



Effects of self-questioning on EFL students' engagement in literary reading / Los efectos del autocuestionamiento en la lectura comprometida de textos literarios de estudiantes de inglés como lengua extranjera

Phuong Nam T. Nguyen, Tanja Janssen, Gert Rijlaarsdam & Wilfried Admiraal

To cite this article: Phuong Nam T. Nguyen, Tanja Janssen, Gert Rijlaarsdam & Wilfried Admiraal (2016): Effects of self-questioning on EFL students' engagement in literary reading / Los efectos del autocuestionamiento en la lectura comprometida de textos literarios de estudiantes de inglés como lengua extranjera, *Cultura y Educación*, DOI: [10.1080/11356405.2016.1231759](https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1231759)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1231759>



Published online: 28 Sep 2016.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Effects of self-questioning on EFL students' engagement in literary reading / *Los efectos del autocuestionamiento en la lectura comprometida de textos literarios de estudiantes de inglés como lengua extranjera*

Phuong Nam T. Nguyen^a, Tanja Janssen^b, Gert Rijlaarsdam^b,
and Wilfried Admiraal^c

^aTra Vinh University; ^bUniversity of Amsterdam; ^cLeiden University

(Received 4 December 2014; accepted 19 July 2016)

Abstract: This study examines the effects of self-questioning on EFL students' literary reading engagement. Two interventions were tested: (1) students generating questions while reading short stories, and then exploring their questions in small-groups; and (2) students generating questions while reading, and then reflecting through a free writing activity. Participants were 59 Vietnamese undergraduate students enrolled in an English as a foreign language course. A pre-test post-test control group design with switching replications was used, with a control condition in which the teacher (instead of the students) posed the questions. Students' reading engagement was measured by a written response to a short story and a questionnaire. Results showed that both self-questioning interventions positively influenced students' reading engagement compared to the control condition. A maintenance of effects was also observed. We conclude that self-questioning combined with group discussions or free writing promotes students' reading engagement.

Keywords: self-questioning; English as a foreign language; literary reading; reading engagement

Resumen: Este estudio analiza los efectos del auto-cuestionamiento en la lectura de textos literarios de estudiantes de inglés como lengua extranjera. En el estudio se evalúan dos intervenciones: (1) los estudiantes formulan preguntas durante la lectura de relatos breves, y posteriormente debaten sus preguntas en pequeños grupos; y (2) los estudiantes formulan preguntas durante la lectura, y posteriormente reflexionan sobre ellas en un ejercicio de escritura libre. Los participantes fueron 59 estudiantes universitarios de nacionalidad vietnamita inscritos en un curso de inglés como lengua extranjera. Se adoptó un diseño test previo/test posterior con grupo control e intercambio de tratamiento, en cuyo grupo control era el docente (en lugar de los estudiantes)

English version: pp. 1–17 / *Versión en español:* pp. 18–35

References / *Referencias:* pp. 35–36

Translated from English / *Traducción del inglés:* Mercè Rius

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Tanja Janssen, Research Institute of Child Development and Education, University of Amsterdam, Nieuwe Achtergracht 127, 1018 WS Amsterdam, The Netherlands. E-mail: T.M.Janssen@uva.nl

el que formulaban las preguntas. La actividad lectora de los estudiantes se evaluó a través de sus repuestas escritas respecto a un relato breve y a un cuestionario. Los resultados indican que ambas modalidades de auto-cuestionamiento ejercen una influencia positiva en la actividad lectora de los estudiantes, en comparación con el grupo control y se observó también un efecto perdurable de las intervenciones. Concluimos, pues, que el auto-cuestionamiento en combinación con la discusión en grupo o con la escritura libre fomenta la actividad lectora de los estudiantes.

Palabras clave: autocuestionamiento; inglés como lengua extranjera; lectura de textos literarios; motivación por la lectura

Literacy educators emphasize the central role of fostering engagement with reading in literature classrooms. Engaged readers are ‘[...] motivated to read, strategic in their approach to comprehending what they read, knowledgeable in their construction of meaning from text, and socially interactive while reading’ (Guthrie, Wigfield, & You, 2012, p. 602). Students who are disengaged in reading tend to process the textual information only on a surface level (Entwistle & Ramsden, 1983; Guthrie, Alao, & Rinehart, 1997).

Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004) made a distinction between behavioural, emotional and cognitive engagement. Behavioural engagement is direct involvement in activities, such as reading, and includes positive conduct, effort, persistence and participation in extracurricular activities. Emotional engagement covers affective reactions to activities (e.g., interest), as well as to the individuals with whom one does the activities. Cognitive engagement means willingness to exert the mental effort needed to comprehend challenging concepts and accomplish difficult tasks (e.g., reading a literary text), as well as the use of self-regulatory and other strategies to guide one’s cognitive efforts. Researchers found a strong relation between highly engaged readers and deep reading; the more engaged in reading, the deeper cognitive processing a reader performs (Guthrie et al., 2012).

Classroom instruction might foster students’ reading engagement, but how this can be empirically tested is largely unknown. In this study we designed two interventions for reading literary fiction, and examined the effects on students’ reading engagement.

Background

Approaches to literature education in L1 and L2

Two general approaches to literature teaching have been distinguished: text-oriented and reader-based approaches (Applebee, 1993; Newell, 1996). Text-oriented approaches regard meaning as something that resides in a literary text: each text has a ‘correct’ interpretation, which may be unlocked by the teacher. Students are taught to analyse texts, by focusing on poetical-structural elements, such as time, setting and characters in stories.

Reader-based approaches, on the other hand, focus on students' thoughts and feelings in response to literary texts, and on their processes of meaning making (e.g., predicting, inferencing, imaging, questioning). A reader may bring a wealth of emotions, experiences and knowledge to the reading of a text (Rosenblatt, 1978). In this view, a literary text does not contain one single meaning, but may elicit multiple and diverse responses of different readers.

Literature teaching in Vietnam

In Vietnam, literary fiction is a compulsory subject in secondary education, from Grades 6 to 12. Reading works from the Vietnamese literary canon takes about 80% of the programme. In addition, students read works by foreign authors, such as Pushkin, Andersen and Shakespeare. Throughout the country the same textbooks are used. The main aim is that students master the central themes of literary works. Testing consists of questions about the background of the author and the story line, and a writing task in which students analyse the theme of the story. Most of this information is provided by the teacher before the test, and learning is, therefore, reproductive.

Vietnamese students who graduate from the secondary system may follow a four-year undergraduate course in English as a foreign language. These students follow an English literature course in year 4 in most universities. At this level, students are assumed to be proficient enough in English to understand short stories written in English. After reading teachers pose questions about the characters and theme, and lead classroom discussions to answer the questions. Testing consists of questions about story elements, such as time, setting, intentions of characters, and a written essay of about 300 words. For example, after reading the story *In another country* by Hemingway, students are required to write a short essay 'in which you [students] illustrate the sense of isolation or loneliness which life in modern urban society can bring' (Le, 2007, p. 146). Assessment of essays focuses on the quality of students' interpretation of the story, whether it is more or less valid and reasonable, and on language use.

All in all, literature teaching in Vietnam is predominantly teacher-centred and text-oriented, with a focus on the transmission and replication of an objectified interpretation of a text. However, teachers feel that many students show a lack of comprehension of English literature: 'Students read but did not understand; most read and understood parts, not all. In brief, they mostly stop at the surface, not the deep meanings of the [literary] work'. This is a comment from a Vietnamese teacher who has taught English as a foreign language in higher education for 20 years. In turn, a much heard comment of students is: 'Why don't you tell me what I should grasp, what the main content of the story is?' Vietnamese students tend to prefer 'right' answers, and show resistance to explore deeper layers of meaning in literary texts.

We assume that a reader-response approach to foreign language literary reading might be more interesting, challenging and fostering cognitive and affective engagement of student-readers at this level of reading competence

and life experience, than the current teacher-centred, text-oriented approach. Learning to generate questions ('self-questioning') might be a good way to put reader-based processing into practice.

Self-questioning in the literature classroom

Self-questioning instruction requires students to generate questions before, during and/or after reading a text, either individually or through peer interaction. It is assumed that this engages students in an active, deeper processing of the text, and helps them to monitor their own understanding, which in turn may lead to improved comprehension and recall (Wong, 1985).

Numerous studies have examined the effects of self-questioning instruction on students' reading comprehension (see for reviews: Janssen, 2002; Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2015; Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996; Wong, 1985). In general, the findings are favourable. Rosenshine et al. (1996), for instance, reviewed 26 studies and found large effect sizes of self-questioning interventions on experimenter-developed comprehension tests. However, in most intervention studies expository texts are used: self-questioning is regarded as an individual study strategy aimed at 'reading to learn' about particular subject matter, such as history or science. Reading literary texts, however, involves other reading purposes, such as reading for pleasure, emotional engagement and/or aesthetic experiences.

Self-questioning in response to literary texts can be viewed from at least two different theoretical angles: narrative understanding and reader response theories. From the perspective of narrative understanding, self-questioning is seen as a fundamental component of the reading process. In the process of making meaning readers attempt to determine the 'why and wherefore' of events, states and actions in stories, and/or why the author provides particular information. Readers ask themselves questions, both as inner speech or as thinking aloud (Trabasso & Magliano, 1996).

In reader response theories, the reading of a literary text is seen as a 'transaction' between reader and text (Rosenblatt, 1978). Textual meaning does not reside in the work, but evolves out of a dynamic relationship between text and reader. In this process, readers may question the text, express uncertainties, puzzles and mysteries. The assumption is that genuine knowledge-seeking questions and sharing these questions with peers may promote students' engagement, which in turn may lead to higher levels of response to literature (Janssen, 2002; Nystrand & Gamoran, 1991).

In previous research, positive effects of self-questioning instruction in response to literary texts have been found. Singer and Donlan (1982), for instance, taught eleventh-grade students general text-based questions, such as 'Who is the leading character?', 'What is the leading character trying to accomplish in the story?' Students were trained to use these general questions to generate story-specific questions (e.g., 'Is this story going to be more about the officer or the barber?'). Results indicated that students who had learned to

generate story-specific questions showed a better awareness of the story characteristics than students who answered teacher-posed questions.

