

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i3.2427>

Gamificación para fortalecer la expresión escrita en inglés

Gamification to strengthen written expression in English

Cristina Beatriz Macías Mendoza

cristina.macias@unesum.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-2093-4027>

Universidad Estatal del Sur de Manabí
Ecuador – Jipijapa

Melissa Dayana Loor Velez

melissa.loor@unesum.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-5041-9324>

Universidad Estatal del Sur de Manabí
Ecuador – Jipijapa

Katherine Elizabeth Intriago Palacios

katherine.intriago@unesum.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-2505-7840>

Universidad Estatal del Sur de Manabí
Ecuador – Jipijapa

Luis Arturo Molina Arteaga

arturoarteag@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7017-9435>

Investigador Independiente
Ecuador – Jipijapa

Artículo recibido: 10 junio 2026- Aceptado para publicación: 16 julio 2026
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la gamificación mediante herramientas digitales sobre la expresión escrita en inglés de estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo 117. Se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, alcance explicativo y diseño cuasiexperimental con grupo experimental y grupo control, utilizando mediciones de pretest y posttest. La población la conformaron 46 estudiantes distribuidos en dos paralelos de 23 participantes cada uno. La expresión escrita se evaluó mediante una prueba de escritura valorada con una rúbrica analítica integrada por cinco dimensiones: cumplimiento de la tarea comunicativa, organización y coherencia textual, uso del vocabulario, precisión gramatical y ortografía y puntuación. Los datos fueron analizados aplicando estadística descriptiva y pruebas no paramétricas (Shapiro-Wilk, U de Mann-Whitney y rangos con signo de Wilcoxon). Los resultados demuestran que ambos grupos mejoraron tras el período de intervención; sin embargo, el grupo experimental obtuvo incrementos significativamente superiores en la expresión escrita global y en la dimensión de ortografía y puntuación al compararse con el grupo control, observándose además un tamaño del

efecto grande para el puntaje total. Se concluye que la implementación de estrategias de gamificación apoyadas en herramientas digitales favorece la expresión escrita en inglés, siendo una alternativa metodológica idónea para promover aprendizajes activos y acordes con el enfoque comunicativo establecido en el currículo ecuatoriano.

Palabras clave: gamificación, expresión escrita, inglés como lengua extranjera, herramientas digitales, educación general básica

ABSTRACT

This research aims to determine the effect of gamification using digital tools on the English writing skills of seventh-grade students at the José Joaquín de Olmedo 117 Educational Unit. A quantitative, applied, explanatory, quasi-experimental study with an experimental and a control group was conducted, using pre-test and post-test measurements. The population consisted of 46 students distributed into two sections of 23 participants each. Writing skills were assessed using a writing test evaluated with an analytical rubric comprised of five dimensions: fulfillment of the communicative task, organization and textual coherence, vocabulary use, grammatical accuracy, and spelling and punctuation. The data were analyzed using descriptive statistics and non-parametric tests (Shapiro-Wilk, Mann-Whitney U, and Wilcoxon signed-rank). The results demonstrate that both groups improved after the intervention period. However, the experimental group showed significantly higher increases in overall written expression and in the spelling and punctuation dimension compared to the control group, with a large effect size also observed for the total score. It is concluded that the implementation of gamification strategies supported by digital tools promotes written expression in English, making it a valuable methodological strategy alternative for fostering active learning aligned with the communicative approach established in the Ecuadorian curriculum.

Keywords: gamification, written expression, english as a foreign language, digital tools, basic general education

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

En un contexto caracterizado por la creciente internacionalización de la educación y la comunicación, el aprendizaje del idioma inglés es una competencia fundamental para el desarrollo académico, social y profesional de los estudiantes. En Ecuador, el Currículo de Educación General Básica promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma, como son: comunicación oral (*listening and speaking*), comprensión lectora (*reading*) y expresión escrita (*writing*).

Según el Currículo de Educación General Básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019) la expresión escrita para estudiantes de inglés como lengua extranjera, puede conceptualizarse de diversas maneras: se utiliza para describirse a sí mismo, comprendiendo a su vez la identidad personal y nacional; puede utilizarse también con fines de aprendizaje, ya que escribir permite visibilizar pensamientos o ideas, que facilitan la autorregulación y reflexión de pensamientos. Además, puede servir para conectar con otros, especialmente con el uso de TIC, donde pueden llevarse a cabo actividades de escritura como conservaciones por mensajería o correo electrónico.

La expresión escrita en un idioma no nativo puede resultar compleja y es que requiere de la integración de conocimientos gramaticales, léxicos, ortográficos y discursivos que logren la elaboración de textos adecuados y en proporción a la competencia lingüística del estudiantado.

Para Machado (2022) aunque algunos docentes adopten diferentes enfoques pedagógicos que favorecen el trabajo de aspectos asociados a la gramática o el vocabulario de la lengua, las cuestiones realmente centrales para el desarrollo de la escritura son la cohesión y la coherencia textual, pues de estas depende un texto coherente y bien organizado, dado que saber escribir conlleva a la activación de complejos procesos cognitivos que elaboran una prosa unificada.

En este sentido, el desarrollo de la expresión escrita en el inglés como lengua extranjera puede verse afectada por diversas dificultades o limitaciones, como metodologías tradicionales centradas en ejercicios repetitivos, que relegan el interés y la participación de estudiantes. De cara a esta situación, la incorporación de metodologías activas ha obtenido cabida al promover experiencias dinámicas, participativas y centradas en el estudiante.

Entre estas metodologías se abre paso la gamificación como una estrategia pedagógica innovadora que incorpora elementos propios del juego, como retos, recompensas, insignias y retroalimentación para así aumentar la motivación, el compromiso y la participación durante el proceso de aprendizaje (A. Zambrano et al., 2020a). Diversas investigaciones han orientado la gamificación para el fortalecimiento del idioma inglés como lengua extranjera, entre estos Aulia (2025), que mediante un diseño cuasiexperimental evidenció mejoras significativas en la competencia lingüística y en la motivación del grupo experimental. Asimismo, Quintero et al. (2024) reportaron incrementos en la retención del vocabulario y la comprensión auditiva tras doce

semanas de intervención gamificada. Por su parte, Jara et al. (2025) identifican mejoras en la participación estudiantil y en la retención de estructuras lingüísticas.

