).

De esta forma, a través de la gamificación, se busca que los estudiantes asuman el control y la autonomía para alcanzar un objetivo específico mediante una dinámica totalmente diferente a la metodología tradicional. Este enfoque tiene como finalidad motivar a los estudiantes para que participen activamente, de manera que se fomenta, al mismo tiempo, el desarrollo de sus habilidades y competencias (García-Casaus et al., 2020). En resumen, como argumentan Torres et al. (2018): «El carácter motivacional del uso de la gamificación en el aula ha demostrado influir potencialmente en la atención en clase, el aprendizaje significativo y en promover iniciativas estudiantiles» (p.62).

En suma, un estudiante motivado se compromete totalmente en todos los aspectos (cognitivos, emocionales y conductuales), lo que le facilita abordar una tarea con un mayor nivel de compromiso y mejorar de forma significativa su proceso de aprendizaje (Casaus et al., 2021); por tanto, dado que uno de los objetivos primordiales de la gamificación es motivar a los estudiantes y mejorar su rendimiento académico, se considera que esta metodología es totalmente apropiada en este contexto en concreto.

3. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

3.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Tras una observación directa, entrevistas en grupos reducidos y una reunión con la tutora del centro, se ha identificado un problema, en el alumnado de tercero de ESO del instituto *CampClar* de Tarragona, relativo a la incorrecta identificación de los complementos verbales, concretamente, del atributo, el predicativo, el directo, el indirecto y los circunstanciales. Esta dificultad tiene su origen en la forma tradicional en que se aborda la gramática (Bernárdez, 1994), que, según Gumiel (2014) y Bosque y Gallego (2016), no despierta el interés del estudiantado.

3.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación, la cual surge del problema identificado y será el camino hacia el diseño y la implementación del estudio, es la siguiente: ¿Cómo influye, en términos de resultados académicos y de motivación, la metodología de la gamificación para aprender los complementos verbales en los alumnos de tercero de ESO del *Institut CampClar*?

3.3 HIPÓTESIS

La hipótesis, es decir, la declaración especulativa sobre el resultado de la investigación es la siguiente: los alumnos que trabajan la materia de los complementos verbales mediante gamificación, en comparación con los que trabajen con una metodología tradicional, mejorarán significativamente sus resultados académicos y mostrarán unos niveles más altos de motivación.

3.4 OBJETIVOS

En el presente trabajo de investigación se propone un objetivo general y tres específicos.

Por un lado, el objetivo general es implementar una propuesta innovadora basada en la gamificación para que el alumnado del grupo experimental de tercero de ESO del *Institut CampClar* consiga mejorar sus resultados académicos cuantitativos (la media aritmética del grupo) de modo significativo y sus resultados cualitativos (su motivación hacia la materia).

Por otro, se han planteado tres objetivos específicos: proponer una manera más clara de enseñar los complementos verbales; aumentar la participación del alumnado gracias a la gamificación; y mostrar que esta metodología también tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sintaxis.

3.5 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las variables que se mencionarán posteriormente en el apartado 5.2, el diseño de la investigación educativa que se utilizará será de naturaleza cuantitativa, ya que se pretende recopilar datos numéricos de muchos participantes para, posteriormente, analizarlos de forma global y poder generalizar las conclusiones obtenidas de los resultados. Según señalan Sousa et al. (2007), esta investigación cuantitativa tiene como objetivo obtener una respuesta a la pregunta o hipótesis de investigación mediante el análisis numérico.

En ese caso, se estaría haciendo referencia a la teoría del diseño cuasiexperimental, es decir, se lleva a cabo un estudio empírico de intervención con el objetivo de establecer efectos causales de la variable independiente sobre una muestra no aleatoria. Este tipo de diseño cuasiexperimental tiene como cometido encontrar un grupo de comparación que sea muy similar al grupo que está siendo sometido al tratamiento (en este caso, la aplicación de la gamificación), según lo indicado por White y Sabarwal (2014). Este grupo proporciona información contrastante sobre lo que habría ocurrido si la metodología de la gamificación no se hubiera implementado (el escenario contrafáctico). De este modo, se podrá determinar si la gamificación realmente genera alguna diferencia en los resultados académicos entre el grupo que participó en las clases con esta metodología (el grupo experimental) y el grupo que no la recibió (el grupo control).

4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tabla 1. Unidad didáctica³

Ámbito	Materia	Nivel	Curso	Sesiones
Lingüístico	Lengua Castellana y Literatura	3.º de ESO	2023-2024	3 horas en el grupo control y 5 horas en el grupo experimental
Unidad didáctica número 3	Los componentes de la oración. Los complementos verbales.			

³ Para más información véase el anexo 1.

5. MÉTODO

5.1 PARTICIPANTES

En el siguiente trabajo de investigación han participado dos grupos de tercero de ESO, el A (grupo control) y el B (grupo experimental). Por un lado, el primero está compuesto por veintisiete alumnos, de los cuales cuatro son absentistas (tres de ellos solamente no asiste a la primera hora, al resto de clases, sí), cinco tienen un PI y dos poseen medidas universales. Por otro lado, el grupo B está formado por veintisiete alumnos, de los cuales uno es absentista, cuatro presentan un PI (tres de ellos lo tienen porque son de aula de acogida) y cuatro poseen medidas universales. Por último, cabe destacar que todas las aulas, lo suficientemente grandes para realizar agrupaciones cómodamente, están equipadas con un proyector y una pizarra de tiza tradicional.

5.2 VARIABLES

Como señala Mogas (2023), la investigación educativa es singular debido a que una de las variables fundamentales son los estudiantes: siempre se pretende generar un impacto en ellos, pero nunca se puede tener un control absoluto sobre todas sus particularidades. Cuando se ha planteado la investigación, se han determinado distintas variables de estudio, esto es, diferentes propiedades que pueden sufrir cambios y que son objeto de análisis y observación durante una investigación (Cauas, 2015, p. 3).

Para empezar, se ha identificado una variable de carácter independiente, la metodología, puesto que es la variable que se pretende modificar para obtener un resultado. En este caso, se utiliza la gamificación para comprobar si mejora la comprensión de los complementos verbales y si aumenta la motivación del alumnado. Para ello, se compararán los datos obtenidos con los que se tenían antes de comenzar la intervención.

En segundo lugar, se han distinguido dos variables dependientes, que son aquellas que se ven modificadas por la variable independiente. Por un lado, se ha identificado la adquisición de los conocimientos sobre los complementos verbales. Por otro, la motivación, dado que si se modifica la metodología

(variable independiente) para ver si existe un impacto en la motivación, esta motivación debería medirse para ver si ha mejorado, si no se ha modificado o si ha empeorado, por tanto, como es la que se está midiendo y donde se quiere influir, es otra variable dependiente.

Por último, cabe destacar que también se ha detectado una variable extraña, es decir, una variable que se puede identificar y que puede afectar a los resultados, pero que no es controlable: la inasistencia de algunos alumnos a la primera hora lectiva, hecho que puede distorsionar las variantes dependientes y, por lo tanto, los datos de los cuestionarios.

5.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La técnica de recogida de datos que se utilizará es el cuestionario de respuesta cerrada, en consonancia con el diseño cuantitativo que se utilizará.

Preliminarmente, se ha efectuado un análisis previo de otras investigaciones que también han utilizado un diseño cuantitativo de carácter cuasiexperimental con cuestionarios dentro del ámbito educativo para comprobar su efectividad, como la de Santana (2015) o González et al. (2011). Estos estudios también tenían la finalidad de contrastar los datos obtenidos en los distintos grupos según la metodología empleada. Dado que se verifica que es un método que funciona y que va acorde con el diseño escogido, se ha optado finalmente por la utilización de los cuestionarios como instrumento de recogida de datos.

Concretamente, se llevará a cabo un pretest y un posttest. Por una parte, el pretest tendrá dos objetivos: ver qué conocimientos tiene el alumnado sobre los complementos verbales y comprobar si el alumnado se siente motivado o no cuando se abordan temas relacionados con la gramática. Por otra parte, el posttest tiene el objetivo de comprobar si la metodología de la gamificación para tratar los complementos verbales ha tenido algún efecto (positivo, negativo o ningún cambio) en los resultados de aprendizaje y en su motivación y corroborar o no la hipótesis planteada. Por último, cabe mencionar que, para medir el grado de motivación del alumnado, también se utilizará como instrumento de recogida de datos un cuaderno de aula, en el cual se tendría en cuenta la asistencia, la participación, la actitud, el interés y la realización de actividades.

5.4 PROCEDIMIENTO

Tabla 2. Secuenciación de la sesión 1 en el grupo experimental

UD 3	Los complementos verbales. Grupo experimental
Resumen de la sesión 1: realización del pretest y explicación del atributo y el complemento predicativo.	
Secuenciación	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> — Presentación de la metodología que se seguirá; — Realización del pretest; — Explicación del atributo y el complemento predicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercicios 1,2 y 3 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis».

Tabla 3. Secuenciación de la sesión 2 en el grupo experimental

UD 3	Los complementos verbales. Grupo experimental
Resumen de la sesión 2: corrección de los ejercicios sobre el atributo y el complemento predicativo y explicación del complemento directo y el complemento indirecto.	
Secuenciación	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> — Aclaración de dudas de la sesión anterior; — Corrección de los ejercicios sobre el atributo y el complemento predicativo; — Explicación del CD y del CI. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercicios 5, 6 y 7 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis».

Tabla 4. Secuenciación de la sesión 3 en el grupo experimental

UD 3	Los complementos verbales. Grupo experimental
Resumen de la sesión 3: corrección de los ejercicios sobre el CD y el CI y explicación de los complementos circunstanciales	
Secuenciación	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> — Aclaración de dudas de la sesión anterior; — Corrección de los ejercicios sobre el CD y el CI; — Explicación de los CC. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercicio 8 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis».

Tabla 5. Secuenciación de la sesión 4 en el grupo experimental

UD 3	Los complementos verbales. Grupo experimental
Resumen de la sesión 4: implementación de la primera actividad de gamificación	
Secuenciación	¿En qué consiste la primera actividad de gamificación?
<ul style="list-style-type: none"> — Explicación de la actividad de gamificación; 	<p>El alumnado, agrupado en grupos base, deberá encontrar en una oración (la oración será llamativa porque contará con temas cercanos al alumnado) un complemento que es falso. Una vez identificado, el estudiantado deberá apuntar en una hoja qué tipo de complemento es. Finalmente, si el grupo logra identificar el complemento que es falso y el tipo, el equipo ganará un punto. Cuando termine</p>

<ul style="list-style-type: none"> — Colocación de las mesas en grupos base; — Inicio de la primera sesión de gamificación. 	<p>la hora lectiva, el equipo con más puntos será el ganador. Un ejemplo de oración puede ser el siguiente: «Rosalía publicó su disco “Motomami” en el 2024», donde el CCT «en el 2024» es el complemento mentiroso. De este modo, a través de enunciados atractivos, se pretende motivar al alumnado a la hora de estudiar sintaxis, pues, como defiende Uruñuela (2019), una de las claves para estimular al estudiantado es hacer llamativa la materia para que realicen lo que se les exige en clase.</p>
---	---

Tabla 6. Secuenciación de la sesión 5 en el grupo experimental

UD 3	Los complementos verbales. Grupo experimental
Resumen de la sesión 5: implementación de la segunda actividad de gamificación	
Secuenciación	¿En qué consiste la segunda actividad de gamificación?
<ul style="list-style-type: none"> — Explicación de cómo funciona la segunda actividad de gamificación; — Colocación de las mesas en grupos base; — Inicio de la segunda sesión de gamificación. 	<p>El alumnado deberá completar, en grupos base, un cartel similar a los que se suelen encontrar en las calles y que anuncian la pérdida de un animal. En estos carteles, los cuales serán distintos en cada grupo, hay huecos que los estudiantes deben rellenar con el complemento requerido, teniendo en cuenta siempre el sexo y el número de los animales perdidos, pues hay complementos que deben concordar con el sujeto (el atributo y el complemento predicativo). Por ejemplo: «He perdido mi loro [CCL] [CCT]. Él vuela [C. Pred.] si nadie lo molesta». Cuando el grupo base termine de completar el cartel, el docente deberá revisar que todas las respuestas sean correctas, en caso afirmativo, ese grupo sumará un punto y podrá pasar a completar un cartel distinto. Al acabar la sesión, el equipo con más puntos será el ganador.</p>

Tabla 7. Secuenciación de la sesión 1 en el grupo control

UD 3	Los complementos verbales. Grupo control
Resumen de la sesión 1: realización del pretest y explicación del atributo y el complemento predicativo	
Secuenciación	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> — Presentación de la secuenciación que se seguirá en las siguientes sesiones; — Realización del pretest; — Explicación del atributo y el complemento predicativo; — Corrección del ejercicio 1 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis». 	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercicios 2 y 3 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis».

Tabla 8. Secuenciación de la sesión 2 en el grupo control

UD 3	Los complementos verbales. Grupo control
Resumen de la sesión 2: corrección de los ejercicios sobre el atributo y el complemento predicativo y explicación del complemento directo y el complemento indirecto.	
Secuenciación	Deberes

<ul style="list-style-type: none"> — Aclaración de dudas de la sesión anterior; — Corrección de los ejercicios sobre el atributo y el complemento predicativo; — Explicación del CD y del CI; — Corrección del ejercicio 5 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis». 	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercicios 6 y 7 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis».
---	---

Tabla 9. Secuenciación de la sesión 3 en el grupo control

UD 3	Los complementos verbales. Grupo control
Resumen de la sesión 3: corrección de los ejercicios sobre el CD y el CI y explicación de los complementos circunstanciales	
Secuenciación	Deberes
<ul style="list-style-type: none"> — Aclaración de dudas de la sesión anterior; — Corrección de los ejercicios sobre el CD y el CI; — Explicación del CC; — Corrección del ejercicio 8 del documento «Los complementos verbales. Ejercicios de repaso de sintaxis». 	-

5.5 METODOLOGÍA UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Dado que el método utilizado es el cuasiexperimental y que se pretende hacer un análisis estadístico a partir de unos datos cuantitativos (número de respuestas correctas sobre el complemento señalado en una oración a partir de preguntas de tipo test), se utilizará el programa JASP. Concretamente, se comparará el pretest y el posttest, y para que esta estadística no sea exclusivamente intuitiva, se comprobará si la diferencia entre el pretest, el posttest, el grupo experimental y el grupo control es tan grande que no se puede explicar por efectos del azar. Para ello se utilizará un análisis *T de Student*, puesto que se está realizando un diseño de grupo control no equivalente en el que el problema al que se le quiere dar respuesta es si la metodología de la gamificación para enseñar los complementos verbales mejora el aprendizaje, comparando los resultados en un grupo experimental y un grupo control. Para verificarlo, se comparará la media aritmética de los dos grupos para ver si difieren significativamente o no. Cabe matizar que tanto el grupo experimental como el grupo control han tenido las mismas preguntas en el pretest y el posttest.

La otra variable que se analizará es la motivación, la cual se medirá desde distintas perspectivas. Para empezar, se analizará mediante los cuestionarios, ya que se han planteado preguntas con opciones de respuestas que cuestionan directamente si se sienten motivados o no cuando tienen clases de gramática. No obstante, las preguntas diseñadas para obtener información sobre la motivación, a pesar de estar formuladas en formato de tipo test, podrían verse alteradas debido a que, al tratarse de la prueba final y al conocer los estudiantes que no volverán a tener al profesor en prácticas en su centro, podrían optar por responder con benevolencia a estas cuestiones. Así pues, las respuestas podrían quedar falseadas. Para poder reducir el impacto que pueda generar esta situación, también se recogerán, en un cuaderno de aula, aspectos relacionados con la participación o la actitud para medir con más exactitud y objetividad el grado de motivación del alumnado.

6. RESULTADOS

A continuación, se adjuntarán los resultados que conciernen a la correcta comprensión de los complementos verbales y a la motivación tanto en el grupo experimental como en el control. Para ambos se ha tomado como base el pretest y el postest y, además, para medir la motivación del alumnado, se ha adjuntado un cuaderno de aula en el anexo 13 y 14. Antes de mostrar los datos, es necesario mencionar que se han identificado dos variables. Por un lado, se ha identificado la variable nominal del sexo con el número 1 para los hombres y el 0 para las mujeres. Por otro lado, la otra variable es la del grupo: el grupo experimental se distingue con el número 1 y el grupo control, con el 0.

6.1 ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS

Tabla 10. Frecuencias por sexo

Grupo	Sexo	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulativo
0	0	9	52,941	52,941	52,941
	1	8	47,059	47,059	100,000
	Total	17	100,000		
1	0	12	63,158	63,158	63,158
	1	7	36,842	36,842	100,000
	Total	19	100,000		

Si se atiende a la variable del sexo dividida por los dos grupos, se puede comprobar que el grupo 0 está compuesto por 9 mujeres y 8 hombres (17 alumnos en total) y que, el grupo 1, está compuesto por 12 mujeres y 7 hombres (19 alumnos en total).

6.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

6.2.1 LAS MEDIAS ARITMÉTICAS Y DESVIACIONES TÍPICAS

Acto seguido, se presentarán los resultados de carácter cuantitativo (las medias aritméticas y las desviaciones típicas) relacionados con los saberes adquiridos sobre los complementos verbales a partir de las calificaciones obtenidas en el pretest y el postest. Las puntuaciones pueden consultarse en el anexo 9.

La desviación típica indica hasta qué punto las respuestas son homogéneas o no. Si la desviación es pequeña, es un indicio de que la variación entre alumnos es pequeña en relación con la media, es decir, señala que los alumnos han sacado una puntuación parecida. No obstante, si la desviación es grande, hay una gran variabilidad entre el alumnado y, por lo tanto, las puntuaciones son dispersas y alejadas de la media aritmética.

Tabla 11. Medias aritméticas y desviaciones típicas entre el pretest y el postest en ambos grupos

	Pretest		Postest	
	0	1	0	1
Válido	17	19	17	19
Media	3,176	3,263	3,412	4,000
Desviación típica	1,741	2,232	2,320	2,211

Como se observa, el grupo control tiene una media de un 3,176 en el pretest y de un 3,412 en el postest. En cambio, el grupo experimental posee una media de un 3,263 en el pretest y de un 4,000 en el postest. En cuanto a la desviación típica del pretest entre los dos grupos, se puede comprobar que es muy pequeña, pues la diferencia es de 0,491 décimas, por tanto, las puntuaciones no son dispersas. En el caso del postest, la desviación típica es todavía menor: 0,109 décimas de distancia.

6.2.2 ANÁLISIS DE LA *T DE STUDENT* PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

Seguidamente, se mostrarán las cifras que atienden a una comparación entre los dos grupos y el pretest y el postest, pero no solo de manera intuitiva. Así pues, se determinará si la diferencia es estadísticamente significativa, en síntesis, si la disparidad entre el grupo experimental y el control, así como entre pretest y el postest, es tan grande que no puede atribuirse a efectos del azar.

Todo ello puede comprobarse a partir del diseño de grupo control no equivalente, pues se parte de un problema: ¿Utilizar la metodología de la gamificación para enseñar los complementos verbales mejora los resultados académicos? Para ello, se toma como variable independiente la gamificación y, como dependiente, las calificaciones extraídas en el pretest y el postest.

Se realizará el estudio de la *T de Student*⁴ para muestras independientes, pues se comparan grupos diferentes (el control versus el experimental) para saber si los dos grupos difieren en el pretest y si difieren en el postest. Para lograrlo, se comparará la media de los dos grupos para observar si esta difiere significativamente o no.

Tabla 12. Prueba de la *T de Student* para muestras independientes

	T	Df	P
Pretest	-0,129	34	0,898
Postest	-0,779	34	0,442

En la tabla 12, se puede comprobar si las puntuaciones son significativas o no. Para ello, hay que analizar el valor $\langle p \rangle$, el cual se interpreta como la probabilidad de que la hipótesis nula sea verdadera; es decir, la probabilidad de que los grupos sean iguales y de que no existan diferencias significativas.

En el caso del pretest, como la $\langle p \rangle$ es mayor de 0,05 (0,898), los dos grupos son iguales. En el postest, ocurre exactamente lo mismo: la $\langle p \rangle$ es de 0,442 y, por

⁴ Cabe mencionar que para calcular la *T de Student* se ha realizado la prueba de la igualdad de varianzas (*Levene's*) para comprobar que las varianzas de error entre los dos grupos son iguales y que, por lo tanto, la *T de Student* que calcula el programa JASP es interpretable, como se puede observar en la tabla 21 (anexo 4). En dicha tabla, se observa que el último valor de todos (la $\langle p \rangle$) es más grande de 0,05 en el pretest y en el postest, de modo que la *T de Student* de este estudio sí es interpretable.

tanto, los grupos vuelven a ser iguales, esto es, la media no ha sido significativamente diferente entre los dos grupos, según el análisis con el programa JASP.

6.2.3 ANÁLISIS DE LA *T DE STUDENT* PARA MUESTRAS RELACIONADAS

Hasta ahora, se han comparado los dos grupos en el pretest y en el postest y se ha comprobado que son iguales porque las medias no son significativamente distintas.

A continuación, se analizarán las dos clases por separado para comprobar si han tenido cambios entre el pretest y el postest. Para ello, se ha realizado un nuevo análisis, el *T de Student* para muestras relacionadas, pues ahora se llevará a cabo un análisis con el grupo experimental para ver si ha cambiado en el pretest y el postest (por lo tanto, solo se tomará una misma muestra), y lo mismo con el grupo control.

Tabla 13. Prueba de la *T de Student* para muestras relacionadas en el grupo control

Grupo 0				
Medida 1	Medida 2	T	Df	P
Pretest	- Postest	-0,489	16	0,632

Por un lado, en el grupo control, se observa que la *T de Student* es de -0,489 y los grados de libertad son 16. El valor $<p>$ es el que se interpreta: si es más pequeño de 0,05, hay diferencias significativas entre el pretest y el postest. En este caso, se observa que el grupo control no ha sacado puntuaciones estadísticamente significativas entre el pretest y el postest.

Tabla 14. Prueba de la *T de Student* para muestras relacionadas en el grupo experimental

Grupo 1				
Medida 1	Medida 2	T	Df	P
Pretest	- Postest	-1,933	18	0,069

Por otro lado, en el grupo experimental, se puede comprobar que la *T de Student* es de -1,933 y los grados de libertad son de 18. En este caso, de nuevo, el valor de la $<p>$ no es menor de 0,05 (es de 0,069) y, por lo tanto, las diferencias entre las puntuaciones extraídas en el pretest y el postest no son estadísticamente significativas.

6.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS: LA MOTIVACIÓN

Seguidamente, se comprobarán los resultados cualitativos obtenidos sobre la motivación del alumnado tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

Para empezar, se analizará el grupo control. En todo momento, el gráfico izquierdo pertenecerá al pretest y, el derecho, al postest.