Janssen, Braaksma, and Couzijn (2009) compared a self-questioning approach, in which tenth-grade students generated authentic questions in response to short literary stories, to an approach in which students responded to teacher questions. In both conditions questions were discussed in small groups. They found that students who had generated their own personal questions reported a higher level of story appreciation than students who responded to teacher questions (although student and teacher questions were often very similar, and the amount of discussion was the same). In addition, they found that an open, unguided approach to self-questioning was more successful in improving students' story appreciation and interpretation than an approach in which models of questions and responses were provided and discussed. These findings suggest that the 'personal ownership' of questions is a motivating factor.

In sum, self-questioning appears to be effective for engaging students of different age groups in reading literary texts, at least in L1. In the domain of L2 or EFL only a few studies have been conducted. DuBravac and Dalle (2002) used a question generation task in their study of differences in second language inferencing between expository and narrative (literary) texts. They found that L2 students asked more text implicit questions and fewer miscomprehension questions in response to narrative texts than in response to expository texts. This suggests that processing differs between text type, and that narrative texts were less difficult to comprehend for L2 readers than expository texts.

Other studies examined the effects of self-questioning interventions for EFL college and university students (Baleghizadeh, 2013; Pan, 2014; Shang & Chang-Chien, 2010). Findings indicated that self-questioning had beneficial effects on students' EFL reading comprehension, and created a more positive attitude towards learning English reading compared to conventional instruction, especially when students could benefit from peer interaction. However, in these studies expository texts were used, not literary texts.

Research questions

To test the effect of self-questioning in EFL literature classrooms, we designed a literary reading intervention. We assumed that students' reading engagement would increase by sharing their questions and thoughts with their peers. When students know that they will share their questions in a group discussion, they are stimulated to read more deeply (Guthrie, 2004; Janssen et al., 2009).

An alternative to discussing questions in small groups is exploring questions individually in expressive free writing. Free writing is an explorative tool to activate knowledge embedded in the individual (Elbow, 1973). Here, the act of writing is not a means for communication, but for generating content knowledge, for developing understanding and improving thinking skills (Klein, 1999; Rijlaarsdam, Van den Bergh, Couzijn et al., 2011). Written text preserves ideas, and allows learners to reread them and to develop them further.

Different mechanisms in writing processes are assumed to stimulate thinking. One of these Klein (1999) called Spontaneous Text Production, which means that in the process of expressive writing students spontaneously make their tacit knowledge explicit. According to Galbraith (2009) discovery is an intrinsic part of the writing process. In his dual-process model of writing he distinguishes two different forms of organization: explicit organizing processes carried out in working memory, and implicit organization which guides the knowledge-constituting process. Effective writing, then, can be seen as a joint product of knowledge-retrieval and knowledge-constituting processes.

By examining two alternatives of self-questioning instruction (self-questioning followed by group discussion versus followed by free writing), we are seeking to ascertain whether EFL students do engage more deeply in fiction reading with self-questioning while reading than with teacher-posed questions.

Our research questions are:

- (1) Does self-questioning (SQ) influence student engagement in literary reading positively, compared to teacher-posed questions (TQ)?
- (2) Do self-questioning supported by group discussion (SQ₁) and by free writing (SQ₂) differ in their effect on reading engagement?

Method

Design

We used a pre-test post-test control group design with switching replications (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Three conditions were implemented: self-questioning with group discussion, self-questioning with free writing and a control condition. Instead of an untreated control group we used a regular reading course with teacher-posed questions. In all three conditions the same literary stories were read. All students participated in both the experimental and control conditions, albeit in a different sequence.

A nested design was implemented to test the effects of the two experimental interventions (Table 1).

Table 1. Research design.

Group	T1	Panel 1			T3	Panel 2			T5
		Panel-1a	T2	Panel-1b		Panel-2a	T4	Panel-2b	
ST ¹	O ₁	SQ ₁	O ₂	SQ ₂	O ₃	TQ	O ₄	TQ	O ₅
ST ²	O ₁	SQ ₂	O ₂	SQ ₁	O ₃	TQ	O ₄	TQ	O ₅
TS	O ₁	TQ	O ₂	TQ	O ₃	SQ ₁	O ₄	SQ ₂	O ₅

Note: SQ₁ = Self-questioning condition with group discussion; SQ₂ = Self-questioning condition with free writing; TQ = Teacher-posed question condition; ST = SQ in panel 1 and TQ in panel 2; TS = TQ in panel 1 and SQ in panel 2; O = measurement occasion (1 to 5).

Panel 1 (T1–T3) was used to test the difference between the two self-questioning conditions on the one hand, and the teacher-posed question condition on the other hand. Panel 2 (T3–T5) allowed us to replicate this. Panel 1a (T1–T2) was used to test the difference between the two self-questioning conditions: self-questioning with group discussion and self-questioning with free writing. Panel 2a (T3–T4) allowed us to see whether the replication of the effect of students' self-generation of questions (SQ) versus teacher-posed questions (TQ) was already reached after one session after students swapped conditions (T4).

Participants

Participants were 59 Vietnamese EFL undergraduate students within the 21–25 age group. They were all from the Mekong Delta region in Vietnam, sharing a similar social, cultural and economic background. At the time of the experiment they were in the last year of a four-year bachelor EFL programme. Girls were overrepresented (80%), which is common for language classes in Vietnam.

Participants were randomly assigned to one of the three groups: SQ₁ ($N = 19$), SQ₂ ($N = 19$) and TQ ($N = 21$). The female/male ratio did not differ between conditions. All participants were taught by one and the same teacher.

The interventions

Table 2 presents an overview of the experimental and control conditions.

After students swapped conditions, the same programme was implemented in the subsequent learning phases.

We selected nine short stories that could fit the experiment, in reference to length, level of complexity and topic that might generate interest of the students:

- Ernest Hemingway: *A Clean, Well-Lighted Place*
- Ernest Hemingway: *Cat in the rain*
- O. Henry: *The Gift of the Magi*
- O. Henry: *The Last Leaf*
- Nathaniel Hawthorne: *Dr. Heidegger's Experiment*
- Mark Twain: *Luck*
- Edgar Allan Poe: *The Tell-Tale Heart*
- Morley Callaghan: *All the Years of Her Life*

Most of the stories were part of the regular literary reading course of the EFL undergraduate programme. To rule out an effect of story, we used a counter-balanced design. Each student read four of the stories during the four learning phases, and five stories at the five measurement occasions. So, all students read all nine stories in the same order, but at different moments in time.

Table 2. Course programme in the three conditions.

Self-questioning (SQ)		Teacher-posed questions (TQ)
with group discussion	with individual free writing	
1. Modelling of self-questioning strategy — 45 minutes Students observed the teacher reading aloud and forming questions, wonderings and predictions while reading a literary text. Students were invited to generate questions with her. Their questions were not evaluated.		Students received the questions for the story they were going to read from the teacher. The teacher checked whether they understood the questions.
2. Before reading — 30 minutes Students received background information and vocabulary explanation for a story that they were going to read.		
3. Individual reading process — 60 minutes Students were instructed to generate questions individually while reading a story. They could stop whenever they liked, and mark in the text where they stopped for thinking. Students wrote down their questions and their initial responses to stories in a worksheet. Students were reminded that there were no right or wrong questions and responses. Students were encouraged to write down as many questions as possible.		Students read the story to answer the questions.
4. Exploration — 30 minutes With group discussion 4.1 Students chose two or three questions that they felt were most challenging, interesting or inspiring for a discussion. 4.2. Students explored in groups of three their possible answers/solutions and noted down three questions that had emerged from the discussion.		
With free writing 4.1 Students chose a question for themselves that they felt was most challenging, interesting or inspiring. 4.2 Students wrote down their question in a worksheet and developed that into a paragraph with their question as the first sentence. Students were reminded that they just had to write their mind. They could write in English or Vietnamese.		With classroom discussion led by teacher Teacher-led classroom discussion about the answers to teacher-posed questions.

(Continued)

Table 2. (Continued).

Self-questioning (SQ)		Teacher-posed questions (TQ)
with group discussion	with individual free writing	
5.Measurement (Response text) — 60 minutes		
Students wrote a response to a new story, choosing one of the prompts:		
(1) Imagine you are going to write a letter to your friend about your views after reading the story. You might also explore what the story means to you and/or how the story makes a difference in your thinking.		
(2) Write a letter to yourself. Talk to the person in you about something important you get from the story.		
For both prompts, the most important thing is getting your message across.		
6. Measurement (self-report) — 6 minutes		
Students answered a 10-item questionnaire on the engagement that they perceived towards reading the story.		

The SQ intervention

Each learning session lasted four hours, with a 20-minute break in between. First, the teacher explained what students were expected to do. Subsequently, the teacher modelled reading two stories (*A Rose for Emily* by William Faulkner, and *The Story of An Hour* by Kate Chopin) by thinking aloud and asking herself questions during reading (Stage 1 in Table 2). The teacher encouraged students to maintain the same reading pace with her as she read the story aloud. She regularly stopped in between and posed her questions aloud as well as noted them on the blackboard. She encouraged her students to form questions with her while reading. The students participated actively and they put forward many questions about the story events and characters. The teacher noted all student questions on the blackboard; some of these questions were subsequently discussed as a whole-class activity.

After this introduction, students were divided into groups of three to four students. They received a story's word-guidance sheet with explanations and examples. Students were instructed to ask group members the words that they did not know or to ask the teacher (Stage 2). Subsequently, they received their stories. Students read the stories individually, and wrote their questions in a hand-out (Stage 3). Then they picked two or three questions that they liked best and talked about these in their group for about 20–30 minutes. Note that this stage was the only stage that differed between the two experimental groups: group SQ₁ discussed their questions with peers, while group SQ₂ explored their questions individually with free writing (Stage 4).

Finally, each student wrote a response text about the story in 60 minutes (about 250 words) (Stage 5).

Data collection

Data were collected over a period of four weeks. Each week students attended one instructional session of about four hours and one test session of about two hours, with a pre-test session at the start of the period. Students of the three groups were tested in the same location, at the same time. The teacher informed the students of the course's purpose and explained that data from the course would be used for research and treated confidentially. Students were told that all students would have exactly the same learning activities, but in a different order. The students were to receive credits for completing the course, a compulsory part of their Bachelor's degree.

Measures

Students' reading engagement was measured in two ways: by analysing students' written responses to stories and by a questionnaire.