De esta forma, los estudios recientes reportan mejoras en el desarrollo de habilidades lingüísticas cuando estas estrategias se implementan de manera planificada e integrada al proceso de enseñanza- aprendizaje. Si bien la evidencia disponible demuestra que la gamificación favorece diversos componentes del aprendizaje del inglés, como la motivación, la participación, la comprensión auditiva o el vocabulario, todavía existe escasa evidencia respecto a su incidencia específica en el desarrollo de la expresión escrita, especialmente en estudiantes de Educación General Básica del contexto ecuatoriano.

En la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo 117, ubicada en la parroquia Olmedo del cantón Olmedo, provincia de Manabí, de acuerdo a observaciones realizadas durante el proceso de enseñanza se identifican dificultades en la expresión escrita de inglés en los estudiantes de séptimo año de Educación Básica, evidenciadas en la construcción de oraciones, del uso del vocabulario, la aplicación de estructuras gramaticales y la organización de ideas al momento de redactar textos sencillos, lo que dificulta utilizar el idioma de manera adecuada y plantea la necesidad de implementar estrategias metodológicas innovadoras.

Así, el presente trabajo propone como objetivo principal el determinar el efecto de la gamificación mediante herramientas digitales sobre la expresión escrita en inglés de los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo 117. En correspondencia con ello, se plantea como hipótesis de investigación que la aplicación de estrategias de gamificación mediante herramientas digitales mejora significativamente la expresión escrita en inglés de los estudiantes.

La enseñanza del idioma inglés en el contexto educativo ecuatoriano

Los fundamentos epistemológicos del Currículo de Educación General Básica del Área Lengua Extranjera- Inglés (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019) se sustentan en un enfoque constructivista, el cual concibe al estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento. Bajo esta premisa, el aprendizaje de una lengua extranjera parte de los conocimientos previos que el alumnado posee sobre su lengua materna y de las habilidades cognitivas, comunicativas, emocionales y motoras desarrollado a lo largo de su experiencia, las cuales son la base para la adquisición progresiva de una segunda lengua.

Alineado hacia este enfoque, el currículo incorpora también principios propios de la enseñanza comunicativa de lenguas, como la importancia de la interacción significativa como medio para favorecer el aprendizaje, el empleo de tareas auténticas para ampliar recursos lingüísticos del estudiante, la comprensión del aprendizaje del idioma como un proceso gradual basado en la experimentación y el ensayo- error. En consecuencia, el currículo ecuatoriano concibe la enseñanza del inglés como un proceso orientado al desarrollo integral de la competencia comunicativa.

Es así que para Arán et al. (2022) “el aprendizaje de una lengua extranjera, no se reduce a los contenidos conceptuales o teóricos, si bien son importantes, su función radica en poderlos enlazar con los procedimentales, al fomentar el desarrollo de competencias comunicativas” (p.7). No obstante, diversos estudios evidencian que la implementación de estos principios continúa siendo un obstáculo en el contexto ecuatoriano.

Vanegas et al. (2024) señalan que en muchos países latinoamericanos, incluyendo Ecuador existe un bajo nivel del dominio del inglés como consecuencia de que los docentes no están adecuadamente preparados y no poseen los conocimientos actualizados que conduzcan hacia una enseñanza significativa, aunada a la falta de comprensión lectora de los estudiantes, lo que dificulta el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

A estas limitaciones, se agrega el escaso equipamiento tecnológico con el que suelen contar las aulas educativas, pues no se dispone de las herramientas necesarias como laboratorios, plataformas virtuales, proyectores, internet, entre otros, que mejoran la enseñanza de idiomas, lo cual dificulta la incorporación de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Cango & Bravo, 2020).

En relación con los resultados alcanzados por el sistema educativo, De Adeline (2022) señala que el bajo desempeño de Ecuador en el Índice de Competencia en Inglés de EF constituye un referente común para analizar el estado del aprendizaje del idioma en el país. Sin embargo, el autor advierte que dicho indicador presenta limitaciones metodológicas relacionadas con el tipo de muestreo empleado, por lo que sus resultados deben ser interpretados con cautela. Pese a que el dominio del inglés en Ecuador continúa siendo reducido, existen evidencias de avances progresivos durante la última década, lo que evidencia la necesidad de fortalecer mecanismos de evaluación y generar información contextualizada.

En ese sentido, Sevy et al. (2020) identifican que la enseñanza del inglés en las instituciones públicas ecuatorianas continúa supeditada a diversos factores asociados a la pedagogía, formación docente, infraestructura, políticas educativas y percepciones sobre el aprendizaje del idioma, lo que dificulta la implementación de enfoques comunicativos establecidos por el currículo. Para los autores persiste una brecha entre las orientaciones curriculares y la realidad de las aulas, lo que impacta en el desarrollo esperado de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

La expresión escrita en inglés como habilidad comunicativa

La expresión escrita es una de las habilidades comunicativas necesarias en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que le permiten al estudiante expresar ideas, organizar información y comunicarse mediante textos con diferentes propósitos y contextos. Para Ojeda et al. (2026) la escritura en una lengua extranjera, incluso logrando escribir textos simples como notas, diálogos modestos y descripciones, constituye una habilidad necesaria para la participación académica y social de estudiantes en un mundo globalizado.

Desde una perspectiva cognitiva, la expresión escrita no es de ninguna manera una actividad lineal, sino un proceso complejo que comprende distintas etapas, cada una con sus características y exigencias específicas. Dicho proceso involucra operaciones técnicas, cognitivas y metacognitivas relacionadas con la planificación, organización, textualización y revisión del escrito, que permiten construir mensajes coherentes y adecuados al propósito comunicativo (Cabrera, 2017).

Para Valery (2000) desde la perspectiva de Vygotsky el lenguaje escrito se traduce en un trabajo analítico y consciente, pues requiere de un nivel mayor de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no únicamente las palabras son reemplazadas por signos alfabéticos sino también elementos verbales, como sonoridad, gestos e intenciones, que deben ser sintácticamente organizadas para transmitirse en toda su significación.

