



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Programa “Lectura Extensiva” en las competencias de inglés en estudiantes
de 4to grado de secundaria de una institución educativa

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Educación

AUTOR:

Br. David Augusto Ninacondor Medina (ORCID: 0000-0002-9648-3662)

ASESOR:

Dr. Noel Alcas Zapata (ORCID: 0000-0001-9308-4319)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

Lima – Perú

2020

Dedicatoria:

A mis estudiantes, quienes inspiraron la
necesidad de este trabajo

A mi esposa y familia, quienes con su
compañía, aliento y comprensión pude
concluir esta investigación

Agradecimiento:

A la universidad Cesar Vallejo por las oportunidades brindadas.

A mi asesor Dr. Noel Alcas por el apoyo que me ha ofrecido durante la elaboración de este trabajo.

PÁGINA DEL JURADO



DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA BACHILLER (ES): NINACONDOR MEDINA, DAVID AUGUSTO

Para obtener el Grado Académico de *Maestro en Educación*, ha sustentado la tesis titulada:

PROGRAMA "LECTURA EXTENSIVA" EN LAS COMPETENCIAS DE INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Fecha: 21 de enero de 2020

Hora: 10:15 a.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dra. Nancy Cuenca Robles

Firma: 

SECRETARIO: Dr. José Mercedes Valqui Oxolón

Firma: 

VOCAL: Dr. Noel Alcas Zapata

Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

Aprobado por unanimidad

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....
.....
.....
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

Estilo APA

.....
.....
.....

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Declaratoria de Autenticidad

Yo, **David Ninacondor Medina**, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Educación de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado “Programa Lectura Extensiva en las competencias de inglés en estudiantes de 4to Grado de secundaria de una institución educativa” presentada en 110 folios para la obtención del grado académico de Maestro en Educación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- ✓ He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- ✓ No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- ✓ Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- ✓ Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- ✓ De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 4 de enero del 2020



Firma

David Ninacondor Medina

DNI: 09637183

Presentación

Señores miembros del jurado:

En conformidad con el cumplimiento del Reglamento y la normatividad vigente de la Escuela de Postgrado de la Universidad “Cesar Vallejo”, y con la finalidad de optar el grado académico de Magister en Educación, se presenta la tesis cuyo título es “Programa ‘Lectura Extensiva’ en las competencias de inglés en estudiantes de 4to grado de secundaria de una institución educativa”, que son descritos en los capítulos pertinentes del esquema, de acuerdo al protocolo. La tesis consta de los siguientes capítulos:

En el Capítulo I, se detalla los antecedentes, la fundamentación científica, técnica o humanística, la justificación, el problema de investigación, la hipótesis y los objetivos; en el Capítulo II, se considera las variables, la operacionalización de las variables, la metodología, el tipo de estudio, el diseño, la población, la muestra y muestreo, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el método de análisis de datos y los aspectos éticos.; en el Capítulo III, se presentan los resultados, mediante la descripción e interpretación de tablas, figuras y la estadística respectiva; en el Capítulo IV, se presenta la discusión de los resultados; en el Capítulo V, se considera las conclusiones de la investigación, que dan respuesta a las interrogantes expuestas; en el capítulo VI, se toma en cuenta las recomendaciones de este estudio; a continuación se detalla las referencias bibliográficas utilizadas en el presente estudio; finalmente se incluyen los anexos, con la matriz de consistencia, la validación del instrumento, la autorización para la investigación, la matriz de datos, las sesiones y material didáctico, la base de datos y la ficha de registro de obras leídas por el estudiante.

El autor

ÍNDICE

| | Pag. |
|---|------|
| Carátula | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Página del jurado | iv |
| Declaratoria de autenticidad | v |
| Presentación | vi |
| Índice | vii |
| Índice de tablas | viii |
| Índice de figuras | ix |
| Resumen | x |
| Abstract | xi |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MÉTODO | 18 |
| 2.1. Tipo de estudio y diseño de investigación | 18 |
| 2.2. Variables y operacionalización | 19 |
| 2.3. Población, muestra y muestreo | 21 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad | 22 |
| 2.5. Procedimiento | 23 |
| 2.6. Método de análisis de datos | 24 |
| 2.7. Aspectos éticos | 24 |
| III. RESULTADOS | 25 |
| IV. DISCUSIÓN | 37 |
| V. CONCLUSIONES | 40 |
| VI. RECOMENDACIONES | 42 |
| Referencias | 43 |
| Anexos | 47 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | Pag. |
|--|------|
| Tabla 1: <i>Diseño de investigación</i> | 19 |
| Tabla 2: <i>Operacionalización de la variable competencias de inglés</i> | 47 |
| Tabla 3: <i>Población de estudiantes del 4to grado de secundaria del C.E. El Buen Pastor, 2019</i> | 21 |
| Tabla 4: <i>Matriz de especificaciones en el programa “Lectura Extensiva”</i> | 48 |
| Tabla 5: <i>Matriz de consistencia del programa “Lectura Extensiva” en las competencias de inglés en estudiantes de 4to grado de secundaria de una institución educativa</i> | 50 |
| Tabla 6: <i>Instrumento de medición</i> | 52 |
| Tabla 7: <i>Validez del instrumento sobre las competencias del idioma inglés</i> | 22 |
| Tabla 8: <i>Frecuencias de la variable y dimensiones por grupos</i> | 29 |
| Tabla 9: <i>Resultados de la prueba de normalidad</i> | 30 |
| Tabla 10: <i>Resultados de los rangos promedios de la competencia de inglés del postest de los grupos de control y experimental</i> | 31 |
| Tabla 11: <i>Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre las competencias de inglés</i> | 31 |
| Tabla 12: <i>Resultados de los rangos promedios de la dimensión speaking del postest de los grupos de control y experimental</i> | 32 |
| Tabla 13: <i>Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión speaking</i> | 32 |
| Tabla 14: <i>Resultados de los rangos promedios de la dimensión listening del postest de los grupos de control y experimental</i> | 33 |
| Tabla 15: <i>Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión listening</i> | 34 |
| Tabla 16: <i>Resultados de los rangos promedios de la dimensión reading del postest de los grupos de control y experimental</i> | 34 |
| Tabla 17: <i>Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión reading</i> | 35 |
| Tabla 18: <i>Resultados de los rangos promedios de la dimensión writing del postest de los grupos de control y experimental</i> | 36 |
| Tabla 19: <i>Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión writing</i> | 36 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | Pag. |
|---|------|
| Figura 1: Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la competencia de inglés, entre los grupos de control y experimental | 25 |
| Figura 2: Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la dimensión speaking, entre los grupos de control y experimental | 26 |
| Figura 3: Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la dimensión listening, entre los grupos de control y experimental | 26 |
| Figura 4: Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la dimensión reading, entre los grupos de control y experimental | 27 |
| Figura 5: Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la dimensión writing, entre los grupos de control y experimental | 28 |

Resumen

El propósito del presente estudio es mostrar el efecto del programa de lectura extensiva en las competencias del idioma inglés en estudiantes de 4to grado de educación secundaria de una institución educativa en Los Olivos, Lima, 2019. Para ello, se hizo una descripción y selección de los grupos que presentaban dificultades en las cuatro competencias o dimensiones del uso del inglés, es decir, speaking, listening, reading y writing. Teniendo en cuenta las investigaciones recientes respecto del uso de la lectura extensiva y su influencia en la mejora del aprendizaje del inglés, se procedió a realizar y administrar el instrumento a un grupo piloto que evidenció un alto grado de confiabilidad $KR20 = ,950$. Se formó dos grupos: el grupo control y el experimental, de tal manera que los estudiantes respondieron el test antes y después del programa.

Durante el programa los estudiantes recibieron sesiones acerca de distintos temas, para lo cual se implementaron fragmentos de textos orales y escritos de obras literarias relacionados a dichos temas, con sus respectivas preguntas de comprensión y preguntas de extensión, acompañados ocasionalmente por videos relacionados al contenido de la sesión. Eventualmente, se recomendó las lecturas de las obras literarias conectadas con dichos temas. Al finalizar el programa, los estudiantes respondieron la prueba postest, cuyos resultados mostraron que hubo una mejora significativa en cada una de las competencias lingüísticas en el grupo experimental. Se concluye entonces que la lectura extensiva ofrece recursos pedagógicos que permiten la mejora del uso del idioma inglés a través de la implementación de obras literarias y la interacción en el aula entre estudiantes y docente dentro del aula, así como la libre lectura fuera del aula. Finalmente, se dan algunas recomendaciones acerca del uso de este programa para futuras investigaciones a realizar.

Palabras claves: programa, lectura extensiva, competencia, aprendizaje

Abstract

The purpose of the current study is to show the effect the program “Extensive Reading” has on the linguistic competence of students who are in 4th grade high school of a private educational institution in Los Olivos, Lima, 2019. For this, a description and selection of the groups with which the study was about to carry out, was made. Those groups show difficulties in the use of the four abilities: speaking, listening, reading and writing. Taking into account the previous researches made on the use of extensive reading in the last five years, a test was made and administered to a pilot group. This test show a good level of reliability $KR20 = ,950$. Two groups were selected: control and experimental groups, and they had to take the test before and after the period of time in which the program was implemented.

During the program students had sessions about different topics. For them, excerpts of oral and written texts were given, with their respective sets of questions to show understanding, accompanied with extensive questions. Eventually, some books related to the topics were recommended. At the end of the program, students answered the post-test, whose results show that there is a meaningful improvement in the four linguistic skills in the experimental group. The conclusion is that extensive reading offers pedagogical resources that allow the improvement in the use of the English language by way of the implementation of literature and the interaction between students and the teacher inside the classroom, as well as free choice of books to read outside the classroom. Finally, some recommendations are given on the use of this program to those researches who are willing to use it in the future.

Keywords: program, extensive reading, competence, learning

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje y dominio del idioma inglés ha sido un fenómeno en crecimiento a nivel mundial en las últimas décadas, especialmente desde que nuestro entorno mundial se ha globalizado. El idioma inglés se ha convertido en los últimos años no solo en un requisito académico en los diferentes centros de estudios (especialmente en las universidades, ya que el rigor científico exige de los estudiantes recurrir a fuentes internacionales y muchas de ellas están publicadas en inglés, además de realizar estudios en el extranjero, donde por lo menos se exige conocer el idioma inglés), y en el aspecto laboral (ya que mayores oportunidades tiene uno en el mundo laboral si habla o se comunica en más de un idioma, especialmente en idioma inglés. Es muy significativo el hecho de que aún en países no angloparlantes se exija este requisito de conocer el idioma inglés). Es también una necesidad y parte de nuestra realidad el uso del inglés para interactuar en un mundo interconectado, donde todos pueden viajar, comer en un restaurante, hacer un paseo, hacer transacciones comerciales, entre otras cosas, a través de esta lingua franca. En otras palabras, conocer el idioma no solo por saber, sino también para valerse de él en todas las situaciones comunicativas.

La sociedad es en este sentido la que demanda una política educativa que satisfaga esta necesidad en la educación básica regular. De esta manera la implementación del curso de inglés en los centros educativos es consecuencia de esta consigna por lograr en los estudiantes de educación básica regular tener los conocimientos necesarios para enfrentar un mundo desafiante y competitivo. Para lograr esta tarea, se requiere que en este aprendizaje integral el estudiante pueda hacer uso efectivo de cada una de las habilidades lingüísticas. La lectura es una de ellas.

Sin embargo el aprendizaje de la lectura y el uso de ella en el aprendizaje en general presentan ciertas dificultades. A nivel mundial, hay estudios que revelan la situación de la lectura. UNESCO indica que más de 617 millones de niños y adolescentes no alcanzan los niveles mínimos requeridos en lectura. En su artículo, Tsvetkova (2016) afirma que las razones que explican los bajos resultados de lectura en las evaluaciones PISA en Bulgaria también se aplican a otros países de la comunidad europea. Latinoamérica en general, según PISA, muestra estar lejos de los primeros puestos en los resultados de lectura (es curioso notar que, de los 10 primeros puestos, de América solo Canadá aparece). De acuerdo a PISA 2018 Chile está mejor ubicada, en el puesto 43, seguida de Uruguay, en el puesto 48. Perú

se encuentra en el puesto 64. En el caso del centro educativo El Buen Pastor, se evidencia un eficiente plan de trabajo en lectura. Pero esto no va en la misma medida en el aprendizaje del idioma inglés.

Las horas asignadas para el curso de inglés varían entre 2 y 10 horas semanales (política del Estado o de cada colegio particular). En consecuencia, si ellos tienen más horas de clases de inglés, mejores serán los logros que se pueden esperar en el dominio de la lengua.

Considerando estas variaciones, podemos observar en los estudiantes de 4to año de secundaria de un colegio particular –objeto de la presente investigación– ciertas deficiencias en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas, a saber: en la habilidad de hablar (o speaking), los estudiantes no alcanzan la fluidez necesaria para sostener un discurso promedio, mostrando titubeo o duda para emitir opiniones; también hay errores en la pronunciación; la habilidad de escuchar (o listening), en muchos casos los estudiantes no entienden lo que escuchan y a veces no entienden las instrucciones dadas verbalmente; la habilidad de leer (o reading), por el cual la comprensión literal es posible, sin embargo en el momento de inferir se manifiestan dificultades, y los juicios de valor o evaluación de textos muestran cierta carencia de soporte argumentativo. Además, es importante mencionar las dificultades que tienen para entender el significado de las palabras a partir del contexto. Finalmente, la habilidad de escribir o redactar (o writing). En general hay dificultades en el uso correcto de los tiempos verbales, así como una amplitud de uso léxico en el texto escrito. La mayoría de las evidencias de los logros que los estudiantes pueden mostrar es a través de las actividades asignadas en sus textos de consulta, que a veces son motivadoras y a veces no lo son. Un ejemplo para describir el caso es el set de lecturas. Son cortas y cumplen los requisitos del nivel, pero no siempre son del interés de cada estudiante.

La experiencia nos ha enseñado que la asignación de lecturas puede ser atractivo, pero al final no cumple sus objetivos si el alumno no siente interés por estas lecturas (dimensión afectiva). Como consecuencia de ello hay poca información por procesar (dimensión cognitiva), así como oportunidades limitadas de contrastar esta información con sus experiencias socio-culturales (dimensión socio-cultural). Se requiere por ello que el estudiante pueda encontrar ese interés y se sumerja en la lectura de aquel texto o libro que permitió activar dicha curiosidad. La lectura extensiva permite romper esos factores limitantes ya explicados y, a la vez, encontrar una razón y voluntad personal de leer, ya que el estudiante escoge el tipo de texto que va a leer. Asimismo, él decide el tiempo y lugar de la lectura. Y, no en último lugar, él decide el libro que va a leer.

La oportunidad de inmersión en el uso del idioma inglés se amplía significativamente a través de la lectura extensiva. De esta manera, y sin proponérselo, el estudiante puede afianzar e incrementar su vocabulario, así como las estructuras sintagmáticas de la lengua, todo esto como consecuencia lógica de una voluntad personal por la lectura expresada en tiempo (horas y días de lectura). El propósito de este trabajo es demostrar la importancia de la lectura extensiva en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma aplicando un programa en el que se revise temas variados, se aplique estrategias comunicativas, se lea fragmentos de lecturas, se evalúe lo aprendido y se invite a la lectura de textos recomendados. De esta manera, se podrá evidenciar logros después de este programa. En consecuencia, todo propósito que significa elevar significativamente el aprendizaje del idioma inglés puede tener en el presente estudio un enfoque que puede ser de mucha utilidad.

En referencia a los trabajos previos realizados en el contexto internacional sobre la lectura extensiva, se tiene a Wang y Ho (2019) quienes afirman, a través de su investigación, que a través de la lectura extensiva los estudiantes muestran una mejora significativa en las habilidades lingüísticas de escuchar, leer y escribir. Asimismo, Alsai y Masrai (2019), Iqbal y Komal (2017), y Liu y Zhang (2018) afirman la existencia de una relación existente entre la lectura extensiva y el desarrollo de la adquisición del vocabulario en sus respectivos estudios. Moñino (2016), sin embargo, cree que es decisión del docente decidir acerca de la pertinencia de una lectura auténtica o graduada, es decir, de textos originales o textos adaptados. Por otra parte, Fawzia y Salwa (2016) y Boakye (2017) demuestran que a través de la lectura extensiva se puede realizar profundos cambios en estudiantes con poco hábito de lectura. Además de ello, Davoudi, Zolfagharkhani y Rezaei (2016) concluyen, a través de su investigación, que la lectura extensiva es significativa en el aprendizaje del inglés, háyase empleado libros originales o lecturas adaptadas. Adicionalmente, Neisi, Hajjalili y Namaziandost (2019) afirman que la mejora es posible tanto en la lectura extensiva como en la intensiva, al comparar los resultados de los grupos experimentales con ambos programas, frente a uno que no tenía un plan de lectura. Por otro lado, Cho y Krashen (2019) afirman que la propia percepción de mejora en los docentes de escuelas públicas en el uso la lectura extensiva es positiva respecto de sus habilidades lingüísticas.

Respecto de los antecedentes nacionales con relación al aprendizaje del idioma inglés, Zárate (2016) elaboró un trabajo relacionado a la manera como se puede incrementar el aprendizaje del vocabulario en este idioma a través de ejercicios intensivos y la aplicación

de estrategias de aprendizaje. A través de una fase de preparación y una fase de evaluación, los estudiantes del grupo experimental evidenciaron un aprendizaje significativo de vocabulario, superior al del grupo control. Y esto se hizo posible gracias a la toma de conciencia de la importancia de conocer estas formas de aprendizaje. Por otro lado, Infante (2018) en su investigación evidencia el nivel negativo que tienen los estudiantes del idioma inglés en el aprendizaje de esta lengua en el centro de idiomas de una universidad peruana. Asimismo, Tacuchi (2016) reconoce la importancia de la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos cuando aprenden el idioma inglés. Como es sabido, los enfoques contemporáneos acerca del aprendizaje de una segunda lengua dan prioridad no solo al tiempo por el cual el estudiante pueda interactuar con el docente y sus compañeros de clase, sino también a toda actividad que el estudiante realice empleando la lengua objeto de aprendizaje. Por otra parte, Esquerre (2019), en su trabajo pretende hallar la relación entre las habilidades lingüísticas y la comprensión de textos en inglés. En su investigación, concluye que hay cierta relación –aunque no pronunciada- entre ambas variables.

La literatura en lingüística aplicada con mención a la enseñanza del inglés tiene un conjunto de teorías que explican cómo se realiza la comprensión lectora: la teoría interactiva, el modelo teórico ascendente y el modelo teórico descendente. La teoría interactiva plantea la noción de que un lector, al iniciar y llevar a cabo el proceso de lectura, relaciona lo que va a leer con sus experiencias previas, lo que hace posible construir nuevos conocimientos. Al respecto, Casany, Luna y Sáenz (2003) agregan que en este proceso el lector puede predecir lo que va a leer, ya que a partir de su memoria a largo plazo identifica, reconoce elementos ya leídos y esto facilita saber si un texto es una carta, un artículo periodístico, etc. Asimismo, los autores mencionados señalan que al momento de leer, el lector establece metas, como por ejemplo, el volumen de información que se va a leer, la duración del tiempo de la lectura, etc. Del mismo parecer es Smith (2004) quien afirma que la lectura es experiencia.

La teoría o modelo teórico ascendente explica la lectura como un proceso en el que el lector interpreta los signos menores (como las letras y palabras) y estos ayudan a interpretar los signos mayores (como los enunciados, los significados) y no a la inversa. Es decir, el comprender las letras y palabras me permite entender oraciones, sintagmas y finalmente la semántica del texto. Alonso y Mateos (1985) explican este proceso al decir que el interpretar un nivel de análisis se convierte en un requisito para interpretar el siguiente nivel

jerárquicamente superior. Sin embargo, ellos mismos observan que a veces la interpretación de textos procede a partir de elementos de jerarquía mayor.

La teoría descendente, en posición diametralmente opuesta a la anterior, sostiene que los significados de los textos son aprehendidos por el lector a partir de sus conocimientos semánticos previos, más que de la representación escrita que va a leer. Alonso y Mateos (1985) observan, sin embargo, que incluso un buen lector está enfocado en las palabras en el momento de la lectura.

Respecto de las dimensiones de la comprensión lectora, Casany *et al* (2003) indican que hay varios aspectos involucrados. De ellos, y para nuestros propósitos, los más relevantes son las siguientes dimensiones a considerar: 1) la dimensión conocimiento del idioma, es decir, la lectura será más eficiente en tanto el lector tenga un mejor dominio y uso del idioma; 2) la dimensión conocimiento del tema, es decir, la lectura será más significativa si el lector tiene mayores conocimientos previos respecto del tema de la lectura; 3) la dimensión el manejo de estrategias de lectura, que se refiere a la calidad de la comprensión lectora si el lector emplea una variedad de estrategias de comprensión del texto.

