

Dictogloss: técnica para mejorar la producción oral de la tercera persona del singular en el nivel PG 1 de inglés de la FES Acatlán, UNAM

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA
DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 7, núm. 1,

noviembre 2025 - febrero 2026

[https://doi.org/10.22201/](https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2025.7.1)

[fesa.26832917e.2025.7.1](https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2025.7.1)



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional

Dictogloss: A Technique to Improve Third Person Singular Oral Production at the PG 1 English Level

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2025.7.1.458>

Recibido: 12 de febrero de 2025

Revisado: 6 de mayo de 2025

Aceptado: 19 de agosto de 2025

 **Beatriz Jiménez-López**

Universidad Nacional Autónoma de México.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. México

147741@pcpuma.acatlan.unam.mx

Resumen: El *dictogloss* tiene como objetivo principal mejorar el dominio de una lengua extranjera, integrando el enfoque en la forma a través del significado del texto. Este artículo presenta los resultados de un estudio cuantitativo diseñado con un grupo de control (GC) y un grupo experimental (GE), en el que se analizó la influencia del *dictogloss* en la producción oral de la tercera persona del singular

Imagen superior: *collage* a partir de detalles de *Pintura No. 2* de Rosa Sanín, 1975; *Piñanona* de Gabriel Orozco, 2013; y *El color y la forma* de Lucas Lasnier, 2017. Fuente: *Google Arts & Culture*.

en estudiantes de inglés en el nivel inicial del Plan Global (PG 1) del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, UNAM. La muestra incluyó a 98 estudiantes distribuidos en grupos intactos, sin modificación en su composición original. La recolección de datos se realizó a través de grabaciones orales, que se analizaron comparativamente mediante un diseño *pretest/postest*. Para evaluar el desempeño, se clasificaron las producciones orales en: a) verbos correctamente conjugados con la inflexión (-s, -es, -ies), b) omisión de la inflexión, y c) uso incorrecto de la misma. El análisis estadístico se realizó mediante un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas en diseño factorial mixto, considerando un factor entre sujetos (GC vs. GE) y un factor dentro de sujetos (*pretest* vs. *postest*). Los resultados muestran que el 89.1% de los participantes mejoraron en el uso oral de la tercera persona del singular, mientras que el 10.8% restante reflejó variaciones atribuibles, entre otros factores, a diferencias en recursos cognitivos individuales.

Palabras clave: *Dictogloss*, instrucción, tercera persona del singular, producción oral.

—

Abstract: *Dictogloss* aims primarily to improve the knowledge and use of a foreign language by integrating a focus on form through meaning. This quantitative study employed an experimental design with experimental and control groups to analyze the influence of this technique on the oral production of the third person singular in students of Plan Global 1 (PG 1) at the Language Teaching Center (CEI), FES Acatlán, UNAM. The sample consisted of 98 students distributed in intact groups, with no modification in its original composition. Data collection was based on oral recordings, which were analyzed comparatively using a pre-test/post-test design. Performance was evaluated by classifying oral productions into a) verbs correctly conjugated with the inflection (-s, -es, -ies), b) omission of the inflection, and c) incorrect use of the inflection. Statistical analysis was conducted using a repeated measures ANOVA within a mixed factorial design, considering a between-subjects factor (experimental vs. control group) and a within-subjects factor (*pre-test* vs. *post-test*). The results indicate that 89.1% of the participants improved in their oral use of the third person singular, while the remaining 10.8% showed variations attributable, among other factors, to differences in individual cognitive resources.

Keywords: *Dictogloss*, instruction, third person singular, oral production.

Introducción

La investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas se ha centrado cada vez más en identificar los fenómenos lingüísticos que influyen en los resultados del aprendizaje, con el objetivo de fundamentar y mejorar las prácticas curriculares e instructivas. Si bien el enfoque comunicativo sigue siendo un paradigma dominante que enfatiza el uso del lenguaje para la comunicación auténtica, como la expresión de ideas y emociones, y la resolución de problemas de la vida real; actualmente se reconoce que la adquisición del lenguaje es un proceso complejo e individualizado. Como señala Ellis (2015), los estudiantes adquieren los idiomas de forma diferente, lo que hace esencial que la lingüística aplicada investigue dicha variación para desarrollar metodologías de enseñanza más eficaces.

Una línea de investigación activa dentro de la lingüística aplicada es la eficacia de la instrucción enfocada en la forma (IEF) en el aula de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2). Este enfoque resulta especialmente relevante para estudiantes que con frecuencia enfrentan dificultades para interiorizar estructuras gramaticales que difieren significativamente de las de su lengua materna (L1), en áreas como la sintaxis, la morfología o la fonología (Spada 2023).

El presente estudio se enfoca en la técnica *dictogloss* (variante del dictado tradicional), una estrategia basada en tareas centradas en la forma, con el fin de determinar su eficacia en el desarrollo de la producción oral de la tercera persona del singular en inglés, lo cual constituye el objetivo general de esta investigación. El estudio se enmarca en una metodología cuantitativa con diseño experimental, que incluye un grupo de control (GC) y un grupo experimental (GE) con *pretest* y *postest*. Participaron estudiantes de inglés del primer nivel del Plan Global (PG 1) del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FES Acatlán, UNAM.