En ese sentido, el Currículo de Educación Básica General (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019) considera la expresión escrita como una competencia que evoluciona desde la elaboración de textos sencillos hacia la construcción de escritos con mayor complejidad comunicativa, incorporando a su vez procesos planificación, redacción, revisión y edición.

La enseñanza de la producción escrita en una lengua extranjera requiere de estrategias que den paso a la interacción y a la resolución del problema durante el proceso de composición. Resulta por esto indispensable que el estudiante desarrolle un manejo adecuado de los elementos propios de la escritura (ortografía, legibilidad, conectores, etc.). Asimismo, es necesaria la elaboración de producciones escritas tanto con fines académicos como comunicativos, como por ejemplo la realización de tareas o intercambio de mensajes vía email con hablantes de inglés (Bermello & González, 2020).

El enfoque en la enseñanza de la escritura del inglés como lengua extranjera según Torres & Gamboa (2023) ocupa como componente más relevante el conocimiento lingüístico, en vez de la habilidad lingüística, es decir, la atención se centra en el análisis de las estructuras discursivas: palabras, oraciones, párrafos, uso de sintaxis, ortografía y la puntuación. Estos autores consideran también una secuencia progresiva para la escritura en idioma anglosajón conformada por cuatro etapas.

La primera corresponde a la familiarización, que se orienta a preparar al estudiante mediante la representación de modelos y demostraciones de la habilidad a desarrollar. Posteriormente, la escritura controlada permite fortalecer el dominio de estructuras gramaticales y discursivas a través de ejercicios dirigidos. En una tercera fase, la escritura guiada ofrece mayor autonomía mediante de organización y construcción textual con apoyo docente. La escritura libre, finalmente, se basa en brindar al estudiante la oportunidad de elaborar textos propios, aplicando de forma autónoma los conocimientos lingüísticos adquiridos.

Asimismo, la metacognición es necesaria en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues favorece la transición de un aprendizaje mecánico hacia el desarrollo de

habilidades comunicativas funcionales. De forma que promover actividades de escritura y reflexión fortalecen el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje (Briesmaster & Etchegaray, 2017) También es importante que los jóvenes aprendices de inglés lleven a cabo actividades de escritura y reciban y asimilen retroalimentación sobre su trabajo, para así mejorar su dominio de L2 (Luquin & García, 2024; Quoc & Van, 2024).

En esa línea, investigaciones actuales demuestran que la expresión escrita mejora a la vez que los estudiantes participan en procesos continuos de planificación, revisión y reescritura apoyadas en mecanismos de retroalimentación. Nguyen & Van (2025) demostraron que el uso de textos modelo apertura la reflexión sobre la propia escritura y mejora significativamente la calidad global de los textos reescritos, al permitir que los estudiantes identifiquen fortalezas, errores y oportunidades de mejora en el proceso de composición.

Otros estudios apuntan hacia la incorporación de tecnologías digitales para mejorar el desarrollo de la producción escrita en estudiantes de inglés, lo que amplía las oportunidades de práctica, retroalimentación y promueve el aprendizaje autónomo. Asimismo, el apoyo tecnológico optimiza las estrategias de enseñanza y genera experiencias de aprendizaje significativas, convirtiéndose en un recurso pedagógico que complementa los enfoques de escritura (Farías & Saltos, 2025; M. Zambrano & Argudo, 2025).

La gamificación como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés

El aprendizaje actualmente exige abordarse desde múltiples frentes y la tecnología tiene un rol fundamental en ello, lo que exige a los educadores mantenerse al día con los constantes cambios, ya que la información y los recursos tecnológicos potencialmente útiles van relegando paulatinamente a la educación tradicional (Angelini & García, 2019). La integración de las TIC en la educación está cambiando los entornos educativos y proporciona estrategias de gamificación a los docentes para que sean utilizados como herramientas de apoyo, lo que fomenta la motivación y el aprendizaje independiente (Zambrano et al., 2020).

El modelo clásico de Werbach & Hunter (2015) estructura la gamificación a partir de tres elementos: las dinámicas, que corresponden a aspectos generales relacionados con la experiencia del juego como narrativa, emociones, progresión y restricciones; las mecánicas, orientadas a los procesos que regulan la interacción del participante mediante retos, competencias, cooperación, recompensas y retroalimentación; y los componentes, que constituyen la materialización de las mecánicas y dinámicas a través de elementos concretos como puntos, insignias, avatares, niveles y logros.

En la enseñanza del inglés, la gamificación puede resultar en una estrategia que fortalezca su aprendizaje, pues a través del juego se logra captar el interés del estudiantado (Espinoza et al., 2024; Fierro et al., 2025). Sin embargo, como puntualiza Quintero et al. (2024) es esencial integrar estos elementos del juego intencionalmente y alineado a los objetivos de aprendizaje, por

lo que se requiere una planificación rigurosa que se traduzca en la mejora de habilidades en el idioma.

La implementación de la gamificación en la enseñanza del inglés requiere del apoyo de varios recursos tecnológicos que faciliten su diseño, desarrollo y evaluación de las actividades de aprendizaje. Entre ellos, se incluyen plataformas de gamificación, herramientas para la creación de contenido interactivo y aplicaciones destinadas al seguimiento del desempeño estudiantil lo que permite gestionar elementos propios de la gamificación y generar entornos de aprendizaje visualmente atractivos (Bolaños et al., 2025).

Como ejemplo de estas herramientas destaca Kahoot!, plataforma ampliamente utilizada en la enseñanza de inglés para el desarrollo de actividades diagnósticas, de práctica y evaluación formativa. Su sistema de retroalimentación inmediata y seguimiento del progreso favorece la participación del estudiante y permite al docente monitorear continuamente su aprendizaje (Kıyançık & Uzun, 2022).

Desde una perspectiva psicológica, la efectividad de la gamificación se apoya en la satisfacción de necesidades básicas del aprendizaje, como autonomía, competencia e interacción social, así Ratinho & Martins (2023), mediante una revisión sistemática de cuarenta estudios, señalan que las experiencias gamificadas incrementan la motivación y el compromiso cuando incorporan retroalimentación, desafíos progresivos y oportunidades para que los estudiantes perciban avances en su desempeño.