Después de examinar diferentes fuentes, se puede concluir que la lectura extensiva es aquel tipo de lectura por el cual el lector elige el texto, el cómo, cuándo, y la frecuencia ya que su propósito fundamental es buscar y/o lograr el placer a través de la lectura. Al respecto, Casany *et al* (2003) explica que la lectura extensiva es aquella actividad que el lector realiza al leer textos extensos como la novela. Guo (2012) afirma que la lectura extensiva es en esencia la lectura por la cantidad de tiempo que el lector está expuesto a ella. Por otra parte, Liu & Zhang (2018) señala que la lectura extensiva es aquella lectura posible debido a la cantidad de materiales de lecturas (es decir, libros u otros afines) que el estudiante accede de manera independiente. Moñino (2016) resalta que el propósito de este tipo de lectura no está enfocada en el lenguaje, sino en el placer por leer. Por otra parte, Khonamri & Roostae (2014) afirman que la lectura extensiva se enfoca en la fluidez de la lectura. De esta manera el estudiante es fluido en el reconocimiento de las palabras, adquisición de nuevas palabras y el desarrollo de las habilidades de lectura. Implementar un programa de lectura extensiva en el aprendizaje del inglés significaría, en este sentido, darle una oportunidad a una actividad que ofrezca al estudiante-lector un interés intrínseco que de una forma natural le permita adquirir conocimientos acerca del uso y manejo del idioma.

En este sentido es pertinente reconocer las características de la lectura extensiva. Al respecto, Day y Bamford (2002) resaltaron importantes aspectos de ella, las cuales se pueden

resumir de esta manera: (1) en general, el material de lectura debe ser fácil de leer y debe comprender una amplia gama de textos, razones que permiten al lector seleccionar el material a leer; (2) el lector define el ritmo de lectura, aunque en general la lectura es vasta y veloz debido a que el material de lectura es de interés del lector y lo importante para él no es el lenguaje sino el contenido del material; (3) el objetivo de la lectura es encontrar interés y por ende, placer al momento de leer. En este sentido, a lectura constituye la propio recompensa del acto mismo de leer; (4) el profesor se convierte en el modelo de lector, en tanto él sea el promotor de este tipo de lectura, sea un ejemplo de lector y se convierta en facilitador y guía para el estudiante durante el programa de lectura. El programa “Lectura extensiva” se basa en las características ya mencionadas. Por ello, su propósito es aplicar este método al introducir en el aula temas que se vinculen con obras recomendadas, punto de partida para la ampliación de la exposición del estudiante en el idioma (a través de la lectura de novelas u otros textos), en beneficio de la mejora de las habilidades lingüísticas del estudiante por un periodo establecido para este programa y, en general, toda vez que el lector tenga acceso y lea un texto en inglés. Esta investigación se sostiene bajo la premisa de que todo material accesible al estudiante que atrape el interés de él permitirá una óptima decodificación del mismo, y de esta manera permitirá la mejora en el entendimiento y uso de los componentes del lenguaje –es decir, estructuras léxicas y sintácticas- mientras más material sea por el estudiante decodificado. Esto se debe a que una lectura motivada reduce el nivel de ansiedad y es, por esta misma razón más relajada. En este contexto, el aprendizaje se hace más satisfactorio. La lectura y, en este caso, el programa “la lectura extensiva” viene acompañado de recursos que potencian el uso de las demás habilidades: audiolibros y videos cortos (escuchar), discusión (hablar), reflexión y preguntas situacionales (hablar y redactar).

El programa “Lectura extensiva” tiene una duración de 4 semanas. Está compuesto por un conjunto de temas diversos que tiene su punto de referencia en obras literarias. A partir de un tema, se proponen preguntas de discusión para luego abordar un fragmento de la obra literaria en referencia (ese fragmento puede ser un texto escrito, un video o audio). Después de una serie de preguntas de comprensión, los estudiantes compartirán sus respuestas en torno a alguna pregunta de reflexión. Si bien es cierto todo este paquete de recursos está destinado a que el alumno pueda potenciar en aula el uso del idioma, también es cierto que las posibilidades se potencian más fuera del aula, mientras el estudiante tenga acceso a una variedad de libros, sean estos textos físicos y/o virtuales. Los libros son elementos sujetos a la elección del propio estudiante. La forma de adquirirlo también es sujeto a las posibilidades

de cada estudiante: en algunos casos podrán comprarlo. En otros, se intercambiarán libros entre compañeros. También se podrán bajar desde alguna página web que provea de títulos de interés. Asimismo, el programa provee hojas de registro para evidenciar el número de libros leídos durante el programa. Es, en otras palabras, el registro del record de libros leídos durante el programa. Esta hoja registrará no solo cada libro leído, sino también su evaluación y opinión sobre él. La hoja de registro es una evidencia para el estudiante y para el profesor de la cantidad de información procesada en idioma inglés durante el programa. Durante cada sesión, se incorporará un breve comentario por parte del docente de algunos de los títulos que pueden ser sujeto de lectura por los estudiantes. El propósito de inyectar una dosis de interés también podría darse a través del testimonio de algunos de los estudiantes y los libros que ya leyeron. Y finalmente, una breve y aleatoria entrevista hacia los lectores para recolectar información del progreso, interés de los estudiantes, observaciones acerca lo que debió ser y no debió ser y toma de decisiones respecto de lo que se deba o pueda mejorar en el programa.

Las sesiones que comprenden el programa “Lectura extensiva” consiste en una selección aleatoria de temas de discusión que luego se convierten en pretexto para la lectura de fragmentos de obras literarias, audición de fragmentos de grabaciones de audiolibros (audiobooks) y/o la posibilidad de ver videoclips relativas a las obras literarias. Estas actividades serán acompañadas de preguntas de comprensión. Y finalmente, preguntas situacionales de reflexión y toma de decisiones acerca de lo que uno haría si él o ella fuese parte de la historia. Las respuestas serán recolectadas en breves interacciones orales entre estudiantes y/o participación en el aula en general; también serán recogidas en breves textos escritos asignados por el docente. Estas sesiones comprenderán un abanico diversificado de temas, con sets de palabras claves por cada clase, que permitan enriquecer su vocabulario sobre cada tema compartido.

En la primera sesión se tratará el tema de la justicia. A través de una actividad situacional se dará apertura a un diálogo en el aula acerca de la justicia en nuestra sociedad y en qué medida esto sucede o no. A continuación se darán ejemplos de personajes que lucharon por la justicia (tanto en la historia, como en la literatura y el cine: Robin Hood, Tarzán, Gandhi, Martin Luther King, etc). Luego, los estudiantes leerán un fragmento del primer capítulo de la obra Zorro, acompañado por preguntas de comprensión, con formato de opción múltiple. A continuación, verán el fragmento de un video de la serie Zorro con

preguntas de opción múltiple a responder. Después, los estudiantes intercambian hojas para realizar la co-evaluación de las respuestas.

En la segunda sesión se abordará el tema de la guerra, el costo de él y de manera particular, se realizará un cruce de opiniones acerca del holocausto nazi y su impacto en la humanidad. A continuación, los estudiantes recibirán un fragmento del libro *The Schindler's List* (La lista de Schindler) con preguntas a responder. Finalmente, los estudiantes compartirán puntos de vista respecto de preguntas situacionales.

La tercera sesión será una oportunidad para compartir ideas acerca del encuentro de culturas (culture shock). Se darán ejemplos de dichos encuentros para entender que cada cultura a veces se expresa de manera distinta. Después de ello, los estudiantes escucharán un fragmento de la historia *Gulliver's Travels* (Los viajes de Gulliver) con preguntas a responder. Luego, los estudiantes recibirán una hoja con la continuación del fragmento de la misma novela. Finalmente, compartirán respuestas respecto de una pregunta situacional dada.

En la cuarta sesión habrá una oportunidad de intercambio de opiniones acerca de algunos momentos históricos significativos en la historia de la humanidad. A partir de ello, los estudiantes responderán “¿Qué momento histórico te gustaría ser testigo?” y “¿Crees que algún día se pueda viajar en el tiempo?” Inmediatamente después, los estudiantes reciben una hoja con un fragmento de la novela *The Time Machine* (La máquina del tiempo) con preguntas a responder. Se les mostrará imágenes visuales alusivas al tema del libro. Para concluir la sesión, los estudiantes escribirán en una hoja un pequeño texto acerca de si les gustaría cambiar algún suceso histórico, cuál, por qué y cómo.

El tema de la quinta clase es la fe, compasión y la superación personal. Se les muestra una lista de personajes famosos para que ellos puedan comentar libremente acerca de ellos (Beethoven, Mandela, Luther King, Gandhi, etc.). Luego forman parejas y responden la pregunta acerca de cuál es el secreto del éxito en lo que uno hace. Luego los estudiantes reciben una hoja con información acerca de la novela *Les Misérables*. Los estudiantes leen y responden un conjunto de 5 preguntas de opción múltiple. Después, forman parejas y responden unas preguntas asignadas por el docente.

En el inicio de la sexta sesión el profesor ofrecerá algunas ideas en la pizarra para ser discutidas: pobreza, hambruna, delincuencia, prostitución, esclavitud, marginación, etc. Todas ellas giran en torno a la miseria humana. Los estudiantes comparten puntos de vista respecto de la pregunta: “¿Cuál crees tú que es el peor mal que ser humano tiene que verse

obligado a afrontar?” Después del compartir, se pide voluntarios para expresar sus respuestas de manera abierta. Luego, el profesor les entrega una hoja con un fragmento de la novela de Charles Dickens “Oliver Twist”. Así, los estudiantes responderán 5 preguntas de opción múltiple. Luego, para cerrar la sesión, los estudiantes comparten las siguientes preguntas: “¿Qué pueden hacer las autoridades para reducir estos males? ¿Qué puede hacer la sociedad para ayudar a solucionar estos males?”

En la séptima sesión el profesor propone el tema a dialogar, que es el poder de la voluntad. Se anota en pizarra nombres de grandes logros hechos por la humanidad: las pirámides de Egipto, el palacio de Versalles, alcanzado la cima del monte Everest, la creación de Machupicchu. En una lluvia de ideas se pide a los estudiantes otros ejemplos. Luego se les pregunta: “¿Cómo es que cada sociedad alcanzó dichos logros? ¿Qué decisiones tuvieron que tomar? Los estudiantes comparten ideas en parejas y luego en toda la clase. A continuación los estudiantes reciben una hoja con un fragmento de la novela Moby Dick, y unas preguntas para responder. Después de verificar las respuestas en parejas, los estudiantes responden la siguiente pregunta: “¿Cuál crees que sea el más importante reto que debas enfrentar? Explícalo”. En una hoja los alumnos redactan sus respuestas en un párrafo. Luego en parejas intercambian hojas para comparar respuestas, realizar observaciones y sugerencias.

En la última sesión el docente resalta la importancia de los valores y virtudes en nuestra vida diaria. Se coloca en pizarra algunos ejemplos: responsabilidad, lealtad, amor, coraje, honestidad, tolerancia, perseverancia, fe, etc. Luego se pregunta a los estudiantes: “¿Cómo te sentirías si un amigo no guarda la promesa que te hizo? ¿Qué harías? Los alumnos responden libremente. Luego se les propone tres situaciones ante la pregunta: “¿Qué harías si: a) alguien corteja a tu pareja?; b) tú te vas lejos y tu pareja decide terminar la relación?; c) tú te vas lejos y tu pareja decide esperarte? Los estudiantes trabajan en pareja. Luego se pide la intervención de uno o dos estudiantes para compartir sus respuestas con toda la clase. A continuación, los estudiantes reciben el fragmento de una novela clásica: La Odisea. Los estudiantes leen y posteriormente responden unas preguntas con opción múltiple. Finalmente, se forman dos tipos de parejas: Pareja A responde: “¿Qué harías tú si tú fueses Ulises?” Pareja B responde: “¿Qué harías tú si tú fueses Penélope?” Ambas parejas forman grupos de 4 y comparten sus respuestas. El profesor monitorea toda la actividad.

A partir de lo descrito en cada sesión, el docente invita a cada estudiante a leer los libros sugeridos y la propuesta de leerlos en versión original o adaptada, física o virtual.

Como se dijo anteriormente, el estudiante no está atado a leer necesariamente el libro sugerido, ni tampoco está impedido de leer cualquier otro título que él o ella desee.

El objetivo del programa de lectura extensiva es determinar que el estudiante haya logrado mejorar en las cuatro habilidades lingüísticas, mediante el uso de fragmentos de textos o textos completos de obras literarias, con especial mención a la habilidad de la lectura. Como se dijo anteriormente, la frecuencia, duración y cantidad – y también, ritmo- del material por ser leído influiría positivamente en el aprendizaje del idioma: por un lado, habría un incremento en el conocimiento léxico de la lengua inglesa. Por otro, la lectura sería más fluida y veloz conforme se lea más textos. En el aula, el compartir temas, experiencias y dudas respecto de los temas propuestos enriquece cada dimensión de la competencia lingüística, eventualmente.

Por lo expresado anteriormente, este programa se suma en importancia junto a las distintas estrategias y herramientas que el docente puede contar para crear no solo un ambiente de vivo interés dentro del aula, sino también fuera de él. Además, resaltar el valor del interés personal de cada estudiante por temas a conocer - a través del uso del idioma inglés – sugiere una libertad mayor del aprendiz en el manejo del idioma (en este caso, no solo el profesor decide, sino también el estudiante).

Con relación a las competencias lingüísticas, existen teorías que explican cómo una persona aprende una segunda lengua. El método o modelo audio-lingual se rige bajo los fundamentos de los aportes de la lingüística y psicología conductista, de inicios del siglo XX: en escena aparecen dos notorios estudiosos: el lingüista Leonard Bloomfield y la lingüística estructural; y el psicólogo Skinner y su teoría conductista del comportamiento. La noción de que lo que se escucha o lee es el input que produce un estímulo en el emisor y crea en este una respuesta –lingüística o no-, marcó un hito no solo en la ciencia del lenguaje sino también en la lingüística aplicada. Generó asimismo estrategias que hasta en la actualidad siguen siendo usados por muchos docentes. En relación a este aspecto, por ejemplo, Harmer (1995), Celce-Murcia (2001) y Brown (2000) mencionan el uso de los ejercicios (o drills) que eran actividades orales repetitivas que los estudiantes practicaban interiorizando las estructuras o modelos sintácticos ofrecidos y realizando variaciones a partir de los elementos que los constituyen.

La teoría cognitiva nace de un interés por responder preguntas más profundas, a saber, ¿cómo es posible que el ser humano tiene esa capacidad única de poder conocer y emplear apropiadamente las reglas de un idioma para poder decir una infinidad de enunciados

gramaticalmente correctos? La teoría generativo-transformacional despertó en la lingüística ese apetito por responder estas y otras preguntas que la teoría anterior no se atrevió a plantear. Sobre el cognitivismo (o mentalismo) Harmer (1995) señala que a través de este enfoque los docentes se mostraron más abiertos a proponer situaciones en las que la creatividad cuenta también. Recordemos que en el modelo anterior, se entendía que los estudiantes recibían un estímulo lingüístico que se convertía asimismo en el elemento aprendido; es decir, eres capaz de decir lo que has escuchado. En la teoría cognitiva no: es a partir de lo que escuchas que puedes decir cosas que incluso jamás has escuchado.

Otro modelo de gran importancia en la actualidad es el constructivista. Gracias a los aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky, se entiende el aprendizaje de una segunda lengua como la construcción de significados nuevos por parte del aprendiz, fundados a partir de la comparación o relación de los conocimientos nuevos con las experiencias previas. En referencia a esto, Brown (2000) señala que este modelo nos permite ver el objeto de aprendizaje -es decir, el idioma- desde distintos ángulos y emplear muchas herramientas para poder trabajar e interactuar con ella.

No en menor importancia debe ser mencionada la teoría natural de Krashen (1995 y 2009). Krashen sostiene que, al referirse a una segunda lengua, la adquisición es mejor que el aprendizaje (en tanto el aprehender las estructuras del idioma se da de manera implícita al trabajar en el plano del significado). En este sentido, su hipótesis del input (input hypothesis) declara que la información que el estudiante de inglés debe acceder es $i+1$, donde i equivale al conocimiento que el estudiante tiene de la lengua inglesa, y 1 equivale al conocimiento nuevo, que es posible alcanzar a entender si el estudiante utiliza otros recursos, como por ejemplo, el contexto. De esta manera, si leo un libro en inglés, por ejemplo, será eficiente si el libro tiene mi “nivel” del idioma, más un porcentaje de conocimiento nuevo, el conocimiento que ignoro y que por deducción, inferencia o intuición entenderé.

En referencia a las fuentes consultadas sobre las competencias lingüísticas, se entiende que las competencias son aquellas habilidades, estrategias y procedimientos que el ser humano desarrolla para poder lograr o cumplir objetivos. Al respecto, Casany, Luna y Sáenz (2003) y Tobón (2008) reconocen el valor del término competencia a partir del uso que le da Noam Chomsky a este término en su teoría generativo transformacional acerca del conocimiento y uso de la lengua. En ella, Chomsky ve a la competencia como la capacidad que tiene un hablante a partir de un número limitado de enunciados conocidos en el uso del idioma, de generar un número ilimitado de posibilidades del uso del idioma, conservado su

propiedad correcta, gramatical (luego, los investigadores extenderían esta acepción del término competencia a otros campos de la educación). En el lenguaje, esta competencia se expresa a través de las habilidades lingüísticas. Se entiende por habilidades lingüísticas a las formas en las que el hablante se expresa en una lengua a través de recursos orales (que son el hablar y el escuchar) y sus extensiones paralelas en el plano escrito (que son el leer y el escribir). Al respecto, Brown (1994) sostiene que las cuatro habilidades –entendiéndose, las competencias lingüísticas- han constituido en el aprendizaje del idioma inglés elementos de suma importancia, reconociendo dos tipos: los productivos (que comprenden el hablar y redactar) y los receptivos (el escuchar y leer). Asimismo, Harmer (1995) afirma que las habilidades lingüísticas son aquellas habilidades que lo poseen tanto un nativo hablante como un usuario competente del idioma. Harmer reconoce dos tipos: las habilidades productivas y las habilidades receptivas. Además, reconoce, bajo otro enfoque, dos tipos más: los relacionados al habla y los relacionados a la escritura. Cassany *et al* (2003) sostienen que se logra la finalidad comunicativa si el usuario de una lengua usa y domina las cuatro habilidades lingüísticas.

A la luz de los nuevos enfoques metodológicos y su aplicación en el aula, las competencias lingüísticas puede conglomerar las siguientes características: 1) si bien es cierto las cuatro habilidades son discretas, también es cierto que todas operan de manera integrada, parcial o totalmente; 2) también se les conoce como macrohabilidades (ver Cassany *et al*, 2018), en oposición a las microhabilidades, que son estrategias que operan dentro de cada macrohabilidad; 3) actualmente todos están orientados a ser empleados de manera comunicativa, tratando de recrear situaciones comunicativas reales, en la búsqueda de respuestas donde el conocimiento de las estructuras del idioma se realiza de manera inductiva; 4) de lo anterior se desprende que el tipo de trabajo constante es interactivo: en parejas o grupos.

En relación a las dimensiones de la variable dependiente, como se dijo anteriormente, son cuatro estas dimensiones y se refieren a las cuatro habilidades, a saber: el hablar (o speaking); el escuchar (o listening); el leer (o reading) y; el escribir (o writing). La habilidad del hablar permite conocer la competencia del aprendiz en el manejo oral del idioma, en expresar sus ideas con fluidez, con una apropiada pronunciación, entonación y empleando los recursos lingüísticos y comunicativos para poder interactuar con otro hablante. Cassany *et al* (2003) reconocen la enorme importancia que tiene esta competencia, principalmente en el aprendizaje de una segunda lengua. La habilidad de escuchar está relacionado con esta

primera habilidad por esa capacidad de poder interactuar con el otro hablante. Mientras una persona emite ideas, la otra persona decodifica el mensaje al escuchar. También advierten el carácter efímero del canal oral, ya que dura el tiempo que el emisor enuncia la frase u oración; generalmente es espontánea y está plagado, en esa misma medida, de errores y correcciones, uso de frases coloquiales, repeticiones, etc. Brown (1994) reconoce algunas características que el estudiante enfrenta: la forma como agrupa fragmentos de lenguaje para poder decodificar apropiadamente, la redundancia, las contracciones, el uso coloquial de la lengua, el estrés, ritmo y entonación, así como la interacción. Esta operación se puede repetir al intercambiar roles los dos participantes de la conversación. Por otro lado, Harmer (1995) indica que la pronunciación es un aspecto que el docente debe considerar en la búsqueda de producción de formas que permitan una interacción fluida y eficiente entre emisor y receptor.