Gráfico 1. ¿Qué visión tienes sobre el estudio de la gramática? (Grupo control, pretest)

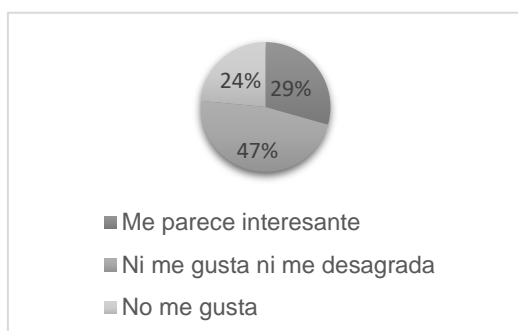
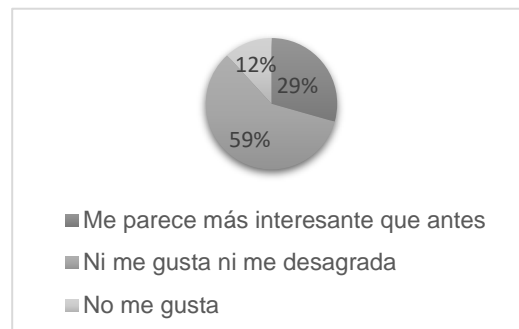


Gráfico 2. Una vez acabada mi intervención, ¿qué visión tienes ahora sobre la gramática? (Grupo control, postest)



Según los resultados de la encuesta en el pretest, la mayoría de los estudiantes (un 47 %) se muestran neutrales respecto al estudio de la gramática, mientras que un 29 % encuentran el tema interesante. Sin embargo, un 24 % expresan que no les gusta la gramática. Estos datos sugieren una diversidad de opiniones, con una tendencia hacia la neutralidad y un interés moderado, aunque un grupo significativo muestra desagrado hacia el tema. Esto es una muestra de que se debe modificar el método de enseñanza de la gramática para intentar cambiar la percepción del alumnado sobre la gramática.

Comparando los datos antes y después de la intervención, se observa que el porcentaje de estudiantes que ahora encuentran la gramática más interesante es del 29 %, mientras que el 59 % mantiene una posición neutral hacia el tema. Por otro lado, el 12% aún expresa un cierto desagrado hacia la gramática. Estos cambios sugieren un ligero aumento en el interés hacia la gramática después de la intervención, aunque la mayoría de los estudiantes todavía permanecen neutrales.

Gráfico 3. ¿Te sientes motivado cuando se imparten clases de gramática? (Grupo control, pretest)

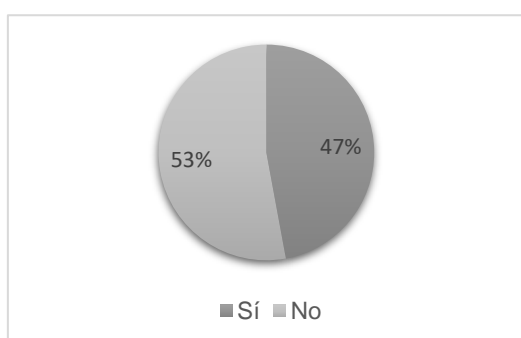
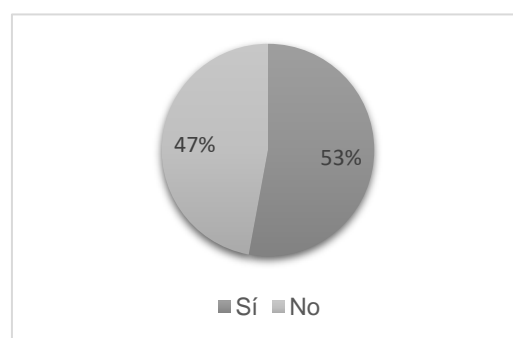


Gráfico 4. ¿Ahora te sientes más motivado que antes cuando se imparten clases de gramática? (Grupo control, postest)



En el pretest, se observa que un 47 % del alumnado ha indicado que se siente motivado durante las clases de gramática, mientras que el 53 % declaró no sentirse motivado. Esto sugiere que hay una división bastante equitativa en cuanto a la motivación de los estudiantes durante las clases de gramática.

Si se comparan los resultados en el postest, se observa que estos no han cambiado prácticamente: un 53 % ha señalado que se siente más motivado y un 47 % que no.

Todo ello es un indicio de que sería necesario pensar en futuras estrategias para lograr un impacto más amplio y positivo en la motivación de los estudiantes durante las clases de gramática.

A continuación, se analizarán las mismas preguntas en el grupo en el que se impartieron las clases de gamificación, es decir, al grupo experimental.

Gráfico 5. ¿Qué visión tienes sobre el estudio de la gramática? (Grupo experimental, pretest)

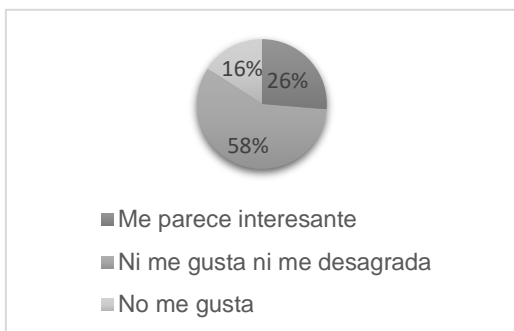
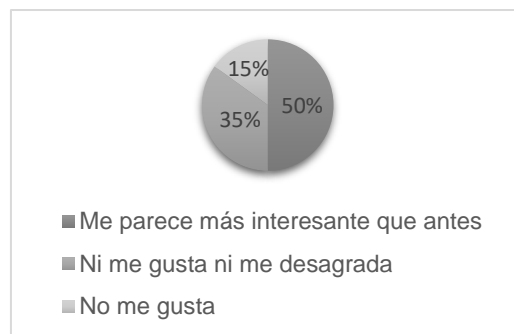


Gráfico 6. Una vez acabada mi intervención, ¿qué visión tienes ahora sobre la gramática? (Grupo experimental, posttest)



Comparando los resultados antes y después de la clase de gamificación, se observa un cambio notable en la percepción de los estudiantes sobre el estudio de la gramática.

Antes de la clase de gamificación, el 26 % de los encuestados encontraba interesante el estudio de la gramática, el 58 % se mantenía neutral al respecto y el 16 % no le gustaba.

Después de la clase de gamificación, hubo un aumento significativo en el interés, con el 50 % de los encuestados encontrando interesante el estudio de la gramática. Además, la proporción de estudiantes que se mantienen neutrales disminuyó al 35 %, mientras que el porcentaje de los que no les gusta apenas cambió del 16 % al 15 %. Estos resultados indican que la clase de gamificación tuvo un impacto positivo en la percepción de los estudiantes hacia el estudio de la gramática, aumentando considerablemente el interés y reduciendo la neutralidad en cuanto a la actitud hacia el tema.

Gráfico 7. ¿Te sientes motivado cuando se imparten clases de gramática? (Grupo experimental, pretest)

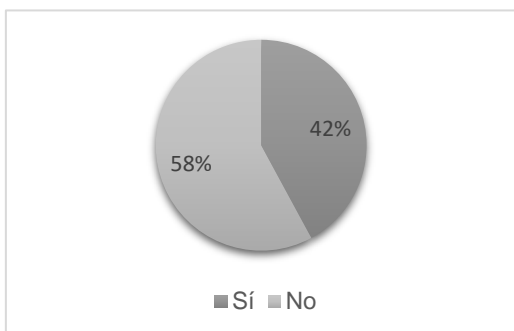
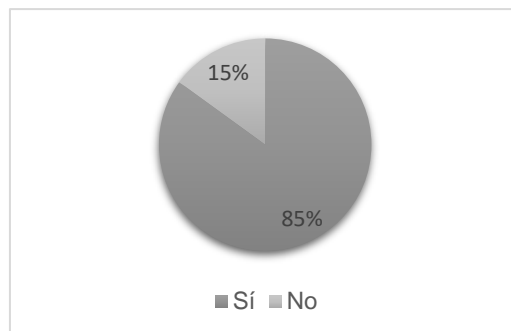


Gráfico 8. ¿Ahora te sientes más motivado que antes cuando se imparten clases de gramática? (Grupo experimental, posttest)



Los gráficos muestran una situación inicial en la que el 42 % de los estudiantes se sienten motivados durante las clases de gramática, mientras que el 58 % no. Sin embargo, después de las clases de gamificación, el 85 % de los estudiantes ahora informan sentirse más motivados durante las clases de gramática, mientras que solo el 15 % no lo hacen. Gracias a estos porcentajes se demuestra que ha habido un impacto significativo en la motivación del alumnado en relación con la gramática gracias a la metodología de la gamificación.

Estas cifras señalan que la gamificación ha tenido un efecto positivo y significativo en la motivación del alumnado en comparación con el método tradicional de enseñanza utilizado en el grupo control (solo un 53 % del estudiantado se sentía motivado tras la intervención). Así pues, la aplicación de esta metodología en el proceso de aprendizaje parece haber estimulado un mayor compromiso y entusiasmo por parte de los estudiantes, lo que se refleja en el notable aumento en el porcentaje de estudiantes motivados en el grupo experimental.

Por último, cabe mencionar que, si se consulta el cuaderno de aula de las clases de gamificación (anexo 14, pp. 107-110), se puede corroborar que el alumnado se ha sentido motivado durante estas clases, pues su actitud, participación e interacción entre compañeros, así lo confirma.

7. DISCUSIÓN

Los resultados cuantitativos referentes a la adquisición de los conocimientos sobre los complementos verbales no han resultado significativos según el análisis con el programa JASP, como se ha comprobado. No obstante, si se compara la media aritmética entre el grupo control y el experimental, se observa que la del grupo en el que se ha realizado la gamificación es superior: un 4 frente a un 3,412 en el grupo control, esto es, una diferencia de 0,588 décimas.

Si se tienen en cuenta los trabajos de investigación mencionados anteriormente que también han empleado la metodología de la gamificación, se puede comprobar que esta ha dado como fruto unos datos muy positivos. Trigueros (2018), en sus diez clases de gamificación sobre los complementos verbales,

demonstró que su metodología era efectiva, pues, en la prueba final, un total de 21 alumnos, de los 25 que se presentaron, aprobaron y con buenas calificaciones. Quintanal (2016) ha demostrado que, durante sus sesiones de gamificación durante todo un curso, consiguió que el alumno obtuviera resultados muy satisfactorios en relación con la adquisición de los saberes y con el aumento de la motivación: en un cuestionario final, los educandos obtuvieron una media de 3,83 sobre 4 puntos. González señala que, gracias a las nueve sesiones de gamificación, «Los resultados finales son muy buenos y todos los alumnos han adquirido bien los conocimientos que se impartían en este tema» (2017, p. 34). Korkealehto y Siklander (2018) también han evidenciado unos buenos datos en cuanto al rendimiento académico y la motivación gracias al empleo de la gamificación durante todo el curso.

Sin embargo, ¿por qué en este caso los resultados no son significativos tras hacer el análisis con el programa JASP? La clave está en el periodo de aplicación de esta metodología. Si se atiende a la temporización, se observa que, en las investigaciones anteriores, la intervención innovadora se ha realizado durante un tiempo mucho más prolongado en comparación con el de esta investigación, ya que, por cuestiones de tiempo y de organización por parte del centro de secundaria, la gamificación solamente se ha podido implementar en dos sesiones de cincuenta y cinco minutos cada una. En cambio, Trigueros (2018) dispuso de diez sesiones de gamificación, Quintanal (2016) y Korkealehto y Siklander (2018) estructuraron la implementación durante todo un curso y González (2017), por ejemplo, desarrolló esta metodología durante un total de nueve sesiones.

No obstante, a pesar de haber dispuesto solamente de dos sesiones, se puede percibir que los resultados comienzan a ser positivos y, por lo tanto, esperanzadores, pues la media ha subido ligeramente en el grupo experimental: se pasa de un 3,263 a un 4. Así pues, esta tendencia ascendente sugiere que la gamificación está teniendo un cierto impacto.

En el caso del grupo control, donde la media ha pasado de un 3,263 a un 3,412, se evidencia una diferencia menos pronunciada en comparación con el grupo experimental. Esta discrepancia en las calificaciones de los dos grupos apunta hacia la eficacia de la intervención innovadora en el grupo experimental en

contraposición con el grupo control. Así pues, a pesar de que es necesario realizar más sesiones de gamificación para comprobar la validez y efectividad de esta, la dirección positiva en la cual se mueven las puntuaciones obtenidas en el grupo experimental sugiere que esta metodología puede ser prometedora en cuanto al rendimiento académico del estudiantado en un futuro.

Seguidamente, se atenderá a los resultados cualitativos referentes a la motivación y la participación del alumnado.

Antes que nada, cabe mencionar que, gracias al pretest, se confirman las afirmaciones de estudiosos como García y Vega (2005), Mantecón y Zaragoza (1998) o Bosque y Gallego (2016), los cuales señalaban que al alumnado muestra cierta aversión hacia el estudio de la gramática: en el caso del grupo control, solamente un 29 % siente atractivo este aspecto de la lengua y, en el grupo experimental, el porcentaje baja ligeramente a un 26 %.

Del mismo modo, con esta investigación se confirma la visión de Pascual, Villa y Auzmendi (1993), Mantecón y Zaragoza (1998) y Bosque y Gallego (2016): la enseñanza de la gramática ha experimentado una evolución muy limitada a lo largo de los años y se ha centrado principalmente en la descripción de aspectos morfosintácticos a través de la repetición y la memorización, utilizando como fuente de estudio, sobre todo, los libros de texto. Asimismo, el docente adquiría el papel central en el aula. Todo ello se puede observar en los gráficos 9 y 18, donde se muestran los resultados que conciernen a la pregunta sobre qué opina el alumnado de la manera de trabajar la gramática en las clases. En el caso del grupo control, las opciones más marcadas, con nueve y siete votos, son las que hacen referencia a que la gramática se basa en la memorización y a que el profesor asume el papel principal en el aula. En el grupo experimental pasa exactamente lo mismo, son las opciones más elegidas, aunque con la distinción de que ambas tienen un total de siete votos.

Asimismo, como señalaban Lisardo Rubio (1993), Carrión-Salinas (2017), España, S. y Gutiérrez, E. (2018) o García-Casaus, et al. (2020), el alumnado se siente desmotivado durante el estudio de la gramática, como se ha podido observar en los gráficos 1,3,5,7,11 o 20. No obstante, como se ha comprobado en los gráficos 6,8,36,37,38 y 39 y en el cuaderno de clase, la motivación y

participación del alumnado ha aumentado significativamente en el caso del grupo experimental gracias a la metodología de la gamificación. De este modo, se pueden reafirmar y verificar las afirmaciones de Elkonin, D. y Uribes, V. (1980), Hidalgo-Bonilla (2017), Deterding et al. (2011), Torres Toukoumidis et al. (2018), García-Moreno, A. (2019) o García-Casaus et al. (2020): la gamificación influye positivamente en la motivación, participación y atención del alumnado.

8. CONCLUSIONES

El objetivo general de la investigación era implementar una propuesta innovadora basada en la gamificación para que el alumnado del grupo experimental de tercero de ESO del *Institut CampClar* consiga mejorar sus resultados académicos cuantitativos (la media aritmética del grupo) de modo significativo y sus resultados cualitativos (su motivación hacia la materia). Para lograr dicho propósito, se habían planteado tres objetivos específicos: proponer una manera más clara de enseñar los complementos verbales; aumentar la participación del alumnado gracias a la gamificación; y mostrar que esta metodología también tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sintaxis.

Como se ha comprobado tras realizar el análisis de los datos cuantitativos en el programa JASP, el objetivo general no se ha podido conseguir, pues los datos recogidos no son estadísticamente significativos a pesar de que la media del grupo experimental es superior que la del grupo control en 0,588 décimas. No obstante, los objetivos específicos sí se han podido lograr y destaca notablemente el aumento de la participación del alumnado y la motivación, como demuestran los resultados cualitativos de la comparación del pretest y el posttest y, también, el cuaderno de aula: en el grupo experimental, se pasa de un 42 % de grado de motivación a un 85 %; en cambio, en el grupo control, se pasa de un 47 % a un 53 %.

Al principio de la investigación, se propuso una hipótesis: «Los alumnos que trabajan la materia de los complementos verbales mediante gamificación, en comparación con los que la trabajen con una metodología tradicional, mejorarán significativamente sus resultados académicos y mostrarán unos niveles más

altos de motivación». Como se ha mencionado, el grado de motivación ha sufrido un cambio significativo a mejor en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Sin embargo, a pesar de que los resultados académicos son mejores en el grupo experimental, no se ha logrado que la diferencia sea significativa; por lo tanto, solo se ha podido corroborar la parte de la hipótesis que hace referencia a la motivación.

Durante la intervención, se han encontrado dos limitaciones principales. Por un lado, la falta de familiaridad con el alumnado, esto es, la incapacidad para distinguir a veces, con claridad, la actitud que están mostrando. Esta limitación podía influir sobre todo a la hora de redactar el cuaderno de aula, por ello, para solventar esta situación y reducir el impacto que pudiera tener en la investigación, se pedía ayuda a la profesora del centro para que confirmara o desmintiera si ese alumno en particular estaba realmente interesado en las clases o si, simplemente, estaba fingiendo atención. Por otro, la falta de sesiones, ya que únicamente se pudieron destinar dos clases a la gamificación, hecho que ha podido influir en que los resultados que conciernen a los datos cuantitativos no sean significativos.

En una perspectiva de futuro, podría plantearse una investigación con el mismo método teniendo una muestra más grande y con más sesiones disponibles para así comprobar si así se obtienen resultados cuantitativos significativos y si aumenta todavía más el grado de motivación.

En conclusión, como se comentaba en un inicio, toda innovación tiene como propósito esencial mejorar la calidad educativa. Gracias a esta investigación, se puede observar que, empleando otro tipo de metodologías más alejadas de la tradicionalidad, el alumno puede adquirir un papel central y ello lo puedo ayudar a mejorar su rendimiento académico y a sentirse más motivado. En pocas palabras, se desea que, con este trabajo, se tome consciencia de cómo la gamificación es una metodología muy útil para revertir esta situación de desinterés por parte del alumnado en el ámbito de la sintaxis.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNÁRDEZ, E. (1994). Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2), 6-14.
- BORRÁS, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- BOSQUE, I. y GALLEGO, A. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA*, 54(2), 63-83. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- CALATAYUD, M. L. y MORALES, J. M. (2018). *Gamificación en el entorno universitario: ejemplos prácticos*. Universidad Complutense de Madrid.
- CARDONA, F. y ATARÉS, L. (2018). Ludificación (gamification) y exámenes on-line como elemento dinamizador y motivador del estudio. *Innodoct*, (4), 625-636.
- CARRIÓN-SALINAS, G.A. (2017). *Gamificación en educación primaria. Un estudio piloto desde la perspectiva de sus protagonistas*. Universidad Internacional de Andalucía.
- CAUAS, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*,2, 1-11.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R. y NACKE, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *ACM*, 11, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- ELKONIN, D. y URIBES, V. (1980). *Psicología del juego*. Pablo del Río.
- ESPAÑA, S. y GUTIÉRREZ, E. (2018). Reflexiones sobre la enseñanza de la gramática en Secundaria. *ReGroc*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.19>
- GARCÍA-CASAUS, F., CARA-MUÑOZ, J.F., MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, J.A. y CARA-MUÑOZ, M.M. (2020). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en

el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, Educación física y deporte*, 1(2), 43-52.

GARCÍA FOLGADO, M. J. (2005). *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX (1768-1813)*. CD-rom.

GARCÍA PRADAS, R. y VEGA GARCÍA, E. M. (2005). La actitud del alumnado frente a la enseñanza de la gramática en FLE: ¿Cuestión de motivación o de rechazo? *Interlingüística*, (16), 489-501.

GARCÍA-MORENO, A. (2019). El método IBI en la enseñanza de ELE. Aplicación de la gamificación en el Camino de Santiago. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 243-265.

GRIFOLL RIUS, M. (2019). *Recursos de gamificación para la enseñanza de la gramática*. Universidad de Barcelona.

GUMIEL MOLINA, S. (2014). Las relaciones entre el léxico y la sintaxis. *Lingüística en red*, 5(12), 18.

GONZÁLEZ ALONSO, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Burgos]. Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.

GONZÁLEZ, D., SICILIA, A. y MORENO, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, (365), 677-700. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-056>

GONZÁLEZ, S. (2019). *La gamificación en el aula para la enseñanza-aprendizaje de la Física y la Química en la Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta didáctica basada en el "Escape-Room"* [tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional de la Universidad de Valladolid.

HIDALGO-BONILLA, R. (2017). *Los juegos de integración en el desarrollo social de la Escuela Básica Gral. Juan Lavalle*. Rbba, Unach.

- HSIN-YUAN, W. y SOMAN, D. (2013). Gamification of education. *Report Series: Behavioural Economics in Action*, 29(4), 37.
- KORKEALEHTO, K. y SIKLANDER, P. (2018). Enhancing engagement, enjoyment and learning experiences through gamification on an English course for health care students. *Seminar.net*, 14(1), 13-30.
- MANTECÓN RAMÍREZ, B. y ZARAGOZA CANALES, F. (1998). La enseñanza de la Gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *RIFOP*, (31), 75-89.
- MARÍN, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27), 1-4. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.%25p>
- MOGAS, J. Com s'investiga en educació i variables. (2023). En J. Mogas (Comp.), *Treball de Fi de Màster 11605107 / 11605302*. Universitat Rovira i Virgili.
- MONGUILLOT, M., GONZÁLEZ, C., ZURITA, C., ALMIRALL, L. y GUITERT, M. (2015). Play the game: gamificación y hábitos saludables en Educación Física. *Apunts. Educación física*, (119), 71-79. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es\(2015/1\).119.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es(2015/1).119.04)
- MIRANDA, B. (2023). Las sutiles convergencias y diferencias entre la gamificación y la lúdica. *Sapiencia Revista Científica y Académica*, 3(1), 62-75.
- NAVARRETE, C. (2017). *La gamificación al servicio de las Ciencias Sociales en Secundaria. Teoría y práctica docente* [tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid.
- OLIVA, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, (44), 108-118.
- ORDEN ENS/303/2015, del 21 de septiembre, sobre el reconocimiento de la innovación pedagógica. (DOGC núm. 6966 - 30.9.2015).
- PASCUAL, R., VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Mensajero.
- PLATA, N. (2020). *Gamificación en la enseñanza de español como lengua extranjera. Material curricular para adolescentes en Canadá (A1-A2)* [tesis

de maestría, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio Institucional de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

QUINTANAL, F. (2016). Gamificación y la Física-Química de Secundaria. *Educación un the Knowledge Society. EKS*, 17(3), 13-28. <https://doi.org/10.14201/eks20161731328>

RETANA, M. (2023). Ludificación en la carrera de enseñanza del inglés: mejorando la motivación por aprender técnicas de lectura: Gamification in the English Teaching Major: Improving Motivation to Learn Reading Techniques. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 811-824.

RIGAU i OLIVER, I. (2015). *ORDRE ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

RIQUEL, A. M. (2016). *Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula* [tesis de maestría, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla.

RUBIO, L. (1993). *El estudio de la gramática convertido en juego de mesa*. Ediciones del orto.

SANTANA, I. (2015). *Diseño Cuasi-experimental (pre test / post test) Aplicado a la Implementación de TICS en el Grado de Inglés Elemental* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo]. Repositorio Institucional UASD. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20540.18565>

SOUSA, V. D., DRIESSNACK, M. y MENDES, I. A. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, (15), 502-507.