La evidencia científica reciente pone en evidencia el potencial de la gamificación como estrategia didáctica para la educación. Mientras que Vrcelj et al. (2023) concluyen que las estrategias gamificadas incrementan la motivación, el compromiso y resultados de aprendizaje en distintos contextos educativos, Lee & Baek (2023) mediante un metanálisis de investigaciones experimentales en inglés como lengua extranjera, demostraron un efecto positivo de magnitud moderada sobre el aprendizaje del idioma, con beneficios notorios en el desarrollo del vocabulario, la comprensión auditiva y la producción escrita.

La incorporación de estrategias gamificadas en la enseñanza del inglés se plantea como respuesta frente a problemáticas que surgen en el aula, como baja motivación, ansiedad lingüística y limitada participación entre los estudiantes (Aldaz, 2026).

Si bien la literatura reconoce de manera amplia el potencial de la gamificación para fortalecer el aprendizaje, existen limitaciones que se advierten, pues la eficacia de elementos como puntos, recompensas o niveles depende de un diseño pedagógico coherente, las características del alumnado y el contexto de aplicación. De lo contrario, la estrategia puede favorecer conductas competitivas excesivas, generar ansiedad o reducir progresivamente su efecto motivador (Al-Khreshah, 2025).

Pese a las bondades de la gamificación y considerando sus limitaciones, Cevallos et al. (2025) expone que apenas el 35% de las instituciones educativas ecuatorianas han incorporado

elementos de gamificación en sus programas de inglés, lo que señala una brecha entre la implementación de esta metodología a nivel nacional. Esta situación declara la importancia de desarrollar investigaciones que aporten evidencia respecto a la aplicación de estrategias gamificadas en escenarios reales de enseñanza.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, que buscó medir objetivamente los cambios producidos en la expresión escrita en inglés a partir de la implementación de una estrategia de gamificación. Fue de tipo aplicado, dado que buscó dar respuesta a una problemática educativa concreta a través de una propuesta didáctica diseñada para fortalecer la habilidad de la escritura en inglés de estudiantes de Educación General Básica.

Asimismo, tuvo un alcance explicativo, que busca determinar las causas y efectos de los fenómenos, respondiendo cómo y por qué ocurren (Ramos, 2021). Por otra parte, su diseño fue cuasiexperimental, con grupo control y grupo experimental, utilizando mediciones de pretest y postest. Dadas las características del contexto escolar, no es posible asignar aleatoriamente a participantes, por lo que se trabajó con dos grupos ya conformados, uno de los cuales recibió la intervención gamificada, mientras el otro continuó desarrollando actividades habituales de enseñanza del idioma de inglés.

La población la conformaron los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo 117, durante el período lectivo régimen Costa 2025- 2026. Debido al número reducido de participantes, se trabajó con la totalidad de la población mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por 46 estudiantes, distribuidos en dos paralelos de 23 estudiantes cada uno.

Para evaluar la variable dependiente se diseñó una prueba de producción escrita en inglés, elaborada a partir de las destrezas con criterio de desempeño correspondiente al eje Writing en el Currículo de Educación General Básica. El instrumento consistió en una tarea auténtica de escritura, en la que los estudiantes produjeran un texto breve en inglés sobre una situación comunicativa en consonancia a su nivel de competencia (A2.2). Según el currículo, para este nivel, la escritura debe alinearse hacia la producción progresiva de textos, incorporando procesos de planificación, redacción, revisión y edición basados en un enfoque comunicativo.

La producción escrita se evaluó mediante una rúbrica analítica, estructurada en cinco dimensiones: 1) cumplimiento de la tarea comunicativa, entendida como el grado en que el estudiante responde a la situación comunicativa propuesta; 2) organización y coherencia textual, referida a la secuencia lógica de las ideas, uso de conectores y adecuada estructuración del texto; 3) uso del vocabulario, que valora pertinencia y precisión léxica; 4) precisión gramatical, asociada con el uso adecuado de estructuras gramaticales, tiempos verbales y construcción de oraciones; y

5) ortografía y puntuación, que evalúa la escritura adecuada de palabras y el empleo correcto de signos de puntuación.

Cada dimensión fue valorada mediante una escala ordinal de cuatro niveles de desempeño (1= insuficiente; 2= básico; 3= satisfactorio; 4= destacado), obteniéndose un puntaje máximo de 20 puntos. Esta valoración permitió identificar el nivel de desempeño alcanzado por cada estudiante en los distintos componentes de la expresión escrita.

Tanto la prueba de escritura como la rúbrica analítica fueron validadas mediante criterio de expertos, con la participación de cuatro especialistas en la enseñanza del idioma inglés, quienes poseían títulos de cuarto grado y más de cinco años de experiencia en el área. Estos evaluaron aspectos relacionados con la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de los criterios establecidos.

Para el desarrollo de la intervención se solicitó la autorización a las autoridades de la unidad educativa, así como el consentimiento informado de padres o representante legales de los estudiantes participantes. Se informó a estos sobre los objetivos del estudio, garantizando la confidencialidad de la información así como el uso exclusivamente académico de los resultados.

Entre los recursos utilizados en el programa, denominado Writing Quest, constó una computadora portátil (laptop), un proyector multimedia, una extensión eléctrica y conexión a internet proporcionada por los docentes investigadores. En las siguientes líneas se describen las cinco fases que comprendieron la intervención denominada Writing Quest, misma que tuvo una duración de seis semanas.

1. **Diagnóstico inicial de la expresión escrita.** Al inicio del estudio, los grupos experimental y control realizaron una prueba de producción escrita, que consistía en la elaboración individual de un texto breve sobre una situación comunicativa cotidiana, acorde con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes.
2. **Preparación para la escritura.** Antes de iniciar la producción escrita, el grupo de experimental participó en actividades para activar conocimientos previos y fortalecer así el contenido lingüístico necesario para cada sesión. Se emplearon recursos digitales interactivos, videos breves, organizadores gráficos y actividades gamificadas mediante plataformas como Kahoot!, Wordwall y Quizizz, que permitieron reforzar vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones propias de la temática abordada.
3. **Desarrollo del programa gamificado de escritura.** La fase central de la intervención se conformó por una secuencia de sesiones orientadas al fortalecimiento progresivo de la producción escrita. Cada sesión siguió una estructura en común:
 - Presentación de una misión o desafío de escritura;
 - desarrollo de actividades gamificadas para reforzar contenidos lingüísticos necesarios;
 - planificación de texto mediante organizadores gráficos;

- producción individual del escrito;
- retroalimentación del docente y entre pares;
- asignación de puntos, insignias y reconocimiento de logros conseguidos.