La recolección de datos se realizó a través de grabaciones orales. Para su estudio, primero se utilizó el método de análisis de contenido para codificar y contabilizar las ocurrencias lingüísticas: a) verbos correctamente conjugados con inflexiones (-s, -es, -ies); b) omisión de la inflexión; c) formas incorrectas. Una vez obtenido el conteo y los respectivos porcentajes, se empleó el análisis inferencial ANOVA de medidas repetidas bajo un diseño factorial mixto, considerando un factor entre sujetos (GC vs. GE) y un factor dentro de sujetos (*pretest* vs. *postest*) para comparar las medias y encontrar si existen diferencias significativas estadísticamente. Es importante mencionar que la presente investigación forma parte de una iniciativa académica desarrollada en el marco del Seminario Permanente para la Difusión de la Investigación (SEPEDI).

Revisión de la literatura

La IEF es una estrategia pedagógica que dirige la atención del estudiante hacia aspectos formales del idioma –ya sean gramaticales, léxicos o fonológicos– que suelen representar dificultades en la adquisición de una LE o una L2. Su objetivo es corregir formas lingüísticas fosilizadas, que se problematizan debido a la influencia de la L1, o a la sobregeneralización de la L2 (Spada 2023; Spada *et al.* 2014).

Las investigaciones de Spada (1997), Long (1991, 1996, 2015), Ellis (2001, 2002, 2015), Fotos y Ellis (1991), Wajnryb (1990), Fotos (1994) y Doughty (2003) establecieron las bases teóricas de la IEF, abarcando tanto la instrucción explícita como la implícita, así como la retroalimentación correctiva. Estudios mixtos, cualitativos y cuasiexperimentales indican que la instrucción explícita resulta especialmente beneficiosa para adultos, al favorecer la concientización (*consciousness-raising*), técnica que permite identificar, analizar y corregir errores en tareas comunicativas. El término *consciousness-raising* fue acuñado por Rutherford y Sharwood Smith (1985); se refiere a un proceso que consiste en centrar deliberadamente la atención en aspectos formales específicos de la lengua meta para modificar su uso. Para promover esta estrategia, Valeo y Spada (2015), Ellis (2015), Schmidt (1990) y Widodo (2006) proponen actividades como la corrección y reconocimiento de errores, el completado de textos, la transformación de oraciones, la composición y el dictado.

Diversos estudios respaldan la efectividad de la IEF en distintos niveles del aprendizaje de lenguas. Spada (2023), Ellis (2002, 2015) y Doughty (2003) coinciden en que mejora habilidades morfológicas y sintácticas, favoreciendo la producción escrita. Además, Ellis (2015) destaca su impacto en la fluidez comunicativa, al evidenciar que los estudiantes adquieren y controlan diversas formas lingüísticas en contextos significativos. Por su parte, Kang y Lee (2020) demostraron su eficacia en la enseñanza gramatical a través de la comprensión auditiva, con mejoras significativas en los puntajes posteriores al tratamiento. En conjunto, estos estudios respaldan la presente investigación, que analiza el impacto de la IEF, mediante la técnica *dictogloss*, en el uso morfológico correcto de la tercera persona del singular en inglés, tanto en la producción oral como en la escrita.

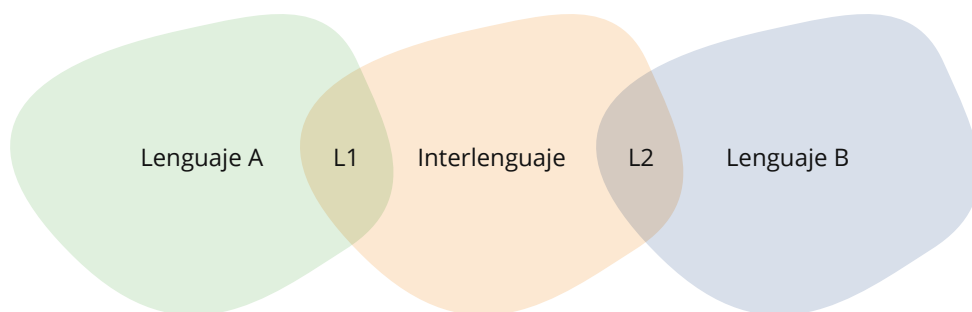
Marco Teórico

La IEF se refiere a técnicas pedagógicas que dirigen la atención de los estudiantes hacia formas lingüísticas problemáticas dentro de un contexto basado en el significado (Doughty y Williams 1998). Long (1991) distingue entre el enfoque en

las formas, que implica instrucción gramatical aislada, y el enfoque en *la forma*, que integra la atención a la gramática durante actividades comunicativas. La IEF es un enfoque que cuenta con amplio respaldo en la investigación especializada sobre adquisición de segundas lenguas (SLA), ya que se alinea con el uso natural del lenguaje y promueve la precisión (Ellis 2002). Puede impartirse de forma explícita, mediante explicación metalingüística, o de manera implícita, guiando a los estudiantes para que detecten patrones sin instrucción directa. En la práctica, la IEF se implementa frecuentemente a través de tareas como mejora del *input*, la retroalimentación metalingüística, las actividades de concientización y las tareas colaborativas, como el *dictogloss*.