La dimensión del escuchar (o listening) tiene una relación directa con la primera dimensión, en tanto los enunciados orales se alternan entre el emisor y el receptor durante el proceso de la comunicación, y con cambio de roles. La habilidad de escuchar significa la capacidad que el usuario de la lengua tiene de decodificar, interpretar, inferir el mensaje enviado por el emisor durante la interacción. Cassany *et al* (2003) observan que si bien esta habilidad es eminentemente verbal, también juegan un rol elementos no lingüísticos como los gestos, las posturas, el lugar, etc. Brown (1994) afirma que a través de esta habilidad podemos interiorizar información que luego nos permite producir el lenguaje que, de otra forma, no sería posible. Además, hay que admitirlo, en una clase hay más tiempo de escuchar que el de hablar. Harmer (1995) observa el rol del docente como fuente principal que el estudiante utiliza para escuchar, ya que él es el modelo de uso de la lengua objeto. Por otro lado, resalta la importancia de las grabaciones de audio como elementos complementarios de apoyo para emplear esta habilidad en clase.

Las siguientes dimensiones: el leer y el escuchar, son prolongaciones de las dos primeras dimensiones, en el plano escrito. Tomando en cuenta la tercera dimensión, el leer (o reading) constituye una destreza que permite al usuario interpretar textos escritos a partir de su conocimiento de la lengua y de su entorno socio-cultural. A este respecto Cassany *et al* (2003) advierten que, al igual que el escuchar, el usuario no puede modificar el lenguaje, ya que su función se limita solo a la comprensión de los enunciados; y asimismo, tiene una mayor amplitud en el uso del idioma, ya que reconoce variedades dialectales, situaciones formales o informales, vocabulario y sintaxis que no son parte del lenguaje que usa cuando es hablante o redactor. Por otro lado, Harmer (1995) indica que en la lectura el tiempo no es

un factor inmediato (como sí sucede en el escuchar) sino diferido. El usuario decide en qué momento leer un texto y cuántas veces desee leer el mismo texto. Brown (1994) resalta lo sofisticado que significa aprender una serie de signos para luego interpretarlos durante el proceso de lectura. Además, el lector contrasta lo que el escritor pone en el texto con sus propios conocimientos, emociones, experiencias y cultura.

Finalmente, la cuarta dimensión es el escribir (o writing). En ella, el usuario demuestra su capacidad de producir textos escritos en la lengua inglesa empleando una serie de instrumentos que permitan que el texto sea legible (como, por ejemplo, el uso correcto de las normas de redacción y ortografía), elección del formato apropiado (si es una carta, un informe, un artículo periodístico, un ensayo, etc.), identificando el tipo de lector al cual va el texto (un amigo, un profesor, los lectores de un diario, etc.) y otras convenciones necesarias (el tamaño del texto, el tipo de vocabulario a emplear, etc.). Cassany *et al* (2003) indican que, a diferencia del hablar, el escribir facilita modificar el texto, corregir o re-iniciar la elaboración del texto porque su naturaleza lo permite; es duradera (a diferencia del hablar, que es momentáneo) y es eminentemente lingüístico (a diferencia del hablar, en el que intervienen factores no lingüísticos). Brown (1994) coincide con las características arriba señaladas y agrega que en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, el producto es tan importante como el proceso; la forma como se organizan las ideas en una lengua para escribir ideas es necesaria conocerla (es decir, ese patrón en inglés que es distinto del español, del ruso, y otras lenguas); y finalmente, la autenticidad, en tanto somos conscientes de cuanto texto real escribimos en la vida real y cuanto no. Harmer (1995) resalta la capacidad de corrección que tiene esta habilidad; el riesgo de no tener un feedback inmediato de parte del receptor o lector (o ninguno en absoluto); y el gran problema de la ortografía en inglés (es decir, a veces no hay correspondencia entre sonido y letra), así como la caligrafía (especialmente si son aprendices cuyas lenguas no emplean el alfabeto sino otros sistemas escritos)

Las habilidades lingüísticas han tenido una gran importancia en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua y como lengua extranjera porque permite medir las competencias que un hablante puede alcanzar, similares (y a veces iguales) a las de un nativo hablante. En esta medida, todo programa de aprendizaje del idioma inglés contempla el desarrollo de actividades por las cuales los estudiantes deben responder preguntas, tareas y asignaciones usando algunas o todas las habilidades lingüísticas.

El presente estudio pretende demostrar la importancia de una cualidad innata de la lectura, que es el vivo interés de cada lector por leer aquello que le provoque un gran interés y curiosidad. Una lectura constante, extensa, placentera, repercutiría en el conocimiento y uso del idioma en tanto el lector está expuesto a muestras de la lengua inglesa. En consecuencia, en el programa “Lectura extensiva” los estudiantes tendrán la oportunidad de opinar y discutir de temas de interés personal, reciclando vocabulario y estructuras leídas. Una investigación que demuestre las consecuencias de la implementación de un plan de lectura por placer revelaría resultados positivos en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, especialmente en la lectura misma.

La necesidad de la búsqueda de métodos para lograr resultados óptimos en el aprendizaje de las cuatro habilidades para los alumnos que requieran de esa necesidad podrán contar con este programa, especialmente a través del aprendizaje de contenidos por ellos mismos motivados, del descubrimiento y afianzamiento del vocabulario concerniente a él y del reconocimiento y afianzamiento de estructuras presente en sus lecturas. Es necesario recordar que la dimensión afectivo-emocional juega un rol clave en la activación de cada proceso cognitivo por parte de cada estudiante. Los resultados de la investigación podría demostrar asimismo la necesidad de considerar la lectura extensiva para beneficios no solo de los que tienen dificultades en las distintas habilidades lingüísticas, sino también incluso para aquéllos que, no mostrando dificultades, pueden mejorar en su conocimiento y uso del idioma.

Por otro lado, la lectura extensiva como método redundaría en la importancia de la lectura extensiva para confirmar el desarrollo de microhabilidades o estrategias propias de la lectura como lectura veloz y fluida, escaneo, lectura para hallar ideas generales e ideas específicas, entre otras. El programa, además, daría luces al empleo alternativo de actividades que integren las cuatro habilidades o algunas de ellas (como las que se han propuesto en este programa) enriqueciendo de esta manera el abanico de posibilidades que el docente puede tener en la mesa a la hora de decidir lo más apropiado para su aula y estudiantes.

En este estudio, se ha considerado un problema general, que es ¿cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019? Asimismo, se tienen cuatro problemas específicos que son: (a) ¿cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en la habilidad de hablar en los estudiantes de 4to

año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019?; (b) ¿cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en la habilidad de escuchar en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019?; (c) ¿cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en la habilidad de la lectura en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019?; (d) ¿cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en la habilidad de la redacción en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019?

Para los propósitos de esta investigación, el objetivo general del presente estudio es determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019. De este objetivo general se desprende los siguientes objetivos específicos: (a) determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad de hablar en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019; (b) determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad de escuchar en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019; (c) determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad de leer en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019; (d) determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad de redactar en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019.

Para efectos de este estudio, se consideran la siguiente hipótesis general, a saber: El programa la lectura extensiva mejora el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de la lengua inglesa en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019. De esta hipótesis general se establecen cuatro hipótesis específicas: (a) El programa la lectura extensiva mejora el desarrollo de la habilidad del hablar en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019; (b) El programa la lectura extensiva mejora el desarrollo de la habilidad de escuchar en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019; (c) El programa la lectura extensiva mejora el desarrollo de la habilidad de la lectura en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019; (d) El programa la lectura extensiva mejora el desarrollo de la habilidad

de redacción en los estudiantes de 4to año de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de los Olivos, 2019.

II. MÉTODO

2.1 Tipo de estudio y diseño de investigación

Paradigma positivista

La investigación mantiene un paradigma positivista, es decir, es factible de ser verificable. Audi (2004) señala que esta verificación es posible gracias a la experiencia y observación.

Enfoque

Este trabajo tiene un enfoque cuantitativo. Es decir, ante el objeto de estudio, el investigador plantea el problema, sus hipótesis y objetivos, recoge datos, los analiza y procesa y elabora un reporte de ellos. Al respecto, Valderrama (2002) sostiene que este enfoque se basa en la recolección de datos para luego ser procesados por el método estadístico. Por otra parte, Hernández y Mendoza (2018) recurren al sentido etimológico para resaltar su aspecto numérico y contable como parte de un proceso que permita organizar información de manera ordenada.

Tipo de estudio.

Esta investigación es un tipo de estudio aplicado, es decir, recurre e interactúa con un grupo de personas que son objeto de estudio. En conformidad con lo dicho, Valderrama (2002) y Vara (2015) agregan que si bien es cierto su objetivo es la interacción con un grupo humano, no menos cierto es que recurre a la investigación básica en tanto se vale de sus presupuestos para hallar soluciones a la problemática planteada. Carrasco (2019) agrega que para lograr sus propósitos recurre a fuentes teóricas que se enriquecen de los aportes de las investigaciones básicas y sustantivas.

Niveles de investigación

El nivel de investigación es explicativo. Al respecto, Carrasco (2019) indica que el propósito de este nivel de investigación es que el investigador responda a la pregunta ¿por qué?; así, debe buscar las razones, causas y motivos de un fenómeno o situación. Príncipe (2018) señala que además de estudiar las variables, también explica cómo se relacionan las mismas.

Diseño de investigación

Tomando en cuenta su diseño, es un estudio cuasi-experimental, es decir, se requiere un grupo experimental y un grupo control, de tal manera que a ambos grupos se les aplique una prueba antes y después del programa y, en un periodo determinado, el docente aplica el programa al grupo experimental. Al respecto, Valderrama (2002) y Carrasco (2019) añaden que el grupo control no es aleatorio, sino que estos ya existen antes de la investigación. Hernández y Mendoza (2018) indican asimismo que en este tipo de estudio se trabaja con

una variable independiente para observar en qué medida ésta influye en una o más variables dependientes.

Por su temporalidad, pertenece al tipo de trabajos de carácter longitudinal, es decir, los tiempos son precisos y para ello se debe realizar un pre-test y un post-test, antes y después del programa. Hernández y Mendoza (2018) acotan que los diseños longitudinales buscan explicar cambios con el paso del tiempo, y para ello generalmente se debe especificar de antemano los momentos en que se recogerán dichos datos. De esta manera, el estudio puede explicar cambios, tendencias, procesos, los agentes que intervienen y los resultados.

Tabla 1:

Diseño de investigación

| | Pre-test | Programa o método | Post-test |
|-----------|-----------------|--------------------------|------------------|
| GC | √ | -- | √ |
| GE | √ | √ | √ |

Donde GC = Grupo control

GE = Grupo experimental

2.2 Variables y operacionalización.

Variables

Definición conceptual de la variable lectura extensiva.

La lectura extensiva es aquel tipo de lectura por el cual el lector elige el texto, el cómo, cuándo, y la frecuencia ya que su propósito fundamental es buscar y/o lograr el placer a través de la lectura. Al respecto, Casany *et al* (2003) explica que la lectura extensiva es aquella actividad que el lector realiza al leer textos extensos

Definición operacional

La operacionalización de las variables es un proceso metodológico que permite desmenuzar las variables en unidades menores (dimensiones). Carrasco (2019) señala que este método plantea descomponer las variables, desde lo más general a lo más específico, para así realizar una matriz que ayude a confrontar la hipótesis señalada.

Definición Operacional de lectura extensiva

La variable lectura extensiva presenta tres dimensiones, las cuales operan con sendos indicadores, a mencionar: 1) Dimensión conocimiento del idioma, que opera con el indicador 1. Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente; 2) Dimensión conocimiento del tema, que opera con el indicador 2. Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera

apropiada; 3) Dimensión el manejo de estrategias de lectura, que opera con el indicador 3. Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto leído.

Definición conceptual de la variable habilidades lingüísticas

Las competencias son aquellas habilidades, estrategias y procedimientos que el ser humano desarrolla para poder lograr o cumplir objetivos. Al respecto, Casany, Luna y Sáenz (2003) y Tobón (2008) reconocen el valor del término competencia a partir del uso que le da Chomsky a este término en su teoría generativo transformacional acerca del conocimiento y uso de la lengua. En ella, Chomsky ve a la competencia como la capacidad que tiene un hablante a partir de un número limitado de enunciados conocidos en el uso del idioma, de generar un número ilimitado de posibilidades del uso del idioma, conservado su propiedad correcta, gramatical (luego, los investigadores extenderían esta acepción del término competencia a otros campos de la educación). En el lenguaje, esta competencia se expresa a través de las habilidades lingüísticas. Se entiende por habilidades lingüísticas a las formas en las que el hablante se expresa en una lengua a través de recursos orales (que son el hablar y el escuchar) y sus extensiones paralelas en el plano escrito (que son el leer y el escribir).

Definición operacional de “habilidades lingüísticas”

De esta variable se desprende cuatro dimensiones, cada una con sendos indicadores y sus respectivos ítems. Así, para la dimensión hablar (speaking) se tiene 5 indicadores: 1 Se expresa con fluidez; 2 Emplea un rango amplio de vocabulario; 3 Se expresa con claridad; 4 Se expresa mostrando pertinencia; 5 Emplea correcta pronunciación. Estos indicadores recorren a través de los 5 ítems o preguntas planteados a los estudiantes. En la dimensión escuchar (listening) hay dos indicadores: 1 identifica información específica; 2 infiere a partir del contexto. Hay 6 ítems, de los cuales tres son para el primer indicador, y los otros tres, para el segundo. En el caso de la dimensión leer (reading) se tiene tres indicadores, a saber: 1 Identifica la idea general; 2 Identifica información específica; 3 Infiere a partir del contexto. Se verá un ítem para el primer indicador, dos ítems para el segundo y dos para el tercero. Finalmente, para la dimensión escribir (writing) tenemos cuatro indicadores, que son: 1 Se expresa con claridad; 2 Emplea la gramática correctamente; 3 Utiliza la puntuación y la ortografía correctamente; 4 Completa la tarea asignada. Los cuatro indicadores recorren a través del texto escrito, respondiendo así a los cuatro ítems. La escala de medición es dicotómica, mostrando así dos valores para cada ítem: 1 = satisfactorio; 0 = no satisfactorio. Además, para cada dimensión hay dos rangos: en proceso y logrado

Operacionalización

(Ver anexos, tabla 2: *Operacionalización de la variable competencias de inglés*)

2.3 Población, muestra y muestreo

Población

Carrasco (2019) define a la población como el total de individuos que pertenecen al grupo y lugar de estudio a investigar. En el presente trabajo, la población comprende todos los estudiantes de cuarto grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, 2019, que suman 225 estudiantes. Esta población aparece detallada en el siguiente cuadro:

Tabla 3

Población de estudiantes del 4to grado de secundaria del C.E. El Buen Pastor, 2019

| Grado y sección | Varones | Mujeres | Total |
|------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Cuarto A | 18 | 20 | 38 |
| Cuarto B | 20 | 18 | 38 |
| Cuarto C | 18 | 19 | 37 |
| Cuarto D | 18 | 19 | 37 |
| Cuarto E | 17 | 21 | 38 |
| Cuarto F | 17 | 20 | 37 |
| Total | 108 | 117 | 225 |

Muestra

La muestra es un número representativo del total de la población estudiada, con las características que son parte de toda la población y que garantiza una generalización de los resultados (Carrasco, 2019). En ese sentido, la muestra del presente trabajo comprende dos grupos de 37 estudiantes (control y experimental), cuyas edades promedio son 15 años.

Muestreo

El muestreo es una técnica que ha tenido uso práctico en las sociedades, pues permite elegir un grupo representativo de una población mayor y así poder obtener resultados y conclusiones válidos para toda la población. Sin embargo, el procedimiento no es tan simple. Al respecto, Príncipe (2018) agrega que una de las principales razones que justifican su uso es simplificar la investigación que en su naturaleza es ya compleja. El tipo de muestreo para el presente trabajo es no probabilístico intencional, puesto que no se requiere de una fórmula matemática para su selección. Es el investigador quien selecciona los individuos que serán

evaluados, utilizando sus criterios. En este caso, se seleccionó al grupo experimental porque mostraron un grado menor de manejo del idioma respecto del manejo del idioma por parte del grupo control.

2.4 Técnicas de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnica de la encuesta

Príncipe (2018) define la técnica de la encuesta como la forma en que el investigador recoge información a partir de un problema observado, considerando un grupo de personas que conforman la muestra. De esta manera, el investigador puede entender cuan relevante es el problema, objeto de estudio. Para la presente investigación, se realizó una encuesta que tuvo por objetivo conocer el nivel del conocimiento de las cuatro habilidades lingüísticas.

Cuestionario

El cuestionario es, según Carrasco (2019), Hernández y Mendoza (2018), Príncipe (2018), y Valderrama (2002), un conjunto de preguntas acerca de las variables a investigar, organizadas sistemáticamente, con el propósito de medir estas variables. La presente investigación contó con un cuestionario de 20 preguntas, para medir las cuatro dimensiones de la variable dependiente “las habilidades lingüísticas”, a saber: hablar (speaking), escuchar (listening), leer (reading), redactar (writing). Cada pregunta tuvo dos valores: 1=correcto, 0=incorrecto.

(ver Anexos: tabla 6: *instrumento de medición*)

Validez

Un instrumento es válido si permite medir lo que debe medir (Carrasco, 2019). En otras palabras, los resultados que se obtengan del instrumento deben dar luces respecto de las variables de estudio, es decir, el problema a estudiar. Asimismo, no hay extremos, absolutos. La validez puede variar en un rango desde poca validez hasta mucha validez. Para el presente trabajo, el instrumento ha sido validado a juicio de tres expertos. Esto ha sido posible considerando tres aspectos: la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas o ítems del instrumento.

Tabla 7

Validez del instrumento sobre las competencias del idioma inglés

| Validador | Especialidad | Resultado |
|------------------------|---|------------------|
| Dr. Noel Alcas Zapata | Metodólogo | Aplicable |
| Dra Rosa Dávalos | Especialista en la didáctica del Inglés | Aplicable |
| Dra. Bethy Quintana T. | Especialista en didáctica del Inglés | Aplicable |

Confiabilidad

La confiabilidad es una característica del instrumento de medición que, a decir de Carrasco (2019), ofrece consistencia estable, es decir, que los resultados no varían en tiempos diferentes; es predecible, porque su consistencia permite anticipar los resultados que se van a obtener; y objetivo, porque los resultados nos dan una idea clara de la realidad que se estudiar. Para esta investigación, con un instrumento cuyas respuestas pueden ser correctas o incorrectas, verdadero o falso, se aplica el modelo de Kuder Richardson (KR20). En un conjunto de 15 estudiantes se aplicó la prueba piloto y el resultado de la prueba KR20 mostró un muy alto grado de confiabilidad = ,950.

2.5 Procedimientos

En la elaboración de la presente investigación se consideró a los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria del centro educativo El Buen Pastor, de Los Olivos, 2019, tomando en cuenta dos secciones: la primera fue para realizar el trabajo experimental y la segunda, como grupo control. En consideración a las dificultades lingüísticas evidenciadas se solicitó a la dirección general del centro educativo la autorización para poder realizar el presente trabajo. Durante el proceso de investigación se hizo una recolección y estudio de la bibliografía existente acerca de la variable dependiente e independiente. Se realizó una encuesta para determinar los hábitos de lectura de los estudiantes. A partir de los resultados se elaboró un cuestionario piloto que luego sirvió como instrumento para medir la situación de los estudiantes en las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. El cuestionario contiene 20 preguntas. Fue el pre-test. Durante las semanas siguientes se implementaron en el grupo experimental 8 sesiones adicionales de 1 hora cada una, en la cual los estudiantes pudieron ver, escuchar, leer, compartir, discutir y reflexionar sobre temas diversos que eventualmente fueron relacionados a obras literarias. Durante el proceso del programa los estudiantes no solo activaron y mostraron sus saberes previos, sino que pudieron acceder a nuevos a partir de todas las actividades realizadas. Se entregó fichas de lectura, con preguntas a responder. En algunas sesiones, dada la naturaleza de la habilidad a aplicar, se implementó audios y videos cortos. En otros, los estudiantes redactaron textos cortos. Se recomendó a los estudiantes la lectura de algunas obras literarias. Se les entregó una ficha de registro de obras leídas. Este instrumento tiene la finalidad de que cada estudiante pueda tener un record de los libros leídos. Al finalizar el programa los estudiantes rindieron un post-test. Luego, se procesó y comparó los resultados del pre-test y post-test.