Las tareas de escritura respondieron a situaciones comunicativas auténticas propias del Currículo, como describir personas, lugares y rutinas, redactar mensajes breves, escribir pequeños párrafos narrativos y elaborar textos sencillos.

4. **Retroalimentación y reflexión.** Al finalizar cada sesión se desarrolló un espacio de retroalimentación donde los estudiantes analizaron los errores frecuentes, revisaron sus producciones escritas y reflexionaron sobre los avances alcanzados.
5. **Evaluación final.** Concluida la intervención, el grupo experimental como el grupo control realizaron nuevamente la prueba de expresión escrita bajo las mismas condiciones de aplicación del diagnóstico inicial.

Para concluir este apartado, se expone que los datos fueron procesados mediante el programa IBM SPSS Statistics versión 25. Se realizó un análisis descriptivo mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar, para luego evaluar la distribución de los datos con la prueba de Shapiro-Wilk, debido a que la mayoría de las dimensiones de la expresión escrita no presentaron una distribución normal y fueron evaluadas mediante una rúbrica analítica de naturaleza ordinal, se emplearon pruebas no paramétricas.

La comparación entre el grupo experimental y el grupo control se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney, mientras que las comparaciones entre el pretest y el posttest dentro de cada grupo se efectuaron mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados obtenidos permitieron establecer el efecto de la estrategia Writing Quest sobre la producción escrita en inglés de los estudiantes participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se despliegan los resultados obtenidos una vez realizada la implementación del Writing Quest. La investigación se desarrolló con dos paralelos de séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo 117, correspondiendo el paralelo “A” al grupo experimental y el paralelo “B” al grupo control. En aras de facilitar la interpretación, inicialmente se expone la caracterización de la muestra, para posteriormente presentar los resultados derivados del pretest y posttest.

Tabla 1
Caracterización de la muestra según grupo de estudio

		Experimental (A)		Control (B)		Total	
		F	%	F	%	F	%
Género	Masculino	11	47,8%	13	56,5%	24	52,2%
	Femenino	12	52,2%	10	47,8%	22	47,8%
Edad	11 años	13	56,5%	13	56,5%	26	56,5%

12 años	10	43,5%	10	43,5%	20	43,5%
---------	----	-------	----	-------	----	-------

La muestra la conformaron 46 estudiantes de séptimo año de educación básica de la unidad educativa en cuestión, de los cuales en el grupo experimental predominó ligeramente el género femenino (52,2%), en tanto que en el grupo control tuvo mayor frecuencia el género masculino (56,5%). En lo que refiere a la edad, ambos grupos presentaron una distribución proporcional, con un 56,5% de estudiantes de 11 años y un 43,5% de 12 años.

Tabla 2

Comparación inicial de la expresión escrita entre el grupo experimental y el grupo control (pretest)

Dimensión	Experimental	Control	U de Mann-Whitney	p
	Media ± DE	Media ± DE		
Cumplimiento de la tarea comunicativa	2,00 ± 0,85	2,22 ± 0,80	227,0	0,381
Organización y coherencia	1,91 ± 0,73	2,09 ± 0,73	230,5	0,419
Uso del vocabulario	2,26 ± 0,81	2,35 ± 0,83	246,5	0,664
Precisión gramatical	2,00 ± 0,60	2,17 ± 0,78	226,5	0,359
Ortografía y puntuación	2,04 ± 0,88	1,74 ± 0,81	213,5	0,232
Expresión escrita (total)	10,22 ± 1,78	10,57 ± 2,06	237,5	0,546

Nota. DE= Desviación estándar. La comparación entre grupos se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Previo a la implementación del Writing Quest se comparó el desempeño inicial de ambos grupos en las dimensiones de la expresión escrita. Mediante la prueba U de Mann-Whitney se evidenció que no existían diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en ninguna de las dimensiones evaluadas, incluyendo el puntaje total ($p > 0,05$). Esto indica que en ambos grupos se presentó un nivel inicial semejante en cuanto a la habilidad de la expresión escrita, existiendo así condiciones comparables para evaluar posteriormente el efecto de la intervención.

Tabla 3

Comparación de la expresión escrita antes y después de la intervención en el grupo experimental

Dimensión	Pretest	Posttest	Z	p
	Media ± DE	Media ± DE		
Cumplimiento de la tarea comunicativa	2,00 ± 0,85	3,13 ± 0,82	-4,400	<0,001
Organización y coherencia	1,91 ± 0,73	3,17 ± 0,78	-4,420	<0,001
Uso del vocabulario	2,26 ± 0,81	3,39 ± 0,78	-4,564	<0,001
Precisión gramatical	2,00 ± 0,60	3,30 ± 0,70	-4,388	<0,001
Ortografía y puntuación	2,04 ± 0,88	3,22 ± 0,85	-4,508	<0,001
Expresión escrita (total)	10,22 ± 1,78	16,26 ± 1,57	-4,253	<0,001

Nota. Comparación realizada mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. DE= Desviación estándar.