Comprender cómo los estudiantes internalizan las estructuras lingüísticas implica también considerar el concepto de *interlenguaje*, introducido por Selinker (1972) y desarrollado por Corder (1967), cuya representación se observa en la figura 1.

Figura 1 Representación del concepto de interlenguaje



Fuente: elaboración basada en Larry Selinker (1972) y Stephen Pit Corder (1967).

El interlenguaje es un sistema lingüístico transicional influido tanto por la L1 del estudiante como por su desarrollo en la L2 o la LE. Los errores reflejan el sistema lingüístico en evolución. No obstante, cuando las formas incorrectas se vuelven permanentes debido a la falta de retroalimentación correctiva o a una conciencia insuficiente, se produce la fosilización, fenómeno identificado por Selinker y Lamendella (1978) y Fernández (1997). Por ejemplo, los estudiantes del nivel A1 suelen omitir la *-s* de la tercera persona del singular en inglés; sin atención explícita, este error puede volverse persistente. Para superar estos problemas se requieren estrategias que promuevan la conciencia de la forma y contribuyan al refinamiento del interlenguaje.

La hipótesis de la observación de Schmidt (1990) sostiene que los estudiantes deben percibir conscientemente una característica lingüística para poder adquirirla.

Partiendo de esta premisa, se han desarrollado diversas tareas de concientización (*consciousness-raising*, C-R) que ayudan a los estudiantes a focalizar su atención y procesar formas lingüísticas específicas. Widodo (2006), Mahshad (2018), Goo, Granena, Yilmaz y Novella (2015) describen varias actividades de C-R, como la identificación de errores, la transformación de oraciones, la escritura guiada y el dictado. Estas tareas buscan no sólo destacar las formas gramaticales, sino también fomentar la participación cognitiva y la reflexión del estudiante. Este tipo de actividades resulta especialmente valioso en las etapas iniciales de la adquisición de segundas lenguas, cuando los estudiantes están construyendo sistemas gramaticales básicos y aún requieren apoyo externo para autoevaluarse eficazmente.

Entre las estrategias pedagógicas mencionadas, el dictado ha evolucionado hacia formas más interactivas. Una de sus variantes es el *dictogloss*, técnica que se ha consolidado como una herramienta eficaz para fomentar tanto la interacción centrada en el significado como la atención a la forma. Introducida por Wajnryb (1990), esta estrategia requiere que los estudiantes escuchen un texto breve y significativo, tomen notas de palabras clave y luego lo reconstruyan colaborativamente de manera escrita u oral. Este proceso implica una participación dinámica con el contenido y la forma lingüística, incentivando a los estudiantes a recuperar y aplicar estructuras gramaticales correctas durante la reconstrucción.

Swain (2005) sostiene que las tareas orientadas a resultados, como el *dictogloss*, crean condiciones propicias para que los estudiantes detecten vacíos en su conocimiento lingüístico, lo que puede conducir a una reestructuración interna de su interlengua. La investigación respalda la eficacia de esta técnica para mejorar tanto la precisión gramatical como la comprensión auditiva y la comunicación colaborativa, especialmente cuando se enfoca en formas específicas como las terminaciones verbales o el orden de palabras (Vasiljevic 2010; Zafar *et al.* 2020; Echeverría 2020; Rubio 2023).

El *dictogloss* suele seguir un procedimiento de cinco etapas: preparación, dictado, reconstrucción, análisis y corrección (Wajnryb 1990). En la etapa de la preparación, se introduce a los estudiantes al tema y al vocabulario clave, con el fin de activar sus conocimientos previos y facilitar la comprensión. En la fase del dictado, el docente lee un texto breve y significativo a velocidad normal, mientras los alumnos escuchan y toman notas breves. Durante la reconstrucción, los estudiantes rehacen el texto en parejas o grupos pequeños, centrándose tanto en el significado como en la corrección gramatical. Finalmente, en las etapas de análisis y corrección, los alumnos –a menudo con la guía del profesor– comparan su versión reconstruida con el texto original, identifican diferencias, reflexionan sobre el uso del lenguaje y realizan las correcciones necesarias.

Este proceso cíclico de observación, formulación y reformulación de hipótesis se ajusta estrechamente a los principios de la IEF. Además, proporciona un entorno comunicativo y cognitivamente enriquecido, lo que lo convierte en una estrategia especialmente adecuada para estudiantes principiantes que requieren una exposición estructurada de la gramática dentro de contextos significativos.

La técnica de *dictogloss* tiene una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos por sesión y, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, es adecuada para estudiantes del nivel A2 en adelante (MCERL; Instituto Cervantes 2002). Los estudios revisados en los apartados de antecedentes y marco teórico ofrecen una visión actualizada del estado del arte sobre la IEF, con especial énfasis en el uso pedagógico y alcance de la técnica didáctica *dictogloss*.