2.6 Método de análisis de los datos

El método de análisis empleado es el científico, siendo éste empírico, permite inferir, emplea situaciones problemáticas, así como se analiza y sintetiza, y está orientado a obtener resultados exactos, objetivos y claros (Carrasco, 2019). Asimismo, este trabajo es cuasi experimental, ya que se investigó a partir de dos grupos: el grupo control y el grupo experimental, para ver cómo el uso de la variable independiente modifica o altera la variable dependiente. En el análisis descriptivo, después de administrar los pre-tests y post-tests, se procedió a calificar dichos datos. Luego, los resultados fueron ingresados en una tabla de doble entrada (por estudiante y por ítem del cuestionario). Para ello se utilizó el programa Excel. Luego se procesó la información en el programa SPSS (Statistical package for the social sciences) para luego obtener las medianas. A partir del procesamiento de los datos, se obtiene diagramas de cajas y diagramas de pirámides. Por otro lado, para confirmar que los resultados obtenidos son válidos para la población que la muestra representa –en este caso, los estudiantes de 4to grado de secundaria- ellos se sometieron a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

2.7 Aspectos éticos

El presente estudio ha procurado respetar las fuentes de información consultadas, al referir cuantas veces hayan sido necesarias los datos obtenidos. Asimismo, este estudio ha mostrado cuidado y respeto hacia los protocolos que la Universidad Cesar Vallejo señala respecto de la elaboración de la presente investigación. En este sentido, no hay auto plagio. Por otro lado, debido a un trabajo con una muestra en el centro de estudios donde se aplicó el instrumento de medición, se respetó el anonimato de los individuos evaluados. En consecuencia, toda la información colocada en el presente trabajo es veraz y así, busca aportar información relevante para el sistema educativo.

III. RESULTADOS

3.1 Descripción de las competencias de inglés

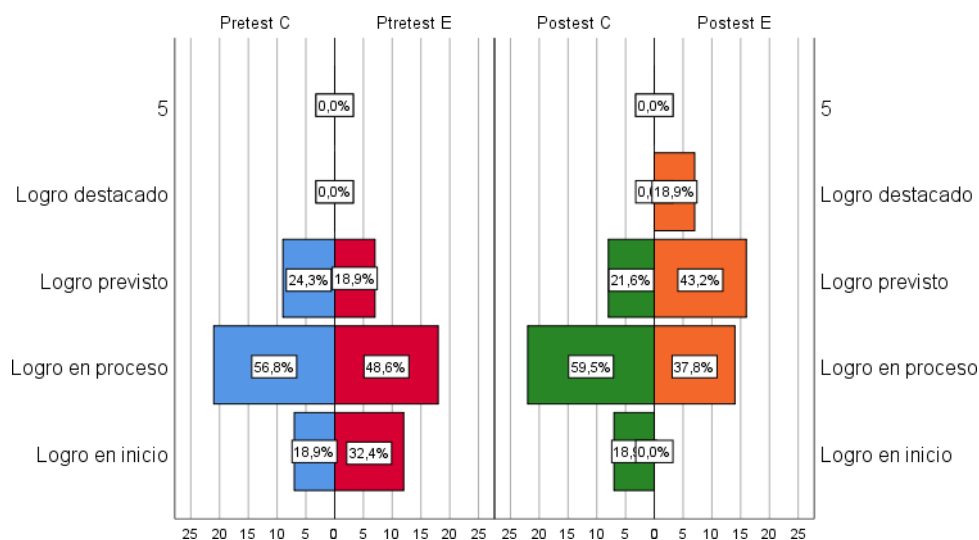


Figura 1. Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la competencia de inglés, entre los grupos de control y experimental

La figura 2 muestra el diagrama de pirámide acerca de los niveles de la competencia de inglés en el pretest y postest de los grupos control y experimental. En el pretest el grupo control se encuentra en el nivel logro en proceso con el 56,8% de los estudiantes, frente al 48,6% de estudiantes del grupo experimental, que también están en el nivel logro en proceso. Asimismo, en el postest se observa que el grupo experimental está en el nivel logro previsto, con el 43,2% de estudiantes, frente al 59,5% de estudiantes del grupo control, quienes se encuentran en el nivel logro en proceso. Estos resultados indican que el programa Lectura Extensiva mejoró las competencias lingüísticas en el idioma inglés en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Descripción de las dimensiones de las competencias en inglés

Dimensión speaking

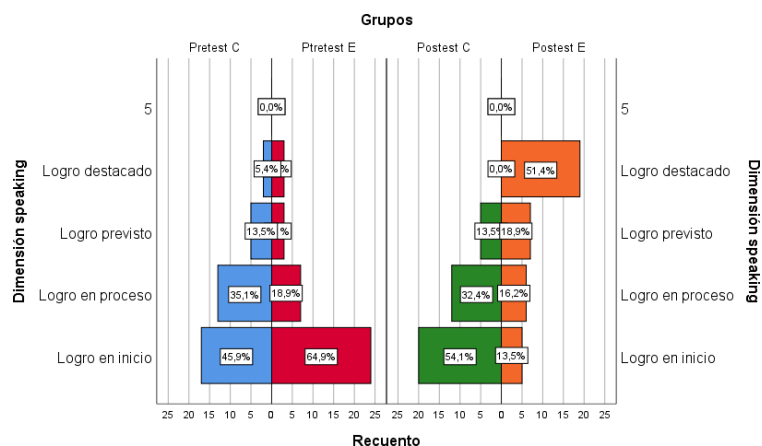


Figura 2. Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la dimensión speaking, entre los grupos de control y experimental

La figura 4 muestra el diagrama de pirámide sobre los niveles alcanzados en el pretest y postest de la dimensión speaking, entre los grupos control y experimental. En el pretest, el grupo control se encuentra en el nivel logro en inicio, con un 45,9% de estudiantes, al igual que el grupo experimental, quienes se ubican en el nivel logro en inicio también, con el 64,9% estudiantes. Sin embargo, en el postest, el grupo experimental se encuentra en el nivel logro destacado, con el 51,4% de estudiantes, mientras que el grupo control se mantiene en el nivel logro en inicio, con el 54,1% de estudiantes. Estos resultados demuestran que el programa Lectura Extensiva mejoró la dimensión speaking en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Dimensión listening

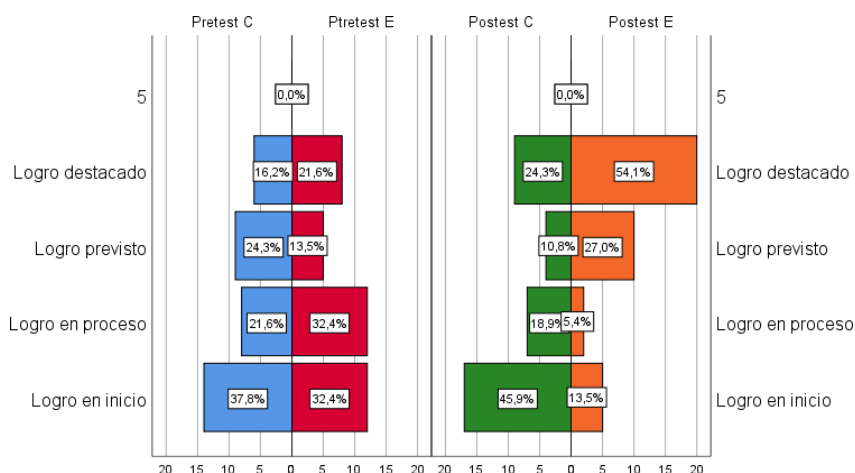


Figura 3. Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y postest de la dimensión listening, entre los grupos de control y experimental

La figura 3 muestra el diagrama de pirámide acerca de los niveles en el pretest y posttest de la dimensión listening de los grupos control y experimental. En el pretest, el 37,8% de los estudiantes del grupo control se ubican en el nivel logro en inicio; el grupo experimental presenta el 32,4% de sus estudiantes en los niveles logro en inicio y logro en proceso. En el posttest, el grupo control se ubica en el nivel logro en inicio, con un 45,9% de estudiantes, mientras que el grupo experimental muestra un 54,1% de estudiantes ubicados en el nivel logro destacado. Estos resultados evidencian que el programa Lectura Extensiva mejoró la dimensión listening en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Dimensión Reading

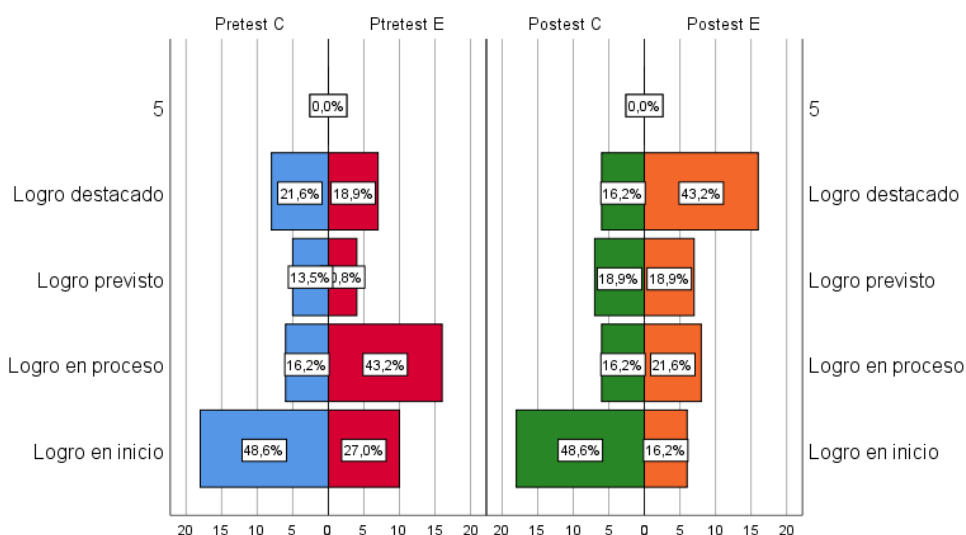


Figura 4. Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y posttest de la dimensión reading, entre los grupos de control y experimental

La figura 8 presenta el diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y posttest de la dimensión reading, entre los grupos de control y experimental. En el pretest, el grupo control se ubica en el nivel logro en inicio, con un 48,6% de estudiantes, mientras que el grupo experimental muestra un 43,2% de estudiantes ubicados en el nivel logro en proceso. En el posttest, el grupo control se mantiene en el mismo nivel, logro in inicio, con un 48,6% de estudiantes, a diferencia del grupo experimental, quienes se ubican en el nivel logro destacado, con un 43,2% de estudiantes. Estos resultados indican que el programa Lectura Extensiva mejoró la dimensión reading en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Dimensión writing

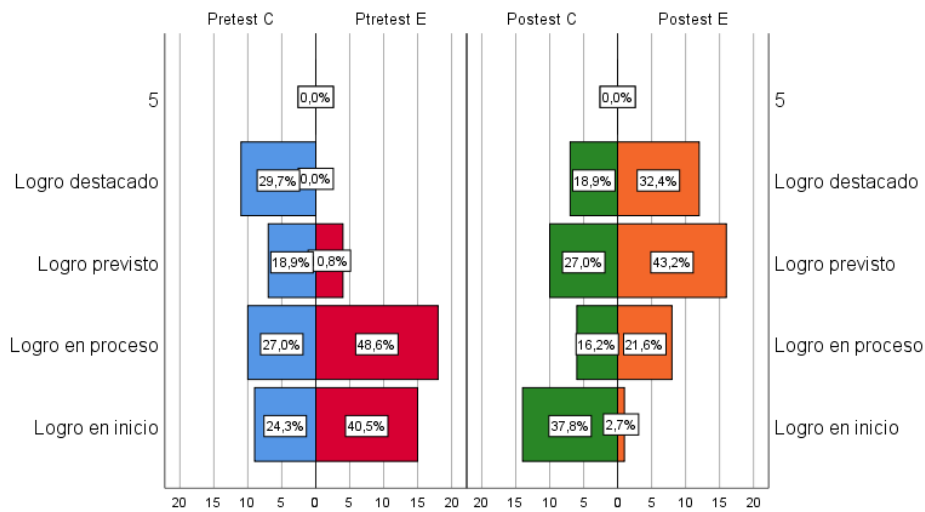


Figura 5. Diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y posttest de la dimensión writing, entre los grupos de control y experimental

La figura 5 muestra el diagrama de pirámide de los niveles en el pretest y posttest de la dimensión writing, entre los grupos de control y experimental. En el pretest, el 29,7% de estudiantes del grupo control se ubican en el nivel logro destacado, mientras que el grupo experimental se ubica en el nivel logro en proceso, con un 48,6% de estudiantes. Sin embargo, el grupo experimental asciende al nivel logro previsto, con un 43,2% de estudiantes, mientras que el grupo control se ubica en el nivel logro en inicio, con un 37,8% de estudiantes. Estos resultados evidencian que el programa Lectura Extensiva mejoró la dimensión writing en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

3.1 Prueba de hipótesis

Prueba de normalidad

H₀: La variable competencias de inglés no difiere de la distribución normal

H₁: La variable competencias de inglés difiere de la distribución normal

H₀: La dimensión speaking no difiere de la distribución normal

- H₁: La dimensión speaking difiere de la distribución normal
- H₀: La dimensión listening no difiere de la distribución normal
- H₁: La dimensión listening difiere de la distribución normal
- H₀: La dimensión reading no difiere de la distribución normal
- H₁: La dimensión reading difiere de la distribución normal
- H₀: La dimensión writing no difiere de la distribución normal
- H₁: La dimensión writing difiere de la distribución normal

Tabla 8

Frecuencias de la variable y dimensiones por grupos

| Frecuencias | | |
|------------------------|-----------|----|
| | Grupos | N |
| Competencias de inglés | Postest C | 37 |
| | Postest E | 37 |
| | Total | 74 |
| Dimensión speaking | Postest C | 37 |
| | Postest E | 37 |
| | Total | 74 |
| Dimensión listening | Postest C | 37 |
| | Postest E | 37 |
| | Total | 74 |
| Dimensión reading | Postest C | 37 |
| | Postest E | 37 |
| | Total | 74 |
| Dimensión writing | Postest C | 37 |
| | Postest E | 37 |
| | Total | 74 |

Tabla 9

Resultados de la prueba de normalidad

| | | Estadísticos de prueba ^a | | | | |
|------------------------------|----------|-------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| | | Competencias de inglés | Dimensión speaking | Dimensión listening | Dimensión reading | Dimensión writing |
| Máximas diferencias extremas | Absoluto | ,568 | ,568 | ,459 | ,324 | ,351 |
| | Positivo | ,568 | ,568 | ,459 | ,324 | ,351 |
| | Negativo | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | | 2,441 | 2,441 | 1,976 | 1,395 | 1,511 |
| Sig. asintótica(bilateral) | | ,000 | ,000 | ,001 | ,041 | ,021 |

a. Variable de agrupación: Grupos

Como se observa en la tabla 9, en todos los casos, el estadístico de prueba de normalidad Z de Kolmogorov-Smirnov, asume una sig. asintótica (bilateral) < 0,05. Esto implica que: la variable competencias de inglés difiere de la distribución normal. Asimismo, las dimensiones: speaking, listening, Reading y writing, difieren de la distribución normal. Por lo tanto, se asumirá para la prueba de hipótesis, el estadístico U de Mann-Whitney.

Hipótesis general

H₀: El programa lectura extensiva no mejora las competencias de inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

H₁: El programa lectura extensiva mejora las competencias de inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Regla de decisión:

Si sig. asintótica (bilateral) < 0,05, rechazar H₀

Si sig. asintótica (bilateral) ≥ 0,05, aceptar H₀

Tabla 10

Resultados de los rangos promedios de la competencia de inglés del postest de los grupos de control y experimental

| Rangos | | | | |
|------------------------|-----------|----|----------------|----------------|
| | Grupos | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| Competencias de inglés | Postest C | 37 | 24,89 | 921,00 |
| | Postest E | 37 | 50,11 | 1854,00 |
| | Total | 74 | | |

La tabla 10, muestra los resultados de los rangos promedios de la competencia de inglés del postest de los grupos de control y experimental. Se observa además que la diferencia entre los rangos es igual a 25.22, lo cual indica que el programa lectura extensiva mejoró las competencias de inglés en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Tabla 11

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre las competencias de inglés

| Estadísticos de prueba^a | |
|---|---------|
| Competencias de inglés | |
| U de Mann-Whitney | 218,000 |
| W de Wilcoxon | 921,000 |
| Z | -5,073 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,000 |

La tabla 11 muestra los resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre las competencias de inglés, en el postest de ambos grupos. Se tiene que la Sig. asintótica (bilateral) = ,000 < 0,05. Asimismo, el estadístico U de Mann-Whitney = 218,000; y Z = -5,073. Estos resultados permiten rechazar H₀. Por lo tanto se concluye que: el programa lectura extensiva mejora las competencias de inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

3.1.1 Hipótesis específicas

Primera hipótesis específica

H₀: El programa lectura extensiva no mejora la dimensión speaking en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

H₁: El programa lectura extensiva mejora la dimensión speaking en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Regla de decisión:

Si sig. asintótica (bilateral) < 0,05, rechazar H₀

Si sig. asintótica (bilateral) ≥ 0,05, aceptar H₀

Tabla 12

Resultados de los rangos promedios de la dimensión speaking del postest de los grupos de control y experimental

| Rangos | | | | |
|--------------------|-----------|----|----------------|----------------|
| | Grupos | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| Dimensión speaking | Postest C | 37 | 24,73 | 915,00 |
| | Postest E | 37 | 50,27 | 1860,00 |
| | Total | 74 | | |

La tabla 12, muestra los resultados de los rangos promedios de la dimensión speaking del postest de los grupos de control y experimental. Se observa además que la diferencia entre los rangos es igual a 25.54, lo cual indica que el programa lectura extensiva mejoró la dimensión de speaking en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Tabla 13

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión speaking

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|--------------------|
| | Dimensión speaking |
| U de Mann-Whitney | 212,000 |
| W de Wilcoxon | 915,000 |
| Z | -5,231 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,000 |

La tabla 13 muestra los resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión speaking, en el posttest de ambos grupos. Se tiene que la Sig. asintótica (bilateral) = ,000 < 0,05. Asimismo, el estadístico U de Mann-Whitney = 212,000; y Z = -5,231. Estos resultados permiten rechazar H₀. Por lo tanto se concluye que: el programa lectura extensiva mejora la dimensión speaking en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Segunda hipótesis específica

H₀: El programa lectura extensiva no mejora la dimensión listening en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

H₁: El programa lectura extensiva mejora la dimensión listening en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Regla de decisión:

Si sig. asintótica (bilateral) < 0,05, rechazar H₀

Si sig. asintótica (bilateral) ≥ 0,05, aceptar H₀

Tabla 14

Resultados de los rangos promedios de la dimensión listening del posttest de los grupos de control y experimental

| Rangos | | | | |
|---------------------|-----------|----|----------------|----------------|
| | Grupos | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| Dimensión listening | Postest C | 37 | 27,65 | 1023,00 |
| | Postest E | 37 | 47,35 | 1752,00 |
| | Total | 74 | | |

La tabla 14 muestra los resultados de los rangos promedios de la dimensión listening del posttest de los grupos de control y experimental. Se observa asimismo que la diferencia entre los rangos es igual a 19.7, lo cual indica que el programa lectura extensiva mejoró la dimensión de listening en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Tabla 15

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión listening

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|----------|
| Dimensión listening | |
| U de Mann-Whitney | 320,000 |
| W de Wilcoxon | 1023,000 |
| Z | -4,005 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,000 |

La tabla 15 muestra los resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión listening, en el postest de ambos grupos. Se tiene que la Sig. asintótica (bilateral) = ,000 < 0,05. Asimismo, el estadístico U de Mann-Whitney = 320,000; y Z = -4,005. Estos resultados permiten rechazar H₀. Por lo tanto se concluye que: el programa lectura extensiva mejora la dimensión listening en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Tercera hipótesis específica

H₀: El programa lectura extensiva no mejora la dimensión reading en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

H₁: El programa lectura extensiva mejora la dimensión reading en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Regla de decisión:

Si sig. asintótica (bilateral) < 0,05, rechazar H₀

Si sig. asintótica (bilateral) ≥ 0,05, aceptar H₀

Tabla 16

Resultados de los rangos promedios de la dimensión reading del postest de los grupos de control y experimental

| Rangos | | | | |
|-------------------|-----------|----|----------------|----------------|
| | Grupos | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| Dimensión reading | Postest C | 37 | 30,01 | 1110,50 |
| | Postest E | 37 | 44,99 | 1664,50 |
| | Total | 74 | | |

La tabla 16 evidencia los rangos promedios de la dimensión reading del postest de los grupos de control y experimental. La diferencia entre los rangos es igual a 14.98, lo cual indica que el programa lectura extensiva mejoró la dimensión de reading en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Tabla 17

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión reading

| Estadísticos de prueba ^a | |
|-------------------------------------|----------|
| Dimensión reading | |
| U de Mann-Whitney | 407,500 |
| W de Wilcoxon | 1110,500 |
| Z | -3,066 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,002 |

La tabla 17 muestra los resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión reading, en el postest de ambos grupos. Se tiene que la Sig. asintótica (bilateral) = ,002 < 0,05. Asimismo, el estadístico U de Mann-Whitney = 407,500; y Z = -3,066. Estos resultados permiten rechazar H₀. Por lo tanto se concluye que: el programa lectura extensiva mejora la dimensión reading en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Cuarta hipótesis específica

H₀: El programa lectura extensiva no mejora la dimensión writing en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

H₁: El programa lectura extensiva mejora la dimensión writing en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Regla de decisión:

Si sig. asintótica (bilateral) < 0,05, rechazar H₀

Si sig. asintótica (bilateral) ≥ 0,05, aceptar H₀

Tabla 18

Resultados de los rangos promedios de la dimensión writing del posttest de los grupos de control y experimental

| Rangos | | | | |
|-------------------|-----------|----|----------------|----------------|
| | Grupos | N | Rango promedio | Suma de rangos |
| Dimensión writing | Postest C | 37 | 30,36 | 1123,50 |
| | Postest E | 37 | 44,64 | 1651,50 |
| | Total | 74 | | |

La tabla 18, muestra los resultados de los rangos promedios de la dimensión writing del posttest de los grupos de control y experimental. Se evidencia asimismo que la diferencia entre los rangos es igual a 14.28, lo cual indica que el programa lectura extensiva mejoró la dimensión de writing en los estudiantes de 4to grado de secundaria del centro educativo El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Tabla 19

Resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión writing

| Estadísticos de prueba^a | |
|---|-------------------|
| | Dimensión writing |
| U de Mann-Whitney | 420,500 |
| W de Wilcoxon | 1123,500 |
| Z | -2,958 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,003 |

La tabla 19 muestra los resultados del estadístico U de Mann-Whitney sobre la dimensión writing, en el posttest de ambos grupos. Se tiene que la Sig. asintótica (bilateral) = ,003 < 0,05. Asimismo, el estadístico U de Mann-Whitney = 420,500; y Z = -2,958. Estos resultados permiten rechazar H₀. Por lo tanto se concluye que: el programa lectura extensiva mejora la dimensión writing en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

IV. DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio ha sido demostrar que, dentro de la variedad de recursos que el docente tiene para implementar actividades comunicativas, la lectura –en sentido general- y la lectura extensiva –de manera particular-, constituyen elementos claves que no solo contribuyen en la mejora de los resultados en la macrohabilidad de la lectura, sino que, en un programa como el propuesto en la presente investigación, también influyen en la mejora de las otras macrohabilidades.