Tras seis semanas de intervención, tanto el grupo experimental como el grupo control mostraron mejoras significativas entre el pretest y el posttest ($p < 0,05$); sin embargo, la magnitud del cambio aumentó considerablemente en el grupo experimental. El puntaje global de expresión escrita inició con una media de $10,22 \pm 1,78$ y obtuvo tras la intervención un incremento de 2,91

puntos. Se sugiere, a partir de estos hallazgos, que la incorporación de estrategias de gamificación mediante herramientas digitales favoreció el desarrollo integral de la expresión en inglés de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 4

Comparación de la expresión escrita antes y después de la enseñanza habitual en el grupo control

Dimensión	Pretest	Posttest	Z	p
	Media $\pm$ DE	Media $\pm$ DE		
Cumplimiento de la tarea comunicativa	2,22 $\pm$ 0,80	2,70 $\pm$ 0,82	-3,317	0,001
Organización y coherencia	2,09 $\pm$ 0,73	2,78 $\pm$ 0,74	-4,000	<0,001
Uso del vocabulario	2,35 $\pm$ 0,83	2,91 $\pm$ 1,08	-3,606	<0,001
Precisión gramatical	2,17 $\pm$ 0,78	2,78 $\pm$ 0,95	-3,742	<0,001
Ortografía y puntuación	1,74 $\pm$ 0,81	2,30 $\pm$ 1,06	-3,606	<0,001
Expresión escrita (total)	10,57 $\pm$ 2,06	13,48 $\pm$ 2,37	-4,231	<0,001

Nota. Comparación realizada mediante la prueba de rangos con signos de Wilcoxon. DE= Desviación estándar.

Como se observa, en el grupo control se hallaron también diferencias significativas entre el pretest y posttest ($p < 0,05$). Sin embargo, la magnitud del cambio fue menor en comparación a la registrada en el grupo experimental, al aumentar el puntaje global de 10,57 a 13,48 puntos. Esto muestra que la enseñanza habitual también fue propicia para avanzar en la expresión escrita de los estudiantes, aunque fue de menos intensidad que los observados tras la implementación de la estrategia gamificada.

Tabla 5

Comparación de la expresión escrita en inglés entre el grupo experimental y el grupo control al finalizar la intervención

Dimensión	Experimental	Control	U	Z	p	r
	Media $\pm$ DE	Media $\pm$ DE				
Cumplimiento de la tarea comunicativa	3,13 $\pm$ 0,82	2,70 $\pm$ 0,82	191,000	-1,709	0,087	0,252
Organización y coherencia	3,17 $\pm$ 0,78	2,78 $\pm$ 0,74	194,000	-1,671	0,095	0,246
Uso del vocabulario	3,39 $\pm$ 0,78	2,91 $\pm$ 1,08	200,500	-1,511	0,131	0,223
Precisión gramatical	3,30 $\pm$ 0,70	2,78 $\pm$ 0,95	182,500	-1,912	0,056	0,282
Ortografía y puntuación	3,22 $\pm$ 0,85	2,30 $\pm$ 1,06	139,000	-2,872	0,004	0,423
Expresión escrita (total)	16,26 $\pm$ 1,57	13,48 $\pm$ 2,37	92,000	-3,827	<0,001	0,564

Nota. DE= Desviación estándar; U= estadístico de la prueba U de Mann-Whitney; Z= prueba de rangos de signos de Wilcoxon; p: nivel de significancia bilateral; r= tamaño de efecto.

Al concluir la intervención, el grupo experimental presentó un mejor desempeño en la expresión escrita en inglés en comparación al grupo control. La prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de ortografía y puntuación (U=

139,000; $p=0,004$), así como en el puntaje global de la expresión escrita ($U=92,000$; $p<0,001$), beneficiando al grupo que participó en el programa.

En las dimensiones de cumplimiento de la tarea comunicativa, organización y coherencia, uso del vocabulario y precisión gramatical, aunque las puntuaciones fueron superiores en el grupo experimental, las diferencias no alcanzaron significancia estadística ($p<0,05$). Asimismo, el análisis del tamaño del efecto evidenció una magnitud moderada para la ortografía y puntuación ($r=0,423$) y grande para la expresión escrita global ($r=0,564$), lo que demuestra que la intervención no solo produjo diferencias estadísticamente significativas, sino también un impacto educativo importante.

En conjunto, estos resultados permiten aceptar la hipótesis de investigación, demostrando que la implementación de estrategias de gamificación mediante herramientas digitales mejoró significativamente la expresión escrita en inglés en los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica.

Los resultados obtenidos permiten sostener que la implementación del programa Writing Quest fue una alternativa didáctica eficaz para fortalecer la expresión escrita en inglés de estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Desde la perspectiva pedagógica, el efecto alcanzado no puede atribuirse únicamente a la incorporación de recursos tecnológicos o al componente lúdico de gamificación, sino a la articulación de un conjunto de estrategias que promovieron la participación del estudiantado durante el proceso de escritura.

La planificación de textos, la retroalimentación continua, la revisión entre pares y la resolución de desafíos progresivamente favorecieron un contexto de aprendizaje donde la escritura dejó de concebirse como una actividad exclusivamente evaluativa para pasar a ser un proceso dinámico de construcción y mejora constante. En ese sentido, Lee & Baek (2023) concluyen en su estudio que las estrategias gamificadas producen un efecto positivo de magnitud moderada sobre el aprendizaje del idioma, particularmente habilidades como vocabulario, comprensión auditiva y escritura.

De manera semejante Vrcelj et al. (2023) identificó que la mayoría de investigaciones reportan incrementos en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico cuando la gamificación se implementa como una metodología de enseñanza y no solo como un recurso creativo. Estos planteamientos se alinean con el enfoque adaptado en Writing Quest, donde cada elemento del juego fue diseñado para responder a objetivos de aprendizaje previamente definidos.

La mejora observada también puede comprenderse a partir de los fundamentos psicológicos que sustentan la gamificación. Ratinho & Martins (2023) sostiene que las experiencias gamificadas generan mejores resultados cuando satisfacen necesidades como la autonomía, la percepción de competencia y la interacción social. En consecuencia, los estudiantes suelen involucrarse con mayor persistencia en tareas que le permiten visualizar su proceso, recibir retroalimentación y asumir retos de acuerdo a su nivel de desempeño.

Estos planteamientos se tornan relevantes en el aprendizaje de inglés, donde la escritura representa una de las habilidades de mayor complejidad para los estudiantes dado que integra conocimiento léxico, gramatical y discursivo. Por ello Ojeda et al. (2026) afirman que la expresión escrita constituye una competencia indispensable para la participación académica y social en contextos globalizados, razón por la cual se requieren de estrategias que vayan más allá de la memorización de estructuras lingüísticas y promuevan situaciones reales de comunicación.