Marco contextual

El Departamento de Inglés del CEI de la FES Acatlán ofrece a su comunidad dos planes de estudio: el Plan Global (PG) y el de Comprensión de Lectura (CL). La serie de cursos del PG consta de once niveles, que abarcan desde el básico hasta el PG 10, y permiten alcanzar el nivel B2 de competencia lingüística, conforme al MCERL.

La presente investigación estuvo dirigida a los estudiantes de inglés del programa PG 1, ya que en este primer nivel el plan de estudios retoma el aspecto gramatical relacionado con la tercera persona del singular en el presente simple. Dado que este contenido se aborda previamente en el nivel básico, se espera que los estudiantes ya cuenten con un dominio adecuado de dicha estructura.

En el idioma inglés, la conjugación del verbo en presente simple para la tercera persona del singular (*He, She, It*) funciona como un marcador morfológico que refleja la concordancia entre el sujeto y el verbo. Por ejemplo, *I go, You drive, He goes, She cries, It eats, We go, They eat*. Como se puede notar en los ejemplos, el verbo adquiere una de las tres inflexiones (-s, -es, -ies) cuando se conjuga con los sujetos *He, She, It*.

El aprendizaje de este aspecto se considera un concepto introductorio para estudiantes de LE o de L2, ya que constituye una de las reglas gramaticales básicas en los programas de enseñanza del inglés y forma parte de la etapa inicial de adquisición. No obstante, esta estructura lingüística representa uno de los elementos gramaticales más desafiantes para los estudiantes de inglés como L2 o LE, e incluso para hablantes L1 (Thornbury 1999). El empleo de la IEF mediante la técnica del *dictogloss* ayuda a dirigir la atención del estudiante, favoreciendo

la internalización adecuada de las tres inflexiones correspondientes a la tercera persona en el singular del presente simple del inglés (-s, -es, -ies).

Método de trabajo

Diseño de la investigación

Con el propósito de determinar la eficacia de la técnica *dictogloss* para mejorar la producción oral de la tercera persona del singular en inglés, este estudio adoptó un enfoque cuantitativo con diseño experimental, integrado por un GC y un GE, bajo el esquema pretest-tratamiento-postest (Cohen, Manion y Morrison 2018; Creswell 2014). El tratamiento consistió en cinco sesiones de *dictogloss* realizadas entre el 1 y 18 de abril de 2024, dentro de un cronograma que abarcó un total de siete sesiones distribuidas entre abril y mayo del mismo año.

Participantes

La muestra inicial se conformó por 109 estudiantes de inglés del nivel PG 1, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 23 años. Para conformar la muestra final, se consideraron únicamente aquellos estudiantes que asistieron al menos a cuatro de las cinco sesiones programadas, lo que resultó en un total de 98 participantes: 48 en el GE y 50 en el GC. Esta selección se realizó, siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), mediante un muestreo probabilístico aplicado a grupos intactos; es decir, grupos que, como apuntan Gómez y Cohen (2019), fueron previamente conformados de manera aleatoria antes del inicio de la intervención.

Instrumentos y materiales

La recolección de datos se llevó a cabo mediante grabaciones orales individuales. Se solicitó a los estudiantes que narraran las actividades cotidianas de un miembro de su familia durante un día de escuela o de trabajo. La narración debía incluir diez acciones en presente simple, con énfasis en el uso correcto de las formas verbales correspondientes a la tercera persona del singular. Las grabaciones del pretest y del postest se realizaron con teléfonos móviles y fueron enviadas por correo electrónico para su posterior análisis.

El corpus oral incluyó 480 verbos provenientes del GE y 500 del GC, extraídos de las grabaciones individuales. Para conformar el corpus del estudio, se aplicó

inicialmente un análisis de contenido cuantitativo mediante conteo de ocurrencias gramaticales (Krippendorff 2013; Biber, Conrad y Reppen 1998; Miles, Huberman y Saldaña 2014), clasificando las formas verbales en tres categorías: a) verbos correctamente conjugados (con inflexiones *-s*, *-es*, *-ies*), b) omisión de la inflexión, y c) formas incorrectas. Este conteo permitió calcular los porcentajes de uso correcto en las pruebas pretest y postest para ambos grupos, lo cual constituyó la base para los análisis estadísticos posteriores. Finalmente, se empleó la prueba estadística inferencial ANOVA para determinar si las diferencias entre los grupos eran estadísticamente significativas.

Procedimiento y cronograma

Para evaluar el progreso de los estudiantes, los participantes realizaron dos grabaciones orales: una antes (pretest) y otra después (postest) de la intervención educativa. Este método se vincula con los enfoques del videodiario reflexivo (Rich y Hannafin 2009; Orlova 2009), en los cuales las indicaciones guiadas permiten una recopilación sistemática de datos y apoyan el análisis del desarrollo a lo largo del tiempo.

La narración oral grabada que conformó el pretest se llevó a cabo entre el 25 y el 29 de marzo de 2024. La transcripción, el análisis y el conteo de los verbos en tercera persona del singular se realizaron del 1 al 12 de abril. El tratamiento o intervención educativa consistió en cinco sesiones de *dictogloss*, aplicadas al GE entre el 1 y el 18 de abril (véase anexo). Finalmente, las grabaciones orales correspondientes al postest se realizaron el 22 y 23 de abril, mientras que el análisis y conteo de la producción correcta de la tercera persona se efectuó del 22 de abril al 3 de mayo del 2024.