En referencia al objetivo general, los resultados indican que en el nivel descriptivo los pre-tests en ambos grupos muestran los siguientes datos: en el grupo experimental, hay un 94,6% en nivel Inicio y 5,4% en nivel Destacado. En cambio, del grupo control, 83,8% están en nivel Inicio, 8,1% en nivel En proceso, 2,7% en nivel Logrado y 5,4% en nivel Destacado. En los post-tests, los resultados muestran lo siguiente: del grupo experimental 5,4% están en nivel Logrado y 94,6% en nivel Destacado; en el grupo control 86,5% están en nivel Inicio, 10,8% están en nivel Logrado y 2,7% en nivel Destacado. Asimismo, los inferenciales evidencian que hay una mejora en las habilidades lingüísticas en el grupo experimental. Estos resultados se asemejan a los resultados obtenidos por Wang y Ho (2019) quienes realizaron una investigación con estudiantes universitarios ingresantes (primer año) en Taiwan quienes, sometidos a un pre-test y post-test en un periodo de 2 semestres académicos evidenciaron mejoras en las habilidades lingüísticas de escuchar (listening), leer (reading) y escribir (writing). Así, los resultados del pre-test en escuchar, leer y escribir mostraron puntajes de 74,23; 78.45; 15.81 respectivamente; y en los del post-test se evidencia puntajes de 81.06; 83.02; 17.23 respectivamente. Es decir, en todas las habilidades lingüísticas que examinó, hubo una -mejora significativa entre los pre-tests y los post-tests. Paralelamente, Wang y Ho descubrieron en su investigación una mejora en la actitud de los estudiantes universitarios hacia la lectura extensiva. Estos resultados tienen coherencia con los obtenidos por Alsai y Masrai (2019) al observar una mejora en la competencia lingüística del inglés, cuando se evidencia una mejora en la frecuencia de aprendizaje de palabras, mayor que las alcanzadas en cada clase. En el estudio que realizaron con un estudiante que tenía un conocimiento avanzado de inglés (C1 según el marco de referencia de la comunidad europea) en un programa de lectura extensiva por un periodo de 8 semanas, con un conjunto de 5 libros a leer, el estudiante, cuyo dominio léxico llegaba a 4300 palabras antes del programa, logró aprender 5300 palabras. Descontando el ritmo habitual de aprendizaje de palabras por clase, solo la lectura extensiva hizo que el estudiante aprendiese en ese periodo un total de

540 palabras. De la misma forma, Iqbal y Komal (2017), a través del trabajo que realizaron en Pakistán con una muestra de 100 estudiantes (de una población de 2480 estudiantes): 50 varones y 50 damas del 8vo grado, con una edad que fluctúa entre los 12 y 15 años y con una conocimiento básico del idioma inglés, pudieron evidenciar, a través del pre-test y post-test una mejora en el uso del vocabulario. Para ello se administró una prueba de conocimiento del vocabulario (Vocabulary Knowledge Test) y una entrevista. El estudio de meta-análisis elaborado por Liu y Zhang (2018) confirma lo dicho anteriormente respecto de los progresos del aprendizaje del inglés con mención al vocabulario. En su estudio de contraste y comparación de 21 estudios sobre el tema, Liu y Zhang concluyen que esta mejora en el aprendizaje del vocabulario incide especialmente en un programa de un semestre, con estudiantes de secundaria y con libros adaptados al nivel del estudiante (graded readers), opción que se consideró (entre otras) en el desarrollo del programa motivo del presente estudio. Aunque no se tuvo una entrevista que dé respuesta al beneficio afectivo-emocional de la lectura extensiva, los resultados del programa y las respuestas en las preguntas para la habilidad hablar confirman esta afirmación: hubo una motivación en la aplicación del programa. Esta afirmación muestra coherencia con un estudio hecho a profesores de escuelas públicas de Corea, donde Cho y Krashen (2019) descubrieron que existe una correlación entre la lectura por placer que ellos realizan y una auto-evaluación acerca de sus competencias lingüísticas en las cuatro habilidades lingüísticas. Las preguntas no tenían un carácter riguroso, sin embargo, permitía tener, bajo un sondeo, datos necesarios para el trabajo que se estaba realizando en Corea, que era talleres para profesores acerca de la lectura extensiva. En este caso, el promedio obtenido en sus auto-evaluaciones en todas las habilidades fue de 3.5 o menos. De la misma forma, en Sudáfrica, en una investigación realizada con estudiantes universitarios del primer año, en grupos de alto y bajo riesgo, y con un programa de 14 y 7 semanas, respectivamente, se obtuvieron resultados significativos: la mejora en el uso del idioma, especialmente en la lectura y sus microhabilidades, así como el factor motivacional, lograron mejorar. Antes del programa el grupo de alto riesgo y bajo riesgo tenían una media de 2.43 y 2.67 respectivamente. Después del programa, los mismos grupos lograron 1.82 y 2.22 respectivamente ($t(74) = -5.11$ $p = 0.000$) para el grupo de alto riesgo y ($t(117) = 5.36$, $p = 0.000$) para el grupo de bajo riesgo. Respecto del tipo de texto leer, este programa aceptó varias opciones, teniendo en cuenta el grado de dificultad del texto, de tal manera que el libro no sea abrumador, extremadamente desafiante y desmotivador. En este aspecto, este estudio coincide con los resultados logrados

por Davoudi, Zolfagharkhani y Rezaei (2016), quienes, en una investigación realizada en Irán con 106 estudiantes universitarios divididos en 3 grupos: grupo experimental lectura auténtica, grupo experimental lectura adaptada o simplificada; y grupo control, evidenciaron que hubo mejoras muy notorias de los dos grupos experimentales, mayores que las del grupo control, y las diferencias de los resultados entre ambos grupos experimentales no fueron significativas. Así, los resultados en los pre-tests y post-tests en el grupo experimental auténtico fueron 50.31 y 67.85 respectivamente; en el grupo experimental simplificado fueron 45.52 y 67.27 respectivamente; y en el grupo control fueron 45.60 y 49.80 respectivamente.

V. CONCLUSIONES

Primera: Sobre el objetivo general, se concluye que, a partir de los datos obtenidos y comparados entre el grupo control y experimental –según post-test con diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (U de Mann-Whitney = 218,000; $z = -5,073$ y sig. asintótica = 0,000), se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto, el programa lectura extensiva sí influye positivamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Segunda: En referencia al primer objetivo específico, se concluye que, por los datos obtenidos y comparados entre el grupo control y experimental acerca de la dimensión hablar (speaking) en el post-test con diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (U de Mann-Whitney=212,000; $z = -5,231$ y sig. asintótica=0,000) se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto, el programa lectura extensiva sí influye positivamente en el desarrollo de la habilidad Hablar (speaking) en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Tercera: En relación al segundo objetivo específico, se concluye que, por los datos obtenidos y comparados entre el grupo control y experimental sobre la dimensión escuchar (listening) el post-test con diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (U de Mann-Whitney = 320,000; $z = -4,005$; sig. asintótica = 0,000) se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto, el programa lectura extensiva sí influye positivamente en el desarrollo de la habilidad Escuchar (listening) en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Cuarta: Considerando el tercer objetivo específico, se concluye que, por los datos obtenidos y comparados entre el grupo control y experimental acerca de la dimensión Leer (reading) en el post-test con diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (U de Mann-Whitney = 407,500; $z = -3,066$; sig. asintótica = 0,002) se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto, el programa lectura extensiva sí influye positivamente en el desarrollo de la habilidad Leer (reading) en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

Quinta: En relación al cuarto objetivo específico, se concluye que, por los datos obtenidos y comparados entre el grupo control y experimental acerca de la dimensión Escribir (writing) en el post-test con diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control (U de Mann-Whitney = 420,500; $z = -2,958$; sig. asintótica = 0,003) se rechaza la hipótesis nula y por lo tanto, el programa lectura extensiva sí influye positivamente en el desarrollo de la habilidad Escribir (writing) en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Respecto del objetivo general se recomienda a los docentes e investigadores tener en cuenta el periodo del programa, de tal manera que los logros esperados sean alcanzables. Un programa de lectura extensiva necesita una extensión de tiempo que permita a los estudiantes elegir, buscar y tener acceso a los libros y, finalmente, leer los libros que más les agrade. Ese tiempo está condicionado por (1) la frecuencia y tiempo de lectura del estudiante, (2) el tamaño del libro (que puede ser original o adaptado, grande o pequeño, avanzado o básico).

Segunda: Para tener resultados con un mejor soporte metodológico, es recomendable que el docente considere un amplio número de grupos a considerar. Así, se puede tener en cuenta más grupos control y más grupos experimentales y tener, en consecuencia, más evidencias respecto de los beneficios del programa.

Tercera: En relación al instrumento de evaluación, se recomienda mantener un amplio número de preguntas por cada dimensión y que tengan un soporte de nivel según algún parámetro o marco de referencia internacional (como el europeo), a fin de que el grado de confiabilidad sea alto y se pueda evidenciar, en ese sentido, los logros del programa.

REFERENCIAS

- Akbar, R., Taqi, H., Dashti, A., y Sadeq, T. (2015). *Does E-Reading Enhance Reading Fluency? English Language Teaching*. Retrieved from <https://bit.ly/30cN8eO>
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985) *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y Aprendizaje*. Madrid.
- Alsaif, A. ; Masrai, A. (2019) *Extensive Reading and Incidental Vocabulary Acquisition: The Case of a Predominant Language Classroom Input. International Journal of Education and Literacy Studies*. Retrieved from: <https://bit.ly/2QGFpCE> .
- Anandari, C., e Iswandari, Y. (2019). *Extensive Reading in Indonesian Schools: A Successful Story. TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English*. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/137-152>
- Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de Filosofía*. Ediciones Akal, S.A. Madrid, España.
- Brown, H. (1994). *Teaching by Principles*. An interactive approach to language pedagogy. Prentice Hall Regents. USA.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. 4th edition. Pearson Education Co. New York, USA.
- Carrasco, S. (2019) *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Ed. San Marcos. Lima, Perú.
- Cassany, D., Luna, M. y Sáenz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Ed. Graó, Barcelona; 9na edición.
- Celce, M. (2001) *Language teaching approaches: an overview*. En: *Teaching English as a second or foreign language* 3rd edition. Heinle & Heinle, Thomson Learning Inc. USA.
- Esquerre, R. (2019). *Habilidades lingüísticas y comprensión de textos en inglés en estudiantes de una institución educativa de Lima – 2018*. (Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación). Universidad César Vallejo, sección Educación e Idiomas.
- Fawzia, A., y Salwa, A. (2016). *A Closer Look at Extensive Reading in Omani Public Schools: Current Practices and Teachers' Perceptions. English Language Teaching*. Retrieved from <https://bit.ly/35M6p84>
- Girmen, P., y Kaya, M. (2019). *Using the Flipped Classroom Model in the Development of Basic Language Skills and Enriching Activities: Digital Stories and Games. International Journal of Instruction*. Retrieved from <https://bit.ly/35B7TSk>

- Guo, S. (2012) *Using Authentic Materials for Extensive Reading to Promote English Proficiency. English Language Teaching*. Retrieved from: <https://bit.ly/37ZLa49>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Interamericana Editores. México.
- Infante, R. (2018). *Actitudes hacia el aprendizaje del inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la Uladech Católica-Piura*. (Tesis para optar el grado académico de magister en docencia, currículo e investigación). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Educación
- Khonamri, F., y Roostae, S. (2014). *Does Extensive Reading Combined with Form-focused or Meaning-focused Activities Affect Lexical Collocational Knowledge of Iranian Learners? Theory & Practice in Language Studies*. <https://bit.ly/30JBwQz>
- Krashen, S. (1995). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe. Hertfordshire, UK.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Kyung, Ch., y Krashen, S. (2019). *Pleasure Reading in a Foreign Language and Competence in Speaking, Listening, Reading and Writing. TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English*. <https://bit.ly/30OaMi5>
- Liu, J., y Zhang, J. (2018). *The Effects of Extensive Reading on English Vocabulary Learning: A Meta-Analysis. English Language Teaching*. Retrieved from <https://bit.ly/2sbhtO6>
- Moñino, P. (2016) *Lectura extensiva y lecturas graduadas en lengua inglesa. Análisis comparativo de los diferentes sistemas de clasificación*. Tejuelo. <https://core.ac.uk/download/pdf/72047274.pdf>
- Neisi, L., Hajijalili, M., & Namaziandost, E. (2019). *The Impact of Using Inverted Classrooms on Promoting Extensive versus Intensive Reading Comprehension among Iranian Upper-intermediate EFL Learners. Theory & Practice in Language Studies*. <https://doi.org/10.17507/tpls.0912.07>
- Pérez, R. (2011). *Second Language Competence : The Acquisition of Complex Syntax in Spanish*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Retrieved from <https://bit.ly/2FEKq8l>

- Pirih, A. (2019). *Extensive Reading and Changes to Reading Motivation in EFL among Slovene Primary School Pupils*. *Journal of Elementary Education / Revija Za Elementarno Izobraževanje*. <https://doi.org/10.18690/rei.12.4.291-314.2019>
- Príncipe, G. (2018) *La investigación científica*. Teoría y metodología. 2da edición. Universidad Bausate y Meza Fondo Editorial, Lima, Perú.
- Rong Q., Renandya, W., y Chong, M. (2019). *Extensive Reading: Theory, Research and Implementation*. *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English*. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/171-186>
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. (2013) DANAGA Training and Consulting. Texas, USA.
- Smith, F. (2004) *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey, USA.
- Tacuchi, M. (2016). *El método activo y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés en base a un diagnóstico sociocultural y lingüístico en la I.E. Mariano Melgar* (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Educación Bilingüe Intercultural). Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá.
- Tsvetkova, M. (2016). *The Shadows of Reading: Reasons for the Bad Results of Bulgarians in PISA Studies*. *European Journal of Contemporary Education*. Retrieved from <https://bit.ly/2FEKBR3>
- Valderrama, S. (2002). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ed. San Marcos. Lima, Peru.
- Varna, A. (2015) *7 pasos para elaborar una tesis*. Empresa Editora Macro EIRL. Lima, Perú.
- Wang, Ch. y Ho, Ch. (2019). *Extensive Reading for University EFL Learners: Its Effects and Both Teachers' and Learners' Views*. *Journal of Language Teaching & Research*. <https://doi.org/10.17507/jltr.1004.04>
- Xiaoning, C., y Feng, T. (2017). *Assessing the Effects of Word Exposure Frequency on Incidental Vocabulary Acquisition from Reading and Listening*. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. Retrieved from <https://bit.ly/2tO0xxu>

- Yamashita, J. (2008). *Extensive Reading and Development of Different Aspects of L2 Proficiency. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. Retrieved from <https://bit.ly/2tO0FNu>
- Zárate, J. (2016). *Raising students' vocabulary level through teaching vocabulary learning strategies and providing them with intensive practice* (Tesis de Maestría en Educación con mención en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

ANEXOS

ANEXO 1: Operacionalización de la variable competencias de inglés

Tabla 2

| Dimensiones | Indicadores | Items | Escala de medición y valores | Niveles y rangos |
|-------------|---|----------------------------------|-------------------------------|--|
| Speaking | 1. Fluidez 2. Vocabulario amplio 3. Claridad 4. Pertinencia 5. Correcta pronunciación | 1-5 1-5 1-5 1-5 1-5 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio (0-1) En proceso (2-3) Logrado (4) Destacado (5) |
| Listening | 6. Identica información específica 7. Infiere a partir del contexto | 6, 7, 8 9, 10, 11 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio (0-1) En proceso (2-3) Logrado (4) Destacado (5) |
| Reading | 8. Identifica idea general 9. Identifica información específica 10. Infiere a partir del contexto | 12 13, 14 15, 16 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio (0-1) En proceso (2-3) Logrado (4-5) Destacado (6) |
| Writing | 11. Claridad 12. Corrección gramatical 13. Ortografía y puntuación 14. Completa la tarea | 17-20 17-20 17-20 17-20 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio (0-1) En proceso (2) Logrado (3) Destacado (4) |

ANEXO 2: Matriz de especificaciones en el programa “Lectura Extensiva”

Tabla 4

| Variable independiente: “Lectura extensiva” | | | Variable dependiente: Las habilidades lingüísticas | | | |
|---|--|--|--|--|---|---|
| Sesión | Contenido | Indicadores | Dimensión 1: hablar | Dimensión 2: escuchar | Dimensión 3: leer | Dimensión 4: escribir |
| S1 | Looking for justice | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | Muestra claridad, fluidez en la exposición de sus ideas, responde con claridad y con una pronunciación apropiada | Identifica información específica a partir del texto oral dado | | |
| S2 | The cost of war: the holocaust | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | Muestra claridad, fluidez en la exposición de sus ideas, responde con claridad y con una pronunciación apropiada | | Identifica la idea general e información específica a partir del texto escrito leído | |
| S3 | Culture shock | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | Usa una gama amplia de vocabulario Responde apropiadamente | Infiere a partir del contexto del texto oral oído | | |
| S4 | What would you do if you were in a different time? | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | Muestra claridad, fluidez en la exposición de sus ideas, responde con claridad y con una pronunciación apropiada | | | Muestra claridad, corrección gramatical, correcta ortografía y puntuación. Sigue las indicaciones correctamente |
| S5 | Faith, compassion and self-commitment to success | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | Muestra claridad, fluidez en la exposición de sus ideas, responde con claridad y con una pronunciación apropiada | | Identifica la idea general e información específica a partir del texto escrito leído | |
| S6 | Misery | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | Usa una gama amplia de vocabulario Responde apropiadamente | | Identifica la idea general e información específica a partir del texto escrito leído. Infiere a partir del texto leído | |
| S7 | Power will | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente | Muestra claridad, fluidez en la exposición de sus | | | Muestra claridad, corrección |

| | | | | | | |
|----|----------------------|--|--|--|--|--|
| | | Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | ideas, responde con claridad y con una pronunciación apropiada | | | gramatical, correcta ortografía y puntuación. Sigue las indicaciones correctamente . |
| S8 | The power of loyalty | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto | Muestra claridad, fluidez en la exposición de sus ideas, responde con claridad y con una pronunciación apropiada | | Identifica la idea general e información específica a partir del texto escrito leído | |