Written response

At five measurement moments (O₁₋₅) students received a story and a written response task (about 250 words). Five different stories were used: each story was used at each measurement moment. The writing task offered a choice of two prompts:

- (1) 'Imagine you are going to write a letter to your friend about your views after reading the story. You might also explore what the story means to you and/or how the story makes a difference in your thinking'.
- (2) 'Write a letter to yourself. Talk to the person in you about something important you get from the story'.

We assumed both prompts encouraged reader-based responses.

Students' written response texts were analysed for six indicators of cognitive and affective reading engagement: Inferencing, Emotion towards characters, Variety of response, Personal voice, Interpretation of theme and Productivity of response.

Inferencing refers to the process of filling in gaps, drawing conclusions and making inferences about story characters. Making inferences about characters requires cognitive effort because students have to move beyond the literal text to construct an interpretation (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2012). From an emotional perspective, inferences about characters are made through the personal involvement of readers in interaction with the information presented in a literary text (Kneepkens & Zwaan, 1994). Inferencing was measured by counting the valid inferences about story character(s) in students' written responses. The inferences might be signalled by verbs such as *understand*, *wonder*, *suppose*. An example in a student's text: 'When his heart beats louder and louder, we *understand* that he regretted how he acted'.

Emotion towards characters refers to emotional expressions about story character(s), signalled by words such as *excited*, *apprehensive*, *angry*, *admire*. An example in a student's text: 'The main character in this story makes me confused and scared'.

Variety of response refers to the diversity of responses. We distinguished nine different types of response: story-based predictions, empathy versus disempathy towards characters, comprehensibility versus incomprehensibility of the story, appreciation versus depreciation of the story, novelty and local interpretations. Our assumption was that the more varied a student's written response is, the richer feelings he or she experienced towards a literary story.

Personal voice of students in expressing their attitude towards a story was measured by two linguistic features: the occurrence of first-person singular pronouns (*I*, *me*, *my*, *myself*) and intensifiers (*extremely*, *absolutely*, *very*). In a previous study of students' personal voice in argumentative writing, these features proved to be reliable and valid indicators of personal voice from a micro-linguistic perspective (Nguyen, 2012). We assumed that the more personal

Table 3. Inter-rater reliability for the variables in students' written responses (Pearson's correlations).

Variables of reading engagement	Measurement	<i>r</i>	Min-Max values
Inferencing	Valid predictions and inferences about character(s)	.60	0–∞
Emotion towards characters	Occurrence of emotional expressions towards character(s)	.61	0–∞
Variety of response	Types of responses occurring in students' response texts	.77	0–9
Personal voice	First-person singular pronouns and intensifiers	.74	0–∞
Interpretation of theme	Students' response to the theme of a story, in connection to their personal life.	.62	0–5
Productivity of response	Number of words counted in each response text	–	0–∞

the voice was found in a student text, the more strongly the writer expresses his or her feelings about the story. Therefore, this indicator might stand for affective engagement.

Interpretation of theme refers to students' responses to the theme of the story, in connection to their personal life. We assumed that highly engaged readers are more clear, explicit and personal in expressing their understanding of the story's theme than low-engaged students. Interpretation of theme was measured by judging the quality of students' exploration of the story's theme, ranging from 0 (= no interpretation) to 5 (= clear, explicit and personal interpretation).

Finally, Productivity of response refers to the length of the written response. We assumed that the longer a written response is, the more effort a student shows in being involved in the story. Productivity of response was measured by the number of words in students' written responses, using the word-count function of Microsoft Word.

To test the inter-rater reliability, a random selection of students' written responses was rated by two independent raters (Table 3).

Although all measurements satisfied our norm of $r = .60$ between two raters, three measurements showed a relatively low agreement (Inferencing, Emotion towards characters and Interpretation of theme).

Perceived engagement questionnaire

We designed a questionnaire containing 10 items relating to aspects of engagement: self-confidence in understanding (Guthrie et al., 2012; Wigfield et al., 2008), interest (Fredricks et al., 2004; Kneepkens & Zwaan, 1994), involvement (Duke & Pearson, 2002) and imagination (van Dijk & Kintsch, 1983). Four items referred to self-confidence in understanding (e.g., 'I understood the story'; 'I made up a meaning of the story myself'). Two items tapped students' level of

interest (e.g., ‘I felt interested in reading the story’), three items measured involvement (e.g., ‘The more I read the story, the deeper I get into it’) and one item referred to imagination (‘The story created scenes, people and actions in my mind while reading’). All items were answered on a five-point Likert-type scale (1 = ‘does not apply’, 5 = ‘does apply to a great extent’). Reliability of the 10 items of the questionnaire through five times of measurement was high (Cronbach’s α ranging from .84 to .90).

Data analysis

To answer our first research question we performed multivariate analyses of covariance. In panel 1, condition (SQ versus TQ) was the independent variable and the seven indicators of reading engagement in post-test 2 (T3) were the dependent variables, with the pre-test scores of the seven engagement variables (T1) as covariates. This analysis was repeated for panel 2 (T5), with the same pre-test scores as covariates. Subsequently, we used paired-samples *t*-tests to examine the differences between the measurement moments within a condition.

To examine the difference between the two experimental conditions (SQ₁ and SQ₂, research question 2), we first applied multivariate analysis of covariance in panel 1a with condition as independent variable (SQ₁ and SQ₂), the seven reading engagement variables in post-test 1 (T2) as dependent variables, and the pre-test scores on these indicators (T1) as covariates.

Results

Self-questioning and engagement in literary reading

We first focus on the difference between student-generated questions (SQ) and teacher-posed questions (TQ). Table 4 presents the means and standard deviations of the seven engagement indicators for the Self-questioning-then-Teacher-questions condition (ST), and Teacher-questions-then-Self-questioning condition (TS).

In panel 1, a multivariate covariance analysis showed a significant effect, $\lambda(7, 42) = 2.57, p = .027, \eta^2 = .30$. The univariate results showed positive effects of the experimental self-questioning intervention on Inferencing, Variety and Productivity of response and Self-perceived engagement. The Self-questioning group (SQ) showed more inferences, $F(1, 56) = 4.38, p = .042, \eta^2 = .084$; a greater variety of responses, $F(1, 56) = 7.77, p = .008, \eta^2 = .14$; longer responses; $F(1, 56) = 7.92, p = .007, \eta^2 = .14$; and a higher level of perceived engagement in reading stories, $F(1, 56) = 4.85, p = .033, \eta^2 = .09$, than the Teacher-questioning group (TQ).

In panel 2, we did not find a significant effect of condition on students’ self-perceived and observed reading engagement, $\lambda(7, 43) = 0.72, p = .659$. This was as expected because at that moment (T5) all students had participated in one of the two panels of the experimental intervention. Therefore, all groups were expected to reach the same level at that moment.

Table 4. Means and standard deviations for indicators of engagement of the two groups: self-questioning-then-teacher-questions condition (group ST, $n = 38$), and teacher-questions-then-self-questioning condition (group TS, $n = 21$).

Variable	Group	Pre-test		Panel 1			Panel 2		
		O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅	O ₃	O ₄	O ₅
Inferencing	ST	0.28 (0.38)	0.95 (1.14)	1.00 (1.06)	1.31 (1.4)	0.79 (0.77)			
	TS	0.31 (0.43)	0.36 (0.45)	0.50 (0.59)	0.88 (0.97)	0.90 (1.03)			
Emotion towards characters	ST	0.62 (1.00)	0.93 (1.59)	1.49 (1.57)	1.64 (2.29)	1.37 (1.33)			
	TS	0.41 (0.60)	0.4 (0.75)	1.21 (1.58)	1.4 (2.23)	1.28 (1.52)			
Variety of response	ST	2.05 (1.29)	2.55 (1.41)	2.89 (1.41)	2.84 (1.58)	2.92 (1.55)			
	TS	2.24 (1.26)	1.76 (0.99)	2.05 (1.66)	2.67 (1.35)	2.57 (1.32)			
Personal voice	ST	1.2 (1.40)	2.05 (2)	2.47 (2.76)	2.37 (2)	2.59 (2.45)			
	TS	1.71 (1.89)	1.26 (1.21)	2.14 (2.56)	2.45 (1.98)	2 (1.45)			
Interpretation of theme	ST	1.63 (0.81)	2.76 (1.18)	2.95 (1.08)	3.09 (0.96)	3.07 (0.74)			
	TS	1.02 (1.10)	1.76 (0.93)	2.77 (1.03)	2.88 (0.97)	3.14 (1.05)			
Productivity of response	ST	297.68 (86.21)	402.58 (134.18)	473.08 (143.89)	460.68 (148.41)	404.47 (124.17)			
	TS	302.62 (156.31)	379.29 (142.56)	395.57 (113.14)	436.81 (110.23)	426.48 (114.89)			
Perceived engagement	ST	3.74 (0.52)	3.8 (0.49)	3.75 (0.60)	3.76 (0.6)	3.77 (0.50)			
	TS	3.30 (0.57)	3.44 (0.64)	3.44 (0.50)	3.75 (0.64)	3.63 (0.59)			

Note: ST = self-questioning-then-teacher-questions condition; TS = teacher-questions-then-self-questioning condition.

However, we found that students from the experimental condition in panel 2 did not differ significantly between T3 and T5 on any of the dependent variables. From the development curves of both experimental conditions it appeared that the effect might already have been reached at T4. Therefore, we repeated the multivariate analysis of covariance for T4. As with T5, there was no effect. Paired-samples *t*-tests for all variables within the experimental condition between T3 and T4 showed higher scores on T4 for Variety of response, $t(20) = 2.15$, $p = .044$; Productivity of response, $t(20) = 2.12$, $p = .046$; and Self-perceived engagement, $t(19) = 2.45$, $p = .024$. This means that only one session of self-questioning was sufficient to reach these effects. To check whether in panel 1 one session was also sufficient to reach the effects, we repeated all analyses for T2 instead of T3. However, we did not find an effect of condition just after one session.

In sum, we found an effect of self-questioning on four engagement variables — Inferencing, Variety of response, Productivity of response and Self-perceived engagement — in panel 1 after two sessions (T3), and for three out of these four variables in panel 2 after one session (T4).

Maintenance effect of self-questioning

To test the maintenance effect of self-questioning in panel 1, we performed paired samples *t*-tests between T3 and T5 for the ST-group for the four indicators of engagement that were found significantly increased in panel 1. We found no significant difference, except for Productivity of response. This means a maintenance effect was found for Variety of response, Inferencing and Self-perceived engagement. For Productivity of response, no maintenance effect was found. Students in the ST groups wrote shorter response texts at T5 than at T3, $t(37) = 2.94$, $p = .006$.

Self-questioning with group discussion versus with free writing

Our second research question was about differences between the two experimental conditions, SQ₁ (group discussion) and SQ₂ (free writing). A multivariate analysis of covariance in panel 1a did not show any significant differences in engagement between both conditions, $\lambda(7, 23) = 2.08$, $p = .087$.

Discussion

Results showed that self-questioning in response to short stories had a beneficial effect on EFL students' reading engagement, compared to regular instruction with teacher-posed questions. Students generated more valid inferences about story characters, produced longer and more diverse responses and reported a higher level of engagement with literary reading. No difference was found between the two variations of self-questioning instruction: self-questioning supported by group discussion or by individual free writing. Students maintained the

quality of inference, variety of response and self-perceived reading engagement over time. Three of the four main effects (variety of response, productivity of response and perceived engagement) were confirmed in a replicated test.

No effects were found on students' emotion towards characters, personal voice or interpretation of theme. In this study, emotion towards story characters was defined as explicit emotional expressions, indicated by words such as *excited*, *apprehensive*, *angry* or *admire*. The reliability of our measurement of this variable was relatively low. In addition, there might be other, more indirect ways of expressing feelings about characters, such as the statement 'He committed the crime, but not because he was desperate for money. One more time, it is difficult to understand the human nature'. (Student 13, post-test 4). This student expresses puzzlement about a story character. However, such indirect ways of expressing emotions were not coded in the present study, as it might be more difficult still to measure such expressions in a reliable way.

Similarly, personal voice was based on two linguistic features: first-person singular pronouns and intensifiers. Possibly, there are more comprehensive ways of measuring personal voice. Deficits in operationalizing the two variables might explain why we did not observe an effect of self-questioning.

The variable interpretation of theme emphasized students' ability to interpret a literary work in terms of its central theme, and to connect the theme to their personal experience. We assume that our participants were already experienced in writing about the central theme of a story, and in relating this theme to their own experiences, at the start of the intervention. It should be noted that the students had passed two examinations in literature: the public National Baccalaureate Exam (assessing their comprehension and appreciation of Vietnamese literature) and the University Entrance Exam (where competition among participants is fierce because of the limited quota of seats at the university).

We found no difference in reading engagement between the two variations of self-questioning instruction. Whether student questions were explored in group discussions or in individual free writing did not make any difference. We might infer from this a broad generalization of effects of self-questioning implemented in the literature classroom. It appears that student-made questions about literary texts can be successfully combined with different types of exploration; group discussion or individual free writing. This result is consistent with the results of previous studies, which indicate that different instructional approaches to self-questioning in reading are equally effective (Janssen, 2002).

Effects of self-questioning could depend on the amount of practice students have in responding to fiction stories. When students have had some practice in writing responses, the self-questioning intervention may take less time in the classroom. The experiment showed that the effect of self-questioning instruction on students' reading engagement was observed after two times of self-questioning practice. The effect, however, could be reached even faster, after just one time of self-questioning practice, if students have more practice in responding to short stories.

A literature classroom encouraging students' autonomy in seeking out meanings from what they themselves have lived through in reading literature might be a

common aim for many practitioners in the field, no matter what language (L1 or L2) readers read (Agee, 2000). However, creating such a classroom is a challenge for both teachers and students, especially in a context where students expect a domineering or controlling approach from teachers, and prefer 'right' answers (Janssen et al., 2009). It should also be noted that students in this study were actively involved in self-questioning activities. We started the course by explaining to the students the function of questions in interpreting literary texts and by modelling questioning during reading. We feel these are important activities.

The study confirms that a reader-based classroom in which students' questions are central results in a higher level of cognitive and affective reading engagement.

Los efectos del autocuestionamiento en la lectura comprometida de textos literarios de estudiantes de inglés como lengua extranjera

Los profesores de lengua suelen hacer hincapié en la importancia clave de fomentar las actividades de lectura en las clases de literatura. Los lectores motivados se muestran '[...] interesados en la lectura, estratégicos en su comprensión del texto, con conocimientos para construir significados a partir del texto y socialmente activos durante la lectura' (Guthrie, Wigfield, & You, 2012, p. 602). Los estudiantes que no están motivados por la lectura tienden a procesar la información textual meramente a nivel superficial (Entwistle & Ramsden, 1983; Guthrie, Alao, & Rinehart, 1997).

Fredricks, Blumenfeld, y Paris (2004) diferenciaban entre motivación conductual, motivación afectiva y motivación cognitiva. La motivación conductual hace referencia a la participación directa en actividades tales como la lectura, e implica un comportamiento positivo, esfuerzo, perseverancia y participación en actividades extracurriculares. La motivación emocional hace referencia a las reacciones afectivas a dichas actividades (e.g., el interés), así como a los individuos con quienes se realizan dichas actividades. La motivación cognitiva hace referencia a la voluntad de realizar el esfuerzo mental necesario para comprender conceptos complejos y para realizar tareas difíciles (e.g., leer un texto literario), así como al uso de estrategias de auto-regulación y otras estrategias que dirijan tales esfuerzos cognitivos. Los investigadores hallaron una fuerte relación entre niveles altos de motivación y la lectura profunda; a mayor nivel de motivación, mayor profundidad del proceso cognitivo realizado por el lector (Guthrie et al., 2012).

La enseñanza en las aulas podría fomentar la motivación de los estudiantes, pero seguimos sin tener demasiado claro cómo comprobarlo empíricamente. En este estudio diseñamos dos intervenciones de lectura de ficción literaria y analizamos sus efectos en la motivación de los estudiantes por la lectura.

Antecedentes

Enfoques de la enseñanza de literatura en la L1 y la L2

Podemos distinguir dos enfoques generales de la enseñanza de literatura: uno centrado en el texto y otro centrado en el lector (Applebee, 1993; Newell, 1996). Los enfoques centrados en el texto consideran el significado como un elemento que reside en el texto literario; cada texto tiene una interpretación 'correcta' que puede ser descifrada por el profesor. Los estudiantes aprenden a analizar textos

centrando su atención en elementos poético-estructurales como el tiempo, el espacio y los personajes de la historia.

Los enfoques centrados en el lector, por el contrario, ponen de relieve los pensamientos y sentimientos del estudiante en respuesta al texto literario, y en su proceso de construcción de significado (e.g., predicción, inferencia, visualización, cuestionamiento). Un lector puede aportar a la lectura del texto gran cantidad de emociones, experiencias y conocimientos (Rosenblatt, 1978). Desde este punto de vista, un texto literario no contiene un único significado, sino que puede sugerir respuestas múltiples y diversas por parte de diferentes lectores.

La enseñanza de la literatura en Vietnam

En Vietnam, la ficción literaria es asignatura obligatoria en la educación secundaria, desde el Grado 6 al 12. La lectura de obras canónicas de la literatura vietnamita abarca un 80% del programa. Además, los estudiantes leen obras de autores extranjeros como Pushkin, Andersen y Shakespeare y se utilizan los mismos libros de texto en todo el país. El principal objetivo es que los estudiantes lleguen a dominar los temas centrales de las obras literarias. La evaluación consiste en preguntas sobre la trayectoria del autor, el argumento y una tarea de escritura en la que los estudiantes analizan el tema de la narración. El profesor facilita la mayor parte de esta información antes de la evaluación, y el aprendizaje es, por tanto, reproductiva.

Los estudiantes vietnamitas que completan satisfactoriamente la educación secundaria pueden acceder a estudios universitarios de cuatro años de inglés como lengua extranjera. En la mayoría de las universidades, los estudiantes deben cursar una asignatura de literatura inglesa en el cuarto año. A este nivel se espera que los estudiantes tengan los conocimientos suficientes de inglés para comprender relatos cortos escritos en inglés. Después de la lectura, los profesores formulan preguntas sobre los personajes y el tema de la narración, y dirigen la discusión de la clase para dar respuesta a sus preguntas. La evaluación consiste en una serie de preguntas sobre diferentes elementos narrativos como el tiempo, el espacio, las intenciones de los personajes, así como la elaboración de una composición de unas 300 palabras. Por ejemplo, tras leer el cuento *En otro país* de Hemingway, los estudiantes tienen que escribir una composición ‘en la que debes [el estudiante] ilustrar la sensación de aislamiento o soledad que puede causar la vida en la sociedad urbana moderna’ (Le, 2007, p. 146). La evaluación de las composiciones se centra en la calidad de la interpretación que el estudiante hace de la narración, si esta es más o menos válida y razonable, así como su uso de la lengua.

En general, la enseñanza de la literatura en Vietnam está centrada predominantemente en el profesor y orientada al texto, con mayor atención en la transmisión y reproducción de una interpretación objetivada del mismo. Sin embargo, los profesores opinan que muchos estudiantes revelan falta de comprensión de la literatura inglesa: ‘Los estudiantes leen, pero no comprenden;

la mayoría leen y comprenden algunas partes, pero no todo. En resumen, suelen quedarse en la superficie, sin llegar al significado profundo de la obra [literaria]'. Se trata de un comentario de un profesor vietnamita que lleva 20 años enseñando inglés como lengua extranjera en la universidad. A su vez, un comentario habitual de los estudiantes es: '¿Por qué no me dices lo que debería conocer, el contenido principal de la narración?' Los estudiantes tienden a preferir respuestas 'correctas' y se muestran reticentes a explorar análisis más profundos del significado de los textos literarios.

Asumimos que un enfoque centrado en la respuesta del lector a la literatura en lengua extranjera podría ser de mayor interés que el actual enfoque centrado en el profesor y orientado hacia el texto, puesto que aquel representa un desafío y fomenta la motivación cognitiva y afectiva de los estudiantes-lectores en ese nivel de competencia lectora y experiencia vital. Aprender a formular preguntas ('auto-cuestionamiento') podría ser un buen método para poner en práctica el procesamiento centrado en el lector.

El auto-cuestionamiento en las clases de literatura

La enseñanza basada en el auto-cuestionamiento exige a los estudiantes formular preguntas antes, durante y/o después de haber leído un texto, bien de manera individual o a través de una interacción entre pares. Se presupone que este método motiva al estudiante a realizar un procesamiento más profundo y activo del texto y le ayuda a supervisar su propio aprendizaje, lo que, a su vez, puede conducir a una mejor comprensión y evocación (Wong, 1985).

Numerosos estudios han analizado los efectos que la enseñanza basada en el auto-cuestionamiento ejerce sobre la comprensión lectora de los estudiantes (véase Janssen, 2002; Joseph, Alber-Morgan, Cullen, & Rouse, 2015; Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996; Wong, 1985). Por lo general, los resultados son positivos. Rosenshine et al. (1996), por ejemplo, revisaron 26 estudios sobre el tema e identificaron efectos considerables de intervenciones basadas en el auto-cuestionamiento en diferentes pruebas de comprensión diseñadas por los investigadores. No obstante, en la mayor parte de los estudios se utilizan textos expositivos; el auto-cuestionamiento se considera una estrategia de estudio individual enfocada en 'leer para aprender' sobre un tema particular, como historia o ciencia. Sin embargo, la lectura de textos literarios implica otros objetivos como el leer por placer, la motivación afectiva y/o las experiencias estéticas que reporta.

El auto-cuestionamiento en respuesta a los textos literarios puede plantearse desde al menos dos enfoques teóricos distintos: la comprensión de la narrativa y las teorías de la recepción. Desde el punto de vista de la comprensión del texto, el auto-cuestionamiento se considera un componente fundamental del proceso de lectura. En el proceso de construcción de significado, el lector trata de establecer 'el por qué y el cómo' de los sucesos, estados de ánimo y acciones que se desarrollan en la historia, así como por qué el autor ofrece cierta información. Los lectores se plantean a sí mismos diversas preguntas, tanto en modo de discurso interior como pensando en voz alta (Trabasso & Magliano, 1996).

En las teorías de la recepción, la lectura de un texto literario se considera una ‘transacción’ entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1978). El significado textual no reside en la obra, sino que evoluciona a partir de una relación dinámica entre el texto y el lector. En este proceso, el lector puede cuestionarse sobre el texto, expresar sus dudas, su desconcierto e intriga. La presunción es que las preguntas que genuinamente buscan el conocimiento y el intercambio estas preguntas con los compañeros pueden fomentar la motivación de los estudiantes, lo que a su vez puede facilitar mayores niveles de respuesta a la literatura (Janssen, 2002; Nystrand & Gamoran, 1991).

En investigaciones anteriores se han observado los efectos positivos de la enseñanza basada en el auto-cuestionamiento en las respuestas de los estudiantes a los textos literarios. Singer y Donlan (1982), por ejemplo, en sus clases de Grado 11 formulaban preguntas generales basadas en el texto, tales como ‘¿Quién es el protagonista?’ o ‘¿Qué trata de conseguir el protagonista de la historia?’. Se enseñó a los estudiantes a utilizar este tipo de preguntas generales para generar respuestas específicas sobre la narración (e.g., ‘¿Este relato va a versar más sobre el soldado o sobre el barbero?’). Los resultados indicaron que los estudiantes que habían aprendido a formular preguntas específicas sobre la narración mostraban mayor nivel de conocimiento de sus características que los estudiantes que solo habían respondido a las preguntas formuladas por el profesor.

Janssen, Braaksma, y Couzijn (2009) llevaron a cabo una comparación entre una intervención basada en el auto-cuestionamiento en la que estudiantes de Grado 10 formulaban sus propias preguntas en respuesta a narraciones literarias cortas, y otra intervención en la que los estudiantes meramente respondían a las preguntas de los profesores. En ambas intervenciones, las preguntas se discutían en grupos reducidos. Los autores observaron que los estudiantes que habían generado sus propias preguntas personales mostraban un nivel más elevado de apreciación de la historia que los estudiantes que habían respondido a las preguntas del profesor (a pesar de que las preguntas de los estudiantes y las del profesor a menudo eran muy similares, y el tiempo dedicado a la discusión era el mismo). Además, también observaron que con un enfoque abierto y no guiado de auto-cuestionamiento se conseguían mejores resultados en la apreciación narrativa de los estudiantes que con un enfoque en el que meramente se formulaban y se debatían diversos tipos de preguntas y respuestas. Estos resultados sugieren que la ‘apropiación personal’ de las preguntas es un factor de motivación.

En resumen, el auto-cuestionamiento parece ser eficaz a la hora de motivar a estudiantes de diferentes grupos de edad a leer textos literarios, cuando menos en su lengua materna. Por lo que respecta a la L2 o al inglés como lengua extranjera, se ha llevado a cabo un número muy reducido de estudios. DuBravac y Dalle (2002) recurrieron a una actividad de formulación de preguntas en su estudio sobre las diferencias de inferencia en la segunda lengua entre textos literarios narrativos y expositivos. Los autores descubrieron que los estudiantes de L2 formulaban más preguntas implícitas y menos sobre la falta de

comprensión del texto en relación con los textos narrativos que con los expositivos. Esto sugiere que el procesamiento difiere según el tipo de texto, y que, para los estudiantes de L2, los textos narrativos resultaban menos difíciles de comprender que los expositivos.

Otros estudios analizaron los efectos de las intervenciones basadas en el auto-cuestionamiento con estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel terciario (Baleghizadeh, 2013; Pan, 2014; Shang & Chang-Chien, 2010). Los resultados indicaban que el auto-cuestionamiento tenía efectos positivos en la comprensión lectora de los estudiantes y fomentaba una actitud más positiva hacia la lectura en el aprendizaje de inglés que una enseñanza convencional, especialmente cuando los estudiantes se pudieron beneficiar de la interacción con sus pares. No obstante, en estos estudios se utilizaron textos expositivos y no literarios.

Preguntas de investigación

Para comprobar el efecto del auto-cuestionamiento en el aprendizaje de la literatura en las clases de inglés como lengua extranjera, diseñamos una intervención de lectura de textos literarios. Asumimos que la motivación de los estudiantes por la lectura incrementaría si podían compartir sus ideas y preguntas con los compañeros. Cuando los estudiantes saben que van a formular sus preguntas en una discusión en grupo con sus compañeros, estos se sienten motivados para leer con mayor profundidad (Guthrie, 2004; Janssen et al., 2009).

Una alternativa a debatir sus preguntas en grupos reducidos podría ser la exploración individual de las preguntas en una tarea de escritura expresiva libre. La escritura libre constituye una buena herramienta de exploración para activar los conocimientos que el individuo posee (Elbow, 1973). En este caso, el acto de escritura no es tanto un medio de comunicación como un modo de generar el conocimiento de contenidos, desarrollar la comprensión y mejorar la capacidad de razonamiento (Klein, 1999; Rijlaarsdam, Van den Bergh, Couzijn et al., 2011). El texto escrito preserva las ideas y permite a los estudiantes releerlas y desarrollarlas.

Se supone que existen diversos mecanismos en el proceso de escritura que estimulan el pensamiento. Klein (1999) denominó a uno de estos mecanismos la ‘producción espontánea de texto’, que hace referencia a la explicitación espontánea por parte de los estudiantes de sus conocimientos tácitos durante el proceso de escritura expresiva. Según Galbraith (2009), el descubrimiento es una parte intrínseca del proceso de escritura. En este modelo de doble proceso de escritura, el autor identifica dos tipos distintos de organización: los procesos organizativos explícitos que tienen lugar en la memoria de trabajo y la organización implícita que guía el proceso de construcción del conocimiento. Por tanto, la escritura eficaz puede considerarse un producto común de los procesos de recuperación de conocimientos y de construcción del conocimiento.

Con el análisis de dos alternativas distintas de enseñanza basada en el auto-cuestionamiento (auto-cuestionamiento seguido de discusión grupal frente al

auto-cuestionamiento seguido de escritura libre), pretendemos establecer si los estudiantes de inglés como lengua extranjera se sienten más profundamente motivados en la lectura de ficción literaria con el auto-cuestionamiento que con preguntas formuladas por el profesor.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

- (1) ¿Influye positivamente el auto-cuestionamiento (AC) en la motivación del estudiante por la lectura literaria, en comparación con preguntas formuladas por el profesor (PP)?
- (2) ¿Existe alguna diferencia de efecto en la motivación lectora producida por el auto-cuestionamiento seguido de discusión en grupo (AC₁) frente al auto-cuestionamiento seguido de escritura libre (AC₂)?

Método

Diseño

Se adoptó un diseño test previo/test posterior con grupo control con intercambio de tratamiento (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Se establecieron las siguientes condiciones experimentales: auto-cuestionamiento con discusión grupal, auto-cuestionamiento con escritura libre y grupo control. En lugar de crear un grupo control sin intervención alguna, utilizamos un curso de lectura habitual con preguntas formuladas por la profesora. Los alumnos leyeron los mismos relatos en los tres grupos. Todos los estudiantes participaron en ambas condiciones experimentales y en el grupo control, si bien lo hicieron siguiendo un orden distinto.

Para comprobar los efectos de las dos intervenciones experimentales se aplicó un diseño anidado (Tabla 1).

En el Panel 1 (T1–T3) se comprobó la diferencia entre las dos condiciones de auto-cuestionamiento, por un lado, y de la condición de control por el otro. El Panel 2 (T3–T5) nos permitió reproducir la comprobación. En el Panel 1a (T1–T2) se comprobó la diferencia entre las dos condiciones de auto-cuestionamiento: con

Tabla 1. Diseño experimental.

Grupo	T1	Panel 1			T3	Panel 2			T5
		Panel-1a	T2	Panel-1b		Panel-2a	T4	Panel-2b	
AP ¹	O ₁	AC ₁	O ₂	AC ₂	O ₃	PP	O ₄	PP	O ₅
AP ²	O ₁	AC ₂	O ₂	AC ₁	O ₃	PP	O ₄	PP	O ₅
PA	O ₁	PP	O ₂	PP	O ₃	AC ₁	O ₄	AC ₂	O ₅

Nota: AC₁ = Auto-cuestionamiento con discusión grupal; AC₂ = Auto-cuestionamiento con escritura libre; PP = Preguntas formuladas por el profesor; AP = AC en Panel 1 y PP en Panel 2; PA = PP en Panel 1 y AC en Panel 2; O = ocasión de medida (1 a 5).

discusión grupal posterior y con escritura libre posterior. El Panel 2a (T3–T4) nos permitió comprobar si la reproducción del efecto del auto-cuestionamiento (AC) frente a las preguntas formuladas por el profesor (PP) se alcanzaba tras una sola sesión después del cambio de condición de los estudiantes (T4).

Participantes

Los participantes fueron 59 estudiantes universitarios vietnamitas de inglés de como lengua extranjera con edades comprendidas entre 21 y 25 años. Todos ellos eran originarios de la región del Delta del Mekong y compartían similar procedencia social, cultural y económica. Durante el experimento cursaban el último año de un programa universitario de cuatro años en inglés como lengua extranjera. Las mujeres estaban sobrerrepresentadas (80%), una situación habitual en los cursos de idiomas en Vietnam.

Los participantes fueron asignados aleatoriamente a uno de los tres grupos: AC₁ ($N = 19$), AC₂ ($N = 19$) y PP ($N = 21$). No se observaron diferencias en la proporción hombres/mujeres entre las tres condiciones experimentales. Un único docente impartió las clases a todos los participantes.

Las intervenciones

En la [Tabla 2](#) se presenta un resumen global de las dos condiciones experimentales y del grupo control.

Después de intercambiar condiciones, los estudiantes seguían el mismo programa en las siguientes fases de aprendizaje.

Seleccionamos nueve narraciones breves¹ que podrían ajustarse al experimento en cuanto a su duración, nivel de complejidad y un tema que pudiese generar interés en los estudiantes:

- Ernest Hemingway: *Un lugar limpio y bien iluminado*
- Ernest Hemingway: *El gato bajo la lluvia*
- O. Henry: *El regalo de los Reyes Magos*
- O. Henry: *La última hoja*
- Nathaniel Hawthorne: *El experimento del Dr Heidegger*
- Mark Twain: *Suerte*
- Edgar Allan Poe: *El corazón delator*
- Morley Callaghan: *All the Years of Her Life (Todos los años de su vida)*

La mayoría de estos relatos formaban parte del programa habitual de lecturas literarias del curso universitario. Para descartar el efecto de la narración utilizamos un diseño compensado. Cada uno de los estudiantes leyó cuatro relatos durante las cuatro fases de aprendizaje, y cinco en las cinco situaciones de medición. Por tanto, todos los estudiantes leyeron los nueve relatos en el mismo orden, pero en distintos momentos temporales.

Tabla 2. Programa del curso en las tres condiciones.

Auto-cuestionamiento (AC)		
con discusión grupal	con escritura libre	Preguntas formuladas por el profesor (PP)
1.Demostración de la estrategia de auto-cuestionamiento — 45 minutos		
Los estudiantes observaron al profesor leyendo en voz alta y formulando preguntas, dudas y predicciones durante la lectura. Se les invitó a formular preguntas al mismo tiempo. No se evaluaron estas preguntas.		
2. Antes de la lectura — 30 minutos		
Los estudiantes recibieron información general y explicaciones del relato que iban a leer.		
3. Lectura individual — 60 minutos		
Se pidió a los estudiantes que formularan preguntas individualmente durante la lectura. Podían detenerse cuando quisieran y marcar el texto donde se detuviesen para reflexionar.		
Los estudiantes anotaban sus preguntas y sus respuestas iniciales en una hoja. Se les recordó que no existían preguntas ni respuestas correctas o incorrectas y se les animó a que anotaran tantas preguntas como fuese posibles.		
4. Exporación — 30 minutos		
Discusión en grupo		
4.1 Los estudiantes eligieron dos o tres preguntas que les parecían más complicadas, interesantes o inspiradoras para la discusión en grupo.	Escrito libre	Discusión grupal dirigida por el profesor El profesor dirigió la discusión en grupo sobre las respuestas a las preguntas que había planteado anteriormente.
	4.1 Los estudiantes eligieron una pregunta que les parecía más complicada, interesante o inspiradora.	
4.2. Los estudiantes analizaron en grupos de tres sus posibles respuestas/soluciones y anotaron tres preguntas surgidas de la discusión.	4.2 Los estudiantes anotaron sus preguntas en una página y la desarrollaron en un párrafo con la pregunta como primera frase.	
	Se recordó a los estudiantes que escribirían sus opiniones. Podían escribir en inglés o en vietnamita.	

(Continúa)

Tabla 2. (Continuación).

Auto-cuestionamiento (AC)		
con discusión grupal	con escritura libre	Preguntas formuladas por el profesor (PP)
5. Medidas (Escrito de respuesta) — 60 minutos		
Los estudiantes escribieron su respuesta a un nuevo relato, seleccionando una de dos opciones:		
1) Imagina que vas a escribir una carta a un amigo o amiga para explicarle qué te ha parecido el relato. También le puedes explicar lo que el relato significa para ti y cómo puede influir en tu manera de pensar.		
2) Escribe una carta dirigida a ti mismo. Habla contigo mismo sobre algún aspecto importante que hayas extraído del relato.		
En ambas opciones, lo más importante es comunicar bien tu mensaje.		
6. Medida (auto-informe) — 6 minutos		
Los estudiantes respondieron a un cuestionario de 10 ítems sobre su motivación percibida respecto a la lectura del relato.		

La intervención de auto-cuestionamiento

Cada sesión duró cuatro horas, con un descanso de 20 minutos en la mitad. En primer lugar, la profesora explicó a los alumnos qué tenían que hacer. Después, realizó una demostración de lectura de dos relatos (*Una rosa para Emily* de William Faulkner, y *La historia de una hora* de Kate Chopin), pensando en voz alta y formulándose preguntas a sí misma durante la lectura (Paso 1 en la [Tabla 2](#)). La profesora alentó a los estudiantes a mantener el mismo ritmo de lectura que ella mientras leía en voz alta. De vez en cuando, se detenía y se formulaba preguntas en voz alta, y las anotaba en la pizarra. Animó a sus estudiantes a formular sus propias preguntas durante su lectura. Los estudiantes participaron activamente y ofrecieron múltiples preguntas sobre lo que ocurría en la narración y sus personajes. La profesora las anotó todas; algunas de ellas se debatieron posteriormente en una actividad general para toda la clase.

Después de esta introducción se dividió a los estudiantes en grupos de tres o cuatro personas. Se les entregó una guía de vocabulario con explicaciones y ejemplos y se les indicó que preguntaran a los demás miembros del grupo o a la propia profesora las palabras que no conocían (Paso 2). A continuación, se les entregaron los relatos que debían leer. Los estudiantes los leyeron de forma individual y anotaron sus preguntas en una hoja de papel (Paso 3). Después, escogieron las dos o tres preguntas que consideraron mejores y las debatieron en sus grupos durante 20–30 minutos. Cabe destacar que este último paso constituye la única diferencia entre las dos condiciones experimentales: el grupo AC₁ debatió sus preguntas con sus compañeros, mientras que el grupo AC₂ analizó las preguntas de forma individual en una actividad de escritura libre (Paso 4).

Por último, cada uno de los estudiantes escribió un texto de respuesta sobre el relato en 60 minutos (aprox. 250 palabras) (Paso 5).

Recogida de datos

Los datos se recopilaban durante un periodo de cuatro semanas. Cada semana, los estudiantes acudían a una sesión de unas cuatro horas y una evaluación de dos horas, con un test previo al comienzo de cada periodo. Todos los estudiantes de los tres grupos realizaron las pruebas en el mismo lugar y al mismo tiempo. La profesora les informó de los objetivos del curso y les explicó que los datos recabados serían utilizados en una investigación, de manera confidencial. También se les informó que todos ellos realizarían exactamente las mismas actividades de aprendizaje, pero en un orden diferente. Puesto que se trataba de un curso obligatorio en su programa de estudios universitarios, los estudiantes obtenían créditos al completar el curso.

Medidas

La motivación de los estudiantes por la lectura se midió de dos maneras: a través del análisis de sus respuestas escritas y a través de un cuestionario.

Respuestas escritas

Durante cinco ocasiones concretas del proceso (O_{1-5}) los estudiantes recibieron un texto para leer y una tarea de escritura (aprox. 250 palabras). Se utilizaron cinco relatos diferentes, uno en cada momento de medición. La tarea escrita ofrecía dos opciones:

- (1) ‘Imagina que vas a escribir una carta a un amigo o amiga para explicarle qué te ha parecido el relato. También le puedes explicar lo que el relato significa para ti y cómo puede influir en tu manera de pensar’.
- (2) ‘Escribe una carta dirigida a ti mismo. Habla contigo mismo sobre algún aspecto importante que hayas extraído del relato’.

Asumimos que ambas opciones provocarían respuestas centradas en el lector. Analizamos los escritos de los estudiantes en relación con cinco indicadores de motivación cognitiva y afectiva por la lectura: deducción, sentimientos hacia los personajes, variedad de respuesta, voz personal, interpretación del tema y productividad de respuesta.

La deducción hace referencia al proceso de rellenar huecos, sacar conclusiones y hacer inferencias sobre los personajes. Esto último requiere un esfuerzo cognitivo, puesto que los estudiantes deben ir más allá de la literalidad del texto para construir su propia interpretación (Janssen, Braaksma, Rijlaarsdam, & Van den Bergh, 2012). Desde un punto de vista afectivo, las inferencias sobre los personajes se consiguen mediante la implicación personal del lector en su interacción con la información que se presenta en el texto literario (Kneepkens & Zwaan, 1994). La deducción se evaluó contando el número de inferencias válidas sobre los personajes en los escritos de los estudiantes. Las inferencias pueden ser identificadas por estar acompañadas de verbos como *entender*, *preguntarse*, *suponer*. Un ejemplo extraído de uno de los escritos: ‘Cuando su corazón late cada vez más deprisa, *entendemos* que se arrepiente de su actuación’.

Con sentimientos hacia los personajes hacemos referencia a las expresiones afectivas sobre los personajes de la narración y suelen ir acompañados de palabras como *ilusionado*, *aprehensivo*, *enfadado*, *admirado*. Un ejemplo de uno de los escritos es: ‘El personaje principal del relato me hace sentir confuso y con miedo’.

La variedad de respuesta hace referencia a la diversidad de respuestas. Se identificaron nueve tipos de respuestas diferentes: predicciones basadas en el relato, empatía/indiferencia frente a los personajes, comprensibilidad/incomprensibilidad de la historia, aprecio/desprecio frente a la narración, novedad e interpretaciones locales. Nuestra asunción era que cuanto más variada fuese la respuesta escrita del estudiante, tanto mayor sería la riqueza de sentimientos que el estudiante albergaría respecto al texto literario.

La voz personal del estudiante a la hora de expresar su actitud frente al relato se midió a través de dos aspectos lingüísticos del texto: la aparición de pronombres personales de primera persona singular (*yo*, *mi*, *me*) e intensificadores (*en*

extremo, totalmente, muy). En un estudio anterior sobre la voz personal de los estudiantes en este tipo de escritura argumentativa, estos aspectos demostraron ser indicadores fiables y válidos de la voz personal desde un punto de vista micro-lingüístico (Nguyen, 2012). Así pues, asumimos que cuanto mayor presencia de la voz personal del alumno en su escrito, con mayor énfasis expresa el autor sus emociones sobre el relato. Por tanto, puede asumir también el papel de indicador de la motivación afectiva.

La interpretación del tema se refiere a las respuestas de los estudiantes sobre el tema del relato, en relación con su vida personal. Asumimos que los lectores más motivados son más claros y explícitos y expresan su comprensión del tema del relato de manera más personal que los estudiantes con niveles bajos de motivación. La interpretación del tema se midió evaluando el análisis del estudiante sobre el tema del relato, desde 0 (= sin interpretación) a 5 (= interpretación clara, explícita y personal).

Por último, la productividad de respuesta hace referencia a la extensión de la respuesta escrita. Asumimos que cuanto más extenso sea el escrito, mayor es el esfuerzo realizado por el estudiante por involucrarse en el relato. La productividad de respuesta se midió a través del número de palabras escritas por el estudiante, utilizando la función de conteo de palabras de Microsoft Word.

Para comprobar la fiabilidad inter-evaluador, dos evaluadores independientes valoraron una selección aleatoria de escritos de los estudiantes (Tabla 3).

Aunque todas las medidas cumplían nuestra norma de $r = .60$ entre los dos evaluadores, tres medidas revelaron un acuerdo relativamente bajo (deducciones, sentimientos hacia los personajes e interpretación del tema).

Tabla 3. Fiabilidad inter-evaluador para las variables de los escritos de los estudiantes (Correlaciones de Pearson).

Variables de motivación por la lectura	Medida	r	Valores min-max
Deducción	Predicciones e inferencias válidas sobre los personajes	.60	0-∞
Sentimientos hacia los personajes	Existencia de expresiones emotivas sobre los personajes	.61	0-∞
Variedad de respuesta	Tipos de respuestas en los escritos de los estudiantes	.77	0-9
Voz personal	Pronombres en primera persona del singular e intensificadores	.74	0-∞
Interpretación del tema	Respuesta de los estudiantes sobre el tema del relato, en relación con su vida personal.	.62	0-5
Productividad de respuesta	Número de palabras de cada escrito	—	0-∞

Cuestionario sobre la motivación percibida

Diseñamos un cuestionario que contenía 10 ítems relativos a distintos aspectos de la motivación: auto-confianza en la comprensión (Guthrie et al., 2012; Wigfield et al., 2008), interés (Fredricks et al., 2004; Kneepkens & Zwaan, 1994), implicación o compromiso (Duke & Pearson, 2002) e imaginación (van Dijk & Kintsch, 1983). Cuatro de los 10 ítems hacían referencia a la auto-confianza en la comprensión lectora (e.g., ‘He comprendido el relato’; ‘Yo mismo he creado un significado de la narración’). Dos ítems se centraban en el nivel de interés del estudiante (e.g., ‘Estaba interesado en leer el relato’), tres de ellos medían la implicación en la lectura (e.g., ‘Cuanto más leo, más me involucro en el relato’), y tres hacían referencia a la imaginación (‘A medida que iba leyendo el relato, se iban creando escenas, personajes y acciones en mi mente’). Todos los ítems se presentaban en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = ‘nada relevante’, 5 = ‘muy relevante’). La fiabilidad de los 10 ítems del cuestionario en las cinco medidas era alta (alfa de Cronbach entre .84 y .90).

Análisis de datos

Para contestar nuestra primera pregunta de investigación, llevamos a cabo análisis multivariados de covarianza. En el Panel 1, la condición (AC frente a PP) era la variable independiente, y los siete indicadores de motivación por la lectura del post-test 2 (T3) eran las variables dependientes, con los valores de los test previos de las siete variables de motivación (T1) como covariables. Repetimos el análisis para el Panel 2 (T5), con los mismos valores de los test previos como covariables. A continuación, realizamos pruebas *t* con pares de muestras para analizar las diferencias entre los distintos momentos de medición en una misma condición.

Para analizar las diferencias entre las dos condiciones experimentales (AC₁ y AC₂, pregunta de investigación 2), primero aplicamos un análisis multivariado de covarianza en el Panel 1a con la condición como variable independiente (AC₁ y AC₂), las siete variables de motivación de lectura en el primer test posterior (T2) como variables dependientes y los valores de los test previos sobre estos indicadores (T1) como covariables.

Resultados

El auto-cuestionamiento y la motivación en la lectura literaria

Primero nos centramos en las diferencias entre las preguntas formuladas por los estudiantes (AC) y las planteadas por el profesor (PP). En la [Tabla 4](#) se presentan las medias y desviaciones estándar de los siete indicadores de motivación para el grupo de auto-cuestionamiento seguido por preguntas formuladas por el profesor (AP), y para el grupo de preguntas planteadas por el profesor, seguidas de auto-cuestionamiento (PA)

Tabla 4. Medias y desviaciones estándar para los indicadores de motivación en ambos grupos: auto-cuestionamiento seguido de preguntas formuladas por el profesor (grupo AP, n = 38), y preguntas formuladas por el profesor, seguidas de auto-cuestionamiento (PA, n = 21).

Variable	Grupo	Test previo		Panel 1			Panel 2		
		O ₁	O ₂	O ₃	O ₄	O ₅	O ₃	O ₄	O ₅
Deducción	AP	0.28 (0.38)	0.95 (1.14)	1.00 (1.06)	1.31 (1.4)	0.79 (0.77)			
	PA	0.31 (0.43)	0.36 (0.45)	0.50 (0.59)	0.88 (0.97)	0.90 (1.03)			
Sentimientos hacia los personajes	AP	0.62 (1.00)	0.93 (1.59)	1.49 (1.57)	1.64 (2.29)	1.37 (1.33)			
	PA	0.41 (0.60)	0.4 (0.75)	1.21 (1.58)	1.4 (2.23)	1.28 (1.52)			
Variedad de respuesta	AP	2.05 (1.29)	2.55 (1.41)	2.89 (1.41)	2.84 (1.58)	2.92 (1.55)			
	PA	2.24 (1.26)	1.76 (0.99)	2.05 (1.66)	2.67 (1.35)	2.57 (1.32)			
Voz personal	AP	1.2 (1.40)	2.05 (2)	2.47 (2.76)	2.37 (2)	2.59 (2.45)			
	PA	1.71 (1.89)	1.26 (1.21)	2.14 (2.56)	2.45 (1.98)	2 (1.45)			
Interpretación del tema	AP	1.63 (0.81)	2.76 (1.18)	2.95 (1.08)	3.09 (0.96)	3.07 (0.74)			
	PA	1.02 (1.10)	1.76 (0.93)	2.77 (1.03)	2.88 (0.97)	3.14 (1.05)			
Productividad de respuesta	AP	297.68 (86.21)	402.58 (134.18)	473.08 (143.89)	460.68 (148.41)	404.47 (124.17)			
	PA	302.62 (156.31)	379.29 (142.56)	395.57 (113.14)	436.81 (110.23)	426.48 (114.89)			
Motivación percibida	AP	3.74 (0.52)	3.8 (0.49)	3.75 (0.60)	3.76 (0.6)	3.77 (0.50)			
	PA	3.30 (0.57)	3.44 (0.64)	3.44 (0.50)	3.75 (0.64)	3.63 (0.59)			

Nota: AP = Auto-cuestionamiento seguido de preguntas formuladas por el profesor; PA = Preguntas formuladas por el profesor, seguidas de auto-cuestionamiento.

En el Panel 1, los resultados del análisis multivariado de covarianza revelaron un efecto significativo $\lambda(7, 42) = 2.57, p = .027, \eta^2 = .30$. Los resultados univariados mostraron efectos positivos de la intervención experimental de auto-cuestionamiento en las variables Deducción, Variedad y Productividad de respuesta y Motivación propia. El grupo de auto-cuestionamiento (AC) reveló mayor nivel de deducción, $F(1, 56) = 4.38, p = .042, \eta^2 = .084$; mayor variedad de respuestas $F(1, 56) = 7.77, p = .008, \eta^2 = .14$; mayor extensión de las mismas $F(1, 56) = 7.92, p = .007, \eta^2 = .14$ y mayor nivel de motivación percibida en la lectura de los relatos $F(1, 56) = 4.85, p = .033, \eta^2 = .09$ que el grupo de preguntas formuladas por el profesor (PP).

En el Panel 2, no se observó ningún efecto significativo de condicionamiento en la percepción de los estudiantes sobre su motivación, ni tampoco en la motivación por la lectura, $\lambda(7, 43) = 0.72, p = .659$. Era algo esperado, puesto que en ese momento (T5) todos los estudiantes habían participado en uno de los dos paneles de la intervención experimental. Por tanto, se esperaba que en ese momento todos los grupos hubiesen alcanzado el mismo nivel.

No obstante, observamos que los estudiantes de la condición experimental en el Panel 2 no mostraban diferencias significativas entre T3 y T5 en ninguna de las variables dependientes. Según se desprende de la curva de desarrollo de ambas condiciones experimentales, es posible que el efecto se hubiese alcanzado ya en T4, por lo que repetimos el análisis multivariado de covarianza para T4. Como era el caso en T5, no se observó ningún efecto. Las pruebas *t* con pares de muestras para todas las variables de la condición experimental entre T3 y T4 mostraron valores más elevados en T4 para Variedad de respuesta, $t(20) = 2.15, p = .044$, Productividad de respuesta $t(20) = 2.12, p = .046$ y Motivación percibida $t(19) = 2.45, p = .024$, lo que significa que tan solo fue necesaria una sesión de auto-cuestionamiento para alcanzar este efecto. Con el fin de comprobar si también en el Panel 1, una sola sesión era suficiente para alcanzar el efecto estudiado, repetimos todos los análisis para T2 en lugar de T3. Sin embargo, no se observó ningún efecto de condicionamiento tras una sola sesión.

En resumen, en el Panel 1, observamos un efecto del auto-cuestionamiento en cuatro variables de motivación: Deducción, Variedad de respuesta, Productividad de respuesta y Motivación percibida tras dos sesiones (T3), y en el Panel 2, para tres de estas cuatro variables, tras una sola sesión (T4).

Duración del efecto del auto-cuestionamiento

Para comprobar la duración del efecto del auto-cuestionamiento en el Panel 1, llevamos a cabo pruebas *t* con pares de muestras entre T3 y T5 para el grupo AC y para los cuatro indicadores de motivación en los que se observó un incremento significativo en el Panel 1. No se observó ninguna diferencia significativa, excepto en la Productividad de respuesta. Esto se traduce en un efecto de mantenimiento para Variedad de respuesta, Deducción y Motivación percibida. Para Productividad de respuesta no se identificó ningún efecto de

mantenimiento. Los estudiantes en los grupos de AC escribieron textos más breves en T5 que en T3, $t(37) = 2.94$, $p = .006$.

Auto-cuestionamiento con discusión en grupo frente a escritura libre

Nuestra segunda pregunta de investigación era sobre las diferencias entre las dos condiciones experimentales AC₁ (discusión en grupo) y AC₂ (escritura libre). En el análisis multivariado de covarianza del Panel 1 no se identificó ninguna diferencia significativa de motivación entre ambas condiciones $\lambda(7, 23) = 2.08$, $p = .087$.

Discusión

Los resultados mostraron que el auto-cuestionamiento en respuesta a la lectura de relatos cortos tiene un efecto positivo en la motivación por la lectura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, en comparación con la enseñanza convencional con preguntas formuladas por el profesor. Los estudiantes realizaron un número mayor de inferencias válidas sobre los personajes del relato, producían escritos más extensos y diversos y declaraban niveles de motivación más elevados por las lecturas literarias. No se observó ninguna diferencia entre las dos variaciones de la enseñanza basada en el auto-cuestionamiento: auto-cuestionamiento apoyado por la discusión en grupo o por la escritura libre individual. Los estudiantes mantenían en el tiempo la calidad de sus deducciones, variedad de respuesta y motivación percibida por la lectura. Confirmamos tres de los cuatro efectos principales (variedad de respuesta, productividad de respuesta y motivación percibida) en pruebas repetidas.

No se identificó ningún efecto en los sentimientos de los estudiantes por los personajes, en su voz personal o en su interpretación del tema. En este estudio, los sentimientos hacia los personajes se identifican con expresiones emocionales explícitas, introducidas por palabras tales como ilusionado, aprehensivo, enfadado, admirado. La fiabilidad de nuestras mediciones de esta variable era relativamente baja. Además, podría haber otras maneras, más indirectas, de expresar los sentimientos sobre los personajes como, por ejemplo: 'Cometió el crimen, pero no porque necesitara desesperadamente el dinero. De nuevo, es difícil entender la naturaleza humana' (Estudiante 13, test posterior 4). Este estudiante expresa su desconcierto sobre un personaje del relato. No obstante, en este estudio no codificamos estas vías indirectas de expresar emociones, puesto que resultaría todavía más difícil medirlas de una manera fiable.

Del mismo modo, basamos el análisis de la voz personal en dos aspectos lingüísticos: la presencia de pronombres en primera persona singular y de intensificadores. Es posible que haya maneras más exhaustivas de medir la voz personal y esta carencia en la operacionalización de estas dos variables podría explicar por qué no se observó ningún efecto del auto-cuestionamiento.

La variable Interpretación del tema ponía de relieve la habilidad de los estudiantes para interpretar un trabajo literario en términos de su tema central, y para relacionar el tema del relato con su experiencia personal. Asumimos que nuestros participantes ya tenían experiencia en escribir sobre el tema central de un relato y en relacionar este tema con sus experiencias personales antes de la intervención. Hay que tener en cuenta que los estudiantes habían realizado dos exámenes sobre literatura: el examen del bachillerato nacional público (que evalúa su comprensión y apreciación de la literatura vietnamita) y el examen de ingreso en la universidad (en el que la competencia entre los estudiantes es feroz debido al número limitado de plazas en la universidad).

No observamos ninguna diferencia en la motivación por la lectura entre las dos variantes de la enseñanza basada en el auto-cuestionamiento. Tanto si las preguntas de los estudiantes se debatían en las discusiones grupales como si se respondían en un ejercicio de escritura libre, no parecía influir en los resultados. Por tanto, podríamos inferir la generalización de los efectos del auto-cuestionamiento realizado en la clase. Podríamos afirmar que las preguntas formuladas por los estudiantes sobre los textos literarios podrían combinarse eficazmente con otros tipos de análisis, discusión grupal o escritura libre. Estos resultados están en línea con los de otros estudios previos, que sugieren que diversos enfoques pedagógicos sobre el auto-cuestionamiento son igualmente eficaces (Janssen, 2002).

Los efectos del auto-cuestionamiento podrían depender de la práctica que los estudiantes hayan tenido en responder sobre relatos de ficción. Cuando los estudiantes ya tienen cierta experiencia en escribir sus respuestas, la intervención puede tener una duración menor en la clase. Nuestro experimento reveló que el efecto de la enseñanza basada en el auto-cuestionamiento sobre la motivación de los estudiantes por la lectura ya era visible tras dos sesiones prácticas. No obstante, se podía alcanzar este mismo efecto con mayor rapidez, tras una sola sesión, si los estudiantes habían adquirido mayor experiencia en dar sus respuestas sobre los relatos.

Es posible que, para muchos docentes de literatura, fomentar la autonomía de los estudiantes para buscar significados a partir de sus propias experiencias en sus lecturas de textos literarios sea un objetivo habitual, con independencia del idioma (L1 o L2) en que se lean (Agee, 2000). No obstante, este tipo de enseñanza representa un desafío tanto para los profesores como para los alumnos, particularmente en un contexto en el que los estudiantes esperan un enfoque de control por parte del profesor, y prefieren que se les ofrezcan ‘respuestas correctas’ (Janssen et al., 2009). Cabe señalar también que los estudiantes que participaron en este estudio estaban implicados activamente en actividades de auto-cuestionamiento. Comenzamos el curso explicando a los estudiantes la función de sus preguntas en la interpretación de los textos literarios, y se les ofreció un ejemplo de cuestionamiento durante la lectura. Creemos que son actividades importantes.

El estudio confirma que una clase orientada hacia el lector, en la que las preguntas de los estudiantes desempeñan un papel central, da lugar a un nivel más elevado de motivación tanto cognitiva como afectiva.

Nota

1. Los títulos de las narraciones se han traducido en el caso de existir una versión en español.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors. / Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

References / Referencias

- Agee, J. (2000). What is effective literature instruction? A study of experienced high school English teachers in differing grade-and ability-level classes. *Journal of Literacy Research*, 32, 303–348. doi:[10.1080/10862960009548084](https://doi.org/10.1080/10862960009548084)
- Applebee, A. N. (1993). *Literature in the Secondary School: Studies of Curriculum and Instruction in the United States*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Baleghizadeh, S. (2013). Peer interaction through student-made questions: Does it facilitate reading comprehension? *The Language Learning Journal*, 41, 104–114. doi:[10.1080/09571736.2011.639458](https://doi.org/10.1080/09571736.2011.639458)
- DuBravac, S., & Dalle, M. (2002). Reader question formation as a tool for measuring comprehension: Narrative and expository textual inferences in a second language. *Journal of Research in Reading*, 25, 217–231. doi:[10.1111/1467-9817.00170](https://doi.org/10.1111/1467-9817.00170)
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Neward, DE: The International Reading Association.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi:[10.3102/00346543074001059](https://doi.org/10.3102/00346543074001059)
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. *Teaching and Learning Writing, BJEP Monograph Series, II*, 6, 5–26. doi:[10.1348/978185409x421129](https://doi.org/10.1348/978185409x421129)
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36, 1–29. doi:[10.1207/s15548430jlr3601_2](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2)
- Guthrie, J. T., Alao, S., & Rinehart, J. M. (1997). Engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, 438–446.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). New York: Springer.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2, 95–120. doi:[10.1023/A:1020855401075](https://doi.org/10.1023/A:1020855401075)

- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9, 91–116.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2012). Flexibility in reading literature: Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2, 83–107. doi:[10.1075/ssol.2.1.05jan](https://doi.org/10.1075/ssol.2.1.05jan)
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 1–22. doi:[10.1080/10573569.2014.891449](https://doi.org/10.1080/10573569.2014.891449)
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203–270. doi:[10.1023/A:1021913217147](https://doi.org/10.1023/A:1021913217147)
- Kneepkens, E. W. E. M., & Zwaan, R. A. (1994). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23, 125–138. doi:[10.1016/0304-422X\(94\)00021-W](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00021-W)
- Le, T. T. (2007). *American literature*. Hanoi: Vietnam Education Publishing House.
- Newell, G. E. (1996). Reader-based and teacher-centered instructional tasks: Writing and learning about a short story in middle-track classrooms. *Journal of Literacy Research*, 28, 147–172.
- Nguyen, P. N. T. (2012). *Second language writing and literary reading in university: Three empirical studies* (dissertation). University of Amsterdam, Amsterdam.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25, 261–291.
- Pan, C. Y. (2014). Effects of reciprocal peer-questioning instruction on EFL college students' English reading comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 3, 190–209.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., & Raedts, M. (2011). Writing. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook. Vol. 3: Application to learning and teaching* (pp. 189–228). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181–221. doi:[10.3102/00346543066002181](https://doi.org/10.3102/00346543066002181)
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Shang, H.-F., & Chang-Chien, I.-J. (2010). The effect of self-questioning strategy on EFL learners' reading comprehension development. *International Journal of Learning*, 17(2), 41–54.
- Singer, H., & Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, 17, 166–186. doi:[10.2307/747482](https://doi.org/10.2307/747482)
- Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255–288. doi:[10.1080/01638539609544959](https://doi.org/10.1080/01638539609544959)
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432–445. doi:[10.1002/pits.20307](https://doi.org/10.1002/pits.20307)
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55, 227–268. doi:[10.3102/00346543055002227](https://doi.org/10.3102/00346543055002227)