TORRES-TOUKOUMIDIS, A., ROMERO-RODRÍGUEZ, L.M. y PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *RIED*, 21(1), 61-72. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18792>

TOUKOUMIDIS, A. y ROMERO, L. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En Garcia, R., Pérez, M. A., i Toukoumidis, A (Eds). *Educar para los*

nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital (pp. 61-72). Universidad Politécnica Salesiana

TRIGUEROS MORATA, A. (2018). *Propuesta didáctica para el estudio de los complementos verbales*. Universitat Jaume I.

URUÑUELA, P. M. (2019). *La gestión del aula: todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*. Narcea.

WHITE, H. y SABARWAL, S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales*. UNICEF.

ZARAGOZA CASTERAD, J., LUIS-PASCUAL, J.C. y MANRIQUE ARRIBAS, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 7(4), 1–33. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>

ANEXOS

ANEXO 1. UNIDAD DIDÁCTICA

Tabla 15. Objetivos de aprendizaje de la UD

Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">— Conocer e identificar los diferentes tipos de complementos verbales;— Analizar la función sintáctica de los complementos verbales dentro de la estructura de una oración;— Adquirir métodos para identificar y sustituir los complementos verbales;— Movilizar el conocimiento sobre los complementos verbales para construir oraciones utilizando los complementos requeridos (análisis inverso);— Emplear el conocimiento adquirido sobre los complementos verbales para reflexionar desde un punto de vista sintáctico sobre la construcción de dos oraciones (pares mínimos);— Concienciar sobre la utilidad del conocimiento de los complementos verbales gracias a la práctica en contextos reales y lingüísticos.
---------------------------------	---

Tabla 16. Competencias clave de la UD

Competencia en comunicación lingüística 1	Expresarse de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participar en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
Competencia en comunicación lingüística 2	Comprender, interpretar y valorar con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
Competencia personal, social y de aprender a aprender 1	Regular y expresar las emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con los propios objetivos.

Tabla 17. Competencias específicas de la UD

<p>Competencia específica 9 del ámbito lingüístico</p>	<p>Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.</p>
---	---

Tabla 18. Contenidos de la UD

<p>Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> — El atributo. Sustitución pronominal («lo»). El argumento verbal; — El complemento predicativo; — El complemento directo. El complemento directo de persona. El verbo transitivo. Sustitución pronominal («lo», «la», «los» y «las»). Pasar la oración a voz pasiva; — El complemento indirecto. El verbo intransitivo. Sustitución pronominal («le» y «les»); — El complemento circunstancia. El CC de tiempo, lugar, modo, finalidad, instrumento y causa. El adjunto verbal; — El análisis sintáctico.
--------------------------	---

ANEXO 2. PRETEST

Cuestionario informativo sobre la percepción del alumnado sobre la gramática y sobre su grado de motivación y conocimientos sobre los complementos verbales.

Responde al siguiente cuestionario de manera **individual**. Los resultados obtenidos se utilizarán para realizar un estudio sobre la concepción que tiene el alumnado sobre la gramática. Posteriormente, con los resultados, se elaborará un TFM (Trabajo de Fin de Máster). ¡Muchas gracias!

1. ¿Qué visión tienes sobre el estudio de la gramática?

- a) Me parece interesante
- b) Ni me gusta ni me desagrada
- c) No me gusta

2. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción.

- a) Se basa solamente en la memorización de los contenidos
- b) El profesorado es quien adquiere el papel principal en estas clases y el alumnado únicamente atiende a las explicaciones
- c) La gramática se aborda desde diferentes perspectivas, haciendo que las clases sean más atractivas
- d) La gramática se trabaja de una manera distinta a la que estábamos acostumbrados y esto provoca que estemos más atentos a las explicaciones

3. ¿Te sientes motivado cuando se imparten clases de gramática?

- a) Sí, las clases me parecen muy interesantes y, en consecuencia, siento atractivo este aspecto de la lengua.
- b) No, me parece que las clases son muy repetitivas y solamente escuchamos al profesorado.

4. Dentro de esta escala, valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación: «Trabajar la gramática con juegos puede hacer que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y podría rendir más académicamente».

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 (Muy de acuerdo)

5. Actualmente, ¿crees que eres muy participativo en las clases de gramática?

a) Sí

b) Participo cuando me pregunta el profesorado

6. ¿Crees que los recursos que se utilizan en la clase para estudiar la gramática son variados?

(Muy poco variados) 1 2 3 4 5 (Muy variados)

7. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su *PlayStation* 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»?

a) Complemento predicativo

b) Complemento directo

c) Complemento indirecto

d) Complemento lúdico

e) No lo sé

8. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»?

a) Complemento predicativo

b) Complemento directo

c) Complemento indirecto

d) Complemento de felicidad

e) No lo sé

9. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es "ayer"?

- a) Complemento circunstancial de lugar
- b) Complemento circunstancial de modo
- c) Complemento circunstancial de cantidad
- d) Complemento circunstancial de tiempo
- e) No lo sé

10. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»?

- a) «Le» es complemento directo y «a su amigo» es complemento indirecto
- b) «Le» es complemento circunstancial de tiempo y «a su amigo» es complemento directo
- c) Ambos son complemento indirecto
- d) No lo sé

ANEXO 3. POSTEST

Cuestionario informativo sobre la percepción del alumnado sobre la gramática y sobre su grado de motivación y conocimientos sobre los complementos verbales.

Responde al siguiente cuestionario de manera **individual** sobre las clases que se han impartido desde la realización del test anterior. Los resultados obtenidos se utilizarán para realizar un estudio sobre la concepción que tiene el alumnado sobre la gramática. Posteriormente, con los resultados, se elaborará un TFM (Trabajo de Fin de Máster). ¡Muchas gracias!

1. Una vez acabada mi intervención, ¿qué visión tienes ahora sobre la gramática?

a) Me parece más interesante que antes

b) Ni me gusta ni me desagrada

c) No me gusta

2. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases que se han impartido? Puedes marcar más de una opción.

a) Se basa solamente en la memorización de los contenidos

b) El profesorado es quien adquiere el papel principal en estas clases y el alumnado únicamente atiende a las explicaciones

c) La gramática se aborda desde diferentes perspectivas, haciendo que las clases sean más atractivas

d) La gramática se trabaja de una manera distinta a la que estábamos acostumbrados y esto provoca que estemos más atentos a las explicaciones

3. ¿Ahora te sientes más motivado que antes cuando se imparten clases de gramática?

a) Sí, las clases me parecen más interesantes que antes de la intervención y, en consecuencia, siento atractivo este aspecto de la lengua.

b) No, me parece que las clases son muy repetitivas y solamente escuchamos al profesorado.

4. Ahora que has tratado la gramática a través de un juego, valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación dentro de esta escala en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo': «Trabajar la gramática con juegos ha hecho que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y ha aumentado mi rendimiento escolar».

(Muy en desacuerdo) 1 2 3 4 5 (Muy de acuerdo)

5. Actualmente, ¿crees que eres más participativo que antes en las clases de gramática?

a) Sí

b) Participo cuando me pregunta el profesorado

6. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si crees que los recursos que se han utilizado en clase para estudiar la gramática son variados.

(Muy poco variados) 1 2 3 4 5 (Muy variados)

7. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su *PlayStation* 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»?

a) Complemento predicativo

b) Complemento directo

c) Complemento indirecto

d) Complemento lúdico

e) No lo sé

8. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»?

- a) Complemento predicativo
- b) Complemento directo
- c) Complemento indirecto
- d) Complemento de felicidad
- e) No lo sé

9. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es "ayer"?

- a) Complemento circunstancial de lugar
- b) Complemento circunstancial de modo
- c) Complemento circunstancial de cantidad
- d) Complemento circunstancial de tiempo
- e) No lo sé

10. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»?

- a) «Le» es complemento directo y «a su amigo» es complemento indirecto
- b) «Le» es complemento circunstancial de tiempo y «a su amigo» es complemento directo
- c) Ambos son complemento indirecto
- d) No lo sé

ANEXO 4. FRECUENCIAS POR GRUPO Y SEXO EN EL GRUPO CONTROL Y EN EL GRUPO EXPERIMENTAL Y TEST DE LEVENE'S

Tabla 19. Frecuencias por grupo

Grupo	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulativo
0	17	47,222	47,222	47,222
1	19	52,778	52,778	100,000
Total	36	100,000		

Tabla 20. Frecuencias por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulativo
0	21	58,333	58,333	58,333
1	15	41,667	41,667	100,000
Total	36	100,000		

Tabla 21. Test de la igualdad de varianzas (Levene's)

	F	Df₁	Df₂	P
Pretest	0,985	1	34	0,328
Posttest	0,442	1	34	0,511

ANEXO 5. RESULTADOS DEL PRETEST EN EL GRUPO CONTROL

Gráfico 9. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (grupo control, pretest)

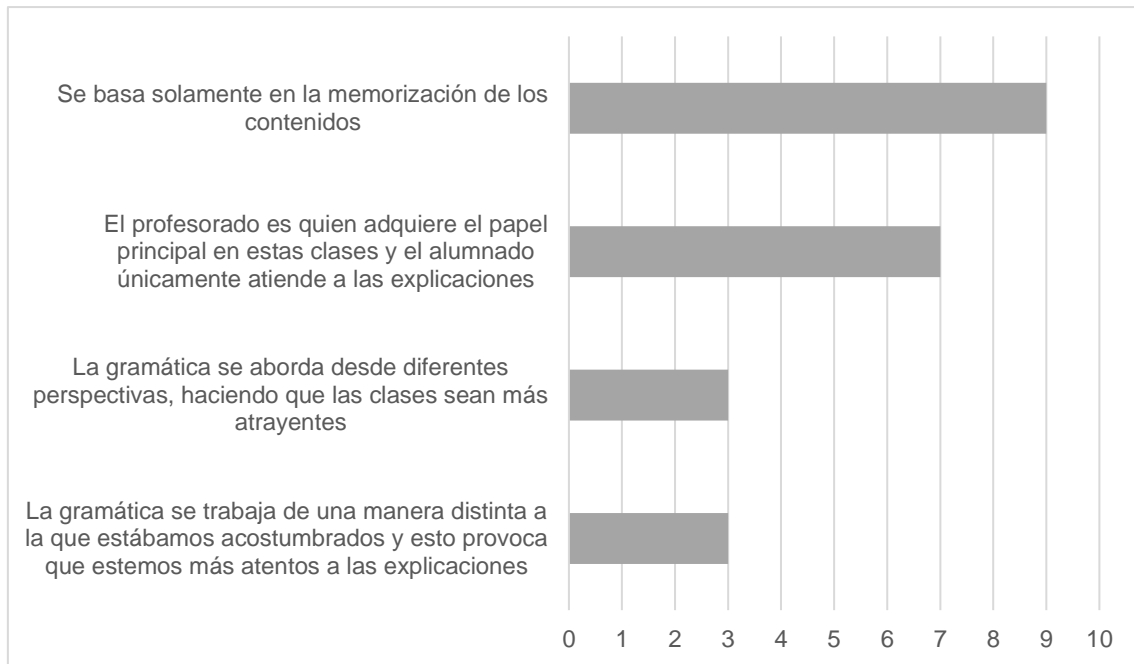


Gráfico 10. Dentro de esta escala, en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo', valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación: «Trabajar la gramática con juegos puede hacer que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y podría rendir más académicamente» (grupo control, pretest)

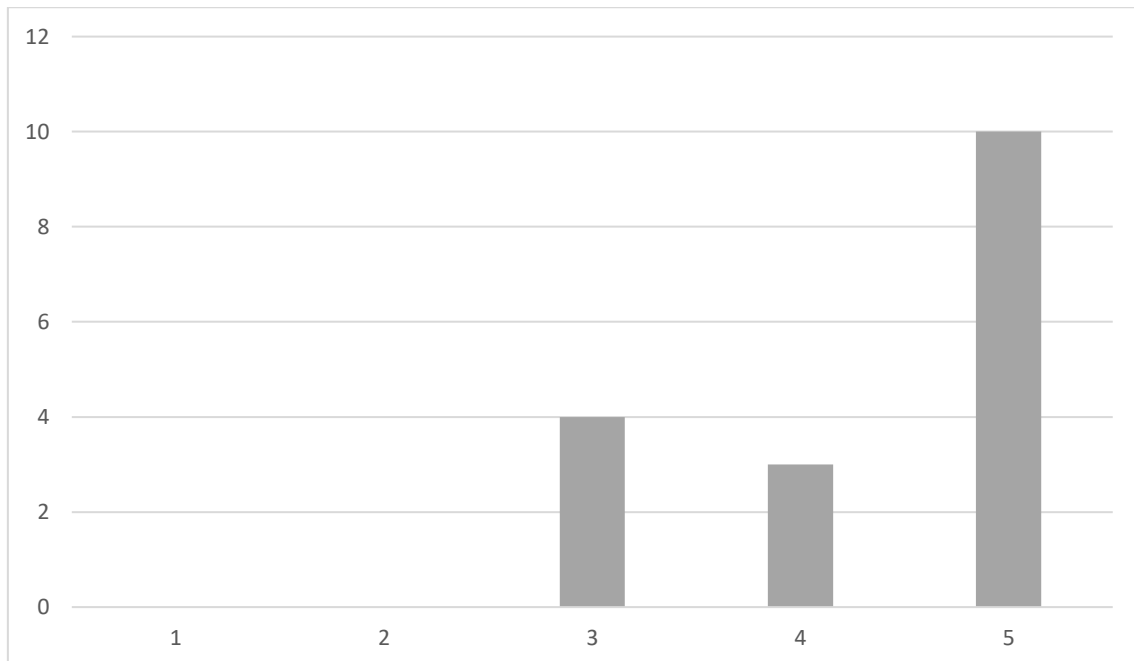


Gráfico 11. Actualmente, ¿crees que eres muy participativo en las clases de gramática? (Grupo control, pretest)

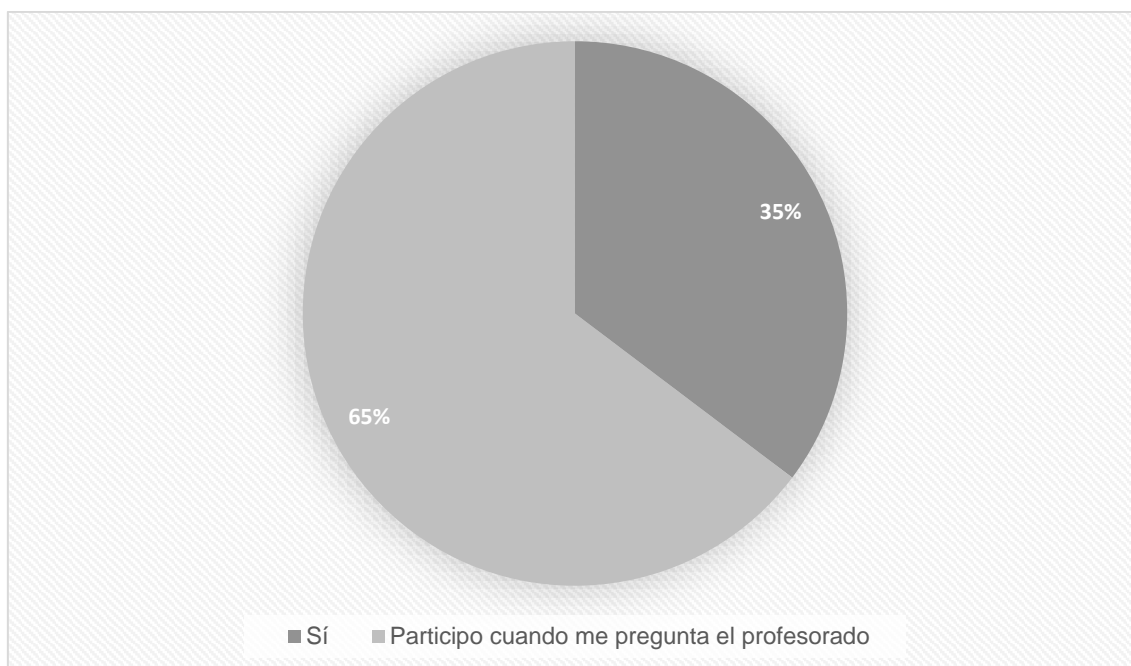


Gráfico 12. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si los recursos que se utilizan en la clase para estudiar la gramática son variados (grupo control, pretest).

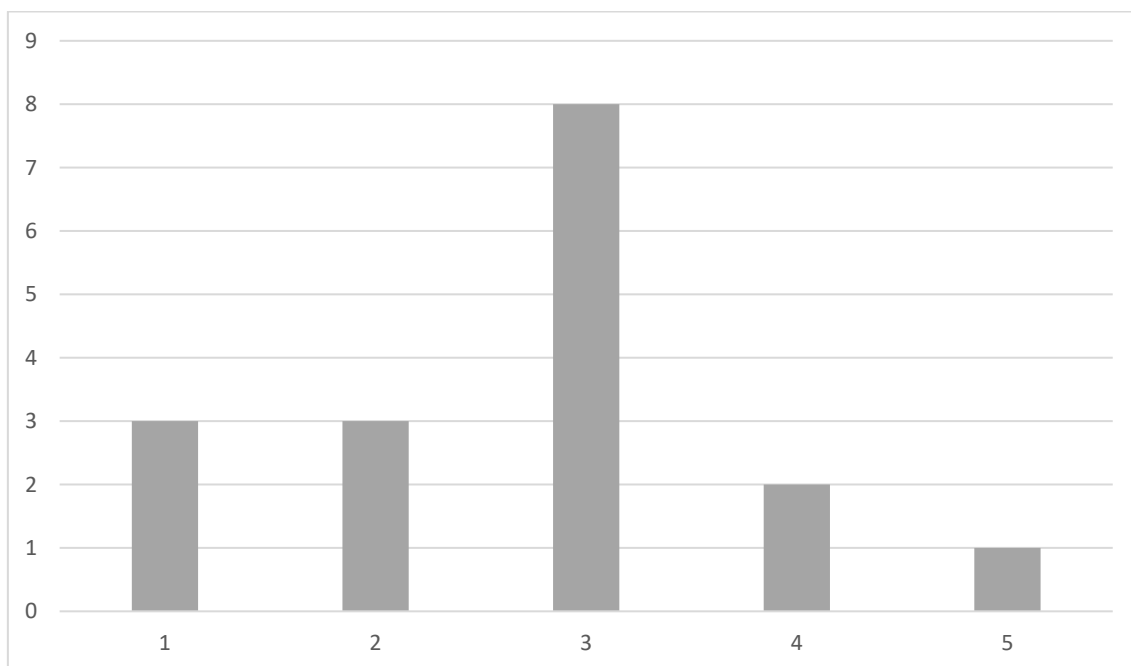


Gráfico 13. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (Grupo control, pretest)

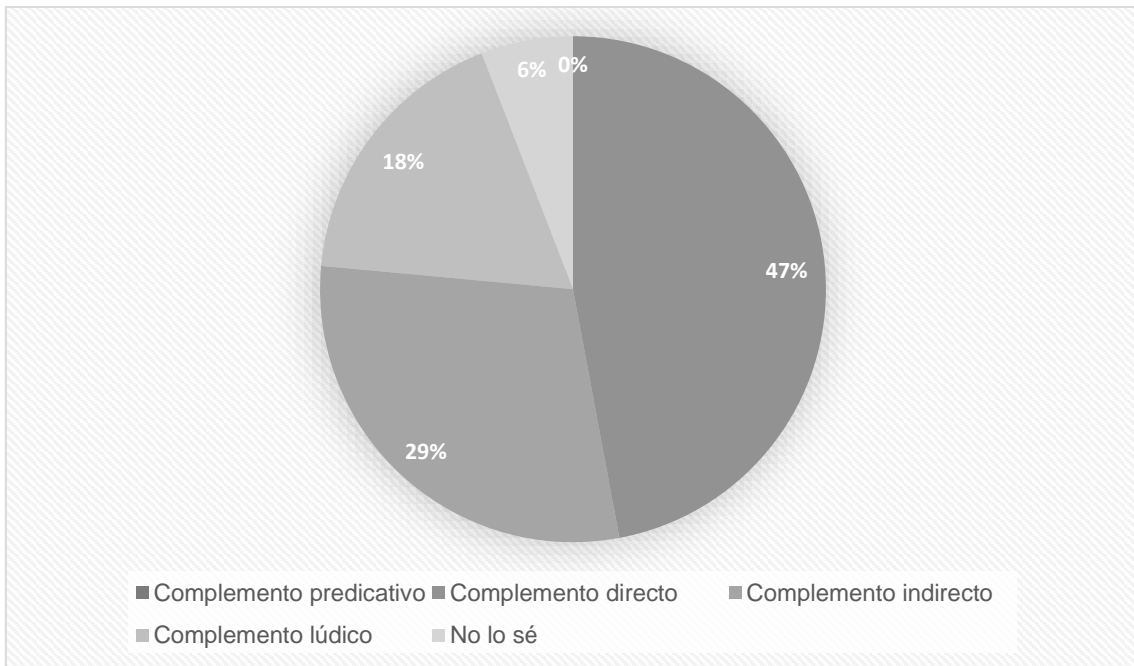


Gráfico 14. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo control, pretest)

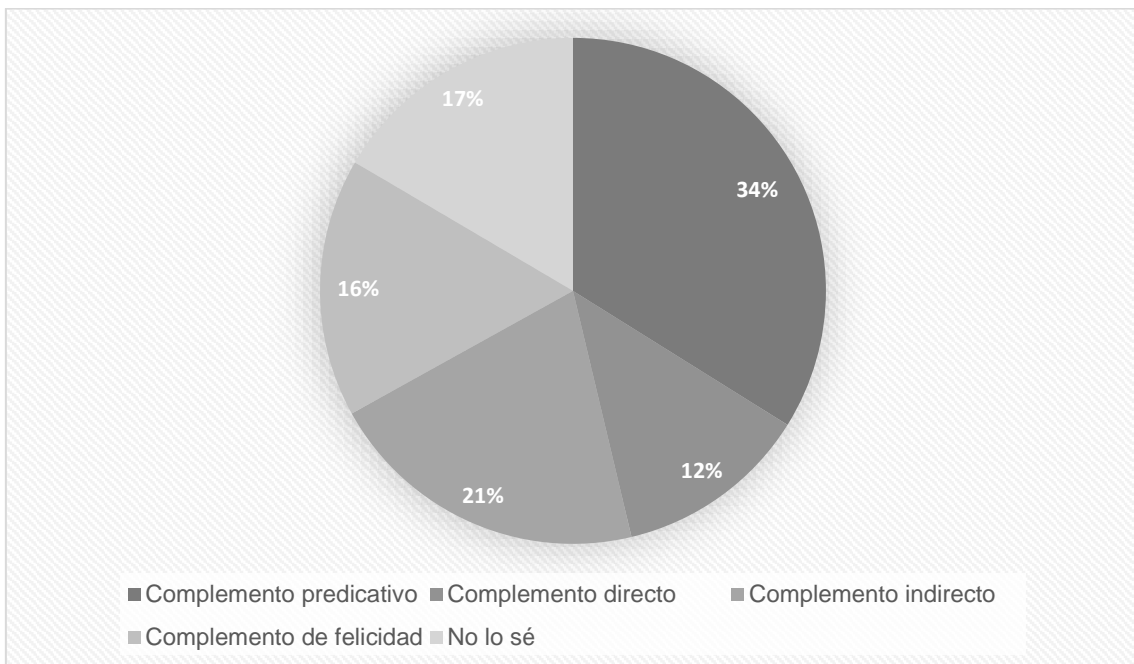


Gráfico 15. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo control, pretest)