ANEXO 3: Matriz de consistencia

Tabla 5

Título: PROGRAMA “LECTURA EXTENSIVA” EN LAS COMPETENCIAS DE INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Autor: David Ninacondor Medina

| Problema | Objetivos | Hipótesis | Variables e indicadores | | | | |
|--|--|--|-------------------------------------|--|------------------------|--|--|
| <p>Problema general: ¿Cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019?</p> <p>Problemas específicos: ¿Cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad hablar? ¿Cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad escuchar? ¿Cuál es el efecto del programa la</p> | <p>Objetivo general: Determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad hablar. Determinar la influencia del</p> | <p>Hipótesis general: El programa la lectura extensiva mejora en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de 4to año de secundaria del C.E.D. El Buen Pastor, en Los Olivos, 2019.</p> <p>Hipótesis específicos: El programa la lectura extensiva mejora el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de hablar. El programa la lectura extensiva mejora el aprendizaje del idioma inglés en la</p> | Variable 1: la lectura extensiva | | | | |
| | | | Dimensiones | Indicadores | Sesiones | | |
| | | | Conocimiento del idioma | Expresa sus ideas en idioma inglés apropiadamente | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | | |
| | | | Conocimiento del tema | Relaciona el tema con sus conocimientos previos de manera apropiada | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | | |
| | | | El manejo de estrategias de lectura | Emplea las estrategias de lectura skimming y scanning para recoger información del texto leído | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | | |

| lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad leer? ¿Cuál es el efecto del programa la lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad redactar? | programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad escuchar. Determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad leer. Determinar la influencia del programa lectura extensiva en el desarrollo de la habilidad escribir. | habilidad de escuchar. El programa la lectura extensiva mejora el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de leer. El programa la lectura extensiva mejora el aprendizaje del idioma inglés en la habilidad de escribir. | Variable 2: las habilidades lingüísticas | | | | |
|---|---|--|--|--|--------------------|-------------------------------|--|
| | | | Dimensiones | Indicadores | Ítems | Escala de medición | Niveles y rangos |
| | | | Hablar (speaking) | 1. Muestra fluidez 2. Emplea un amplio repertorio léxico 3. Expresa sus ideas con claridad 4. Responde con propiedad y pertinencia 5. Expresa sus ideas con correcta pronunciación | 1, 2, 3, 4, 5 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio En proceso Logrado Destacado |
| | | | Escuchar (listening) | 6. Identifica información específica 7. Infiere a partir del texto oral | 6, 7, 8, 9, 10, 11 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio En proceso Logrado Destacado |
| | | | Leer (Reading) | 8. Reconoce la idea general del texto 9. Identifica información específica 10. Infiere a partir del texto escrito leído | 12, 13, 14, 15, 16 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio En proceso Logrado Destacado |
| Escribir (Writing) | 11. Expresa sus ideas con claridad 12. Emplea la gramática con precisión. 13. Elabora sus ideas empleando una correcta ortografía y puntuación. 14. Redacta el texto desarrollando todas las indicaciones dadas. | 17, 18, 19, 20 | Acierto = 1 No acierto = 0 | Inicio En proceso Logrado Destacado | | | |
| Nivel – diseño de investigación | Población y muestra | Técnicas e instrumentos | Estadística a utilizar | | | | |
| Nivel aplicado Diseño cuasi-experimental Método hipotético-deductivo | Población: estudiantes del 4to grado de secundaria del C.E. El Buen Pastor: 225 estudiantes Muestra: grupo control de 37 estudiantes y grupo experimental de 37 estudiantes | Técnica de la encuesta Instrumento: cuestionario y rúbrica | Para el análisis descriptivo se utilizó el programa SPSS para obtener diagramas de cajas y de pirámides. Para el análisis inferencial se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney | | | | |

ANEXO 4: *Instrumento de medición*

Tabla 6

| Nº | DIMENSIONES / ítems |
|----|--|
| | DIMENSIÓN SPEAKING |
| 1 | What do you like about reading? |
| 2 | What is the book that you enjoyed most? Why? |
| 3 | Which character from that book do you feel most sympathetic with? Why? |
| 4 | If you were him/her, what would you do? |
| 5 | What book would you like to read? Why? |
| | |
| | DIMENSIÓN LISTENING |
| 6 | What made Holly start writing when she was young? |
| 7 | Holly tells the story about the starfish to show |
| 8 | What does Holly think is the most interesting thing about nature? |
| 9 | What does Holly say about trees? |
| 10 | Holly hopes that her young readers |
| 11 | What kind of books does Holly enjoy reading in her spare time? |
| | |
| | DIMENSIÓN READING |
| 12 | What is the writer trying to do in the text? |
| 13 | Being a child, Cousteau had |
| 14 | In a car accident he |
| 15 | Cousteau developed underwater breathing equipment |
| 16 | During World War II Cousteau collaborated with |
| | |
| | DIMENSIÓN WRITING |
| 17 | Say how you are and what you are doing |
| 18 | Explain what you have read recently and tell your opinion |
| 19 | Offer to lend him/her a book he/she would like to read |
| 20 | Write between 60-80 words |

FOUR-SKILL EXAM

NAME: _____ GROUP: _____ DATE: _____

READING (10 p.)

Read the following text about a remarkable sea explorer. For questions 1-5, choose the best answer (a-c).

JACQUES COUSTEAU: A REMARKABLE MAN

Jacques-Yves Cousteau was an explorer, ecologist, filmmaker, inventor and conservationist. He was a man, who spent nearly his whole life underwater exploring the hidden depths of the ocean and who did more to educate the world about the mysteries of the deep sea than any other scientist before or since. He was born in June, 1910 in the village of Saint-André-de-Cubzac, in south western France. Jacques was a sickly boy and spent much of his time in bed, reading books and dreaming about a life at sea. In 1920, Jacques' family moved to New York and he was encouraged to start swimming to build up his strength. This was the beginning of his fascination with water and the more he learnt through his own experiences, the more passionate he became about "looking through nature's keyhole". Nevertheless, his career in underwater exploration came about by accident. After entering France's naval academy and travelling around the world, he was involved in an almost fatal car accident that left him seriously injured with two broken arms. He began swimming in the Mediterranean Sea to strengthen his arm muscles as part of his recovery process and rediscovered his love of the ocean. Cousteau developed a pair of underwater breathing apparatus to allow him to stay underwater for long periods of time. His experiments led to the development of the first Aqua-Lung which was a great commercial success. During World War II, he worked for the French Resistance and experimented with underwater photographic equipment. He helped to get rid of German mines and was awarded the Legion D'Honneur and the Croix de Guerre medals for his bravery. In 1942, he filmed his first underwater film *Sixty Feet Down*. It was 18 minutes long and was entered in the Cannes Film Festival.

1) What is the writer trying to do in the text?

- A) teach readers how to make films
- B) explain how Jacques-Yves Cousteau has made a lot of money
- C) introduce readers to the filmmaker Jacques-Yves Cousteau
- D) describe particular films directed by Jacques Cousteau

2) Being a child, Cousteau had ...

- A) strong will
- B) bright mind
- C) heart attacks
- D) delicate health

3) In a car accident he ...

- A) burnt both of his arm
- B) broke his extremities
- C) injured his leg
- D) hurt his eyes

- 4) Cousteau developed underwater breathing equipment
- A) to extend his underwater investigations
 - B) to gain fame
 - C) to achieve commercial success
 - D) having no certain goals

- 5) During World War II Cousteau collaborated with ...
- A) Polish resistance movement
 - B) German antifascists
 - C) American troops
 - D) underground resistance fighters in France

LISTENING (12 p.)

You will hear the writer, Holly Boland, talking about her books and her interest in nature and wildlife. For each question, choose the correct answer A, B or C.

1. What made Holly start writing when she was young?
 - A keeping a diary each day
 - B wanting to remember her dreams
 - C completing a homework project

2. Holly tells the story about the starfish to show
 - A how to keep wild animals a home.
 - B how to enjoy wildlife without hurting it.
 - C how to find the most interesting animals in the wild.

3. What does Holly think is the most interesting thing about nature?
 - A that animals live so close to us
 - B that there is so much to learn
 - C that nature is so beautiful

4. What does Holly say about trees?
 - A They have lots of uses.
 - B They are everywhere.
 - C They are often unnoticed.

5. Holly hopes that her young readers
 - A learn how to discover nature for themselves.
 - B improve their general reading skills.
 - C go on to study nature at college or university.

6. What kind of books does Holly enjoy reading in her spare time?
 - A classic novels
 - B cookery books
 - C field guides

WRITING (16 p.)

Write an email to a friend who is in the United States:

1. Say how you are and what you are doing.
2. Explain what you have read recently and tell your opinion
3. Offer to lend him/her a book he/she would like to read.
4. Write between 60-80 words.

SPEAKING (12 p.)

1. What do you like about reading?
2. What is the book that you enjoyed most? Why?
3. Which character from that book do you feel most sympathetic with? Why?
4. If you were him/her, what would you do?
5. What book would you like to read? Why?

ANEXO 6: Rúbricas

SPEAKING:

| Indicators | Satisfactory | Insatisfactory |
|--|--------------|----------------|
| Shows fluency (1-5) | 0 | 1 |
| Uses a wide range of lexical items (1-5) | 0 | 1 |
| Shows clarity in the exposition of his or her ideas(1-5) | 0 | 1 |
| Responds appropriately (1-5) | 0 | 1 |
| Pronounces words, phrases and sentences properly (1-5) | 0 | 1 |

READING:

| Indicators | Satisfactory | Insatisfactory |
|-------------------------------------|--------------|----------------|
| Understands the gist (1) | 0 | 1 |
| Identifies specific information (2) | 0 | 1 |
| Identifies specific information (3) | 0 | 1 |
| Infers from the context (4) | 0 | 1 |
| Infers from the context (5) | 0 | 1 |

LISTENING:

| Indicators | Satisfactory | Insatisfactory |
|-------------------------------------|--------------|----------------|
| Identifies specific information (3) | 0 | 1 |
| Identifies specific information (4) | 0 | 1 |
| Identifies specific information (6) | 0 | 1 |
| Infers from context (1) | 0 | 1 |
| Infers from context (2) | 0 | 1 |
| Infers from context (5) | 0 | 1 |

WRITING:

| Indicators | Satisfactory | Insatisfactory |
|--------------------------------|--------------|----------------|
| Shows clarity (1-4) | 0 | 1 |
| Shows grammar accuracy (1-4) | 0 | 1 |
| Spelling and punctuation (1-4) | 0 | 1 |
| Completes the task (1-4) | 0 | 1 |

ANEXO 7: Primera sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|---|
| Session 1 | LOOKING FOR JUSTICE |
| Indicator | Identifying general and specific information on a video clip seen |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP: T elicits a student to go to the front. Give them five cards. Tell them that each card represents 1 000 soles. “So you have 5 000 soles. And you are boss of 5 workers. How would you give 5 000 soles to a set of five workers who do the same kind of work?” T elicits some answers from the class, as well.</p> <p>COGNITIVE CONFLICT: Students ask and answer: “Do you think there is INJUSTICE in modern societies? Do you know examples of people who fought for JUSTICE?” Monitor students’ work.</p> |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION: T elicits some students to share their answers with the whole class. T says that in literature and movies there are characters who fight for justice. T elicits some examples of heroes with this objective. (Answers vary: Robin Hood, The Lone Ranger, etc.). T shows a picture of Zorro and asks students what they know about him. T reminds that Zorro is the name of a character in books and movies. S gives a worksheet with a text to read, so that students understand the role of the main characters. T shows an excerpt of a video about Zorro and then, gives some questions so that students answer. T checks answers with students.</p> <p>TRANSFER: T asks, “Would you like to be Zorro?” “What things would you do if you were Zorro?”</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK: T gives some feedback on students’ performance.</p> <p>EXTENSION: T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this books as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: EL ZORRO

CHAPTER ONE

A Stormy Night

Reina de Los Angeles is a Spanish village in southern California.

In the village there is a military presidio with Spanish soldiers and their horses. There is also a Spanish church called a mission. The Spanish friars live here. All around the village there are big homes with patios.

Tonight there is a terrible storm and it is raining. Inside the village tavern there are soldiers and other men. They are eating and drinking. Sergeant Pedro Gonzales is at the tavern. He is a big, strong man.

"What a horrible night! It always rains in February. Where is Zorro on this stormy night?" asks one soldier.

"Zorro! Don't say that name! He is a bandit and a criminal," says Sergeant Gonzales.

"He is the terror of southern California," says another soldier.

"People say that he takes from the rich and gives to the poor. He is a friend of the natives and the friars. He punishes dishonest people," says an old man.

"Ha! Zorro is a big mystery. Who is he? Where is he from? He wears a black mask and no one can see his face. He travels on the El Camino Real on his fast horse. He is very good with his sword," says the Sergeant.

"Yes, and he leaves his mark - the Z - everywhere," says the old man.

"No one can stop him. The Governor of California offers a big reward for the capture of Zorro," says one soldier.

At that moment a man enters the tavern. He is young and handsome. He has black hair and dark eyes. He has fine clothes.

"Don Diego Vega, my friend!" says Sergeant Gonzales. "Your clothes are wet. Why are you out on this rainy night?"

Don Diego smiles and says, "I am going home, but I am cold and wet. I want something to drink."

"Come and stand near the fire," says the Sergeant. "Here is a glass of wine."

"Thank you, my friend," says Don Diego.

"We are talking about Zorro. Everyone is scared of him, but I am not! I am ready to fight Zorro and win! I am a champion with the sword. What do you think, Don Diego?" asks the Sergeant. "Everyone talks about this mysterious man with a mask. Many people say good things about him," says Don Diego.

"I want to fight him and capture him! I want the big reward," says Sergeant Gonzales.

"No, no! Don't talk about fighting. I hate fighting and I hate violence. I think Zorro is sincere. He punishes only bad people. He protects the poor, the natives and the friars. Let Zorro do his work," says Don Diego.

"You are a kind man. You like music and poetry. You don't understand, my friend. You are rich and noble," says the Sergeant.

Don Diego smiles and says, "It's 6 p.m. I must return to my hacienda. Good night everyone." He opens the tavern door and goes out into the rain.

FROM: EL ZORRO

Students choose the right answer:

Are they True or False?

1. The text introduces the readers to the story (its people and places)
2. The mission is a military headquarter.
3. Pedro Gonzales is in the tavern to protect himself from the storm.
4. Pedro Gonzales and Zorro are friends.
5. Pedro Gonzales and Don Diego have a good relation.

<https://www.youtube.com/watch?v=AECzaKMnG20&list=PL6fJmjt84zZh47AdFiZLIAscqFz2gZLIK&index=88>

Students watch video from minute 3:30 to the end of it.

After watching the video excerpt, students read the questions and choose the right answer:

1. What did Sergeant Gonzales want to do?
 - a. He wanted to catch Zorro.
 - b. He wanted to see the landscape.
 - c. He wanted to drink some wine
2. What did Zorro want to do?
 - a. He wanted to save Senior Quintana.
 - b. He wanted to save Sergeant Gonzales.
 - c. He wanted to run away.
3. Sergeant Gonzales didn't catch Zorro. Why not?
 - a. He fell on the floor accidentally.
 - b. He was hit by Zorro accidentally.
 - c. Senior Quintana hit him by accident.
4. Zorro said that Senior Quintana wanted to kill Sergeant Gonzales. Does Sergeant Gonzales believe that?
 - a. No, he doesn't. He thinks Quintana is his friend.
 - b. Yes, he does. Zorro is his friend.
 - c. He is not sure, because Zorro and Quintana are not his friends.
5. What happened to Senior Quintana?
 - a. He died.
 - b. He went to town with Sergeant Gonzales.
 - c. He ran away.

ANEXO 8: Segunda sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|--|
| Session 2 | THE COST OF WAR: THE HOLOCAUST |
| Indicator | Identifying general and specific information in a written text |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP:</p> <p>T writes names of places (countries and cities) and events, so that students go to the board and match:</p> <p>Greece – Paris – Peru and Chile – Jerusalem – France, Germany, UK, US, Italy, etc</p> <p>The first Olympics – The French Revolution – the Pacific War – the Crusades – World War II</p> <p>T elicits some other examples of conflicts (Answers vary: the Russian revolution, Angamos, Arica, etc)</p> <p>COGNITIVE CONFLICT:</p> <p>T asks, “What do you think are the reasons for mankind to fight one another?” “What are the consequences of those conflicts?” Ss work in pairs in order to answer these questions.</p> |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION:</p> <p>T asks Ss if they remember examples of movies and literature about wars or conflicts (Answers vary: Pearl Harbour, Gone with the Wind, Saving Private Ryan, etc.)</p> <p>Ss are given a piece of paper with an excerpt from The Schindler’s List and a set of questions to answer.</p> <p>TRANSFER:</p> <p>Ss work in pairs and answer: 1. What is the importance of the Holocaust for humankind to consider?; 2. What do you think leaders in every country should do to stop wars, abuse and violence?</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK:</p> <p>T gives some feedback on students’ performance.</p> <p>EXTENSION:</p> <p>T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this books as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: THE SCHINDLER'S LIST

CHAPTER FOUR

Mercy Is Forgotten

Early one morning the following week, one of Oskar's office girls phoned the director before he had left his apartment.

'Herr Schindler, there's an emergency. I saw Mr Bankier and about a dozen more of our workers being marched out of the ghetto towards the train station when I was coming to work.'

Oskar hurried to the station and found the railway yard full of boxcars and the station crowded with people from the ghetto. He was shocked because he knew what it meant: the Jews in the yard were there for their final journey.

'Have you seen Bankier?' Oskar asked the first person he recognized, a jeweller from the ghetto.

'He's already in one of the boxcars, Herr Schindler.'

'Where are they taking you?'

'To a labour camp, they say. Near Lublin. Probably no worse than here,' said the jeweller. Oskar gave the man a pack of cigarettes and some money from his pocket before hurrying off.

Oskar remembered an invitation for bids for the construction of crematoria in a camp near Lublin in an SS publication the previous year. Even in the summer of 1942 Oskar did not want to guess at the connection between the people in this railway yard and those very large ovens. Instead he concentrated on Bankier and rushed along the boxcars calling out his name.

A young SS officer stopped him and asked for his official pass.

'I'm looking for my workers,' Schindler insisted. 'This is crazy. I have military contracts, and I need my workers in order to meet the needs of the German army.'

'You can't have them back,' said the young man. 'They're on the list.' The officer knew the rules: everyone became equal when their name was on the list.

'I don't want to argue about the list,' said Oskar. 'Where is your superior?'

Oskar walked up to the young man's superior, mentioned the names of a few important friends and ended by saying, 'I believe I can guarantee that you will be in southern Russia by next week.'

The senior officer told the driver to delay leaving the station, then he and the other officer hurried alongside the train with Oskar. At last they found Bankier and a dozen DEF workers in a boxcar near the end of the train. The door was unlocked and Oskar's employees quietly jumped down.

Schindler thanked the senior officer and began to follow his workers, but the SS man stopped him. 'Sir,' he said, 'it makes no difference to us. We'll put another dozen Jews on the train. Do you really think your workers are important? It's the inconvenience of the list, that's all.'

Bankier admitted that he and the others had failed to pick up blue stamps for their identity cards. 'How could you be so stupid?' shouted Oskar. He was not so upset with his workers, but the whole scene at the train station had made him feel sick and angry.

FROM: THE SCHINDLER'S LIST

Students read the excerpt of the book, read questions 1-5 and choose the right answer.

1. Oskar saw his workers going to the train. Why was he worried?
 - a) Because they were going to a concentration camp.
 - b) Because he was not going to see them that day.
 - c) Because they were running away.
2. Who was Bankier?
 - a) An SS officer
 - b) One of his workers
 - c) An SS senior
3. Why did Oskar say the names of some important friends of his?
 - a) Because he thought they were in the train.
 - b) Because he wanted to frighten the SS officer.
 - c) Because he wanted to make a call to them.
4. According to the SS officer, why did those decisions won't change anything?
 - a) Because the SS soldiers were going to Lublin anyway.
 - b) Because they have other things to do.
 - c) Because they think Jews will go to the concentration camps anyway.
5. Why did Oskar feel sick and angry?
 - a) Because of the incident that had just happened.
 - b) Because his workers forgot their blue stamps.
 - c) Because the Nazis were his friends.

ANEXO 9: Tercera sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|---|
| Session 3 | CULTURE SHOCK |
| Indicator | Identifying specific information from a recording |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP:</p> <p>T writes on board some English expressions: Bless you – Nice to meet you – You´re welcome – Cheers</p> <p>“In what occasions do people use those expressions?”</p> <p>COGNITIVE CONFLICT:</p> <p>Students ask and answer: “Do you think people have the similar expressions for the same situations? Do you think people from different nations have different reactions for different situations? What is culture shock? How would you deal a conversation with someone narrow-minded / who has a different religion / others?”</p> |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION:</p> <p>T elicits some students to share their answers with the whole class.</p> <p>T are told that they are going to listen to an excerpt of a story of a man who ran into a group of people very different from him. They are given a set of five questions with 3 options to take into consideration. As they listen to the recording the circle the right answer.</p> <p>After that, Ss check answers.</p> <p>Then, they are given a written text of the rest of the story, with some questions to answer (again, multiple-choice questions are provided)</p> <p>Ss exchange papers and then, they check answers</p> <p>TRANSFER:</p> <p>T asks, “What would you do if you were in Lilliput?”</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK:</p> <p>T gives some feedback on students´ performance.</p> <p>EXTENSION:</p> <p>T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this boos as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: GULLIVER'S TRAVELS

PART ONE

A Voyage to Lilliput

My name is Lemuel Gulliver. I was born in England, in 16 . When I was a young man I studied to be a doctor. I worked in London at first, but it was not easy to make money there. I decided to work as a ship's doctor. I liked travelling, and I made several voyages. It was an interesting life.