Asimismo, Torres & Gamboa (2023) argumentan que la enseñanza de la escritura debe desarrollarse progresivamente, transitando de actividades de familiarización hacia una práctica guiada en escenarios donde el estudiante asuma gradualmente mayor autonomía en la elaboración de textos. Precisamente, esta secuencia metodológica se reflejó en el Wrint Quest, donde las actividades iniciaban con el fortalecimiento del vocabulario, y, posteriormente, orientar a los estudiantes hacia la planificación, redacción, revisión y mejora de producciones escritas.

Los hallazgos del presente estudio respaldan la idea de que la efectividad de la gamificación no depende únicamente de la incorporación de elementos como puntos, insignias o clasificaciones, sino de la forma en que estos se complementan e integran dentro de una propuesta pedagógica coherente. Al respecto, Quintero et al. (2024) advierten que los beneficios de la gamificación se alcanzan cuando las dinámicas del juego se alinean con los objetivos de aprendizaje y responden a una planificación rigurosa.

Esta apreciación tiene incidencia en investigaciones recientes, como la desarrollada por Al-Khresheh (2025) quienes señalan que un uso inadecuado de recompensas o sistemas competitivos pueden generar efectos contraproducentes, como ansiedad, estrés o disminución de la motivación. En el caso de la intervención realizada, se priorizó la retroalimentación formativa, el progreso individual y la colaboración entre estudiantes, lo que contribuyó a mantener un clima favorable para el aprendizaje.

La mejora alcanzada en la expresión escrita también puede comprenderse a partir del enfoque de escritura por procesos que orientó el desarrollo de Writing Quest. A diferencia de modelos tradicionales, centrados en el producto final, la intervención promovió una secuencia sistemática de planificación, redacción, revisión y retroalimentación que permitió a los estudiantes construir progresivamente sus textos. Cabrera (2017) sostiene que estas etapas implican operaciones técnicas, cognitivas y metacognitivas indispensables para elaborar textos coherentes.

Esto coincide con investigaciones recientes, como las de Zambrano & Argudo (2025) evidenciaron que la aplicación de enfoques basados en el proceso de escritura, acompañados de retroalimentación estructurada y apoyo tecnológico, favorece significativamente el desarrollo de las habilidades escrituras de estudiantes con nivel A2, al proporcionar oportunidades de práctica y aprendizaje autónomo.

Otro aspecto que probablemente contribuyó a los resultados obtenidos fue la incorporación de procesos permanentes de retroalimentación y reflexión durante cada sesión. La evidencia científica señala que la calidad de la escritura se ve mejorada cuando el estudiante dispone de oportunidades para revisar textos, contrastar criterios y realizar modificaciones antes de producir una versión definitiva (Luquin & García, 2024; Nguyen & Van, 2025).

Aunque todas las dimensiones evaluadas presentaron un comportamiento favorable, únicamente la ortografía y puntuación alcanzó diferencias estadísticamente significativas cuando se comparó el grupo experimental con el grupo control de forma independiente. Lejos de interpretarse como una limitación de la intervención, este resultado podría explicarse por la naturaleza integrada de la expresión escrita. En efecto, las distintas dimensiones de la escritura no evolucionan de manera aislada, sino que interactúan constantemente durante la elaboración de un texto.

Aspectos como el cumplimiento de la tarea comunicativa, la organización de las ideas, el vocabulario y la precisión gramatical dependen simultáneamente de procesos cognitivos, lingüísticos y discursivos cuya consolidación requiere períodos prolongados de práctica. En cambio, la ortografía y puntuación constituyen componentes susceptibles de fortalecer mediante actividades reiteradas de revisión, edición y retroalimentación.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió determinar que la implementación de la estrategia gamificada Writing Quest, apoyada en herramientas digitales, produjo mejoras significativas en la expresión escrita en inglés de estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Si bien ambos grupos mostraron avances entre el pretest y el posttest, únicamente el grupo experimental alcanzó un incremento significativamente superior en el desempeño global de la expresión escrita, acompañado de un tamaño del efecto elevado.

A partir de estos resultados, se permite aceptar la hipótesis de investigación y evidencian que la incorporación planificada de estrategias de gamificación es una alternativa pedagógica que permite fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

De la misma forma, los hallazgos auscultan que la mejora de la expresión escrita no solo depende de la incorporación de elementos lúdicos, sino más bien de la integración de estos en procesos sistemáticos de planificación, práctica, retroalimentación y reflexión. Así, el programa Writing Quest brindó un entorno de aprendizaje activo en el que los estudiantes participaron constantemente en tareas auténticas de escritura, recibieron retroalimentación y fortalecieron progresivamente las distintas dimensiones evaluadas mediante la rúbrica analítica.

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce que la investigación se desarrolló en una única institución educativa y con una muestra relativamente mínima, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que limita la

generalización de los resultados. Además, la duración de la intervención fue de seis semanas, período que permitió identificar cambios importantes en la expresión escrita, aunque investigaciones con mayor tiempo de seguimiento podrían aportar evidencia sólida sobre la permanencia de estos efectos en el mediano y largo plazo.

Como futuras líneas de investigación, se propone replicar la intervención en instituciones educativas de diferentes contextos geográficos y socioculturales, incorporar muestras probabilísticas de mayor tamaño y extender la duración de los programas gamificados. Resulta también pertinente evaluar el efecto de estrategias similares sobre otras habilidades comunicativas del idioma inglés, como la comprensión lectora, auditiva y la expresión oral así como explorar la influencia de variables como la motivación, autorregulación y la competencia digital docente sobre los resultados de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aldaz, J. (2026). *Gamification in english language teaching on motivation and engagement in secondary education* [Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2026]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/16447>
- Al-Khresheh, M. (2025). Beneficios cognitivos y motivacionales de la gamificación en el aprendizaje del idioma inglés: Una revisión sistemática. *The Open Psychology Journal*. <https://doi.org/10.2174/0118743501359379250305083002>
- Angelini, L., & García, A. (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0131-8>
- Arán, A., Arzola, D., & Ríos, V. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: Una revisión de la bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 538–553. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45048>
- Aulia, P. (2025). The Effectiveness of Gamification in Enhancing English Language Learning Outcomes. *Jurnal Pendidikan Dan Sastra Inggris*, 5(2), 304–320. <https://doi.org/10.55606/jupensi.v5i2.5238>
- Bermello, G. B., & González, M. (2020). La expresión escrita en inglés y las necesidades comunicativas de los estudiantes de preuniversitario en Cuba. *VARONA*, (71). <https://www.redalyc.org/journal/3606/360670951015/html/>
- Bolaños, M., Soria, D., Dominguez, A., Condoy, L., & Viana, V. (2025). IA, Gamificación y Aprendizaje Activo en la Enseñanza del Inglés: En busca de un aprendizaje motivador y eficaz. *Revista Social Fronteriza*, 5(2). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)675](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)675)
- Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 183–202. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a02>
- Cabrera, C. E. (2017). Pensamiento Y Escritura, El Desafío Para Los Docentes De Ciencias. *Ciencia y Sociedad*, 42(2), 77–83. <https://www.redalyc.org/journal/870/87052388004/html/>
- Cango, A., & Bravo, M. (2020). La enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas del Ecuador en la era digital. *Polo del Conocimiento*, 5(3), 51–68. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1322>
- Cevallos, A., Solórzano, W., Macías, F., & Cárdenas, J. (2025). Gamificación en la enseñanza del inglés: Un análisis de su efectividad en el aprendizaje de segundas lenguas. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 9(1), 74–82. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n1.2025.74-82>

- De Adeline, A. (2022). EF English Proficiency Index e inglés en Ecuador: Suposiciones inciertas del ranking internacional. *Revista Andina de Educación*, 5(2). <https://www.redalyc.org/journal/7300/730076302012/html/>
- Espinoza, J., González de Pirela, N., Macias, J., & Nazareno, M. (2024). La Gamificación como Estrategia para la Enseñanza del Idioma Inglés. Una Propuesta Didáctica para el 7mo Grado de la Unidad Educativa Nuevo Continente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9459–9478. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13104
- Farías, M., & Saltos, D. (2025). Factores que influyen en la habilidad de escritura del idioma inglés en estudiantes de bachillerato en ambientes de aprendizaje presencial. *REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 13(3), 39–63. <https://doi.org/10.56124/refcale.v13i3.003>
- Fierro, D., Guamán, M., Velarde, A., & Narváez, C. (2025). Gamificación y vocabulario en inglés: Innovación lúdica para transformar el aprendizaje. *Revista Ñeque*, 8(21), 405–416. <https://doi.org/10.33996/revistaneque.v8i21.197>
- Jara, S., Valverde, J., Moreira, D., Toscano, J., Yaule, M., Catota, C., & Bernal, A. (2025). Gamification and English Learning: Innovative Strategies to Motivate Students in the Classroom. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 1609–1633. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.549>
- Kıyançıçek, E., & Uzun, L. (2022). Gamification in English Language Classrooms: The Case of Kahoot! *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1–13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bestdergi/article/1063362>
- Lee, J. Y., & Baek, M. (2023). Effects of Gamification on Students' English Language Proficiency: A Meta-Analysis on Research in South Korea. *Sustainability (Switzerland)*, 15(14). <https://doi.org/10.3390/su151411325>
- Luquin, M., & García, M. del P. (2024). A longitudinal study of the effects of model texts on EFL children's written production. *System*, 120, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103190>
- Machado, C. (2022). Escritura en inglés como lengua extranjera: El engañoso uso y sobreuso de los conectores para componer textos cohesivos. *UCMaule*, (62), 62–78. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.62.62>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Currículo de Educación General Básica*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11030.pdf
- Nguyen, N., & Van, D. (2025). Enhancing EFL Learners' Expository Writing: Evaluating the Impact of Model Texts as a Feedback Instrument on Draft Quality in Rewritten and New Texts. *English Teaching & Learning*, 49(4), 759–782. <https://doi.org/10.1007/s42321-025-00202-6>

- Ojeda, G., Batista, I., & Bonilla, J. (2026). Mejora de las habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera (EFL) en estudiantes de nivel A1 mediante estrategias pedagógicas basadas en el contexto en una escuela rural. *MQRInvestigar*, 10(3), e483–e483. <https://doi.org/10.56048/MQR.2026.e483>
- Quintero, M., Zambrano, M., & Trampuz, M. (2024). Gamificación y el aprendizaje del idioma inglés: Una exploración integral. *REVISTA ALCANCE*, 7(2), 69–80. <https://doi.org/10.47230/ra.v7i2.81>
- Quoc, L., & Van, D. (2024). Exploring EFL learners' engagement and draft quality in a multi-stage expository writing task using model texts as a feedback facilitator: A mixed-methods study. *Journal of Second Language Writing*, 66, 101161. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101161>
- Ramos, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890336>
- Ratinho, E., & Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon*, 9(8), e19033. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Sevy, J., Recino, U., & Munoz, C. (2020). Factors Affecting English Language Teaching in Public Schools in Ecuador. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3). <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/1948>
- Torres, J., & Gamboa, M. (2023). Producción escrita del inglés en estudiantes en condición de vulnerabilidad: Uso de Jclie para su fortalecimiento en los tiempos del COVID-19. *Educación y ciudad*, (44), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9816766>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la Escritura a partir de Vygotsky. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (9), 38–43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649119>
- Vanegas, M., Betancourt, J., & Recalde, F. (2024). Methodologies and Didactic Approaches in Teaching English as a Foreign Language in Ecuadorian Education. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9541–9553. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10272
- Vrcelj, A., Hoić, N., & Dlab, M. (2023). Use of Gamification in Primary and Secondary Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 13–27. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.13>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. University of Pennsylvania Press.

- Zambrano, A., Lucas, M. D. L. Á., Luque, K. E., & Lucas, A. (2020a). La Gamificación: Herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(Extra 3), 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231614>
- Zambrano, A., Lucas, M., Luque, K., & Lucas, T. (2020b). La Gamificación: Herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(Extra 3), 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231614>
- Zambrano, M., & Argudo, J. C. (2025). Exploración de los desafíos que enfrentan los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el desarrollo de habilidades de escritura: Un estudio de caso mixto. *MQRInvestigar*, 9(2), e440–e440. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e440>