Análisis estadístico y resultados

Para evaluar el efecto de la técnica *dictogloss* en la producción oral de la tercera persona del singular en inglés, se realizó en primer lugar un análisis de contenido cuantitativo mediante conteo de ocurrencias gramaticales (Krippendorff 2013; Biber, Conrad y Reppen 1998; Miles, Huberman y Saldaña 2014). Posteriormente, se aplicó la prueba estadística inferencial ANOVA de medidas repetidas con diseño factorial mixto. Esta prueba permite analizar la varianza entre el factor intersujetos (GC vs. GE) y el factor intrasujetos a través del tiempo (pretest vs. postest), siguiendo los procedimientos recomendados por Field (2018) y Gravetter y Wallnau (2017).

De acuerdo con Thompson (2012), el muestreo aleatorio simple reduce significativamente la posibilidad de sesgos en la selección de datos. Por ello, las transcripciones que se presentan a continuación se seleccionaron siguiendo el criterio de aleatoriedad, con el fin de garantizar el rigor científico del estudio.

En esta primera transcripción de la producción oral de un estudiante, correspondiente al pretest, se observa una única conjugación correcta (*makes*), mientras que las otras nueve formas verbales corresponden a la categoría de omisión de la inflexión de la tercera persona del singular en presente simple (*get, take, go, return, take, eat, study* y *talk*).

My brother get ups at 7:00 o'clock or maybe at 6:00 o'clock, then he makes his bed... then... or... after that he take a fast breakfast. Then, he go to the gym and after that he return to the house. He take a shower, he eat another breakfast and then he prepares yourself for go to the school. He study in the school and talk with his friends.

En la siguiente muestra también se identifican ejemplos correspondientes a las tres categorías establecidas en el análisis. En primer lugar, se observa el uso correcto de la inflexión verbal en tercera persona (*he sleeps*). En segundo lugar, se registran omisiones de la inflexión (*the park open, he return, he have breakfast, he go back, the bus run, he make, he walk*). Finalmente, se detecta el uso de una inflexión incorrecta (*I goes*):

In the morning, I goes for a run with my brother. The park open at 6:00 am. When he return to my house, have breakfast to come to school, and in the night he go back to my home. The bus run slow to the house. Then, he make his homework and he walk with his dog. He sleeps in the middle night.

Los siguientes extractos pertenecen a la etapa del posttest. Después del tratamiento, se observa la conformación morfológica correcta en nueve de los diez verbos: *She has, She goes, returns, she does, takes, eats, watches, she has, goes*.

My sister wake up at 6:00 am. She has cereal for breakfast before school. She goes to school from 7 am to 1 pm, then returns home at 1:20 pm. Then, she does her homework. Then, she takes a bath at 3. She eats in the afternoons, she watches a movie. At night, she has a dinner and goes to sleep at 9:00 pm.

Es importante notar que la conjugación del verbo compuesto *wake up* es incorrecta en el extracto anterior, lo cual puede atribuirse a la fosilización de la inflexión o a la sobregeneralización de la forma plural del presente simple.

En el siguiente caso, el estudiante aplicó la inflexión en la partícula (*ups*) en lugar de hacerlo en el verbo (*get*). Este fenómeno sugiere una posible falta de precisión metodológica de la enseñanza, o bien, que el estudiante consideró las dos palabras como una unidad léxica y decidió añadir la inflexión en el último elemento. Este fenómeno también se relaciona con el sistema de la interlengua, en el cual el conocimiento teórico de la L2 se encuentra en constante ajuste y reestructuración.

My brother wake ups at 6 am, goes to the gym, returns my home, and goes to school at 3 pm, ... eats 5 pm and returns my home. At night, my brother, listens to music, watches series, does homework and goes to sleep at 11:30 pm.

Derivado de un análisis de contenido cuantitativo mediante conteo de ocurrencias gramaticales (Krippendorff 2013; Biber, Conrad y Reppen 1998; Miles, Huberman y Saldaña 2014), se identificaron diferencias significativas en la producción oral de la tercera persona del singular en inglés. En la tabla 1 se aprecia que, en el momento del pretest, ambos grupos presentaban niveles similares de desempeño, lo que indica una línea base comparable: el GE logró un 48.1 de aciertos en la conjugación verbal correcta, mientras que el GC alcanzó un 40.4%. Paralelamente, la omisión de la inflexión verbal (-s, -es, -ies) se registró en un 47.7% para el GE y en un 54.4% para el GC, lo que sugiere una etapa de interlengua aún no consolidada (Selinker 1972; Krashen 1982).

Tabla 1 Resultados del análisis de las grabaciones de los estudiantes del nivel PG 1 de inglés, antes y después del tratamiento con la estrategia didáctica *dictogloss*

Pretest						Postest					
GC			GE			GC			GE		
✓	●	✗	✓	●	✗	✓	●	✗	✓	●	✗
40.4%	54.4%	5.2%	48.1%	47.7%	4.1%	40.8%	55.6%	3.6%	89.1%	9.1%	1.6%
201	272	26	231	229	20	204	278	18	428	44	8
verbos	verbos	verbos	verbos	verbos	verbos	verbos	verbos	verbos	verbos	verbos	verbos

- ✓ Verbos correctamente conjugados.
- Omisión de la inflexión verbal.
- ✗ Formas incorrectas.

Fuente: elaboración propia.

Tras la intervención didáctica, el postest evidenció una mejora considerable en el GE, que alcanzó un 89.1% de producción correcta, en contraste con el 40.8%

del GC, que prácticamente mantuvo su rendimiento inicial. Esta diferencia respalda la eficacia de la técnica *dictogloss* como estrategia de IEF, capaz de dirigir la atención hacia estructuras gramaticales específicas durante tareas comunicativas (Valeo y Spada 2015; Ellis 2015; Kang y Lee 2020).

Además, se observó una importante reducción en la omisión de la inflexión verbal en el GE, que descendió del 47.7% al 9.1%, lo que indica un notable progreso en la conciencia morfosintáctica (*consciousness-raising*), tal como lo plantea Schmidt (1990) y lo refuerza Mahshad (2018). En cambio, el GC apenas varió su porcentaje de omisión (de 54.4% a 55.6%), lo que refuerza la idea de que la instrucción tradicional, al carecer de un enfoque explícito, no promovió mejoras sustantivas.

Después de realizar el análisis de contenido para codificar y contabilizar las ocurrencias lingüísticas, se empleó estadística inferencial mediante un análisis ANOVA para comparar las medias entre los grupos y establecer el rigor científico necesario. Los resultados muestran un efecto principal significativo del tiempo, $F(1,96) = 105.47, p < .001$, lo que indica que el desempeño mejoró significativamente del pretest al postest en términos generales. Un análisis *post hoc* mediante pruebas *t* pareadas reveló que el GE aumentó significativamente su porcentaje de verbos correctamente conjugados, pasando de 48.1% ($SD = 12.5$) en el pretest a 89.1% ($SD = 10.3$) en el postest, $t(47) = 16.92, p < .001$. En contraste, el GC no mostró una mejora significativa, pasando de 40.4% ($SD = 11.8$) a 40.8% ($SD = 12.1$), $t(49) = 0.42, p = .68$.

Estos resultados confirman que la instrucción mediante la técnica *dictogloss* mejora significativamente la producción oral correcta de la tercera persona del singular en inglés, en comparación con la instrucción tradicional. Asimismo, esta estrategia puede contribuir de manera sustantiva a la adquisición precisa de otras estructuras morfológicas que incluyan inflexiones similares, lo que valida su incorporación en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Discusión y conclusión

De acuerdo con Ellis (2015), Spada (2023), Selinker y Lamendella (1978) y Corder (1967), aunque muchos estudiantes comprenden la regla gramatical de la tercera persona del singular en presente simple, enfrentan grandes dificultades para automatizar su uso y producirla con precisión en situaciones comunicativas reales. Los resultados obtenidos en este estudio reflejan dicha problemática, pero también demuestran que la técnica *dictogloss*, enmarcada en una IEF, puede ser eficaz para superarla.

El análisis del corpus oral y la interacción directa con los estudiantes del GE durante las sesiones del tratamiento revelaron dos principales fuentes cognitivas de error:

- 1) La identificación del sujeto gramatical. Aunque los estudiantes reconocen formalmente los pronombres personales (*He, She, It*), requieren más práctica para establecer correspondencias entre estos y sus referentes léxicos reales (por ejemplo: *Mariana* → *she*, *The museum* → *it*, *My cousin* → *he*).
- 2) La selección morfológica adecuada de la inflexión verbal. Es decir, aplicar correctamente *-s*, *-es* o *-ies* según las características fonológicas del verbo base. Este proceso demanda una conciencia metalingüística que suele desarrollarse de forma progresiva.

La técnica *dictogloss*, como estrategia didáctica centrada en la forma, facilita el afianzamiento del punto gramatical en cuestión para su uso correcto posterior al tratamiento. Esto implica incidir directamente en el interlenguaje del estudiante, favoreciendo el desarrollo de la comprensión auditiva, la producción oral, la escritura colaborativa y la reflexión gramatical en contextos significativos específicos (Wajnryb 1990; Valeo y Spada, 2015). A través de cinco sesiones estructuradas, los estudiantes del GE recibieron exposición intensiva y guiada a la forma meta, lo que promovió tanto la observación (*noticing*) como la reestructuración del interlenguaje (Swain 1995, 2005; Schmidt 1990; Ellis 2002, 2015).

Los resultados cuantitativos respaldan esta afirmación: el 89.1% de los estudiantes del GE logró producir correctamente la tercera persona del singular en presente simple en el posttest, en comparación con sólo el 40.8% del GC. Esta significativa diferencia demuestra la eficacia de la técnica *dictogloss* en el fortalecimiento de la precisión gramatical cuando se aplica de forma sistemática.

No obstante, el 10.8 restante de producciones incorrectas en el GE sugiere la presencia de fosilización lingüística, entendida como la estabilización de formas erróneas en la interlengua del estudiante, producto de una retroalimentación insuficiente o de una conciencia gramatical aún en desarrollo (Selinker y Lamendella 1978; Corder 1967).

Entre otros factores que pueden contribuir a la falta de sistematización de la tercera persona del singular se encuentran: a) la transferencia negativa de la L1, b) la sobre generalización de la regla y la presión comunicativa en tareas de producción oral, c) la ausencia de corrección explícita, y d) las diferencias individuales en los recursos cognitivos (Krashen 1982; Lightbown y Spada 2013).

En conclusión, los hallazgos de esta investigación respaldan el uso de estrategias centradas en la forma como recurso eficaz para mejorar aspectos gramaticales específicos en la adquisición del inglés como L2 o LE. Asimismo, invitan a profundizar en estudios que aborden otras áreas problemáticas del inglés para hispanohablantes, con el propósito de sustentar decisiones curriculares más informadas y desarrollar gramáticas pedagógicas, materiales didácticos y programas de instrucción adaptados a las necesidades reales del aula. —

Referencias

- Biber, Douglas, Susan Conrad, y Randi Reppen. 1998. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, y Keith Morrison. 2018. *Research methods in education*. 8th ed. London: Routledge.
- Corder, Stephen Pit. 1967. "The Significance of Learner's Errors." *International Review of Applied Linguistics* 5, no. 4: 161-169.
- Creswell, John W. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. California: SAGE Publications.
- Doughty, Catherine, y Jessica Williams, eds. 1998. *Focus on form in classroom. Second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine. 2003. "Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement." En *The Handbook of Second Language Acquisition*, editado por Catherine J. Doughty y Michael H. Long, 256-310. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Echeverría Goyén, Leire. 2020. "Dictogloss: an innovative and collaborative approach to writing for child learners." Trabajo de fin de grado, Universidad Pública de Navarra. <https://academica-e.unavarra.es/entities/publication/ca6dde78-30cd-45f1-918f-5b52b4cca015>
- Ellis, Rod. 2001. "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction." *Language Learning* 51, no. 1: 1-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Ellis, Rod. 2002. "Grammar Teaching—Practice or Consciousness-Raising?" En *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, editado por Jack C. Richards y Willy A. Renandya, 167-174, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.023>
- Ellis, Rod. 2015. "The importance of focus on form in communicative language teaching." *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 1, no. 2: 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/536717>
- Fernández, María Sonsoles. 1997. *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Field, Andy. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th ed. California: SAGE Publications.
- Fotos, Sandra S., y Ellis, Rod. 1991. "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach." *TESOL Quarterly* 25, no. 2: 605-628.
- Fotos, Sandra S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks." *TESOL Quarterly* 28, no. 2: 323-351.
- Goo, Jaemyung, Gisela Granena, Yucel Yilmaz, & Miguel Novella. 2015. "Implicit and explicit instruction in L2 learning." En *Implicit and Explicit Learning of Languages*, editado por Patrick Rebuschat, 443-482. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Gómez Rojas, Gabriela, y Néstor Cohen. 2019. *Metodología de la investigación, ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo Press.
- Gravetter, Frederick J., y Larry B. Wallnau. 2017. *Statistics for the Behavioral Sciences*. 10th ed. Boston: Cengage.
- Hernández-Sampieri, Roberto, y Christian Mendoza. 2018. *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes. 2002. "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación." https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Kang, Hee Yeon, y Chung Hyun Lee. 2020. "Effects of Focus on Form Instruction through Listening in Blended Learning on the Development of Grammar and Listening Skills." *Korean Journal of English Language and Linguistics* 20 (noviembre): 662-691. <https://doi.org/10.15738/kjell.20..202011.662>
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krippendorff, Klaus. 2013. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. 3th ed. California: SAGE Publications.
- Lightbown, Patsy M., y Nina Spada. 2013. *How Languages Are Learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael. 1991. "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology." En *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, editado por Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg y Claire Kramsch, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition." En *Handbook of Second Language Acquisition*, editado por W. Ritchie y T. K. Bahtia, 413-468. San Diego: Academic Press.
- Long, Michael. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley- Blackwell.
- Mahshad, Tasnimi. 2018. "Consciousness-raising Approach in the ELT Classroom." *Humanising Language Teaching* 20, no. 2: (sin páginas). <https://www.hltag.co.uk/apr18/page/?title=Consciousness%2Draising+Approach+in+ELT+Classroom&pid=22>
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, y Johnny Saldaña. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3th ed. California: SAGE Publications.
- Orlova, Natalia. 2009. "Video recording as a stimulus for reflection in pre-service EFL teacher training." *English Teaching Forum* 47, no. 2: 30-35.
- Rich, Peter J., y Michael Hannafin. 2008. "Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection." *Journal of Teacher Education* 60, no. 1: 52-67. <https://doi.org/10.1177/0022487108328486>
- Rubio Cuenca, Francisco. 2011. "Dictogloss, a Technique for Integrating Language Skills and Specialized Content in Higher Education Curricula." En *La investigación y la enseñanza aplicadas a las lenguas de especialidad y a la tecnología*, editado por María Luisa Carrió, Josefa Contreras, Françoise Olmo, Hanna Skorczynska, Inmaculada Tamarit, Debra Westall, 401-407. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Rutherford, William E., y Michael Sharwood Smith. 1985. "Consciousness-raising and Universal Grammar." *Applied Linguistics* 6, no. 3: 274-282. <https://doi.org/10.1093/applin/6.3.274>
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage." *IRAL* 10, no. 3: 209-231.
- Selinker, Larry, y John T. Lamendella. 1978. "Two Perspectives on Fossilization in Interlanguage Learning." *Interlanguage Studies Bulletin* 3, no. 2: 143-191.
- Schmidt, Richard W. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 11, no. 2: 129-158.
- Spada, Nina. 1997. "Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research." *Language Teaching* 30, no. 2: 73-87. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>

- Spada, Nina, Lorena Jessop, Wataru Suzuki, Yasuyo Tomita, y Antonella Valeo. 2014. "Isolated and Integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge." *Language Teaching Research* 18, no. 4: 453-473.
<https://doi.org/10.1177/1362168813519883>
- Spada, Nina. 2023. "Form-Focused Instruction." En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, editado por Carol A. Chapelle y M. Sato, 1-4. Malden: Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0432.pub3>.
- Swain, Merrill. 1995. "Three functions of output in second language learning." En *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, editado por G. Cook y B. Seidlhofer, 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill. 2005. "The Output Hypothesis: Theory and Research." En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, editado por Eli Hinkel. New York: Routledge. (No es de acceso libre)
- Thompson, Steven K. 2012. *Sampling*. 3th ed. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Thornbury, S. 1999. *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Valeo, Antonella, y Nina Spada. 2015. "Is There a Better Time to Focus on Grammar? Teacher and Learner Views." *TESOL Quarterly* 50(2): 314-339.
<https://doi.org/10.1002/tesq.222>
- Vasiljevic, Zorana. 2010. "Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners." *English Language Teaching* 3, no. 1.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081435.pdf>
- Wajnryb, Ruth. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Widodo, Handoyo Puji. 2006. "Approaches and procedures for teaching grammar." *English Teaching: Practice and Critique* 5, no. 1: 122-141.
- Zafar, Ayesha, Rasib Mahmood, Iqra Iqbal, y Muhammad Ajmal. 2020. "La efectividad del uso de la técnica Dictogloss para mejorar la escritura de los estudiantes: un estudio de caso de la Universidad de Lahore." *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 7, no. 2. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1977>

Anexo

Historias creadas por la investigadora para la realización de la estrategia didáctica *dictogloss*. Cada historia contó con imágenes ilustrativas y se presentó en Power Point.

Session 1. My mother's daily routine

My mother is an English teacher. She wakes up at 7:15 am, takes a shower and has breakfast at 8:10 am. She drives to work. Her car is big and runs fast. She works at an Elementary school from 9:00 am to 2:00 pm. She has lunch at school five days a week. After work, my mother goes to the supermarket. She cooks dinner at 5:00 pm and goes to bed at 10:00 pm.

Session 2. A reading club

Every Friday, Susan meets friends and neighbors to share interesting stories. She is the president of the club. There are about 36 members. She registers the new members and selects the books they read every session that takes place in a different house. The host or hostess prepares tea or coffee. Sometimes Susan bakes cookies. The session starts at 4:00

pm. Each member reads a paragraph of the book and each of them asks questions about the story. The session ends at 6:00 pm.

Session 3. Independence Day in Mexico

Mexico has many different and fascinating celebrations and festivities. My family loves Independence Day. On this day, my mother cooks pozole and tostadas. My father prepares some delicious drinks with tequila and mezcal. My sisters goes shopping for clothes. She dresses in green, white and red as the Mexican flag. She likes to prepare desserts such as jelly or cake. At night, we have dinner together. My sister-in-law sings Mexican music. And at 11:30 pm, the president of Mexico calls out the names of the Mexican heroes and he ends the speech by shouting “Viva México”.

Session 4. My birthday

My family celebrates my birthday every year. My mother plays “Las mañanitas” early in the morning and she sings as well. My grandmother prepares delicious hot chocolate. I blow out the candles, and my aunt Sara cuts the cake into big slices. Normally, in the afternoon, my cousin Karen comes home and brings my favorite croissants. She bakes them herself. They’re delicious. At night, my family gets together and tells me about their wishes for my birthday. I love my birthday celebration and the food... it tastes wonderful!

Session 5. In Antarctica

Every year explorers from around the world travel to Antarctica. They stay in small, colorful houses. Sandra takes photographs of the Antarctic landscape, so that she compares them with previous years’ pictures. Anna is a biologist who interacts with the killer-whales. She feeds the baby killer-whales and grows them. Robert studies seals and penguins. He keeps records of birth and health. Gloria works at a laboratory. She starts work at 8:30 am from Monday to Friday. She does blood tests on sick seals and penguins.