One ship I worked on was called the Antelope. Our voyage went very well at first, but one day there was a great storm. The ship hit a rock in the sea, and began to sink. I managed to jump into one of the ship's lifeboats with some sailors, and we thought we were safe. Then there was a big wave, and the little boat turned over in the water. We all began to swim. I soon lost sight of the other sailors, and I never saw them again. I think they all drowned.

I swam for many hours in the water, and I was very tired. Suddenly I realised that the water was not deep any more - my feet touched the ground! I walked a long time, and then I came to the beach. It was evening, and I was exhausted. I fell asleep on the sand.

When I woke up it was morning. I tried to stand up, but I could not move at all. I raised my head a little, and I could see ropes around my body. They were tied very tightly. I did not know what had happened to me.

Then I saw a very small creature walking along my body. I looked again, and I was very surprised to see that this creature was really a tiny man! Soon there were more of these little men walking on me. There were hundreds of them on the ground near me. They were talking to each other, but I could not understand their language.

I shouted very loudly, and the little men were afraid. They ran away quickly. Then I tried to free myself, and I managed to break the ropes around one of my hands. As soon as I did this. I felt a sharp pain. The little men were shooting arrows at me! The arrows were very small, but they were also very sharp, and I decided to lie still.

Now the little men constructed a platform near my head. One of them climbed up to the top of the platform. He was standing very close to my ear. He began to shout into my ear. I could hear what he said, but I did not understand the language he was using. He used signs to communicate with me. He told me that the country was called Lilliput, and that he worked for the Emperor. Then he explained that I was their prisoner. He told me not to be frightened, because they only wanted to take me to see the Emperor.

It was now the middle of the morning, and I was hungry and thirsty. I put my finger in my mouth to show the little man that I wanted to eat and drink something. He understood me, and he gave some instructions to the hundreds of little men who were on the ground. They went away, and then they came back with ladders'. They had wine and food with them. They climbed up the ladders, and offered me the wine and food. Everything tasted good, but it was very small, like the men themselves. I drank whole barrels of wine, and ate several cattle - and sheep.

Soon I could hear a lot of noise on the ground near me. I turned my head to look, and I saw that all the little men were now very busy. They had cut down a lot of trees, and they were building something with the trees. They worked for a long time, and then I saw what they were making. It was a large machine with many wheels. The machine was as big as me.

I was now tired again, and I fell asleep once more. While I slept, the little men pulled me onto the machine. The movement woke me. I was curious to find out what they were doing.

Then I heard a noise, and I saw hundreds of tiny horses. The little men attached the horses to the machine, and the horses began to pull me along. There were fifteen hundred horses pulling me! The machine began to move slowly forward.

We travelled slowly for a long time, and then we came to a city. We stopped outside the city. There was a very old temple here, and they asked me to get off the machine and enter the temple. I learned later that this temple was one of the largest buildings in the country. It was no longer used because someone had committed a terrible murder there some years before. There was just enough space in the temple for me to enter. Once I was inside, the people tied me up again. They used ninety-one chains and thirty-six padlocks! The chains were long enough to allow me to stand and walk around. I'll never forget how surprised and frightened the people were, when they saw me stand up and walk!

Now the Emperor himself came to the temple. He brought his princess with him. They wanted to look at me. They climbed up a tower in the temple, and looked down at me where I lay. People from the city began to arrive as well, and they climbed up the walls of the temple to look down at me. Some very daring people put ladders against my body, and climbed up these. Everybody was very surprised to see me. I was the biggest man they had ever seen!

FROM: GULLIVER´S TRAVELS

Students listen to the text, read questions 1-5 and choose the right answer

1. Gulliver worked as a doctor in :
 - a) a ship
 - b) the country
 - c) London
2. The ship sank and Gulliver could survive thanks to:
 - a) a piece of wood
 - b) the other sailors
 - c) a lifeboat and his swimming skills
3. It was evening when he arrived at a beach. He was very:
 - a) happy and sat on the sand
 - b) worried and cried all night long
 - c) tired and slept on the sand
4. When he woke up he couldn´t stand up because:
 - a) he was really tired
 - b) he was tied with ropes around his body
 - c) he didn´t know what to do
5. He was really surprised because:
 - a) he noticed that he was in a beautiful place
 - b) he realised that he had survived
 - c) he saw a tiny man

Students read the text, read questions 1-5 and complete the statements.

1. As he tried to free himself: a) the little men shouted at him b) the little men threw some arrows at him c) the little men just ran away
2. Gulliver understood what they want to do _____ their language: a) despite b) because of c) due to
3. They brought barrels of wine and cattle because: a) he was thirsty and hungry b) they were planning a party c) they wanted to do business with him
4. As he was sleeping again: a) the little men took him to the emperor b) they were sleeping too c) they were discussing about what to do with him
5. He was taken to a temple because: a) it was big enough for him to stay b) it was an appropriate place to make decisions about him c) the Emperor of Lilliput lived there

ANEXO 10: Cuarta sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|--|
| Session 4 | WHAT WOULD YOU DO IF YOU WERE IN A DIFFERENT TIME? |
| Indicator | Identifying and specific information from a recording |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP:</p> <p>T writes on board some places and dates on one side, and on the other, some events, so that students match:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 33 aD, Jerusalem Jesuschrist is crucified - 1821, Peru the Independence of Peru - 1492, America Christopher Columbus arrives in America - 1817, Russia The Bolchevic Revolution takes place - 2001, USA The twin towers collapsed and fell down <p>COGNITIVE CONFLICT:</p> <p>Students ask and answer: “If you were in a different time from now, when and where would you like to be? Why?” “Do you think some day we might be able to travel in time?”</p> |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION:</p> <p>T elicits some students to share their answers with the whole class.</p> <p>T says that human have always had the wish to travel in time. Literature and movies about this topic are the answers to this wish.</p> <p>Ss are given a piece of paper with an extract of the story The Time Machine. As students read, they answer a multiple-choice set of questions</p> <p>Students check answers once they exchange papers with peers.</p> <p>TRANSFER:</p> <p>T asks, “If you were witness of a historic event, would you dare change it? If so, What would you change? Why?” Students write their answers on a piece of paper or on their notebooks.</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK:</p> <p>T gives some feedback on students’ performance.</p> <p>EXTENSION:</p> <p>T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this book as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: THE TIME MACHINE

CHAPTER ONE

The Time Traveller

The Time Traveller (it will be convenient to call him this) was talking to us about geometry. His grey eyes shone and his usually pale face was red and excited. The fire burned brightly and there was that relaxed after-dinner feeling when thoughts run freely.

'You must listen carefully. I shall have to destroy one or two ideas that almost everyone accepts - for example, the geometry that they taught you at school. You know, of course, that a mathematical line, a line with no thickness, doesn't really exist. They taught you that? A mathematical model, which only has length, width and thickness, doesn't really exist either. It's just an idea.'

'That's all right,' said the Psychologist.

'But if you make that model out of a material,' said Filby, a red-haired man who liked an argument, 'it exists. All things exist.'

'Most people think so. But wait a moment. Imagine a thing that doesn't last for any time. Can it have a real existence?' Filby looked thoughtful. 'Clearly,' the Time Traveller said, 'a real body must have length, width, thickness (the dimensions of space) - and also exist in time. But through a natural human weakness, we usually forget the fourth of these.'

'That,' said a very young man, 'is very clear.'

'Well, I don't mind telling you that I have been at work on this geometry of four dimensions for some time. Some of my results are interesting. Here is a record of the weather. This line shows the changes in temperature. Yesterday it was quite high, last night it fell, then this morning it rose again. Surely that line is not in any of the dimensions of space that we generally understand? It is along the time-dimension.'

'But,' said the Medical Man, looking hard at the fire, 'if time is really only a fourth dimension of space, why can't we move about in it as we move in the other dimensions?'

The Time Traveller smiled. 'Are you so sure we can move freely in space? We can go right and left, backwards and forwards freely enough. But up and down? That isn't so easy.'

'Well, we can move a little up and down,' said the Medical Man. 'But we can't move at all in time. We are always in the present moment.'

'That is at the centre of my great discovery. Why can a modern man not hope that one day he might travel in time?'

'It doesn't make sense,' said Filby.

'Possibly not,' said the Time Traveller. 'But now you begin to see the reason for my work on the geometry of four dimensions. Long ago I had an idea for a machine that can travel in any direction of space and time, as the driver wants.'

Filby started to laugh.

'But I have proved this by experiment,' said the Time Traveller.

'It would be very useful for the historian,' the Psychologist suggested. 'He could travel back and see how things really happened!'

'Then there is the future,' said the Very Young Man. 'Just think! You could put all your money in the bank, leave it to grow and hurry on ahead!'

'To discover a society,' I said, 'that doesn't use money.'

'Of all the crazy ideas!' began the Psychologist.

'It seemed so to me, and I never talked about it until-'

'An experiment!' I cried. 'You are going to prove that?'

'Let's see what you can do,' said the Psychologist, 'though I think it's all rubbish.'

FROM: THE TIME MACHINE

Students read the text, read the questions and choose the right answer:

1. The Time Traveller seems to be:
 - a) an old man
 - b) an expert on Geometry
 - c) a school student
2. According to his theory, Geometry has:
 - a) two dimensions
 - b) three dimensions
 - c) four dimensions
3. His friends think it's impossible to move:
 - a) in space
 - b) in time
 - c) in distance
4. The Time Traveller wants to prove that we can move:
 - a) in space
 - b) in time
 - c) in space and time
5. He also thinks we can move:
 - a) into the past
 - b) into the past and future
 - c) into the future

ANEXO 11: Quinta sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|---|
| Session 5 | FAITH, COMPASSION AND SELF-COMMITMENT TO SUCCESS |
| Indicator | Expressing points of view on a topic given |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP:</p> <p>T writes on board the names of famous people: Ludwig van Beethoven Saint Francis Gandhi Karol Wojtila Nelson Mandela Martin Luther King</p> <p>T elicits students to say who they are and what they did to give examples of self-improvement</p> <p>COGNITIVE CONFLICT:</p> <p>Students ask and answer: “What do you think is the key to success in life?”</p> |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION:</p> <p>T elicits some students to share their answers with the whole class. Ss are given a piece of paper with an excerpt of the novel Les Miserables. Students will answer a set of 5 questions with three options to choose.</p> <p>TRANSFER:</p> <p>T asks, “If you were the bishop, what would you do?” “If you were Jean Valjean, what would you do?” “What would you do to help people in need?”</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK:</p> <p>T gives some feedback on students’ performance.</p> <p>EXTENSION:</p> <p>T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this book as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: LES MISERABLES

CHAPTER ONE

Jean Valjean

Early the next morning, while the bishop was studying the flowers in his garden, Mme Magloire ran out of the house with a look of alarm on her face.

'Monseigneur, do you know where the silver-basket is?'

'Yes,' said the bishop. 'I found it in one of the flowerbeds.'

'But it's empty!' she cried. 'Where's the silver?'

'Oh, you're worried about the silver? I don't know where that is.'

'Heaven save us, it's been stolen!' she cried. 'The man who came last night! He's run off with our silver!'

The bishop, who had been bending sadly over a plant damaged by the basket, looked up and said gently, 'I think I was wrong to keep the silver for so long. It really belongs to the poor. I should have given it away a long time ago.'

Later that morning, as the bishop and his sister were having breakfast, there was a knock on the door. Four men walked into the room. Three of them were policemen; the fourth was Jean Valjean.

'Monseigneur...' the sergeant in charge of the group began.

Valjean raised his head with surprise. 'Monseigneur?' he repeated. 'I thought he was a priest.'

'Silence,' said one of the policemen, 'This is the Bishop of Digne.'

The bishop, meanwhile, had moved towards the group of men and was smiling at Jean Valjean.

'I'm delighted to see you again, dear friend,' he said. 'But what about the candlesticks? I gave you those as well, don't you remember? They're silver like the rest, and worth at least two hundred francs. Did you forget to take them?'

Jean Valjean's eyes widened with disbelief.

'Monseigneur,' said the sergeant, 'do I understand that this man was telling the truth? We found this silver in his bag, and

'And he told you,' the bishop finished the sentence for him, 'that an old priest had given it to him? Yes, he was telling the truth.'

'So this man isn't a thief?' The sergeant looked as surprised as Valjean.

'Not at all. So you can let him go at once.'

The policemen let go of Valjean's arms. He moved his feet nervously, uncertain of what to say at first. Then he murmured, 'Am I really free to go?'

'Of course,' said the bishop. 'But this time, you mustn't forget your candlesticks.'

He fetched them from a shelf and gave them to Valjean.

'Now, go in peace,' he said softly.

The policemen left, but Valjean did not move. He did not know what to think. The bishop walked up to him and said in a low voice, 'Don't forget that you've promised to use the money to make yourself an honest man.'

Valjean, who did not remember having made such a promise, was silent.

'Jean Valjean,' the bishop continued, 'I've bought your soul from the Devil, and have given it to God.'

FROM: LES MISERABLES

Students read the text, read the questions and choose the right answer:

1. Who is Jean Valjean?
 - a) A man who bought the silver
 - b) The man who stole the silver
 - c) A man who sold the silver to the bishop
2. The bishop was:
 - a) a very generous man
 - b) a very greedy man
 - c) a very distracted man
3. The bishop wanted the police:
 - a) to take Jean Valjean to prison
 - b) to make Jean Valjean return the silver to him
 - c) to set Jean Valjean free from the silver stolen
4. Jean Valjean was surprised of what:
 - a) the police did
 - b) the bishop did
 - c) Mme Magloire did
5. The bishop told Jean Valjean that he had bought his soul because he wanted him to be:
 - a) a good man
 - b) an evil man
 - c) an independent man

ANEXO 12: Sexta sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|--|
| Session 6 | MISERY |
| Indicator | Identifying general and specific information in a written text |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP:</p> <p>Students brainstorm examples of things that humankind suffers from. T writes the on board. T elicits students to explain some of them.</p> <p>COGNITIVE CONFLICT:</p> <p>Students ask and answer: “Which do you think is the worst thing humankind has to face in order to maintain their condition as humans?”</p> |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION:</p> <p>T elicits some students to share their answers with the whole class.</p> <p>Ss are given a piece of paper with an excerpt of the novel Oliver Twist. Students will answer a set of 5 questions with three options to choose.</p> <p>TRANSFER:</p> <p>T asks, “What do you think local and national authorities can do in order to help people in need?” “What do you think the society can do in order to improve our human conditions?”</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK:</p> <p>T gives some feedback on students’ performance.</p> <p>EXTENSION:</p> <p>T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this book as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: OLIVER TWIST

CHAPTER FIVE

Oliver's life changes

Oliver was taken to the nearest police station. The officer at the gate looked at the boy. 'Another young thief, eh?' He turned to the old gentleman, 'Are you the person who was robbed, sir-'

'Yes, I am,' replied the old gentleman, 'but I'm not sure that this boy actually took the handkerchief. I don't really want to take him to court.'

'Too late. He must go before the magistrate now.'

Oliver was locked in a small stone cell, which was disgustingly dim and smelly. As the key turned in the lock, the old gentleman said to himself thoughtfully, 'There's something in that boy's face... He could be innocent. Where have I seen someone like him before?' After thinking about this for a few minutes, he said, 'No; it must be imagination.' He sighed unhappily, and began reading the book again.

Sometime later, the officer touched his shoulder and told him that the court was ready. A magistrate was a judge who dealt with small crimes in local courts, and the magistrate for this district was well known. His name was Mr Fang and he was a disagreeable, bad-tempered man. Today he was in a particularly bad mood. He frowned angrily at the old gentleman, and asked sharply,

'Who are you?'

'My name, sir, is Brownlow.'

'Officer! What is this man charged with?'

'He's not charged, sir,' answered the officer. 'He's accusing the boy.'

The magistrate looked at Mr Brownlow from head to foot. 'And what have you got to say?'

Mr Brownlow began to explain. 'I was standing outside a bookshop-'

'I don't believe that for a moment,' said Mr Fang unpleasantly. He turned to Oliver. 'Come now, don't try any clever tricks with me! What's your name?' he demanded.

Oliver tried to reply, but he was too weak to speak. He was deadly pale, and he felt the room spinning round him. At last he managed to whisper a request for water, but the magistrate refused angrily. Suddenly, Oliver fainted and fell to the floor.

In a final burst of bad temper, Mr Fang said that his time had been wasted. He announced that Oliver was innocent, and ordered everybody out of the court.

The order was obeyed, and as Mr Brownlow turned to go down the street, he saw Oliver lying on the pavement, shaking, his face as white as death.

'Poor boy! Poor boy!' said Mr Brownlow, bending over him. He called a coach quickly, laid Oliver on the seat, and drove away.

The coach stopped at a neat house in a quiet, shady street in north London. Oliver was gently carried into a bed, and received more care and kindness than he had ever had in his life. But he had a fever, and for many days he lay there unconscious. When he eventually awoke, weak, thin and pale, he looked anxiously around the room.

'What room is this? Where am I?' he said. 'This is not the place I fell asleep in.'

Mrs Bedwin, the motherly old housekeeper, heard his words, and instantly came to him. 'Hush - be quiet, my dear, or you'll be ill again. Lie down.'

He lay down, and woke up again much later. After a while, he was able to sit up in a chair, although he was still too weak to walk. In this new position he could see a picture of a woman hanging on the wall opposite. 'Who is that, madam?' he asked the old housekeeper.

'I don't know, my dear. Do you like it?'

'The eyes look so sad, and they seem to be staring at me. As if the person was alive, and wanted to speak to me but couldn't.'

'You're weak and nervous after your illness,' Mrs Bedwin said kindly. 'Don't worry about things like that.'

Later that day Mr Brownlow came in, having heard that the boy was a little better at last. He was delighted to see that Oliver could sit up. But when he saw Oliver's face clearly, Mr Brownlow stared hard at him.

'I hope you're not angry with me, sir,' said Oliver anxiously.

'No, no. Not in the least,' he replied. Then he turned to the housekeeper. 'But look, Mrs Bedwin, look there!' He pointed to the picture of the woman above Oliver's head and then to the boy's face. It was a living copy of the picture; even the expression was the same. Oliver did not understand what was happening. He was so alarmed by Mr Brownlow's excitement that he fainted once more.

FROM: OLIVER TWIST

Students read the text, read the questions and choose the right answer:

1. Who is Mr. Brownlow?
 - a) the judge
 - b) the man who was stolen
 - c) the police officer
2. Who is Mr. Fang?
 - a) the man who caught Oliver
 - b) the man was stolen
 - c) the magistrate
3. Why was Oliver in the police station?
 - a) because he has relatives in the police station
 - b) because he was stolen and he wanted to accuse the Mr. Brownlow
 - c) He was accused of stealing Mr. Brownlow
4. Oliver fell on the floor because:
 - a) he felt very bad
 - b) he was doing tantrum
 - c) because he was pretending to be ill
5. Why was Oliver surprised in the bedroom?
 - a) Because he saw a picture on the wall
 - b) because he saw Mrs. Bedwin, the housekeeper, coming to the room
 - c) because he saw Mr Brownlow, standing in front of him

<https://www.youtube.com/watch?v=SUMCPdpkIAQ>

From minute 41', students may watch the video.

ANEXO 13: Séptima sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|---|
| Session 7 | POWER WILL |
| Indicator | Writing a text |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP:</p> <p>T shows pictures of amazing things that men have done so far:</p> <p>Burj Khalifa</p> <p>Palace of Versailles</p> <p>The Great Wall</p> <p>Reaching the top of Mount Everest</p> <p>The pyramids of Egypt</p> <p>Machupicchu</p> <p>COGNITIVE CONFLICT:</p> <p>Students ask and answer: “How do you think people from those societies made such things? What decisions did they have to make?”</p> |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION:</p> <p>T elicits some students to share their answers with the whole class.</p> <p>Ss are given a piece of paper with an excerpt of the novel Moby Dick.</p> <p>Students will answer a set of 5 questions with three options to choose.</p> <p>TRANSFER:</p> <p>Students answer the following on a piece of paper or on their notebooks, “What do you think is the most important challenge that you have to face? Explain.</p> <p>After 15 minutes students exchange papers in order to read each other’s text.</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK:</p> <p>T gives some feedback on students’ work.</p> <p>EXTENSION:</p> <p>T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this book as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: MOBY DICK

CHAPTER SIX

The Big Whale Hunt

Life can be very lonely at sea. Weeks go by and you don't see anyone other than the members of the crew. But every now and then we were lucky enough to meet another ship.

One day, southeast of the Cape of Good Hope, we saw another whaler, the Albatross, which was sailing towards home. Everything about the Albatross showed she had spent too many months at sea, too much rough weather, too much sea and salt. She had been away whaling for four years. And her crew looked weathered too. The captains of both ships normally stop and talk with one another, and this is called a "gam". The gam is a time when the two captains and their crews can exchange a few friendly words and find out about their whaling.

But Ahab didn't like gams because they took time away from hunting Moby Dick - his only thought.