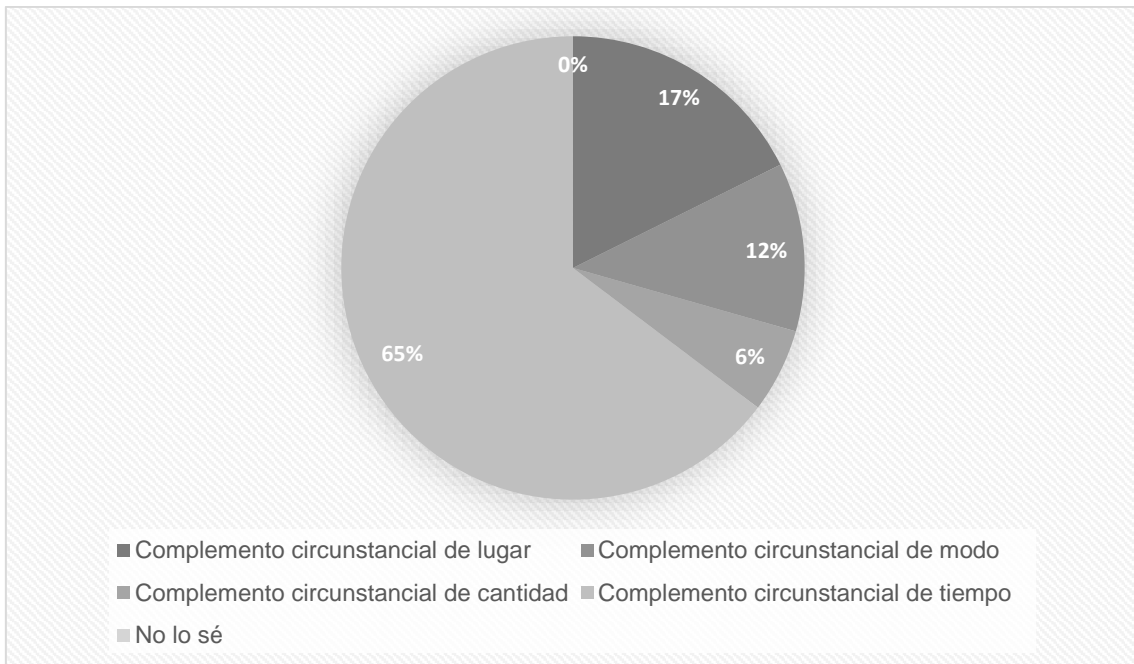
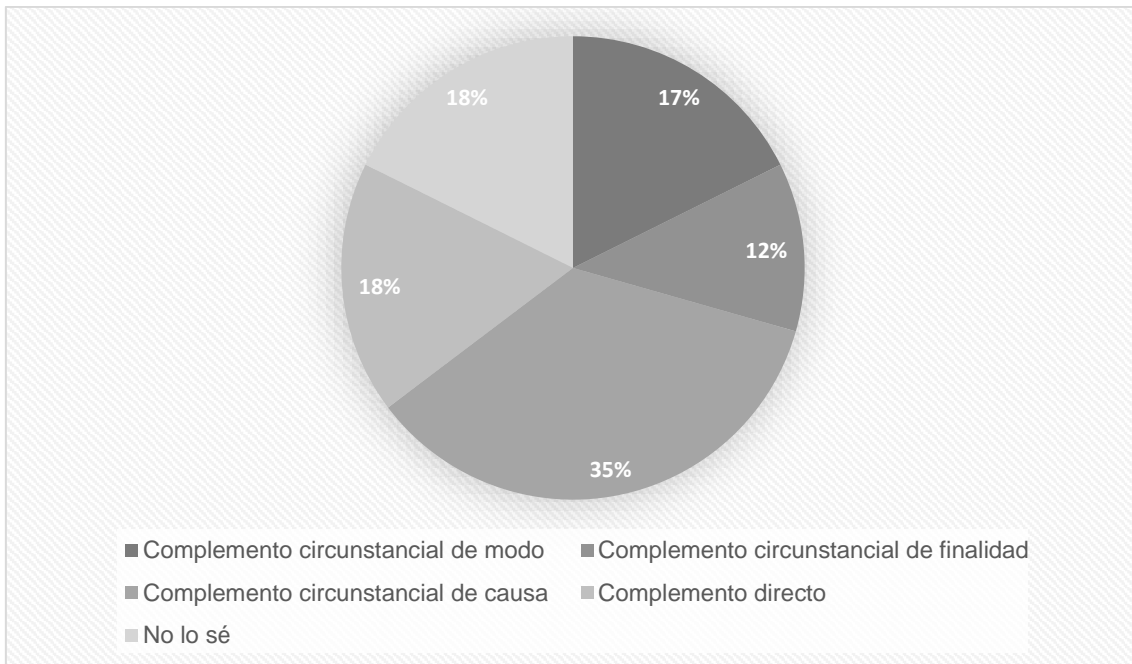


Gráfico 16. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo control, pretest)



Gráfico 17. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo control, pretest)



ANEXO 6. RESULTADOS DEL PRETEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

Gráfico 18. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (Grupo experimental, pretest)

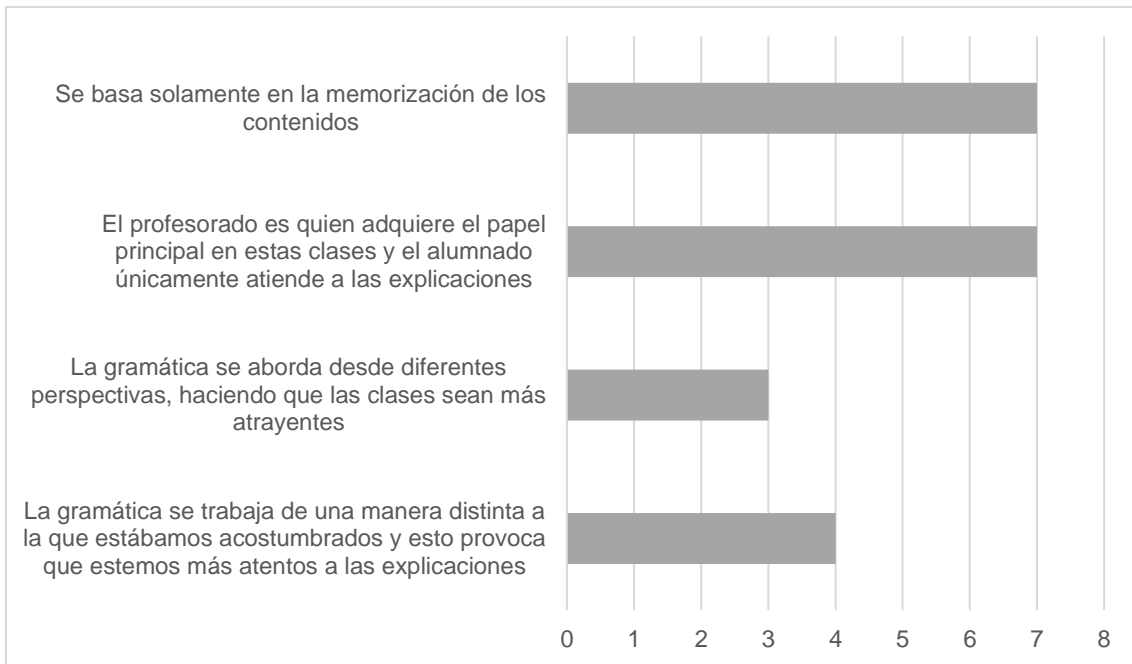


Gráfico 19. Dentro de esta escala, en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo', valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación: «Trabajar la gramática con juegos puede hacer que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y podría rendir más académicamente» (Grupo experimental, pretest).

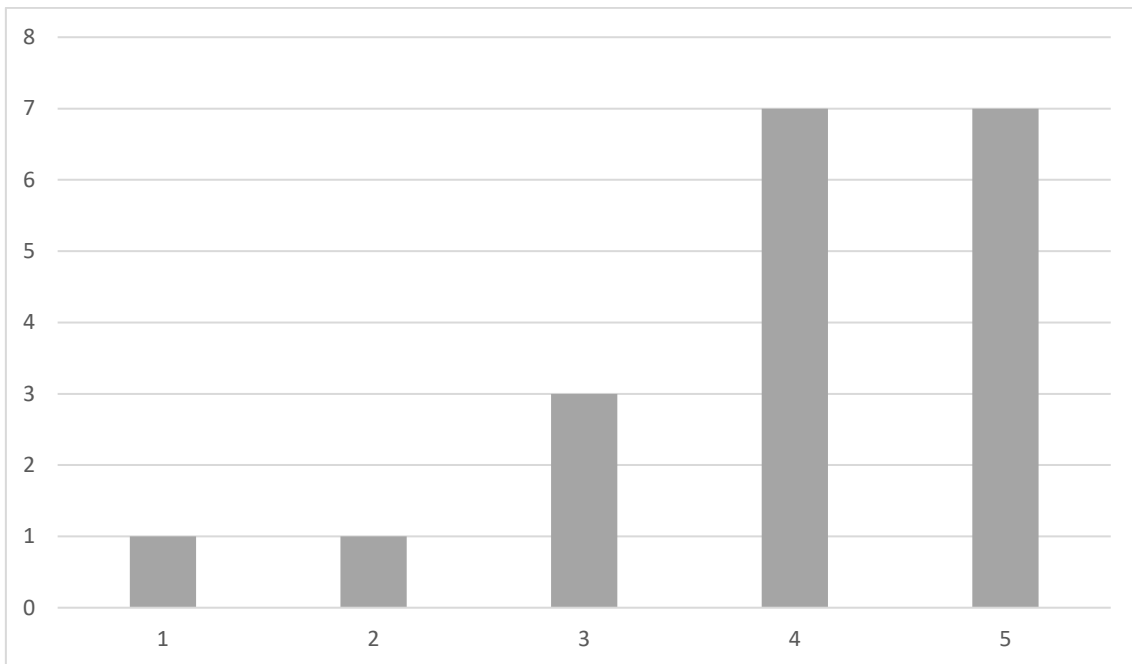


Gráfico 20. Actualmente, ¿crees que eres muy participativo en las clases de gramática? (Grupo experimental, pretest)



Gráfico 21. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si los recursos que se utilizan en la clase para estudiar la gramática son variados (grupo experimental, pretest).

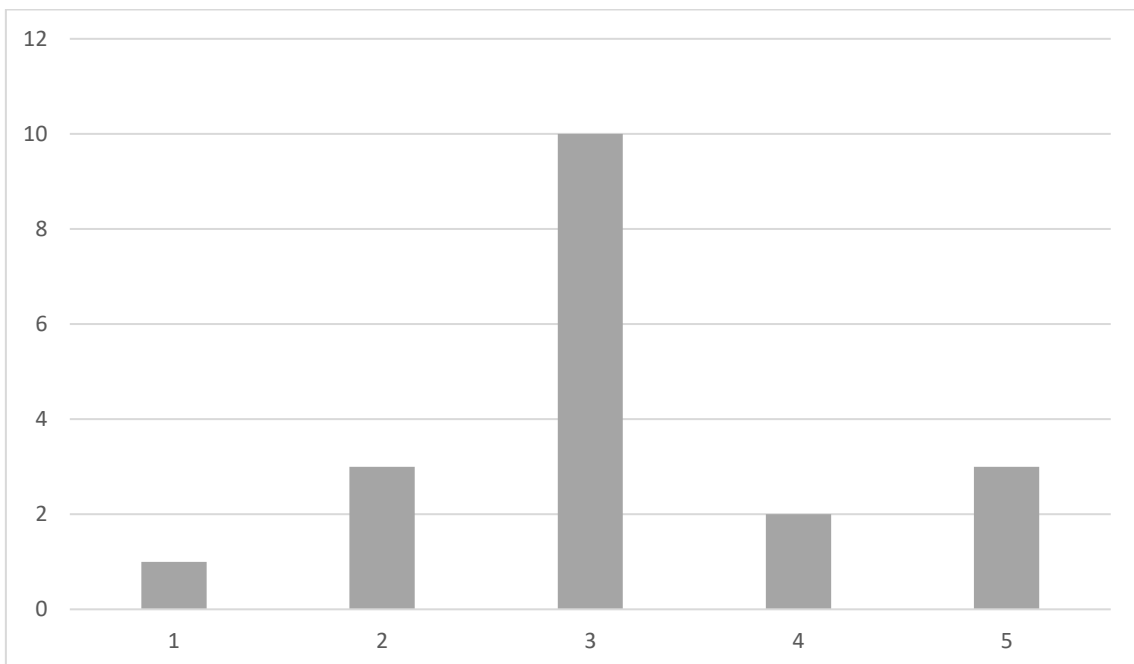


Gráfico 22. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (Grupo experimental, pretest)

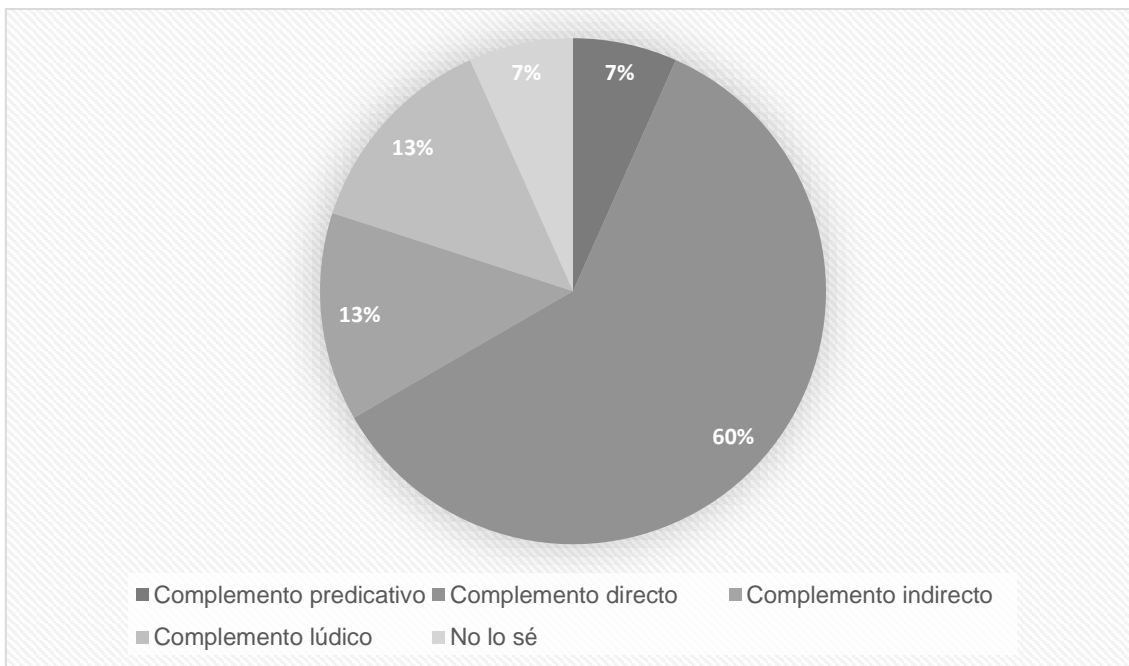


Gráfico 23. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo experimental, pretest)

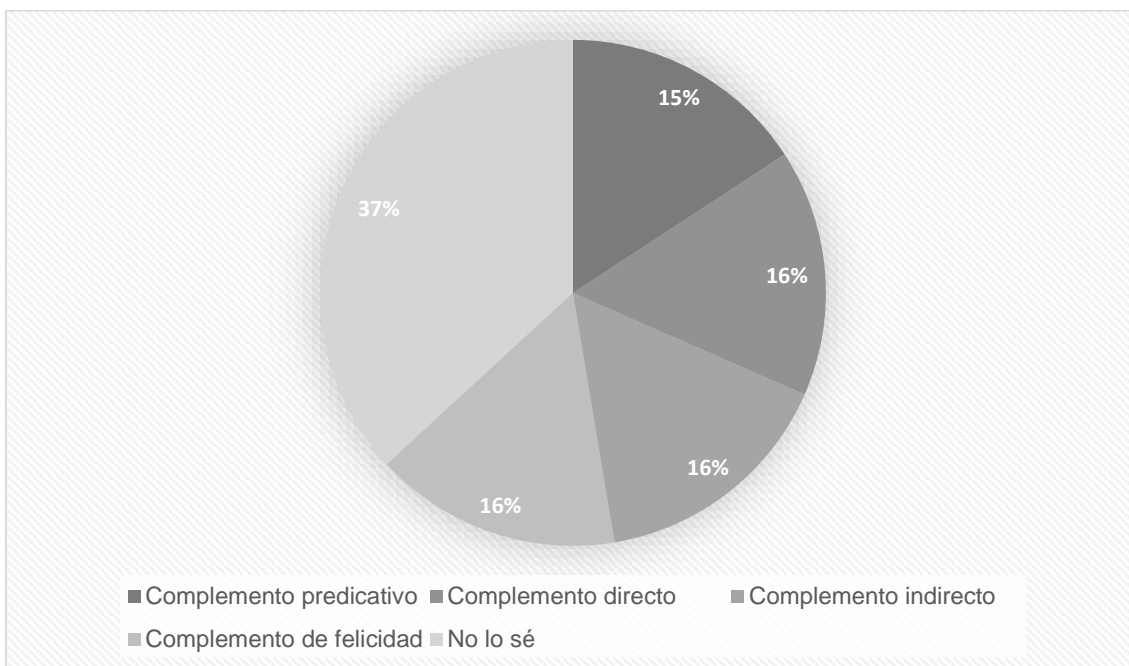


Gráfico 24. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo experimental, pretest)

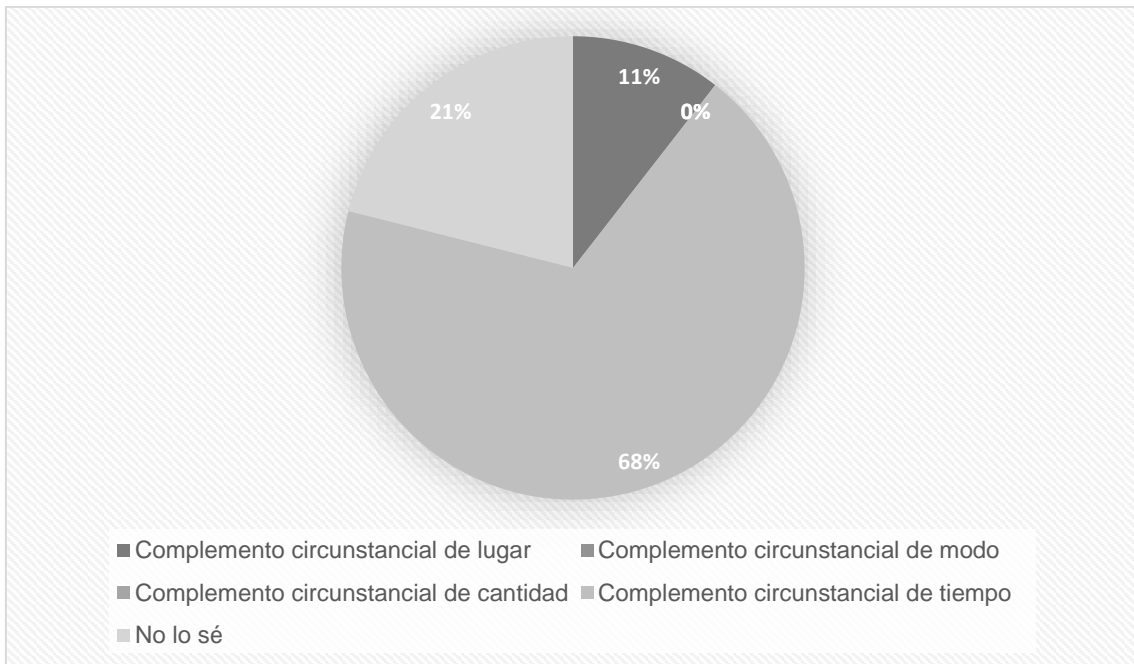
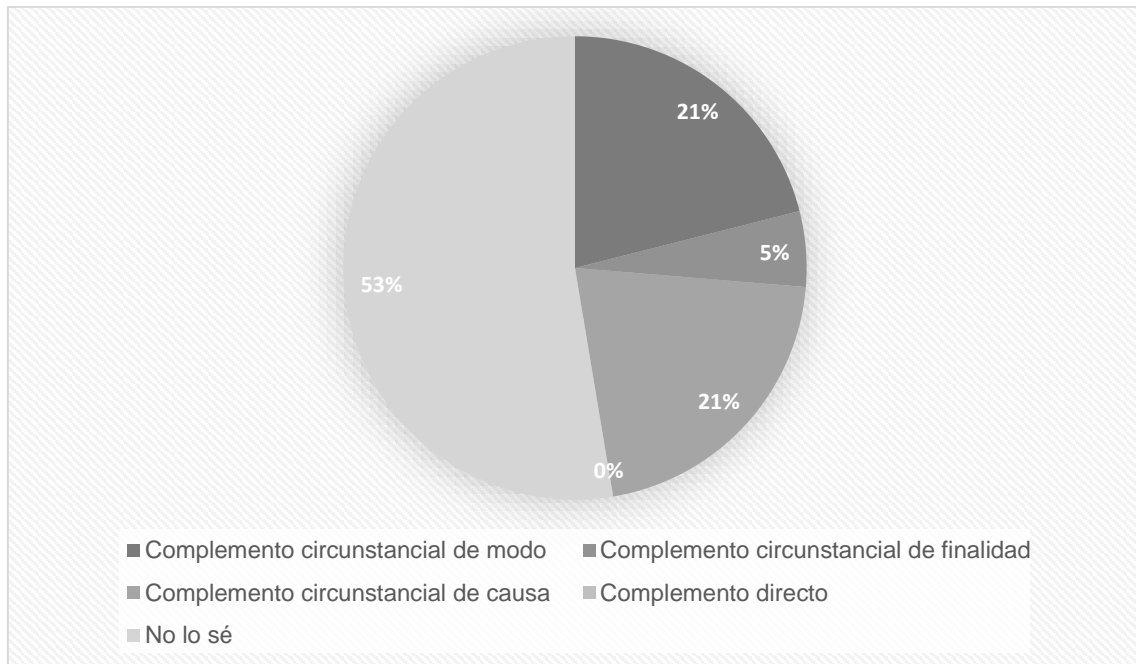


Gráfico 25. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo experimental, pretest)



Gráfico 26. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo experimental, pretest)



ANEXO 7. RESULTADOS DEL POSTEST EN EL GRUPO CONTROL

Gráfico 27. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (grupo control, postest)

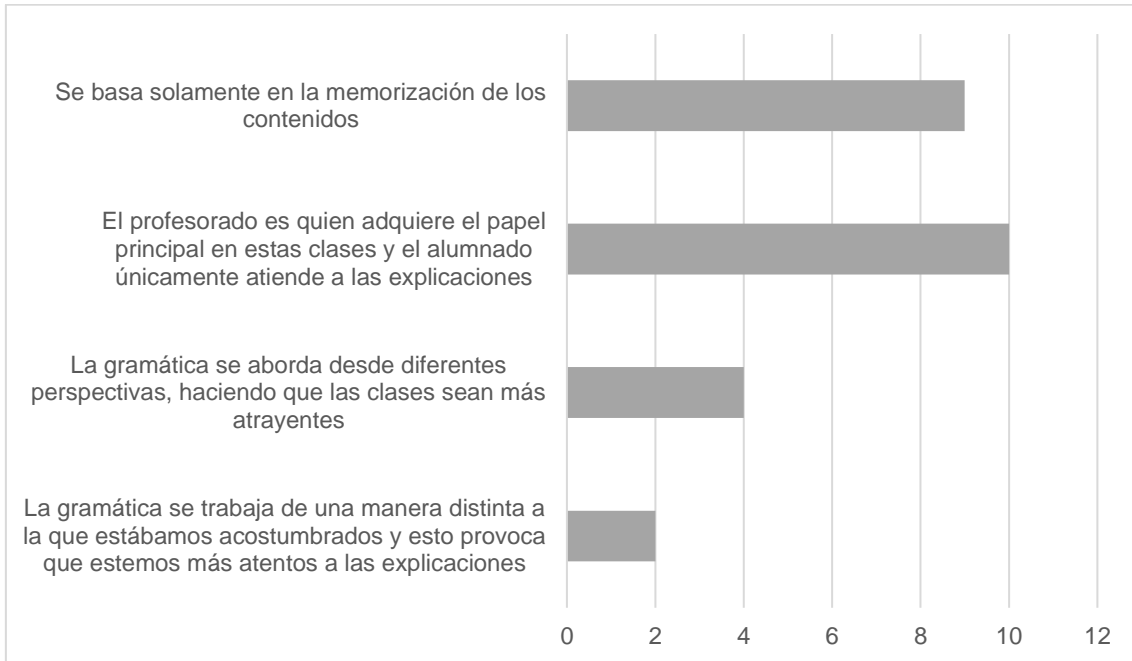


Gráfico 28. Ahora que has tratado la gramática a través de un juego, valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación dentro de esta escala en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo': «Trabajar la gramática con juegos ha hecho que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y ha aumentado mi rendimiento escolar» (grupo control, postest).

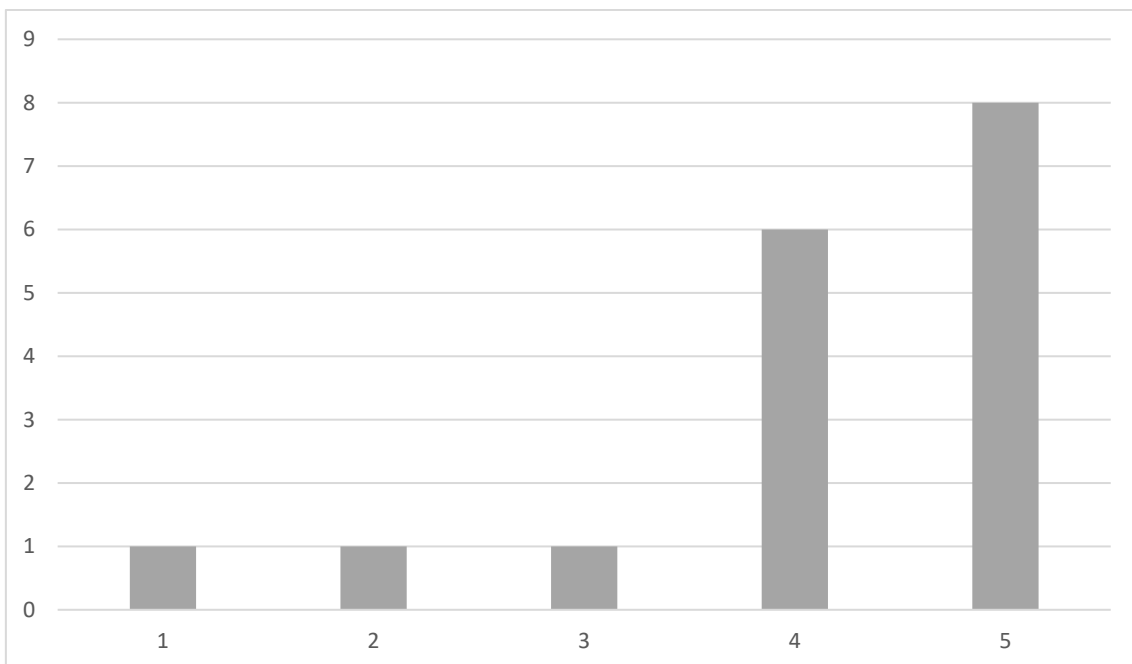


Gráfico 29. ¿Crees que eres más participativo que antes en las clases de gramática? (Grupo control, postest)

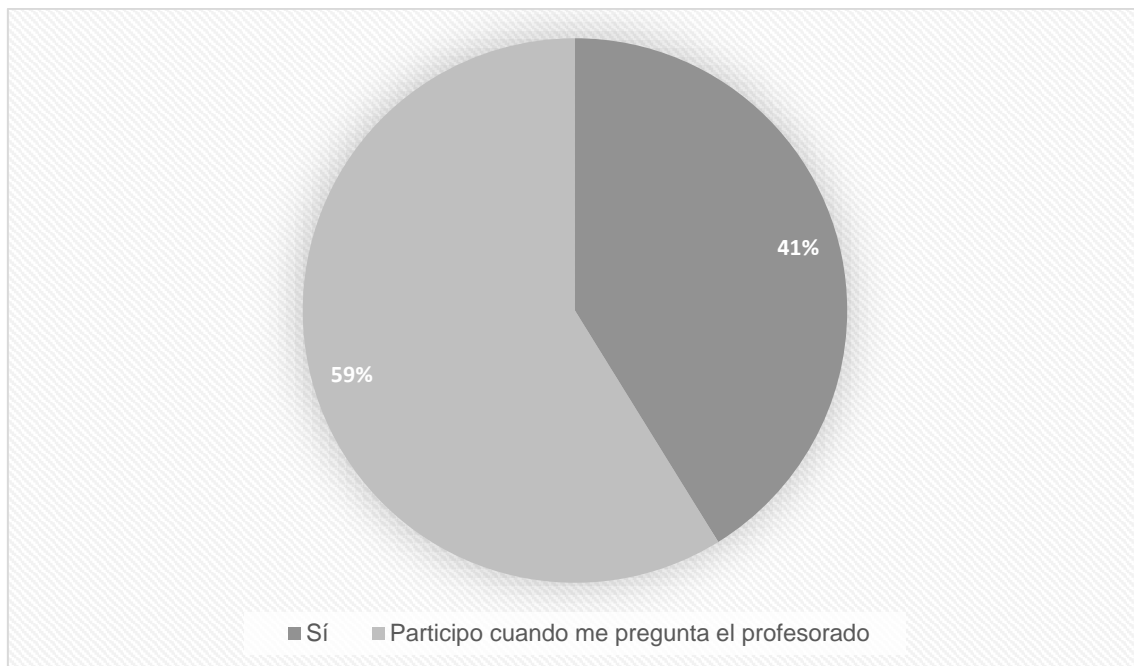


Gráfico 30. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si crees que los recursos que se han utilizado en clase para estudiar la gramática son variados (grupo control, postest).

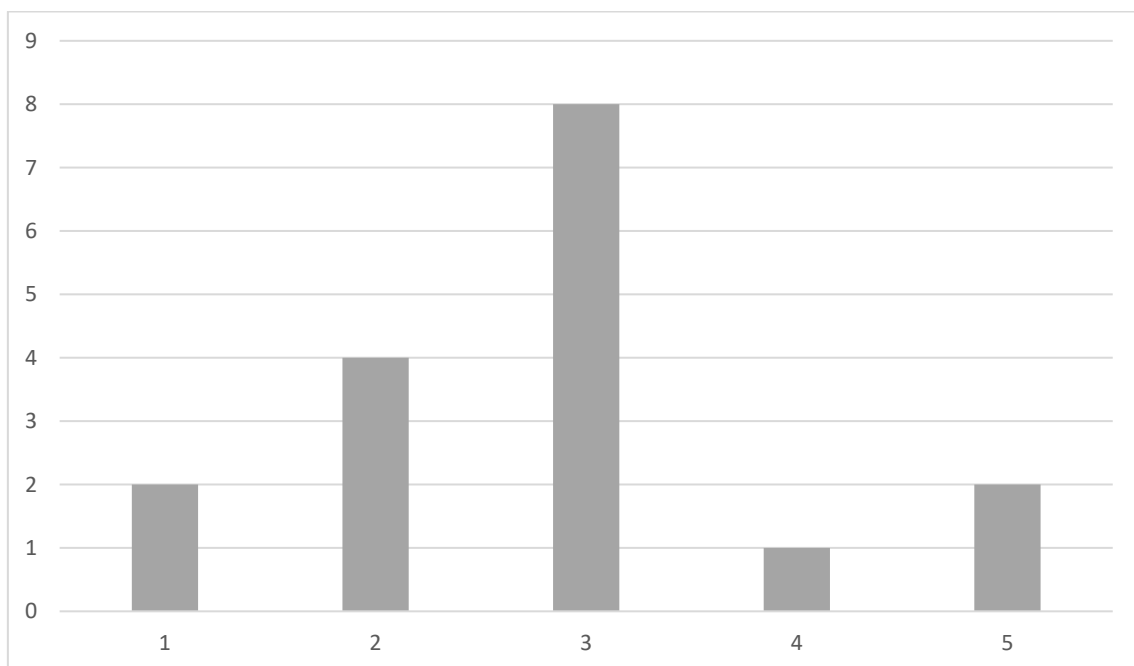


Gráfico 31. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (Grupo control, posttest).

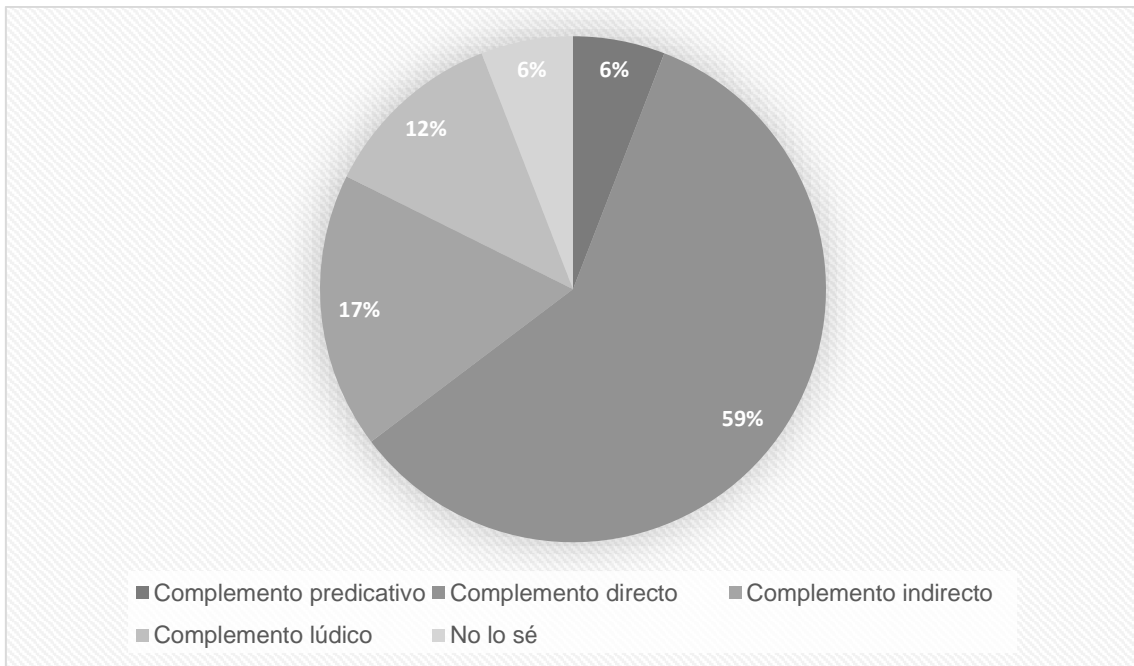


Gráfico 32. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo control, posttest)

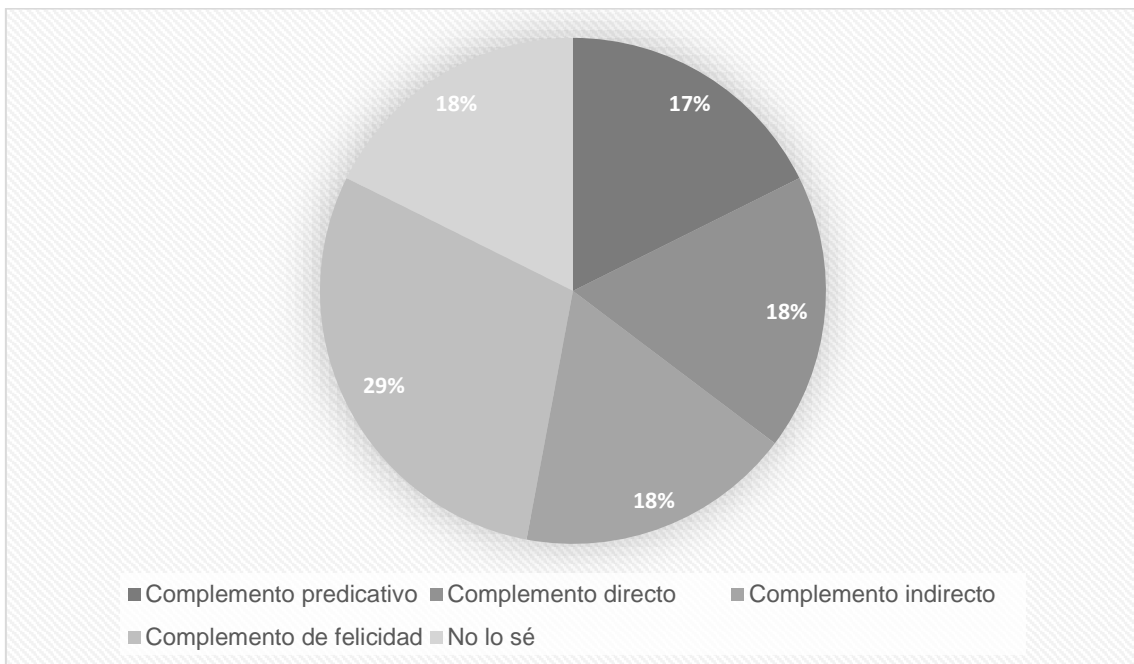


Gráfico 33. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo control, postest)

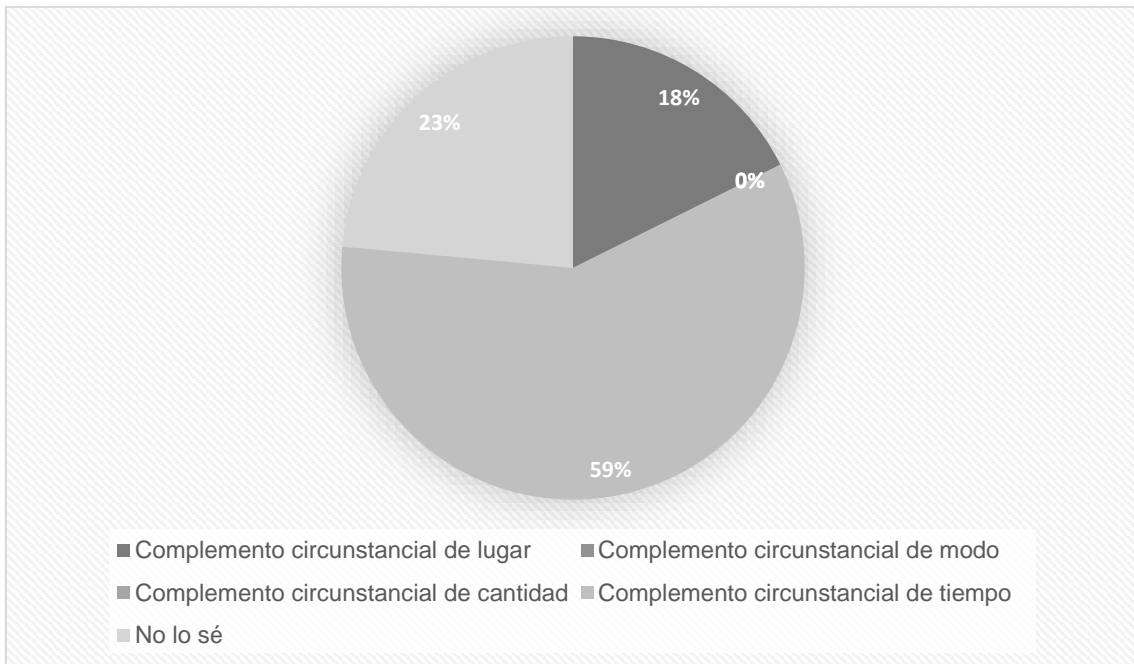
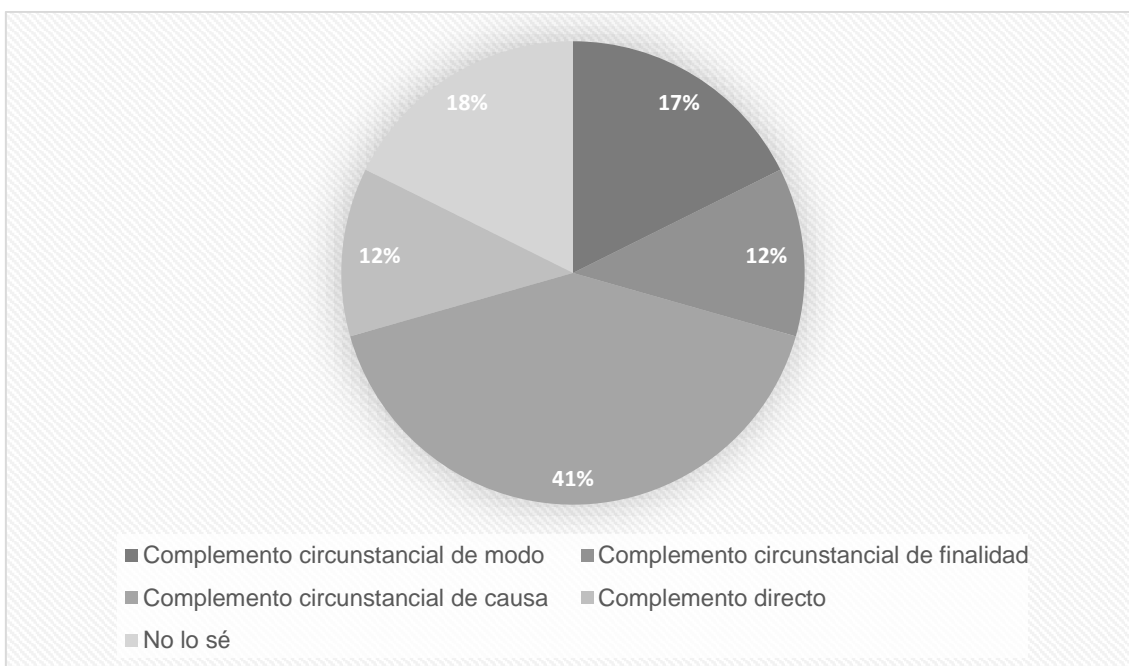


Gráfico 34. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo control, postest)



Gráfico 35. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo control, posttest)



ANEXO 8. RESULTADOS DEL POSTEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

Gráfico 36. ¿Qué opinas de la manera de trabajar la gramática en las clases? Puedes marcar más de una opción (Grupo experimental, postest).

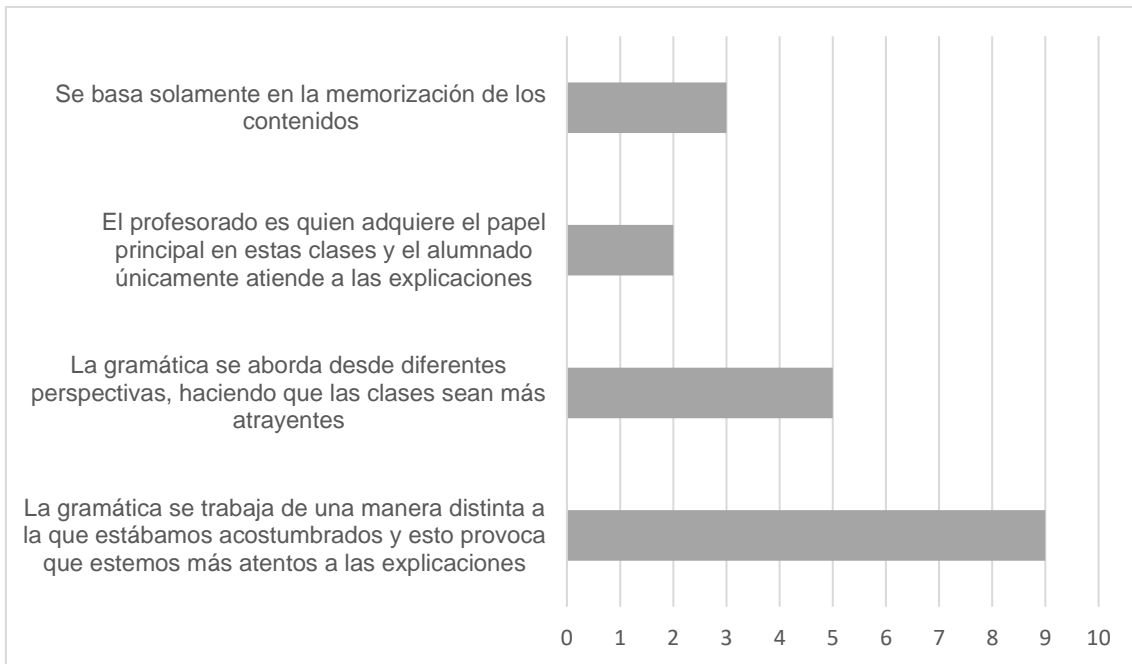


Gráfico 37. Ahora que has tratado la gramática a través de un juego, valora si estás de acuerdo o no con esta afirmación dentro de esta escala en la que el valor 1 significa 'muy en desacuerdo' y el valor 5 significa 'muy de acuerdo': «Trabajar la gramática con juegos ha hecho que se estimule mi interés para seguir aprendiendo a través de la motivación y la interacción en grupo con mis compañeros y ha aumentado mi rendimiento escolar» (grupo experimental, postest).

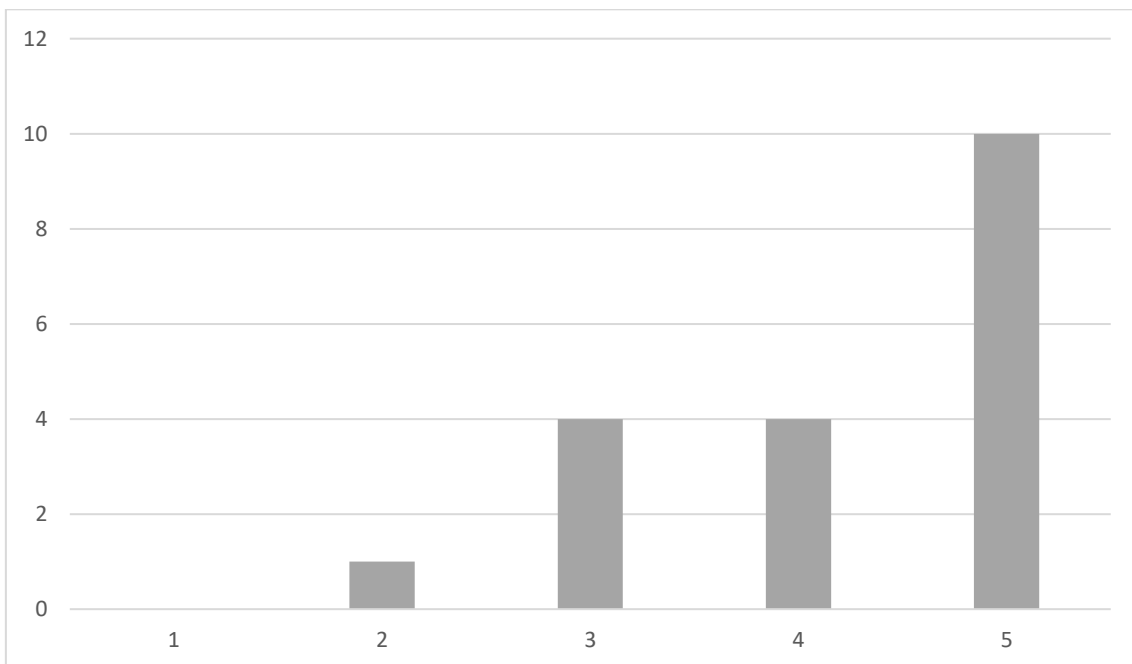


Gráfico 38. ¿Crees que eres más participativo que antes en las clases de gramática? (Grupo experimental, posttest)



Gráfico 39. Dentro de esta escala, en la que 1 significa 'poco' y 5 'mucho', valora si crees que los recursos que se han utilizado en clase para estudiar la gramática son variados (grupo experimental, posttest)

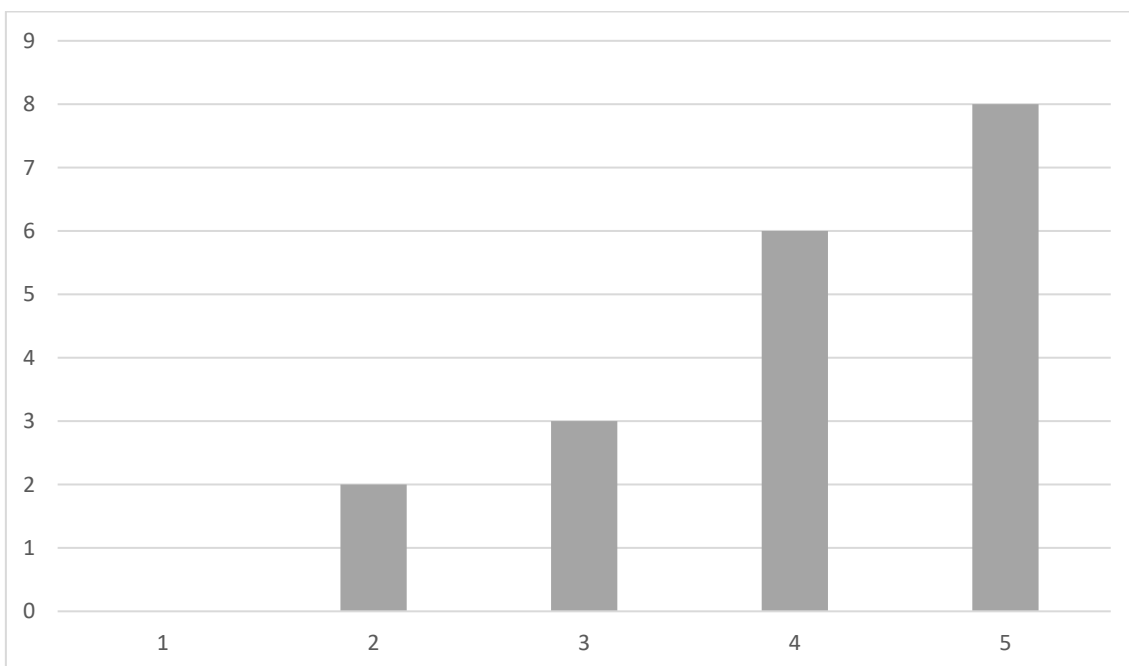


Gráfico 40. Lee la siguiente oración: «Carlos ha comprado un juego para su PlayStation 5». ¿Qué tipo de complemento crees que es «un juego»? (grupo experimental, postest)

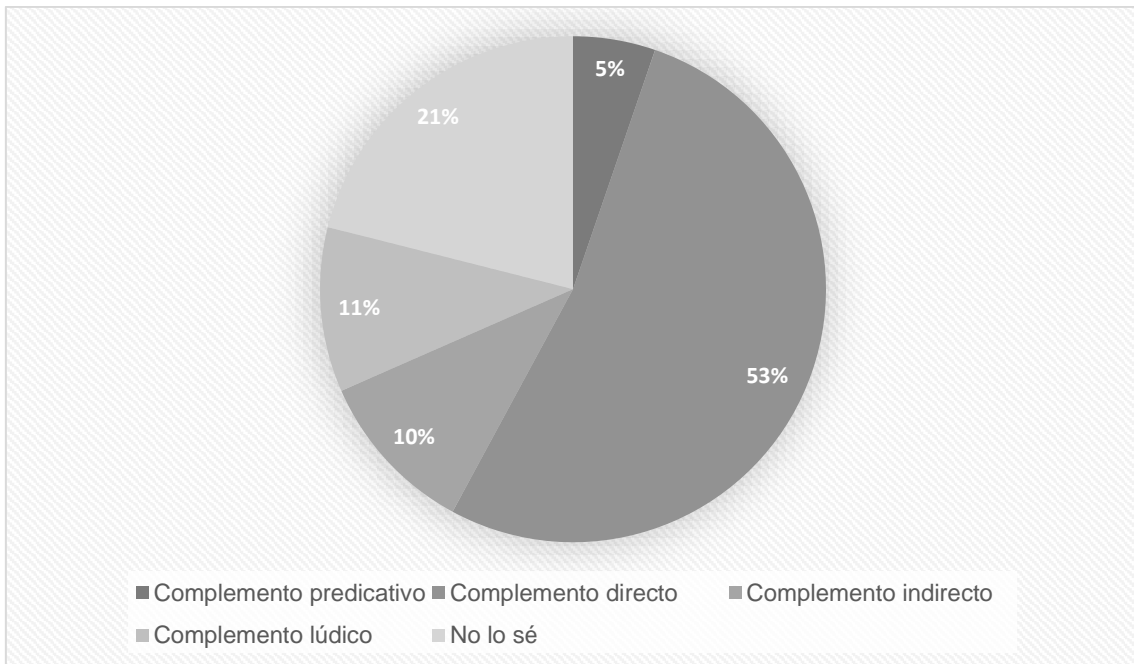


Gráfico 41. Lee la siguiente oración: «María llegó contenta a su casa». ¿Qué tipo de complemento crees que es «contenta»? (Grupo experimental, postest)

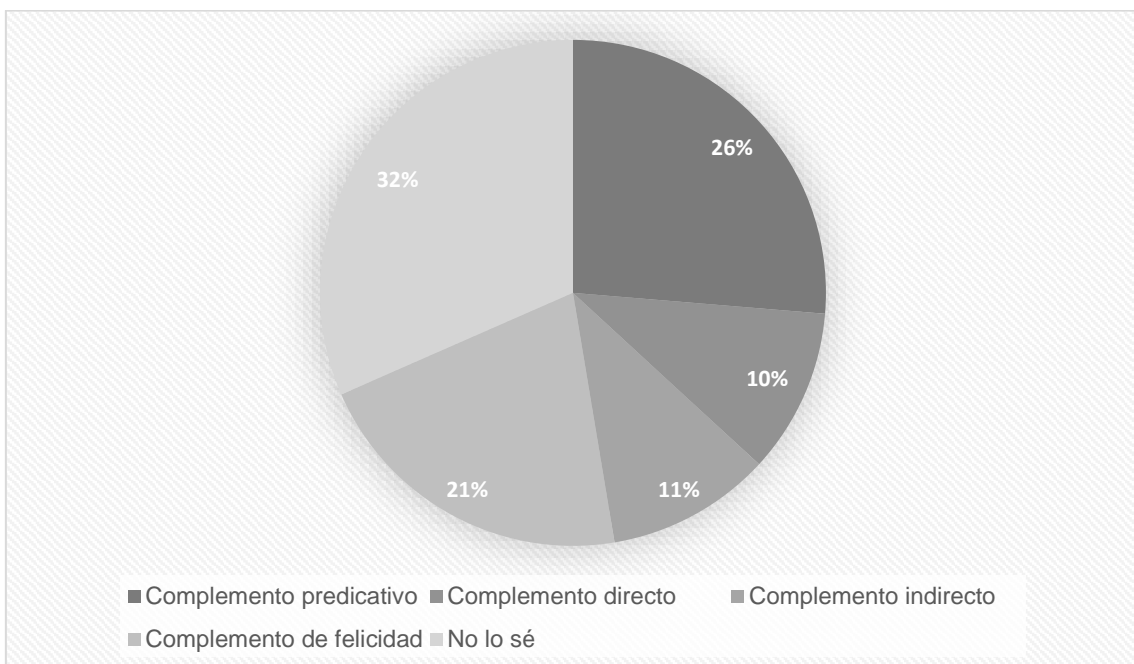


Gráfico 42. Lee la siguiente oración: «Ayer compré tomates». ¿Qué tipo de complemento crees que es «ayer»? (Grupo experimental, posttest)

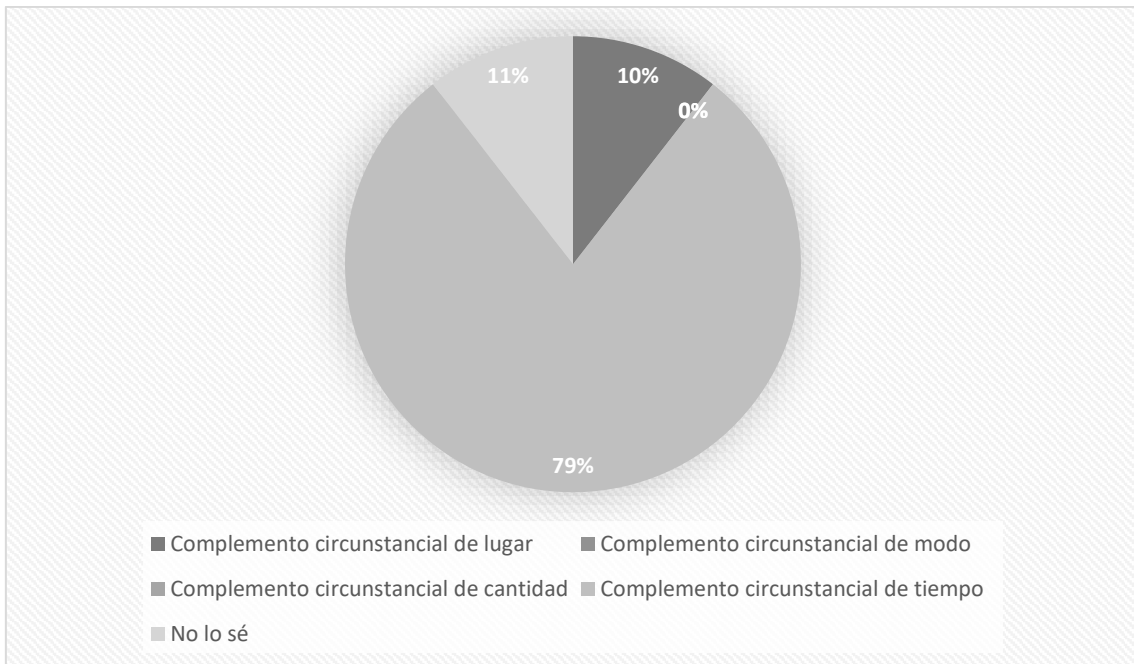
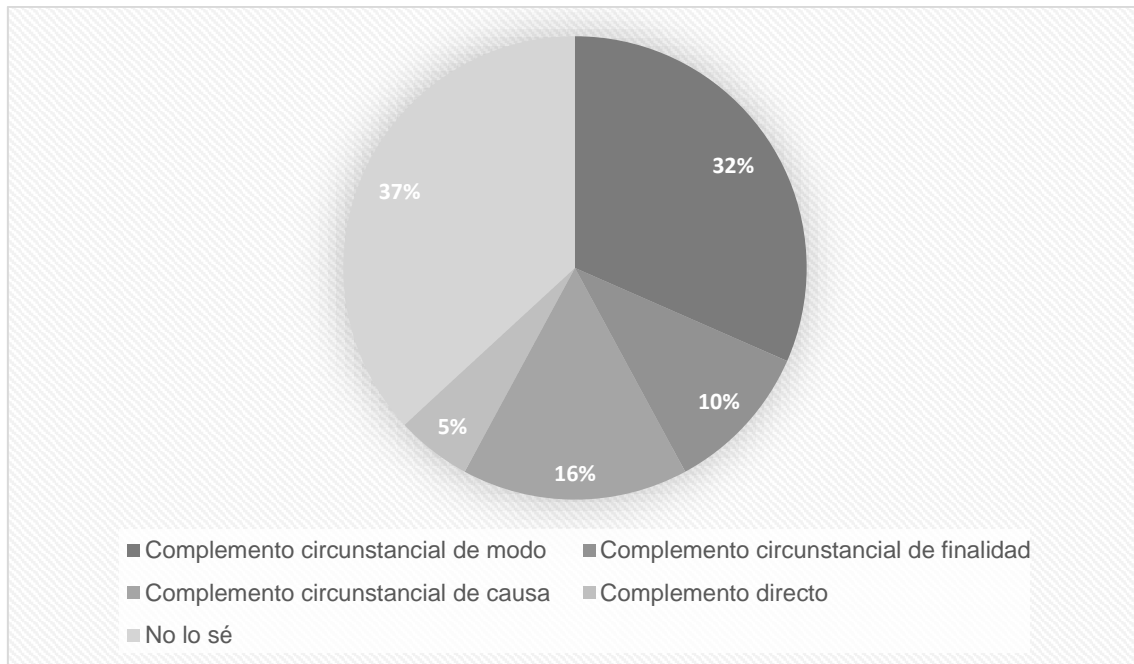


Gráfico 43. Lee la siguiente oración: «Le dio las gracias a su amigo». ¿Qué tipo de complemento es «le» y «a su amigo»? (Grupo experimental, posttest)



Gráfico 44. Lee la siguiente oración: «El atleta llegó a la meta rápidamente». ¿Qué tipo de complemento es «rápidamente»? (Grupo experimental, posttest)



ANEXO 9. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA CALIFICACIÓN FINAL DEL CONOCIMIENTO DE LOS COMPLEMENTOS VERBALES EN EL PRETEST Y EL POSTEST

Tabla 22. Calificaciones iniciales y finales sobre el conocimiento de los complementos verbales en los dos grupos

Grupo	Sexo	Pretest	Posttest	
1	1	1	0	2
1	1	1	2	0
1	0	0	2	4
1	1	1	2	2
1	1	1	4	4
1	0	0	0	2
1	0	0	2	6
1	0	0	8	8
1	0	0	6	6
1	0	0	6	4
1	0	0	2	2
1	1	1	4	6
1	1	1	0	2
1	0	0	4	2
1	0	0	4	4
1	0	0	6	8
1	1	1	4	6
1	0	0	2	4
1	0	0	4	4
0	0	0	2	4
0	1	1	4	6
0	1	1	2	2
0	0	0	2	0
0	1	1	4	6
0	1	1	6	8
0	1	1	2	2
0	0	0	0	2
0	1	1	4	2
0	1	1	2	0
0	0	0	6	2
0	0	0	6	6
0	1	1	4	2
0	0	0	2	4
0	0	0	2	4
0	0	0	2	2
0	0	0	4	6

ANEXO 10. MATERIAL DIDÁCTICO DE REPASO

Los complementos verbales

EJERCICIOS DE REPASO DE SINTAXIS

1. Señala el complemento predicativo y di en qué género y número concuerda con el sujeto.

- a) El deportista terminó cansado la carrera.
- b) El agua corre fresca por el río.
- c) Los hijos de mi vecina duermen tranquilos por las mañanas.
- d) Los niños van contentos a la casa de su abuelo.

¡Recuerda!

- El complemento predicativo **concuerda con el sujeto** en género y número.

2. Di si la oración contiene un atributo o un complemento predicativo y subráyalo. Sustituye el atributo por el pronombre correspondiente para comprobar si realmente es un atributo.

- a) Ana respondió enfadada a su madre.
- b) Los futbolistas terminaron el partido agotados.
- c) El reloj parece muy caro.
- d) Las gafas están rotas desde ayer.
- e) La delegada pronunció tranquila el discurso.
- f) Los músicos cantaron emocionados a la nueva pareja.
- g) Ella estaba en el despacho de la directora.
- h) Mi amigo llegó a la fiesta emocionado.

¡Recuerda!

- El complemento predicativo **NO** puede aparecer con verbos copulativos (ser, estar o parecer).

3. Analiza sintácticamente las siguientes oraciones.

- a) Durante la competición las concursantes corrieron contentas.
- b) El vecino de mi primo es muy alto.
- c) Los lunes los alumnos entran dormidos al instituto.

¡Recuerda!

- Es esencial comprobar que se han identificado correctamente las categorías gramaticales para poder realizar bien el análisis sintáctico.

4. Identifica los complementos directos y los atributos de las siguientes oraciones. Después, sustitúyelos por el pronombre correspondiente.

- a) El alumno terminó los deberes rápidamente.
- b) Compraré las entradas para el concierto de Melendi.
- c) Juan es muy simpático.
- d) Karlos Arguiñano preparó unos macarrones muy ricos.
- e) Mi mejor amiga me recomendó un libro.
- f) El cielo estaba despejado.
- g) Mi hermano pequeño parece muy listo.
- h) El padre de mi amiga construyó una casa.

¡Recuerda!

- El atributo acompaña a **verbos copulativos** (ser, estar o parecer) y puede sustituirse por el pronombre "lo".
- El complemento directo acompaña a **verbos predicativos transitivos** y puede sustituirse por "lo", "la", "los" o "las".

5. Identifica el complemento directo y, después, convierte las siguientes oraciones en voz pasiva.

- a) Mis amigos organizaron una fiesta sorpresa.
- b) El perro mordió el brazo de mi madre.
- c) Ayer los alumnos de tercero entrevistaron a la profesora de lengua

¡Recuerda!

- El complemento directo de la oración activa **pasa a ser el sujeto paciente de la oración en voz pasiva**

6. Identifica el complemento directo y los complementos indirectos de las siguientes oraciones.

- a) Él prestó su bicicleta a María.
- b) Carlos contó un secreto a su mejor amigo.
- c) Juan es muy simpático.
- d) El guía turístico mostró la ciudad a los visitantes.
- e) El doctor te recetó los medicamentos.
- f) No me traigas el gato.
- g) Finalmente sí le contó la verdad.
- h) A mis amigas les gusta el cine.

¡Recuerda!

- El complemento indirecto se puede sustituir por los pronombres "le" o "les". Dependiendo de la persona, también se puede sustituir por "me", "nos", "te" u "os".

7. Lee las siguientes dos oraciones:

- a) Javier compró flores a Marta.
- b) Javier llama a Marta todos los días.

¿Qué tipo de complemento es "a Marta" en cada oración? Utiliza la pronominalización para averiguarlo.

8. Identifica los complementos circunstanciales de las siguientes oraciones y señala el tipo. Las oraciones pueden contener más de un complemento circunstancial.

- a) Nosotros caminamos por el parque todos los sábados.
- b) Ayer compré una grapadora para mi hermano.
- c) Mis amigos resolvieron el problema con mucha paciencia.
- d) El lunes no pudimos salir al patio por el fuerte viento.
- e) Corté el pan en la cocina con un cuchillo afilado.
- f) Ayer corrí rápidamente con mi amiga para coger el autobús.
- g) Cancelaron el concierto por la falta de participantes.
- h) Mañana el jardinero cortará el jardín a las cinco de la tarde con una podadora para embellecerlo.

¡Recuerda!

- Los complementos circunstanciales pueden ser de **lugar, tiempo, modo, causa, finalidad, instrumento o compañía.**

9. Identifica en cada oración el atributo, complemento predicativo o complemento circunstancial de modo.

- a) Susana parece cansada.
- b) Ella entró ansiosa a la reunión.
- c) Estudia con atención.
- d) El profesor es muy estricto.
- f) Los empleados entraron contentos por el aumento de sueldo.
- g) Habló rápidamente.
- h) Mi abuela es una mujer sabia.

¡Recuerda!

- El atributo aparece con verbos copulativos (ser, estar o parecer).
- El complemento predicativo concuerda en género y número con el sujeto o con el CD.
- El CCM nunca puede ser un adjetivo.

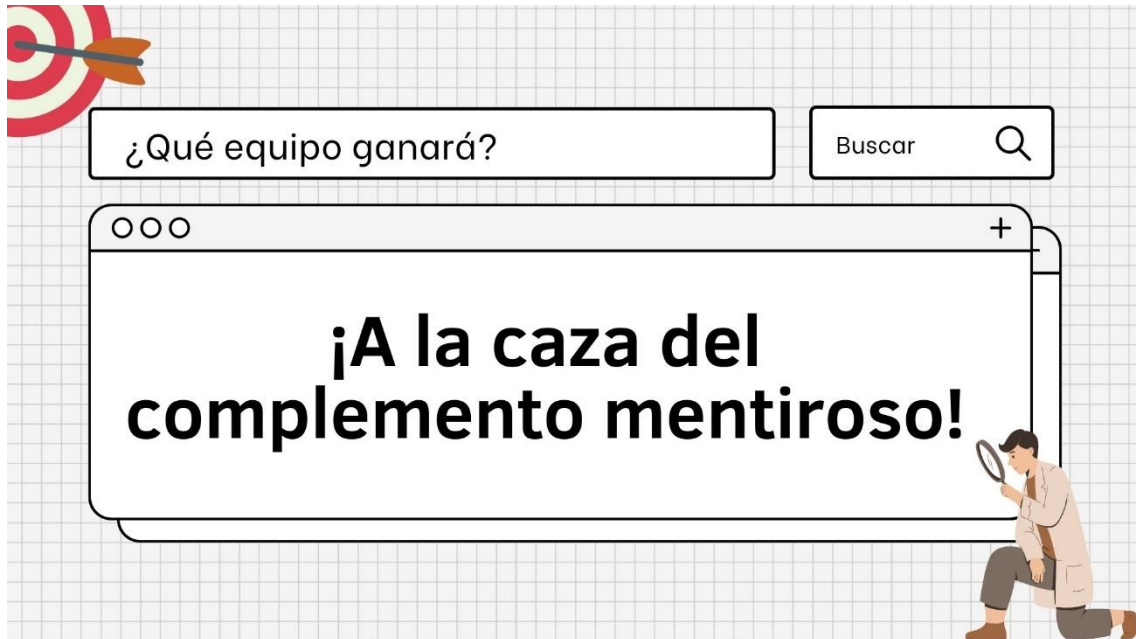
10. Analiza sintácticamente las siguientes oraciones.

- a) Mi profesor recitó emocionado un poema por la mañana.
- b) Hay mucha gente en el pasillo del instituto.
- c) Rápidamente recogí los deberes.
- d) Son las tres de la tarde.
- e) Le di los deberes ayer.
- f) Ayer fue a comprar lechugas para la cena.
- g) Ayer fue el mejor día de mi vida.

¡Recuerda!

- Es esencial comprobar que se han identificado correctamente las categorías gramaticales para poder realizar bien el análisis sintáctico.

ANEXO 11. MATERIAL PARA LA PRIMERA CLASE DE GAMIFICACIÓN



Instrucciones

- 1 Identificar correctamente el complemento que es una mentira



Los gatos son lilas



Los gatos son lilas

Instrucciones

2 Identificar correctamente el tipo de complemento

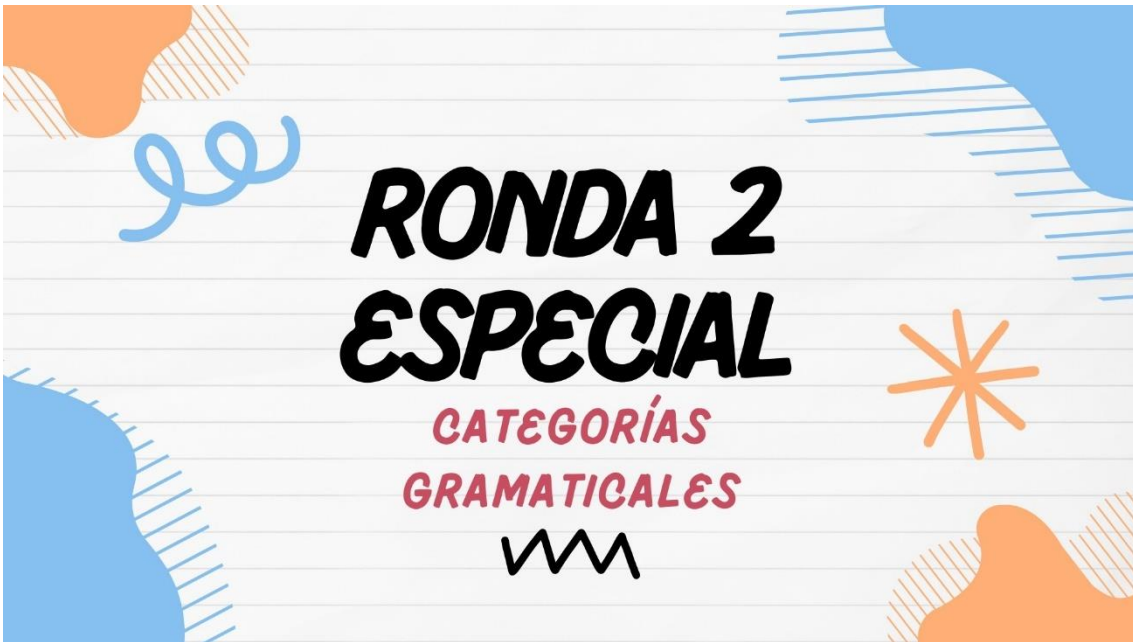


Los gatos son lilas
CD



Los gatos son lilas
Atributo





RONDA ESPECIAL

ooo

+

Cenicienta ha perdido un anillo de cristal durante su estancia en el castillo del príncipe



RONDA
3





ooo +

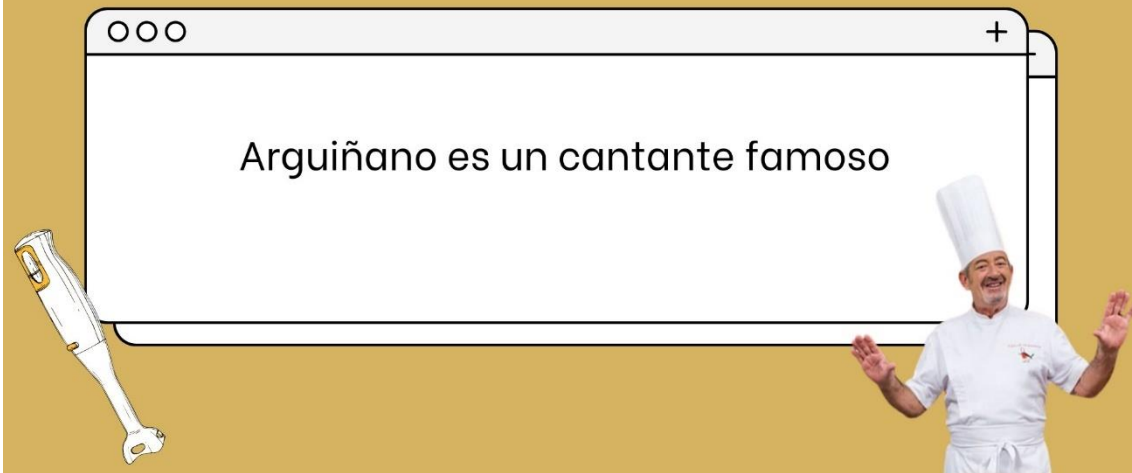
Rosalía publicó su disco «Motomami»
en el 2024



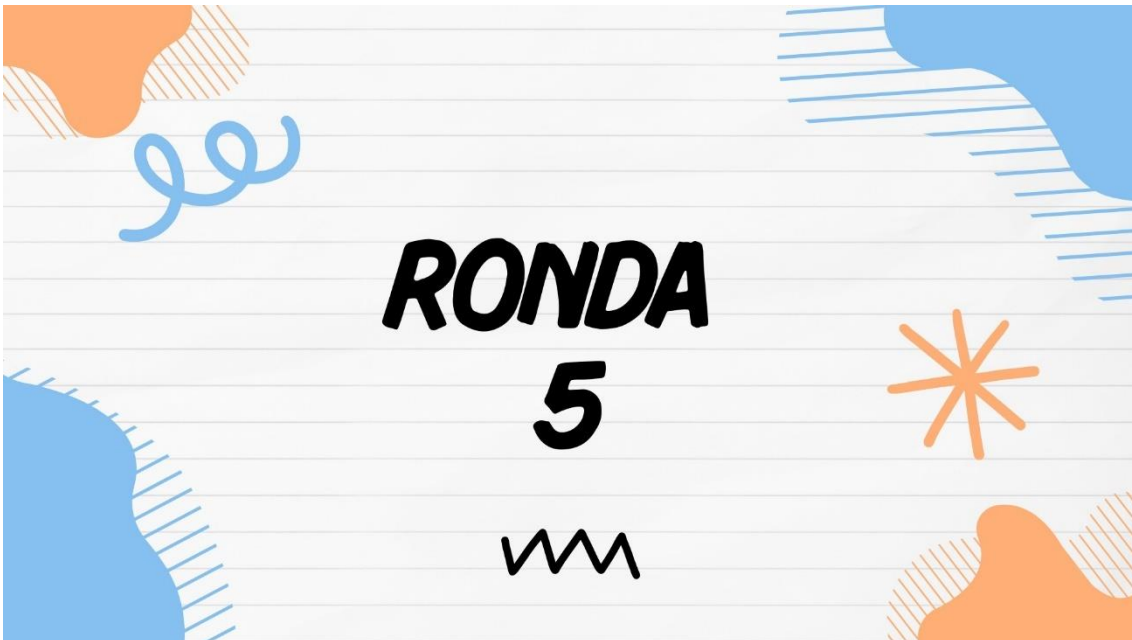
RONDA 4
ESPECIAL
ANÁLISIS SINTÁCTICO

WWM

RONDA ESPECIAL

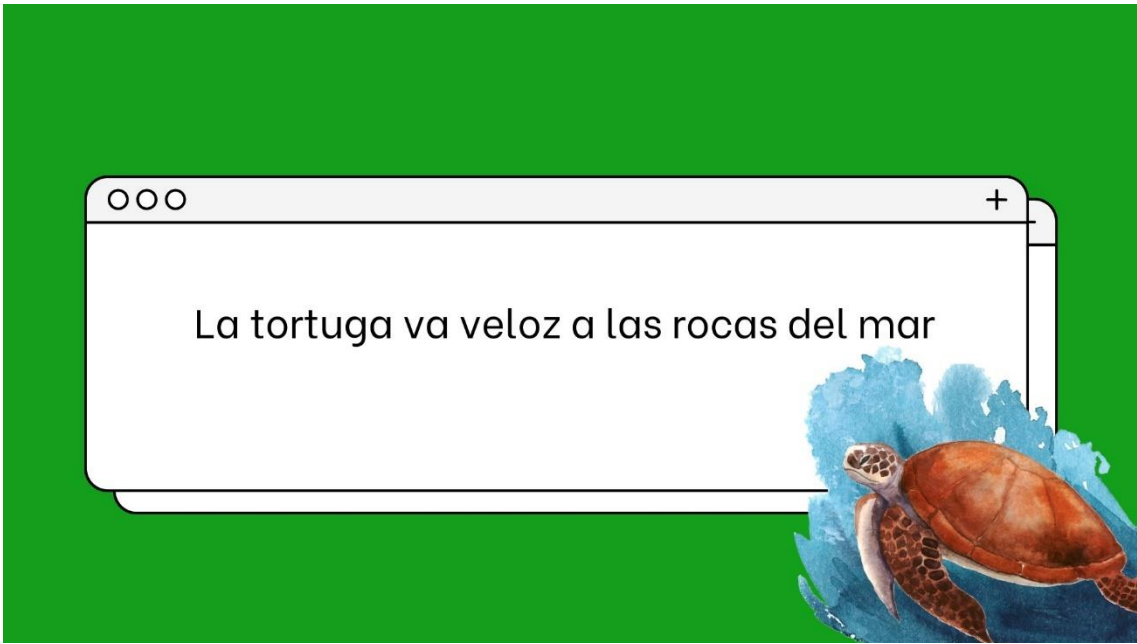
A whiteboard with a grey header containing three circles on the left and a plus sign on the right. The text "Arguiñano es un cantante famoso" is written in the center. To the left of the whiteboard is a whisk. To the right is a chef in a white uniform and tall hat, smiling with his hands raised.

Arguiñano es un cantante famoso

A decorative background with horizontal lines and various colorful scribbles in orange, blue, and black.

RONDA

5




RONDA ESPECIAL



ooo

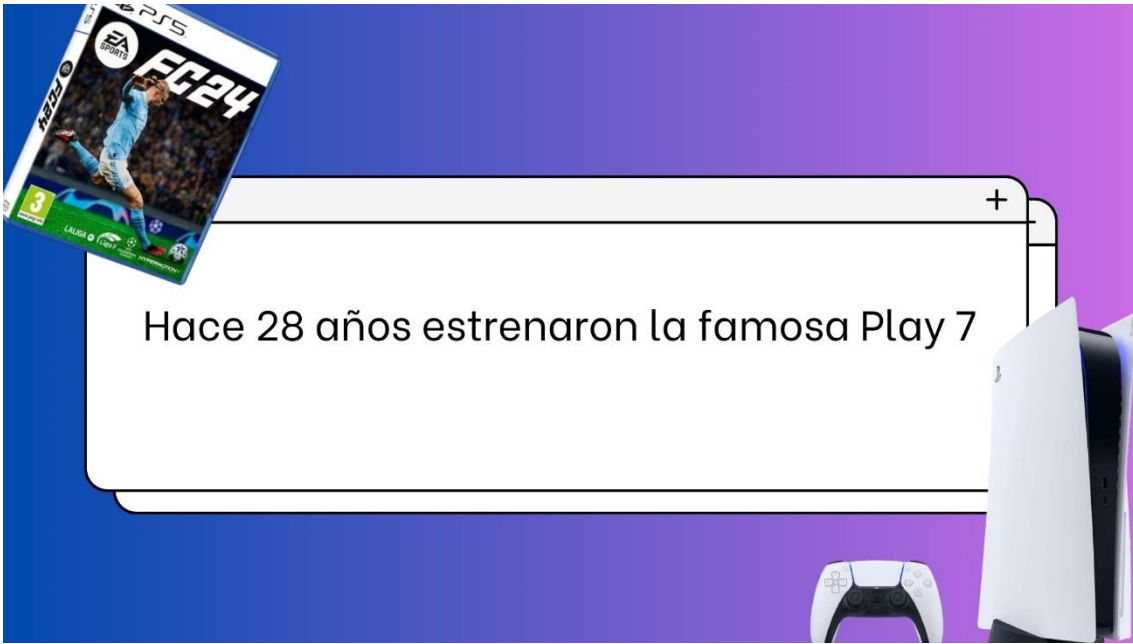
- ✓ Sujeto plural
- ✓ Verbo copulativo
- ✓ Atributo



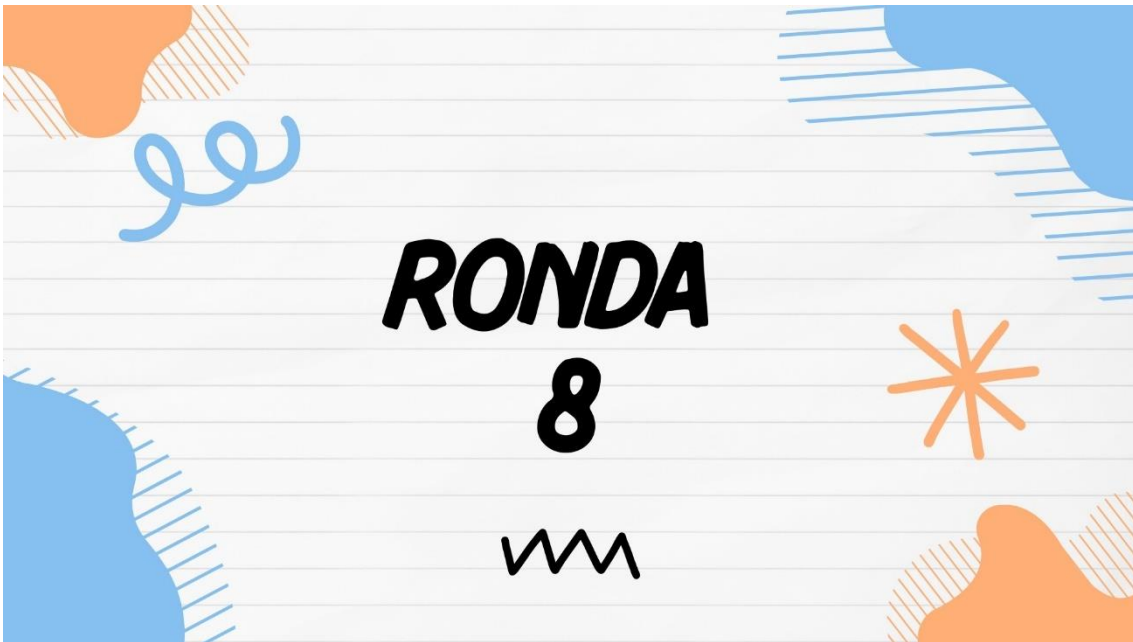
RONDA 7 ESPECIAL

HAY 2 COMPLEMENTOS MENTIROSOS (+2 PUNTOS)





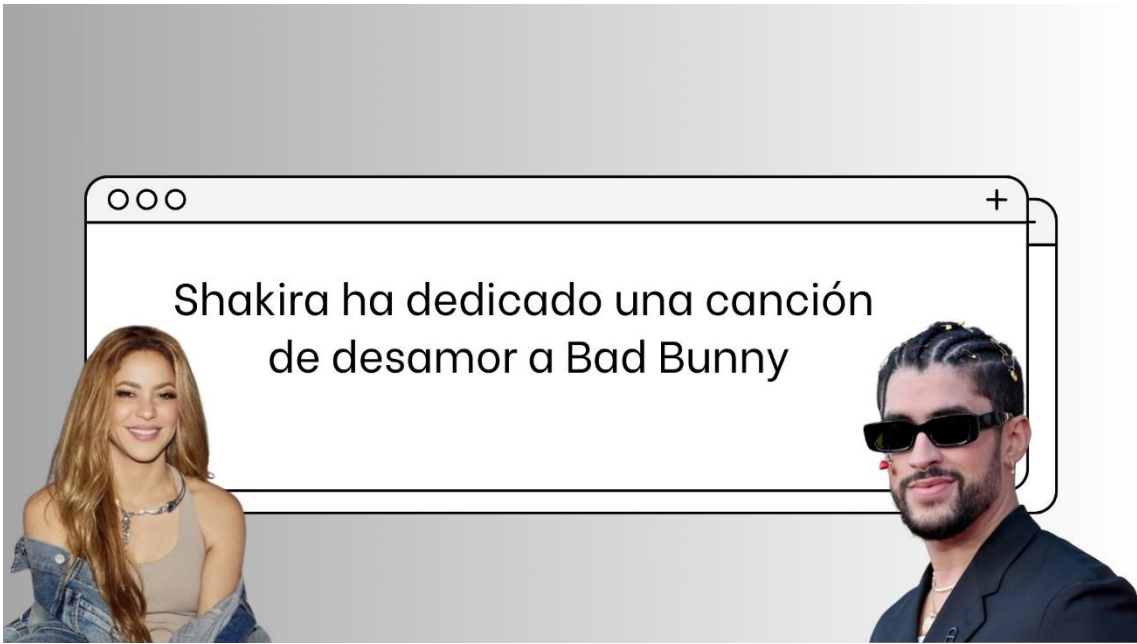
Hace 28 años estrenaron la famosa Play 7



RONDA

8







RONDA ESPECIAL

+

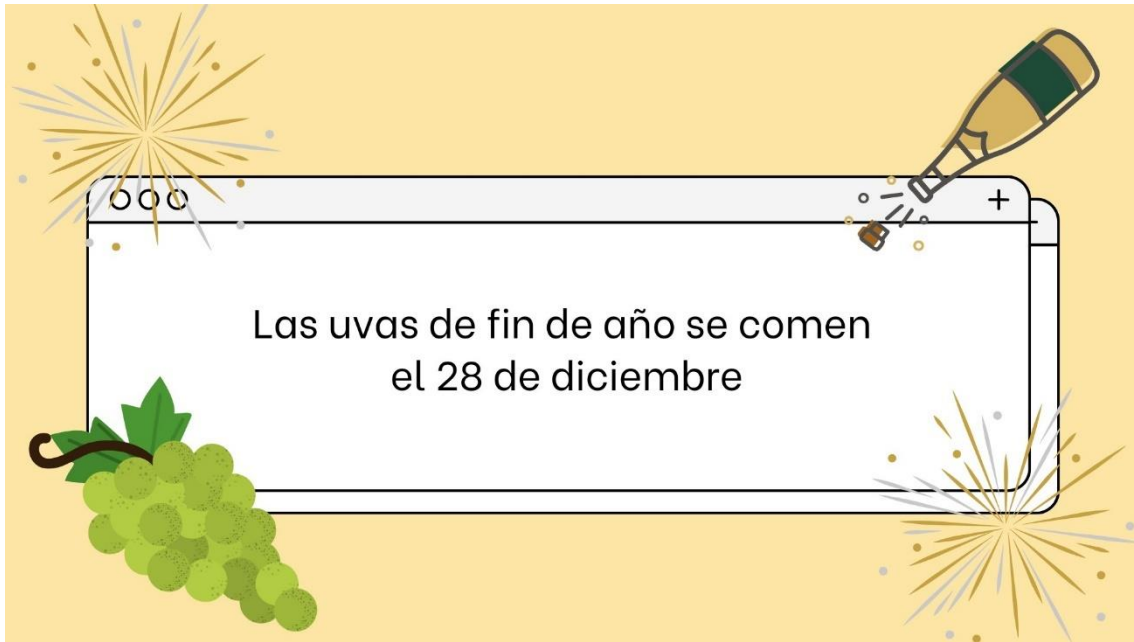
La gente desayuna hormigas

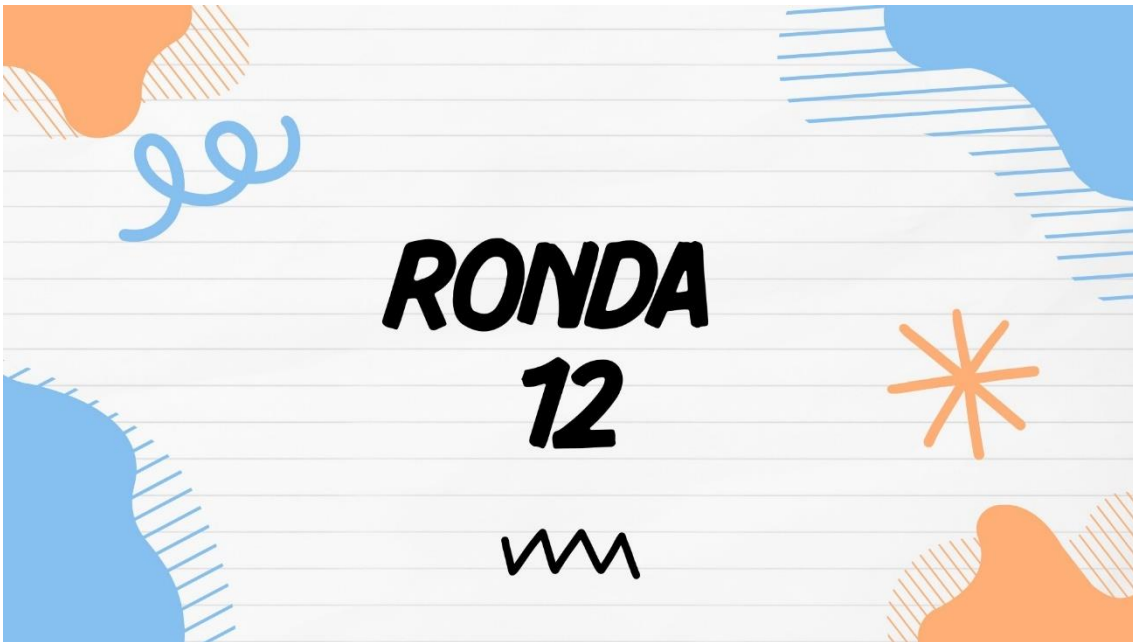
Illustration of ants on a leaf and a notepad with text.



RONDA
10

Illustration of a notepad with decorative elements and text.



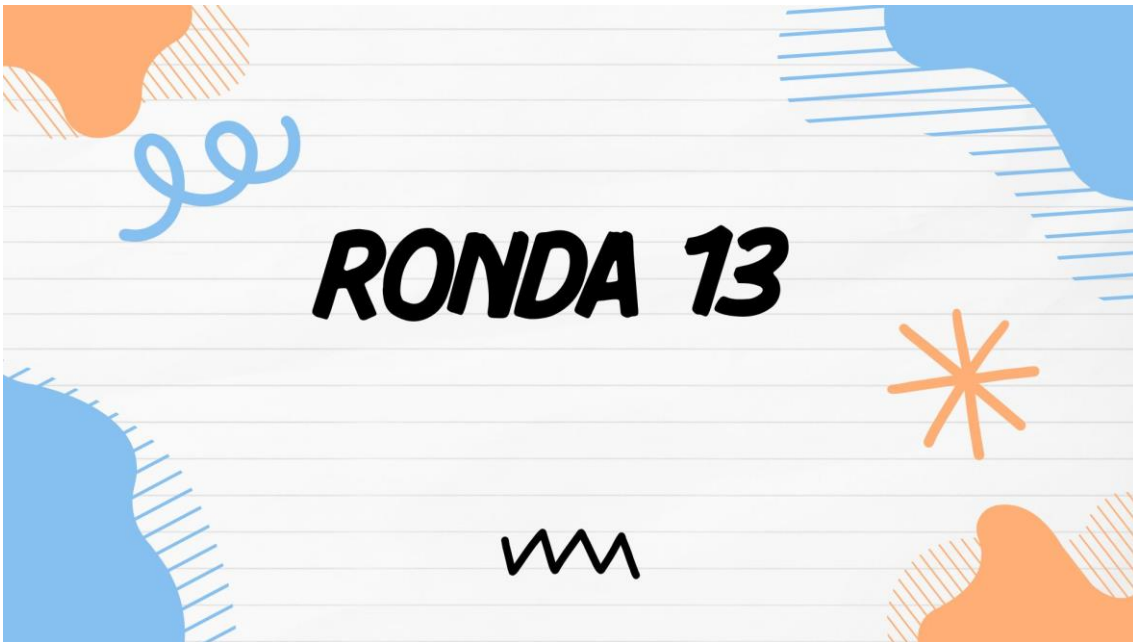




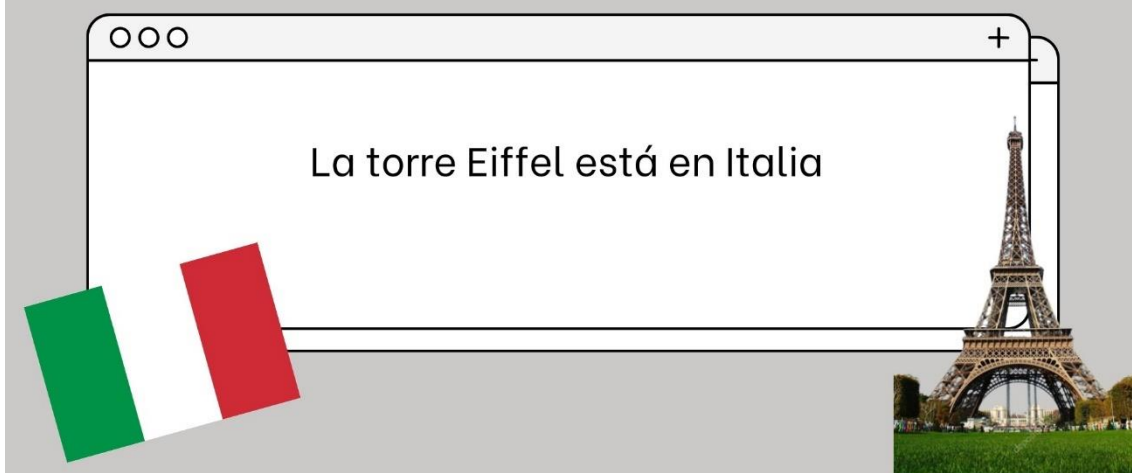
La “Kings League” se creó en 2006



RONDA 13



RONDA ESPECIAL



FORTNITE

ooo

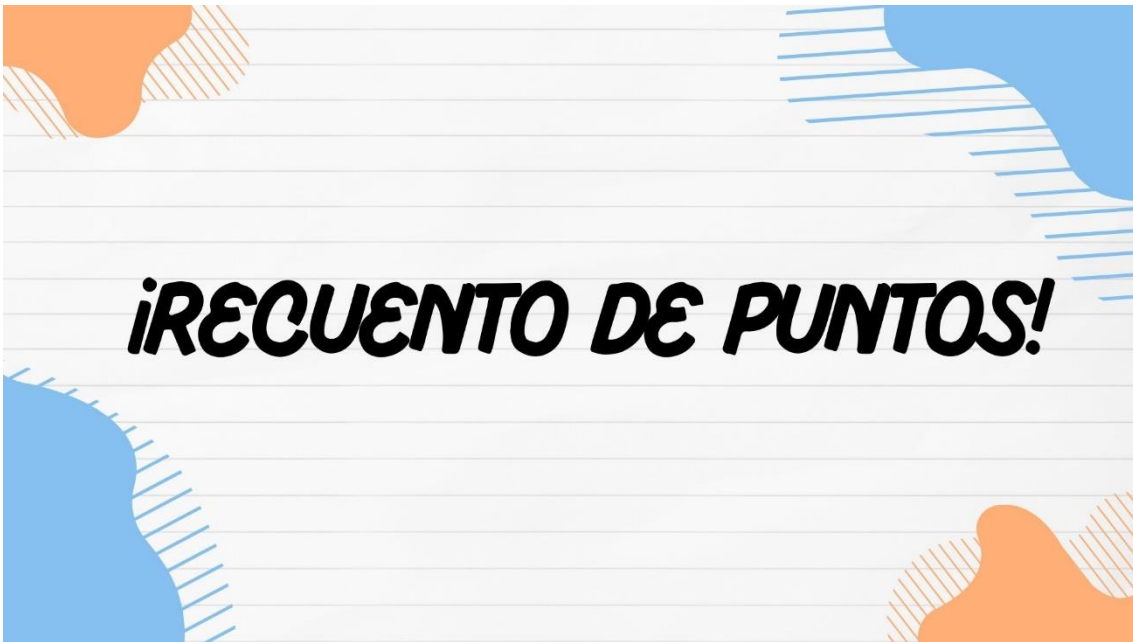
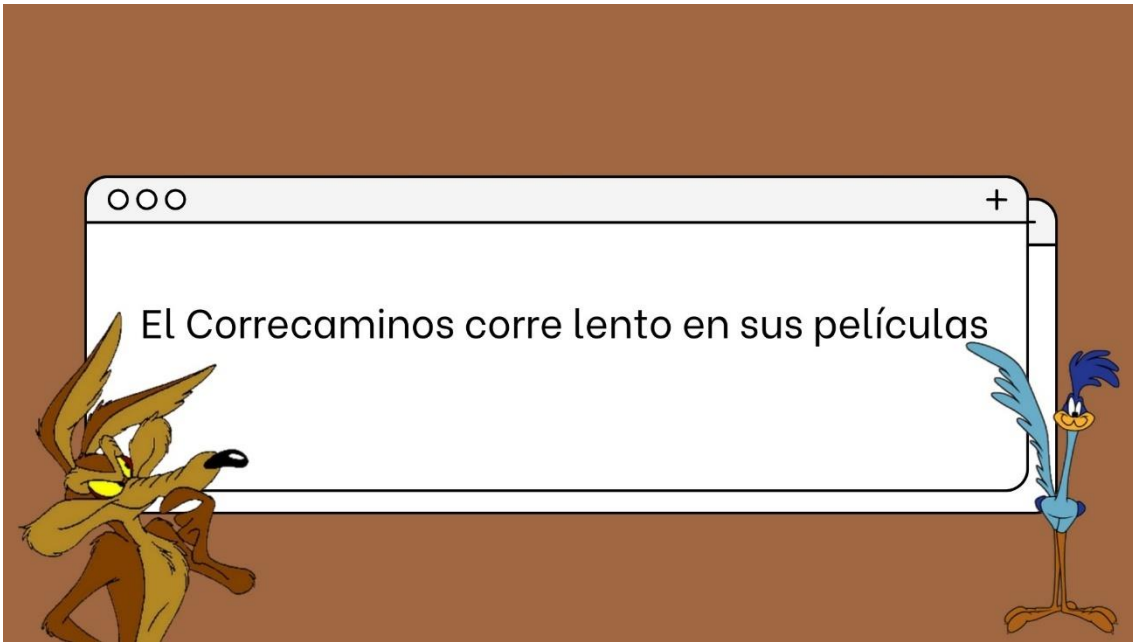
+

El pase de batalla del *Fortnite* cuesta diez dólares



RONDA
15





Integrantes del grupo: _____

¡A la caza del complemento mentiroso!

Ronda	Complemento mentiroso	Tipo de complemento
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Espacio para realizar el análisis sintáctico en caso de que la ronda lo requiera:

AYUDA

(CCT) PERDÍ (CD)



Ojalá (pronombre de CD) recuperara
(Complemento circunstancial de finalidad)

LOLITA

Estaba paseándola
(CCL). Salió volando
(CCM)

- Ella vuela (C.
Predicativo) si nadie
(pronombre de CD)
molesta.
- (Verbo copulativo) +
(atributo)
- (Verbo transitivo) +
(CD)

Si alguien la encuentra,
(pronombre de CI)
ofrezco 100 €

LLAMADME SI LA ENCONTRÁIS O SI TENÉIS ALGUNA INFORMACIÓN

652 24 58 96

AYUDA

(CCT) PERDÍ (CD)



Ojalá (pronombre de CD) recuperara
(Complemento circunstancial de finalidad)

BIGOTES

Estaba paseándolo
(CCL). Salió corriendo
(CCM)

- Él camina (C. Predicativo) si nadie (pronombre de CD) molesta.
- (Verbo copulativo) + (atributo)
- (Verbo transitivo) + (CD)

Si alguien lo encuentra,
(pronombre de CI)
ofrezco 100 €

LLAMADME SI LO ENCONTRÁIS O SI TENÉIS ALGUNA INFORMACIÓN

652 24 58 96

AYUDA

(CCT) PERDÍ (CD)



FOFITO Y GLOTÓN

Estaba paseándolos
(CCL). Salieron corriendo
(CCM)

- Ellos caminan (C. Predicativo) si nadie (pronombre de CD) molesta.
- (Verbo copulativo) + (atributo)
- (Verbo transitivo) + (CD)

Ojalá (pronombre de CD) recuperara
(Complemento circunstancial de finalidad)

Si alguien los encuentra,
(pronombre de CI)
ofrezco 100 €

LLAMADME SI LOS ENCONTRÁIS O SI TENÉIS ALGUNA INFORMACIÓN

652 24 58 96

AYUDA

(CCT) PERDÍ (CD)

JOSEFA Y FLORENTINA

Estaba paseándolas
(CCL). Se escaparon
(CCM)



Ojalá (pronombre de CD) recuperara
(Complemento circunstancial de finalidad)

- Ellas caminan (C. Predicativo) si nadie (pronombre de CD) molesta.
- (Verbo copulativo) + (atributo)
- (Verbo transitivo) + (CD)

Si alguien las encuentra,
(pronombre de CI)
ofrezco 100 €

LLAMADME SI LAS ENCONTRÁIS O SI TENÉIS ALGUNA INFORMACIÓN

652 24 58 96

AYUDA

(CCT) PERDÍ (CD)



PISTACHITO

Estaba paseándolo
(CCL). Salió corriendo
(CCM)

- Él camina (C. Predicativo) si nadie (pronombre de CD) molesta.
- (Verbo copulativo) + (atributo)
- (Verbo transitivo) + (CD)

Ojalá (pronombre de CD) recuperara
(Complemento circunstancial de finalidad)

Si alguien lo encuentra,
(pronombre de CI)
ofrezco 100 €

LLAMADME SI LO ENCONTRÁIS O SI TENÉIS ALGUNA INFORMACIÓN

652 24 58 96

ANEXO 13. CUADERNO DE AULA DEL GRUPO CONTROL

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO CONTROL

Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud* (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).

*Para valorar la actitud se utilizarán dos comentarios cualitativos en todos los cuadernos de aula de las distintas sesiones: «buena» y «regular». Por un lado, se emplea el término «buena» cuando el alumno manifiesta una actitud positiva hacia sus compañeros y las indicaciones del profesorado: no interrumpe la clase, no se distrae y cumple con las directrices que manda el docente. Por otro lado, se emplea el término «regular» cuando el alumno no siempre exhibe una actitud positiva hacia sus compañeros: interrumpe la clase, se distrae o le cuesta seguir las indicaciones del profesor.

SESIÓN	A	P	AC	I	R	C
1	A	Sí				Sigue un PI
2	B	Sí	No	Buena	Sí	
3	C	No	-	-	-	Absentista
4	D	Sí	No	Buena	Sí	
5	E	Sí	No	Buena	Sí	
6	F	Sí				Sigue un PI
7	G	No	-	-	-	Absentista
8	H	Sí	Sí	Buena	Sí	
9	I	No				Sigue un PI
10	J	Sí	No	Buena	Sí	
11	K	No				
12	L	Sí	Sí	Buena	Sí	
13	M	Sí	Sí	Buena	Sí	
14	N	Sí	Sí	Buena	Sí	
15	Ñ	No				
16	O	Sí	No	Buena	Sí	

17	P	Sí					Sigue un PI
18	Q	No	-	-	-	-	Absentista
19	R	Sí	No	Buena	Sí		
20	S	Sí	No	Buena	Sí		
21	T	No					Sigue un PI
22	U	No					
23	V	Sí	Sí	Buena	Sí		
24	W	No	-	-	-	-	Absentista
25	X	Sí	No	Buena	Sí		
26	Y	No					
27	Z	Sí	No	Buena	Sí		
COMENTARIOS GENERALES			Han seguido la clase muy atentos y han mostrado interés. Probablemente esta buena actitud se debe a que es la primera sesión que se imparte. La casilla de las actividades está vacía porque no se mandaron deberes en la sesión anterior.				

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO CONTROL							
Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).							
SESIÓN		A	P	AC	I	R	C
2							
1	A	Sí					Sigue un PI
2	B	Sí	No	Buena	Sí	No	
3	C	No	-	-	-	-	Absentista
4	D	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
5	E	Sí	No	Buena	No siempre	No	
6	F	Sí					Sigue un PI
7	G	No	-	-	-	-	Absentista

8	H	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
9	I	Sí					Sigue un PI
10	J	No					
11	K	No					
12	L	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
13	M	Sí	No	Regular	No	No	Se distrae con mucha facilidad
14	N	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
15	Ñ	No					
16	O	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
17	P	Sí					Sigue un PI
18	Q	No	-	-	-	-	Absentista
19	R	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
20	S	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
21	T	No					Sigue un PI
22	U	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
23	V	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
24	W	No	-	-	-	-	Absentista
25	X	Sí	No	Regular	No	No	No tiene ganas de trabajar
26	Y	Sí	No	Buena	No siempre	Sí	
27	Z	Sí	No	Buena	Sí	No	
COMENTARIOS GENERALES			A pesar de que la actitud y el interés son muy buenos, no se muestran participativos, ni si quiera hay voluntarios para corregir las actividades, por lo tanto, deben escogerse alumnos al azar para que corrijan.				

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO CONTROL

Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).

SESIÓN		A	P	AC	I	R	C
3							
1	A	Sí					Sigue un PI
2	B	Sí	No	Buena	Sí	No	
3	C	No	-	-	-	-	Absentista
4	D	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
5	E	Sí	No	Regular	No siempre	Sí	Se ha distraído por las intervenciones de <M>.
6	F	No					
7	G	No	-	-	-	-	Absentista
8	H	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
9	I	Sí					Sigue un PI
10	J	Sí	No	Buena	Sí	No	
11	K	No					
12	L	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
13	M	Sí	No	Regular	No	No	Interrumpe constantemente la clase y no seguía las indicaciones del profesor: no quería coger apuntes.
14	N	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	

15	Ñ	Sí	No	Regular	No siempre	Sí	Se ha distraído por las intervenciones de <M>.
16	O	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
17	P	Sí					Sigue un PI
18	Q	No	-	-	-	-	Absentista
19	R	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
20	S	No					
21	T	No					Sigue un PI
22	U	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
23	V	Sí	Sí	Buena	No siempre	Sí	
24	W	No	-	-	-	-	Absentista
25	X	Sí	No	Buena	Sí	No	
26	Y	Sí	No	Buena	No siempre	Sí	
27	Z	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
COMENTARIOS GENERALES			De nuevo, la participación se ha visto muy limitada. El alumno <M> ha interrumpido en varias ocasiones la sesión hablando sobre temas no relacionados con la materia, hecho que ha provocado la distracción de algunos compañeros: el <Ñ> y el <E>, sobre todo.				

ANEXO 14. CUADERNO DE AULA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).

SESIÓN		A	P	AC	I	R	C
1							
1	A	No					
2	B	Sí	No	Buena	Sí		
3	C	-	-	-	-	-	Absentista
4	D	Sí	No	Buena	Sí		
5	E	No					
6	F	No					Sigue un PI
7	G	Sí	No	Buena	Sí		
8	H	No					
9	I	Sí	No	Buena	Sí		
10	J	Sí	No	Buena	Sí		
11	K	Sí	Sí	Buena	Sí		
12	L	Sí	Sí	Buena	Sí		
13	M	Sí	No	Buena	Sí		
14	N	No					Sigue un PI
15	Ñ	Sí	Sí	Buena	Sí		
16	O	Sí	No	Buena	Sí		
17	P	No					
18	Q	No					
19	R	Sí					Sigue un PI
20	S	Sí	Sí	Buena	Sí		
21	T	Sí	No	Buena	Sí		
22	U	Sí	Sí	Buena	Sí		

23	V	No					Sigue un PI
24	W	Sí	Sí	Buena	Sí		
25	X	Sí	No	Buena	Sí		
26	Y	No					
27	Z	Sí	No	Buena	Sí		
COMENTARIOS GENERALES		El clima en al aula es muy positivo. Todos se muestran muy interesados y toman notas.					

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).

SESIÓN		A	P	AC	I	R	C
2							
1	A	Sí	Sí	Buena	Sí	No	
2	B	Sí	No	Buena	No siempre	Sí	
3	C	-	-	-	-	-	Absentista
4	D	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
5	E	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
6	F	No					Sigue un PI
7	G	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
8	H	No					
9	I	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
10	J	Sí	No	Buena	Sí	No	
11	K	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
12	L	Sí	No	Buena	No siempre	Sí	
13	M	Sí	No	Buena	Sí	Sí	

14	N	No					Sigue un PI
15	Ñ	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
16	O	Sí	No	Buena	No siempre	Sí	
17	P	No					
18	Q	No					
19	R	Sí	No	Buena	Sí	Sí	Sigue un PI
20	S	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
21	T	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
22	U	Sí	Sí	Buena	No siempre	Sí	
23	V	Sí					Sigue un PI
24	W	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
25	X	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
26	Y	No					
27	Z	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
COMENTARIOS GENERALES		Prácticamente todo el alumnado ha realizado los deberes de la sesión anterior, lo que demuestra una gran implicación e interés por la materia.					

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).

SESIÓN	A	P	AC	I	R	C
3						
1	A	Sí	No	Buena	Sí	Sí
2	B	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí
3	C	-	-	-	-	Absentista

4	D	No					
5	E	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
6	F	Sí					Sigue un PI
7	G	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
8	H	No					
9	I	Sí	No	Buena	No siempre	No	
10	J	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
11	K	Sí	Sí	Buena	Sí	No	
12	L	Sí	Sí	Buena	No siempre	Sí	
13	M	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
14	N	No					Sigue un PI
15	Ñ	No					
16	O	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
17	P	No					
18	Q	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
19	R	Sí					Sigue un PI
20	S	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
21	T	No					
22	U	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
23	V	No					Sigue un PI
24	W	Sí	Sí	Buena	Sí	No	
25	X	Sí	No	Buena	No siempre	Sí	
26	Y	Sí	Sí	Buena	Sí	Sí	
27	Z	Sí	No	Buena	Sí	Sí	
COMENTARIOS GENERALES			En general, los estudiantes se han mostrado muy atentos e interesados.				

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).

PRIMERA SESIÓN DE GAMIFICACIÓN

SESIÓN		A	P	AC	I	R	C
4							
1	A	No					
2	B	Sí	Sí	Buena	Sí		
3	C	-	-	-	-	-	Absentista
4	D	Sí	No	Buena	Sí		
5	E	Sí	Sí	Buena	Sí		
6	F	No					Sigue un PI
7	G	Sí	No	Buena	Sí		
8	H	No					
9	I	Sí	Sí	Buena	Sí		
10	J	Sí	No	Buena	Sí		
11	K	No					
12	L	Sí	Sí	Buena	Sí		
13	M	Sí					
14	N	No					Sigue un PI
15	Ñ	Sí	Sí	Buena	Sí		
16	O	Sí	No	Buena	Sí		
17	P	Sí	Sí	Buena	Sí		
18	Q	Sí	Sí	Buena	Sí		
19	R	Sí					Sigue un PI
20	S	No					
21	T	Sí	No	Buena	Sí		
22	U	Sí	Sí	Buena	Sí		
23	V	Sí	Sí	Buena	Sí		Sigue un PI, pero ha

							querido participar en la actividad
24	W	Sí	Sí	Buena			
25	X	Sí	No	Buena	Sí		
26	Y	Sí	Sí	Buena	Sí		
27	Z	Sí	Sí	Buena	Sí		
COMENTARIOS GENERALES			<p>Con rapidez, han agrupado las mesas formando sus grupos base para comenzar lo antes posible con la actividad de gamificación. Asimismo, cabe destacar que se muestran activos y participativos. De hecho, dos alumnos han discutido levemente porque querían participar al mismo tiempo. Por último, cabe mencionar que, durante toda la sesión, los grupos han estado entablando una conversación relacionada con la materia y no se han distraído. Incluso se han formado debates entre los componentes del grupo en torno a quién tenía razón sobre algún aspecto gramatical en concreto.</p>				

CUADERNO DE AULA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Leyenda: asistencia (A) participación (P), actitud (AC), interés (I), realización de actividades (R) y comentarios (C).

SEGUNDA SESIÓN DE GAMIFICACIÓN

SESIÓN 5		A	P	AC	I	R	C
1	A	Sí	Sí	Buena	Sí		
2	B	Sí	Sí	Buena	Sí		
3	C	-	-	-	-	-	Absentista
4	D	Sí	Sí	Buena	Sí		
5	E	No					
6	F	Sí					Sigue un PI
7	G	Sí	No	Buena	Sí		
8	H	No					
9	I	Sí	Sí	Buena	Sí		
10	J	Sí	No	Buena	Sí		
11	K	No					
12	L	Sí	Sí	Buena	Sí		
13	M	No					
14	N	No					Sigue un PI
15	Ñ	Sí	Sí	Buena	Sí		
16	O	Sí	Sí	Buena	Sí		
17	P	No					
18	Q	Sí	Sí	Buena	Sí		
19	R	Sí					Sigue un PI
20	S	Sí	Sí	Buena	Sí		
21	T	No					
22	U	Sí	Sí	Buena	Sí		
23	V	Sí	Sí	Buena	Sí		Sigue un PI, pero ha querido

							participar en la actividad
24	W	Sí	Sí	Buena			
25	X	No					
26	Y	Sí	Sí	Buena	Sí		
27	Z	Sí	Sí	Buena	Sí		
COMENTARIOS GENERALES			<p>Al llegar al aula, el alumnado ha preguntado si hoy también se seguiría con la metodología empleada en la sesión anterior. Esto es una muestra de que tienen interés y se sienten motivados a la hora de trabajar. Nuevamente, participan y tienen una buena actitud: están en silencio y concentrados. Además, demuestran que tienen ganas de aprender, ya que, en una oración, todos los grupos han confundido el complemento predicativo con el complemento circunstancial de modo y se han interesado por que les vuelva a explicar la diferencia entre ambos. Para acabar, cabe destacar que, al terminar la clase, algunos alumnos han mencionado que la hora de gamificación se les ha pasado rápidamente.</p>				