So when we saw the Albatross, he shouted, "Ahoy! Have you seen the white whale?"

The captain of the other ship wanted to answer but his trumpet fell into the sea so that was the end of the gam. The crew was not happy about this because the men needed to see and talk to other sailors.

As time went on the white whale began to obsess our minds too - we started seeing it everywhere.

One clear blue morning the Pequod was sailing towards Java through a bright yellow area of plankton. Daggoo thought he saw Moby Dick and shouted, "There! There he is! Right ahead - the white whale!"

Captain Ahab and everyone else rushed to take a look. But to everyone's disappointment, particularly Ahab's, the enormous creature of the sea was a giant squid. This amazing creature was a soft mass of cream-colored flesh with innumerable long arms that grew out of its body and curled and twisted. It slowly disappeared into the deep sea again.

"What was it?" asked Flask.

"It was the great squid, the biggest creature in the universe. Few whaling ships have ever seen it... and it's an evil omen," said Starbuck, his eyes wide with horror.

But Queequeg didn't agree.

"No," he said. "When you see giant squid, then you quick see whales." Ahab had already gone back to his cabin. The giant squid was not remarkable to him: nothing held interest for him, only the white whale. Nothing touched his soul, only Moby Dick.

The next day it was extremely hot and still. It was my turn to stand watch. And all was still in that part of the Indian Ocean. I had been on the masthead for hours and I was growing sleepy. Suddenly I saw a gigantic sperm whale, its shiny body rolling in the water like an overturned ship. It seemed to be as sleepy as I was.

Could it be Moby Dick? I observed it carefully. No, it wasn't white. It wasn't Moby Dick, but it was a majestic creature.

"There she blows!" a sailor cried and the sleepy ship came to life.

"Lower the boats!" cried Ahab.

I climbed into Stubb's boat this time and was excited about this new whaling adventure. Today I could hunt my first whale!

The sudden cries of the crew and the movement of the boats probably scared the gigantic creature and he started swimming away. He spouted majestically a few times and then suddenly he lifted his tail forty feet into the air and sank into the deep water.

"There he goes under!" cried Stubb, with his pipe in his mouth. "Don't hurry! Take it slowly, we're almost on him now." We rowed with all of our strength.

"Stand up, Tashtego!" cried Stubb. "Give it to him now!"

Tashtego's muscular arm threw the harpoon and it struck the whale perfectly. The harpoon was attached to a long rope on the bottom of the boat, and the rope started flying out of the boat, following the harpoon. It burned as it passed through our hands.

Stubb stood up and held the rope. "Wet the rope!" he cried. "Wet the rope!"

Now we were attached to the whale, and our boat flew through the water as he swam away, desperately trying to get free. Each man held tightly to his seat.

Then Tashtego and Stubb took their harpoons. We got closer to the whale and Stubb threw his first harpoon at the whale and then a second one and then another. The whale swam more slowly now and we brought the boat closer.

The whale's life was almost over, but he tried to escape and survive with all the strength he had left. Stubb threw harpoon after harpoon into the whale's side. Blood began to shoot out and it covered all of us. I had never seen so much blood in my life.

The whale blew the last huge spouts of spray at us and fought until the end. What a strange and tragic sight! A great life was ending before my eyes. The sea around the boat turned red with the whale's blood. Stubb brought the boat closer to the whale and pushed his lance deep into it, piercing his heart.

"He's dead, Mr Stubb," said Tashtego.

"Yes," said Stubb, taking the pipe out of his mouth and shaking the ashes over the sea. He stood there thoughtfully looking at the huge body.

ANEXO 14: Octava sesión del programa “Lectura Extensiva”

| | |
|---------------------|---|
| Session 8 | THE POWER OF LOYALTY |
| Indicator | Writing a text |
| Warm up 10 min | <p>WARM UP: Ss brainstorm words related to men’s values and virtues (responsibility, loyalty, love, bravery, honesty, tolerance, perseverance, faith, etc.)</p> <p>LEAD IN: Ss answer, “How would you feel if a friend of yours didn’t keep a promise that he made to you?” “What would you do?”</p> <p>COGNITIVE CONFLICT: T posts the following question, “What would you do...”</p> <ol style="list-style-type: none"> If someone flirted your partner? you were far away and your partner decided to break up with you? You were far away and your partner decided to wait for you? |
| Build up 20 min | <p>PRESENTATION: T elicits some students to share their answers with the whole class. Ss are given a piece of paper with an excerpt of the novel Odysseus. Students will answer a set of 5 questions with three options to choose.</p> <p>TRANSFER: Students makes two pairs: Pair A: they will answer, “What would you do if you were Odysseus?” Pair B: they will answer, “What would you do if you were Penelope?” The two pairs exchange their answers and find out if their conclusions were in similar or opposite directions. Some students go to the front in order to explain their answers.</p> |
| Follow up 15 min | <p>FEEDBACK: T gives some feedback on students’ work.</p> <p>EXTENSION: T shows the e-text via the projector so that students can decide to include this book as part of the books that they are reading.</p> |

FROM: ODYSSEUS

CHAPTER ELEVEN

The Day of Judgement

At that moment, the voice of the prophet Theoclymenus was heard.

'Unhappy men,' he cried, 'this is my prophecy. The walls of this hall will be covered with your blood, and screams of pain will fill the air. Your ghosts will soon be on their way to the Underworld.'

Eurymachus laughed at him. 'He is out of his mind, poor man. Can someone show him the door?'

'I need no help to find the door, Eurymachus,' replied Theoclymenus. 'I am going through it now. I can see disaster coming your way, and I want to be as far from you as possible when it arrives.'

'As you can see, I am carrying a bow. This belonged to my husband, the famous hero Odysseus. I will marry the man among you who is most skilled at using this bow. You must string it, which is not easy if you do not have Odysseus's great strength. And then you must shoot an arrow through twelve axe handles. Telemachus, please arrange the axes in a line.'

Telemachus took the axes that his mothers' servants were carrying. He dug the axe heads into the ground, so that the metal rings on the handles were exactly in line. Then he said, 'Gentlemen, you have your instructions for the competition. But before you start, I would like to try the bow myself. Tomorrow I will have to say goodbye to my mother. But if I succeed with the bow, at least I will know that I am as strong as my father.'

Telemachus stood in the doorway with the bow. Three times he tried to bend it, but three times his strength failed. The bow shook but it did not bend. He tried a fourth time and felt that he would succeed. But Odysseus shook his head gently and Telemachus put the bow back on the ground.

Other men tried, but they failed too. Eurymachus and Antinous watched and waited, learning from the others' mistakes.

At this point Eumaeus and Philoetius the cow farmer left the hall. The competition was bringing to an end their hopes for Odysseus's happy return. They could not watch it any longer.

But Odysseus came running after them. 'My friends,' he said, 'do not leave yet. I have an important question for you. If Odysseus returned, would you fight with him, or with the suitors?'

'You would soon see the strength of my right arm if I could fight the suitors at Odysseus's side!' Philoetius replied. Eumaeus agreed enthusiastically.

Odysseus continued, 'Well, here I am! Yes, it is true - I am your master, returned at last. Look, here is the scar that I got in a hunting accident as a boy.'

As he spoke, he showed them his leg. When they saw the scar, the farmers threw their arms around their master and tears ran down their faces.

'Stop crying,' said Odysseus, 'or someone will see us. Now, I need your help. Come back inside and wait until I have the bow in my hands. Then, Philoetius, go and lock the palace gate. Eumaeus, you must lock the door to the women's rooms. Tell the servants not to listen to any noises that they hear in the hall.'

They went back inside and continued to watch the suitors with the bow. It was now Eurymachus's turn. He was a proud man, used to success in all things. He tried again and again to string the bow, but it refused to bend. Finally, he cried out in anger, 'Stupid bow! This is bad news for all of us. I do not care about the marriage - there are plenty of other rich women. But all over Greece, people will say that we are weak compared to the great Odysseus.'

'Everything will be fine, Eurymachus,' said Antinous. 'Today is a public holiday - a day for fun, not for tests of strength. Let us leave the competition for now. Tomorrow we will pray to the god Apollo, whose skill with the bow is famous among gods and men. Then we will try our strength again.'

The other suitors liked this idea. But Odysseus stood up and said, 'Before you stop, could I try? I would like to see if there is any strength left in these old arms of mine.'

The suitors were very angry. They were frightened that the strange old man would succeed where they had failed.

'If you touch that bow, stranger, we will take you prisoner and sell you abroad,' said Antinous. 'We will...'

Penelope interrupted him. 'Antinous, stop. This poor stranger is our guest, and you must talk to him politely. He has no intention of becoming my husband. I am sure he knows that that is impossible. So let him try his strength against the rest of you. What harm could it do?'

He picked up an arrow, aimed and shot. He did not miss a single ring. The arrow sped straight through from the first axe handle to the last.

Odysseus looked at Telemachus to check that he had his sword ready. Then he said, 'Suitors, I have won your competition. But now I am going to shoot something that no one has ever hit before.' From the doorway, he aimed an arrow at Antinous.

Antinous had just reached for his wine cup. He never imagined for one moment that anyone would try to kill him in the company of so many friends. The arrow hit him in the neck. The cup dropped from his hand and he fell to the floor with a crash.

The suitors stared at Antinous's dead body in shock. 'Stranger,' they shouted, you will pay for this accident with your blood.' Many of them were not carrying their swords, so they looked for the swords on the walls. Too late, they realized that the swords had disappeared. They still had no idea who the stranger was, and believed that Antinous's death had been a horrible mistake.

Odysseus cried, 'You dogs! You never thought that I would come back from Troy. So you stole my food. Then you tried to steal my wife and murder my son. For those crimes, you will all die.'

When the bard had gone, Odysseus looked round the hall for more suitors to kill. But they were all piled on the floor on top of each other. No one was left alive.

FROM: ODYSSEUS

Students read the text, read questions 1-5 and choose the right answer:

1. Who is Theoclymenus?
 - a) Odysseus' servant
 - b) Odysseus' son
 - c) Odysseus' friend
2. Why were all the guests in Odysseus' home?
 - a) To greet Odysseus
 - b) to compete and marry Penelope
 - c) To say goodbye to Odysseus' family
3. How did Odysseus' servants know that the old man was Odysseus?
 - a) Because of his accent
 - b) Because of a mark on his leg
 - c) Because of his appearance
4. Antinous died because:
 - a) he had poison in his cup
 - b) an arrow went to his neck
 - c) he had an accident in the palace
5. What did Odysseus do to the suitors?
 - a) say goodbye
 - b) had dinner with them
 - c) killed all of them

EXTENSIVE READING REPORT

NAME: _____

| RATE THE BOOK | BOOK TITLE | WHAT YOU LIKE MOST/LEAST. EXPLAIN |
|---------------|------------|--------------------------------------|
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |
| ☆☆☆☆☆ | | |

ANEXO 16: Matriz de datos grupos control y experimental pretests y postests

| N° | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 7 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 10 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 16 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 19 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 20 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 21 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 23 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 24 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 25 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 27 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 28 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 29 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 30 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 32 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 34 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 35 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 36 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 37 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

pretest control

| N° | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 11 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 13 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 14 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 19 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 20 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 22 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 25 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 28 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 29 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 34 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 35 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 36 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 37 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

pretest experimental

| N° | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 | |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 6 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 9 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 10 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 13 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| 16 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 17 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| 18 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 19 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 20 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 21 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 22 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 23 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 24 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 25 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 28 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 29 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 30 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 31 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | |
| 32 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | |
| 34 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 35 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| 36 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 37 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| postest control | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| N° | i1 | i2 | i3 | i4 | i5 | i6 | i7 | i8 | i9 | i10 | i11 | i12 | i13 | i14 | i15 | i16 | i17 | i18 | i19 | i20 |
|-----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 11 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 14 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 15 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 18 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 19 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 20 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 23 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 24 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 25 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 26 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 28 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 29 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 32 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 34 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 35 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 36 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 37 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| postest grupo control | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO 17: Carta de presentación al C.E.D. El Buen Pastor



"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Lima, 7 de diciembre de 2019

Carta P. 559-2019-EPG-UCV-LN

MGTR. DELIA MILAGROS BAZÁN CORTEZ
DIRECTOR
C.E.D. EL BUEN PASTOR



De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **DAVID AUGUSTO NINACONDOR MEDINA** identificado con DNI N.° **09637183** y código de matrícula N.° **7000848054**; estudiante del Programa de **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

PROGRAMA "LECTURA EXTENSIVA" EN LAS COMPETENCIAS DE INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En ese sentido, solicito a su digna persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestro estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Carlos Venturo Orbegoso
Jefe de la Escuela de Posgrado
Universidad César Vallejo - Campus Lima Norte

RCQA

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

ANEXO 18: Certificados de validez



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

| N° | DIMENSIONES / Items | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----------------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | SI | No | SI | No | SI | No | |
| DIMENSIÓN SPEAKING | | | | | | | | |
| 1 | What do you like about reading? | / | | / | | / | | |
| 2 | What is the book that you enjoyed most? Why? | / | | / | | / | | |
| 3 | Which character from that book do you feel most sympathetic with? Why? | / | | / | | / | | |
| 4 | If you were him/her, what would you do? | / | | / | | / | | |
| 5 | What book would you like to read? Why? | / | | / | | / | | |
| DIMENSIÓN LISTENING | | | | | | | | |
| 6 | What made Holly start writing when she was young? | / | | / | | / | | |
| 7 | Holly tells the story about the starfish to show | / | | / | | / | | |
| 8 | What does Holly think is the most interesting thing about nature? | / | | / | | / | | |
| 9 | What does Holly say about trees? | / | | / | | / | | |
| 10 | Holly hopes that her young readers | / | | / | | / | | |
| 11 | What kind of books does Holly enjoy reading in her spare time? | / | | / | | / | | |
| DIMENSIÓN READING | | | | | | | | |
| 12 | What is the writer trying to do in the text? | / | | / | | / | | |
| 13 | Being a child, Cousteau had | / | | / | | / | | |
| 14 | In a car accident he | / | | / | | / | | |
| 15 | Cousteau developed underwater breathing equipment | / | | / | | / | | |
| 16 | During World War II Cousteau collaborated with | / | | / | | / | | |
| DIMENSIÓN WRITING | | | | | | | | |
| 17 | Say how you are and what you are doing | / | | / | | / | | |
| 18 | Explain what you have read recently and tell your opinion | / | | / | | / | | |
| 19 | Offer to lend him/her a book he/she would like to read | / | | / | | / | | |
| 20 | Write between 60-80 words | / | | / | | / | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador (D) Mg: ALBA ZAPATA UCEL DNI: 0614292

Especialidad del validador: INGENIERO EN SISTEMAS

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

... de ... de ... del 2017.


 Firma del Experto Informante.
 Especialidad



ESCUOLA DE POSTGRADO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

| Nº | DIMENSIONES / Items | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----------------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | SI | No | SI | No | SI | No | |
| DIMENSIÓN SPEAKING | | | | | | | | |
| 1 | What do you like about reading? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | What is the book that you enjoyed most? Why? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Which character from that book do you feel most sympathetic with? Why? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | If you were him/her, what would you do? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | What book would you like to read? Why? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN LISTENING | | | | | | | | |
| 6 | What made Holly start writing when she was young? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | Holly tells the story about the starfish to show | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | What does Holly think is the most interesting thing about nature? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | What does Holly say about trees? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | Holly hopes that her young readers | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | What kind of books does Holly enjoy reading in her spare time? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN READING | | | | | | | | |
| 12 | What is the writer trying to do in the text? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | Being a child, Cousteau had | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | In a car accident he | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | Cousteau developed underwater breathing equipment | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 16 | During World War II Cousteau collaborated with | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSIÓN WRITING | | | | | | | | |
| 17 | Say how you are and what you are doing | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 18 | Explain what you have read recently and tell your opinion | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | Offer to lend him/her a book he/she would like to read | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | Write between 60-80 words | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [✓] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: Avalos Araujo, Rosa Amparo DNI: 02314934

Especialidad del validador:

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevante: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Si existe alguna dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, sencillo y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

... de ... del 2013

Firma del Experto Informante.
Especialidad: Idiomas

DNI: 08314934
ROSA AMPARO AVALOS ARAUJO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

| N° | DIMENSIONES / Items | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----------------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | SI | No | SI | No | SI | No | |
| DIMENSION SPEAKING | | | | | | | | |
| 1 | What do you like about reading? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 2 | What is the book that you enjoyed most? Why? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 3 | Which character from that book do you feel most sympathetic with? Why? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 4 | If you were him/her, what would you do? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 5 | What book would you like to read? Why? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSION LISTENING | | | | | | | | |
| 6 | What made Holly start writing when she was young? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 7 | Holly tells the story about the starfish to show | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 8 | What does Holly think is the most interesting thing about nature? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 9 | What does Holly say about trees? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 10 | Holly hopes that her young readers | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 11 | What kind of books does Holly enjoy reading in her spare time? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSION READING | | | | | | | | |
| 12 | What is the writer trying to do in the text? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 13 | Being a child, Cousteau had | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 14 | In a car accident he | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 15 | Cousteau developed underwater breathing equipment | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 16 | During World War II Cousteau collaborated with | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| DIMENSION WRITING | | | | | | | | |
| 17 | Say how you are and what you are doing | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 18 | Explain what you have read recently and tell your opinion | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | Offer to lend him/her a book he/she would like to read | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | Write between 60-80 words | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: DR. Mg. CARMEN TERESA BETTY DE TAYLOR DNI: 0338139

Especialidad del validador: TRADUCCION

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se enfoca en si el enunciado del ítem, es conciso, preciso y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

...22... de ... de 2017

Betty
 BETTY CARMEN TERESA TAYLOR
 Firma del validador
 Especialidad



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Noel Alcas Zapata, docente de la Escuela de Postgrado de la UCV y revisor del trabajo académico titulado **“Programa “lectura extensiva” en las competencias de inglés en estudiantes de 4to grado de secundaria de una institución educativa”** del estudiante **David Ninacondor Medina**; y habiendo sido capacitado e instruido en el uso de la herramienta Turnitin, he constatado lo siguiente:

Que el citado trabajo académico tiene un índice de similitud constato 16% verificable en el reporte de originalidad del programa turnitin, grado de coincidencia mínimo que convierte el trabajo en aceptable y no constituye plagio, en tanto cumple con todas las normas del uso de citas y referencias establecidas por la universidad César Vallejo.


Lima, 5 de enero de 2020

Dr. Noel Alcas Zapata

DNI: 06167282

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turnitin.com/app/carta/es/?lang=es&o=1205503108&s=1&u=1049946846

feedback studio David Ninacondor Medina | avance de tesis David /123 6 de 22



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA "LECTURA EXTENSIVA" EN LAS COMPETENCIAS
DE INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE SECUNDARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Educación

AUTOR:
Dr. David Ninacondor Medina (ORCID: 0000-0002-9648-3662)

ASESOR:
Dr. Noel Alcasi Zapata (ORCID: 0000-0001-9308-4319)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Evaluación y aprendizaje

Lima - Perú
2020

Resumen de coincidencias

16 %

| | | |
|---|----------------------------|------|
| 1 | Entregado a Universidad... | 10 % |
| 2 | Entregado a Universidad... | 1 % |
| 3 | Entregado a Universidad... | 1 % |
| 4 | Entregado a Facultad L... | <1 % |
| 5 | Entregado a Universidad... | <1 % |
| 6 | Entregado a Universidad... | <1 % |
| 7 | Entregado a Universidad... | <1 % |
| 8 | Entregado a Jose Mari... | <1 % |
| 9 | Entregado a Colegio Vi... | <1 % |

Página: 1 de 45 Número de palabras: 14343 Text-only Report High Resolution Activado

Escribe aquí para buscar 10:44 29/01/2020



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

..... NINACONDOR MEDINA, DAVID AUGUSTO

D.N.I. : 09637183

Domicilio : Av. Alfredo Mendiola 4450, Urb. Naranjal, SMP

Teléfono : Fijo : Móvil: 989346628

E-mail : david2002_73@hotmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado
Facultad :
Escuela :
Carrera :
Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Doctorado

Grado : MAESTRO

Mención : EDUCACIÓN

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

..... NINACONDOR MEDINA, DAVID AUGUSTO

Título de la tesis:

..... PROGRAMA "LECTURA EXTENSIVA" EN LAS COMPETENCIAS DE

..... INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE SECUNDARIA DE

..... UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Año de publicación : 2020

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento, autorizo a la Biblioteca UCV-Lima Norte, a publicar en texto completo mi tesis.

Firma : *D. N. Acuña Peralta*

Fecha : 03/03/2020



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE

ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

DAVID AUGUSTO NINACONDOR MEDINA

INFORME TÍTULADO:

PROGRAMA "LECTURA EXTENSIVA" EN LAS COMPETENCIAS DE
INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 4TO GRADO DE SECUNDARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 21 DE ENERO DE 2020

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR UNANIMIDAD



[Handwritten Signature]

FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN