

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

### El uso de círculos de lectura colaborativos con la obra “Polvo y ceniza” de Eliécer Cárdenas para promover la argumentación literaria en estudiantes de bachillerato

**The use of collaborative reading circles with Eliécer Cárdenas's work “Polvo y ceniza” to promote literary argumentation in high school students**

Recibido: 22/06/2025, Revisado: 16/09/2025, Aceptado: 22/09/2025, Publicado: 29/09/2025

---

#### Para citar este trabajo:

Ojeda Yaguana, L. A., (2025). El uso de círculos de lectura colaborativos con la obra “Polvo y ceniza” de Eliécer Cárdenas para promover la argumentación literaria en estudiantes de bachillerato. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 356–378. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.54>

---

#### Autor

**Luis Ángel Ojeda Yaguana**<sup>1</sup>

Escuela de Educación Básica Dr. Homero Viteri Lafronte

[luis.ojeday@educacion.gob.ec](mailto:luis.ojeday@educacion.gob.ec)

<https://orcid.org/0009-0007-9540-4962>

---

<sup>1</sup> Licenciado en ciencias de la Educación mención Lengua Castellana y Literatura. Maestría en Educación Especialidad en Educación Superior. Docente con más de 10 años de experiencia.

## Resumen

El presente estudio analiza el impacto de la implementación de círculos de lectura colaborativos utilizando la novela ecuatoriana Polvo y ceniza de Eliécer Cárdenas en estudiantes de primero de bachillerato de Ecuador. Se partió del problema de la escasa habilidad de argumentación literaria observada en los estudiantes, asociada a un bajo hábito de lectura y poca motivación hacia la literatura clásica nacional. El objetivo fue promover y evaluar el desarrollo de la argumentación literaria a través de la lectura colaborativa de dicha obra, fomentando el pensamiento crítico y el diálogo entre pares. La investigación, de enfoque cualitativo con apoyo de técnicas cuantitativas, se llevó a cabo con un grupo de 30 estudiantes mediante sesiones semanales de círculos de lectura guiados. Los resultados evidencian una mejora significativa en la capacidad de los alumnos para construir argumentos literarios fundamentados, mayor participación y entusiasmo en los debates, así como un incremento en la comprensión profunda de la obra y su contexto. Se concluye que los círculos de lectura colaborativos constituyen una estrategia didáctica eficaz para fortalecer las habilidades de argumentación literaria y el gusto por la lectura en estudiantes de nivel bachillerato.

**Palabras clave:** Aprendizaje colaborativo; promoción de la lectura; literatura; educación secundaria; pensamiento crítico.

## Abstract

This study analyzes the impact of implementing collaborative reading circles using Eliécer Cárdenas' Ecuadorian novel Polvo y ceniza (Dust and Ashes) on first-year high school students in Ecuador. It began with the problem of students' poor literary argumentation skills, associated with low reading habits and little motivation toward classic national literature. The objective was to promote and evaluate the development of literary argumentation through collaborative reading of the work, encouraging critical thinking and dialogue among peers. The research, which took a qualitative approach supported by quantitative techniques, was carried out with a group of 30 students through weekly guided reading circle sessions. The results show a significant improvement in the students' ability to construct well-founded literary arguments, greater participation and enthusiasm in the debates, as well as an increase in their deep understanding of the work and its context. It is concluded that collaborative reading circles are an effective teaching strategy for strengthening literary argumentation skills and a taste for reading in high school students.

**Keywords:** Collaborative learning; reading promotion; literature; secondary education; critical thinking.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades de argumentación literaria entendida como la capacidad de emitir juicios críticos y fundamentados sobre textos literarios constituye un desafío clave en la educación de nivel medio. En el contexto ecuatoriano, diversos diagnósticos señalan un bajo interés por la lectura literaria entre los adolescentes, influenciado en parte por la prevalencia de entretenimientos digitales y redes sociales (Quinaluisa y Lara, 2021). Esta falta de hábito lector conlleva dificultades en la expresión oral y escrita, y limita la formación de un pensamiento crítico en torno a la literatura y la cultura propias. Frente a esta problemática, surge la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras que motiven a los estudiantes a leer, discutir y reflexionar sobre obras literarias, fortaleciendo simultáneamente sus competencias argumentativas.

Una de estas estrategias es el círculo de lectura colaborativo (o círculo literario), el cual se define como un pequeño grupo de estudiantes que se reúne para discutir un libro, similar a un club de lectura, dentro del aula (Boudreau, 2021). Los círculos de lectura se basan en un enfoque cooperativo en el que los alumnos construyen juntos el significado del texto a través del diálogo, en lugar de recibir pasivamente la interpretación del profesor (Aguilar, 2010). Este formato se sustenta teóricamente en el socioconstructivismo de Vygotsky, que postula que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y el lenguaje.

En un círculo literario, cada estudiante aporta sus ideas, formula preguntas y responde a las de sus compañeros, generándose una conversación espontánea en torno a la obra leída. Estas conversaciones permiten a los lectores afinar su pensamiento crítico, ya que deben considerar las decisiones de los personajes, evaluar si están de acuerdo con las interpretaciones de sus pares y conectar el libro con su propia realidad u otros (Boudreau, 2021). En palabras de Castillo *et al.*, (2025) hay una emoción en compartir palabras ya que los niños quieren esas experiencias, que hacen divertido el aprendizaje y los involucra en la

escuela. Es decir, discutir sobre lo leído no solo mejora la comprensión, sino que fortalece la motivación y crea una cultura de aula en torno a los libros. De hecho, numerosos estudios subrayan el impacto positivo de hacer que los estudiantes hablen sobre lo que leen para desarrollar la comprensión lectora (Boudreau, 2021). Se genera así un círculo virtuoso: cuanto más leen y entienden, más les gusta leer, y mientras más les gusta, más leen.

Adicionalmente, la literatura especializada en pedagogía resalta que los círculos de lectura bien implementados son altamente efectivos para múltiples propósitos. Harvey Daniels (2002), pionero en formalizar esta estrategia, señala que las literature circles brindan voz y elección a los estudiantes en su experiencia lectora, haciéndolos copartícipes activos del proceso. Daniels propone incluso roles rotativos (como conector, cuestionador, iluminador de pasajes, ilustrador, etc.) que facilitan la participación de todos los miembros del grupo [central.collegeboard.org](http://central.collegeboard.org). Aunque el uso estricto de roles ha sido debatido y ajustado por distintos docentes, la esencia del enfoque es la misma: permitir que los alumnos tomen la iniciativa en las discusiones y construyan colaborativamente la interpretación del texto (Sarrett, 2024). De esta manera, los círculos de lectura se han mantenido populares por décadas debido a su capacidad de involucrar al estudiante en la lectura de forma significativa, promoviendo la responsabilidad compartida y la motivación intrínseca hacia la lectura.

Por otra parte, la argumentación literaria considerada una habilidad de alto orden dentro de la alfabetización académica. Implica poder formular una postura o tesis sobre un texto literario y respaldarla con evidencias del mismo texto, con razonamientos lógicos y, cuando es pertinente, con referencias contextuales o teóricas. Diversos autores en el ámbito educativo anglosajón enfatizan que la enseñanza de la argumentación (especialmente la argumentación escrita sobre literatura) es fundamental para formar ciudadanos críticos y participativos (Fulton *et al.*, 2023). Se la considera una práctica letrada esencial para el ejercicio democrático, pues enseña a los jóvenes a sustentar sus ideas con razones y evidencias [frontiersin.org](http://frontiersin.org). No obstante, investigaciones previas han evidenciado que en

muchos entornos escolares la enseñanza de la argumentación suele reducirse a estructuras rígidas (por ejemplo, llenar formatos preestablecidos tipo Toulmin) que pueden limitar el pensamiento profundo y desmotivar a los estudiantes (Fulton *et al.*, 2023). Frente a ello, enfoques dialógicos de la argumentación literaria como el propuesto en este estudio buscan que el alumnado desarrolle su capacidad argumentativa a través de la conversación abierta sobre la literatura, más que mediante moldes formulaicos. Según Weyand *et al.*, (2018), involucrar a los estudiantes en la argumentación dialógica sobre textos literarios (en lugar de solo tareas de lectura silenciosa o preguntas de comprensión literal) produce mejoras mayores en su escritura argumentativa que los métodos tradicionales de análisis cerrado.

Otro hallazgo relevante de la literatura es que la argumentación académica incrementa el compromiso y la motivación del estudiantado. Chinn *et al.*, (2001) observaron que ejercitar la argumentación en clase eleva la participación activa de los alumnos, y que incluso puede aumentar su motivación intrínseca hacia la materia (Chinn, 2006). De hecho, se ha documentado que integrar actividades argumentativas y dialógicas en la enseñanza de la literatura puede contrarrestar la apatía de muchos jóvenes hacia la lectura, al convertirlos en protagonistas de discusiones significativas en lugar de receptores pasivos de información. En consonancia con ello, Matusov (2009) teoriza que los enfoques pedagógicos dialógicos tienden a elevar la motivación estudiantil, ya que les otorgan voz y agencia en su proceso de aprendizaje.

En el caso de Ecuador, el currículo nacional de Lengua y Literatura para el Bachillerato General Unificado (BGU) enfatiza la importancia de desarrollar en los estudiantes tanto la comprensión lectora como el pensamiento crítico a través de la lectura de obras literarias pertinentes a su contexto. Los Lineamientos Curriculares del bachillerato señalan que el aprendizaje de la literatura debe partir de la lectura constante de obras cuidadosamente escogidas, considerando temas cercanos a la realidad e intereses del estudiante, sin dejar de vincularlos con la realidad universal (Ministerio de Educación, 2012). En particular, se recomienda poner énfasis en la lectura directa de obras

latinoamericanas y ecuatorianas contemporáneas a los estudiantes, de modo que puedan encontrar referentes culturales propios en los textos y así lograr una comprensión más cabal y significativa. Al final de cada bloque curricular, el currículo sugiere una variedad de obras literarias entre las que el docente puede escoger según la pertinencia para las características del grupo. Esta orientación curricular refleja el reconocimiento de que la literatura, además de su valor estético, construye la cosmovisión de los lectores y contribuye a la formación de su identidad individual y colectiva (Ricaurte, 2021). En consecuencia, promover la lectura de literatura nacional en el aula de bachillerato no solo busca mejorar habilidades lingüísticas, sino también fortalecer la identidad cultural y la comprensión crítica de la realidad social e histórica.

Bajo esta visión, la selección de la novela “Polvo y ceniza” (1979) de Eliécer Cárdenas como texto central de nuestro proyecto responde a varios motivos pedagógicos y culturales. Esta obra es considerada una de las novelas ecuatorianas más emblemáticas de finales del siglo XX, inscrita en la tradición del realismo social. Narra la vida de Naún Briones, un bandolero rural de inicios del siglo XX cuya figura oscila entre la leyenda y la realidad histórica. Moreano (2021) describe Polvo y ceniza como “una saga construida sobre la memoria popular” de este personaje legendario, donde confluyen la verdad histórica y la ambigüedad del mito en torno al llamado “Robin Hood ecuatoriano”. La novela retrata la desigualdad social de la época, la confrontación entre pobres y terratenientes, y explora la delgada línea entre la justicia y la delincuencia, todo lo cual brinda un rico material para el debate ético y literario entre los estudiantes.

Además, Polvo y ceniza forma parte del canon de literatura nacional frecuentemente sugerido para la educación secundaria; de hecho, se ha propuesto junto con obras como Huasipungo de Jorge Icaza o Siete lunas, siete serpientes de Aguilera Malta como lecturas clave para fomentar la cultura lectora en el bachillerato ecuatoriano. Su inclusión en el aula, por tanto, resulta pertinente para cumplir con las orientaciones curriculares de vincular la literatura con la identidad cultural del alumno, a la vez que ofrece una oportunidad de

enganchan a los jóvenes con una narración apasionante y llena de conflicto, ideal para ejercer la argumentación (Moreano, 2021).

Por tanto, el presente trabajo de investigación se plantea como respuesta a la necesidad de mejorar las habilidades de argumentación literaria en estudiantes de bachillerato, aprovechando la potencialidad de los círculos de lectura colaborativos. Se propone que, mediante la discusión guiada de Polvo y ceniza en pequeños grupos, los estudiantes no solo incrementarán su comprensión de la obra, sino que desarrollarán la capacidad de elaborar e intercambiar argumentos fundamentados sobre la misma. Objetivo general: evaluar la eficacia del uso de círculos de lectura colaborativos con la novela Polvo y ceniza para promover la argumentación literaria en estudiantes de primero de bachillerato. Objetivos específicos: (a) Mejorar la comprensión lectora y crítica de la obra Polvo y ceniza en los estudiantes; (b) Fomentar la participación activa y el diálogo respetuoso en torno a la interpretación de textos literarios; (c) Desarrollar la habilidad de los estudiantes para formular argumentos escritos y orales sobre aspectos temáticos, formales y contextuales de la novela, sustentándolos con evidencia textual; (d) Valorar la literatura ecuatoriana como medio para reflexionar sobre la realidad social y la identidad cultural.

El problema de investigación que guía este estudio puede formularse de la siguiente manera: ¿En qué medida la estrategia de círculos de lectura colaborativos, aplicada a la lectura de Polvo y ceniza de Eliécer Cárdenas, contribuye a mejorar la argumentación literaria de los estudiantes de primero de bachillerato? La hipótesis de trabajo es que la implementación sistemática de círculos de lectura en el aula, centrados en dicha novela, producirá mejoras observables en la capacidad argumentativa de los alumnos, evidenciadas en sus discusiones orales y producciones escritas sobre la obra.

Esta hipótesis se sustenta en la evidencia teórica y empírica antes revisada, que indica que las dinámicas colaborativas y dialógicas incrementan tanto la comprensión como la motivación y la calidad de los argumentos de los estudiantes. A continuación, se detalla la metodología empleada para poner a prueba esta hipótesis, los resultados obtenidos y el

análisis respectivo, para finalmente extraer conclusiones y recomendaciones aplicables al contexto educativo de bachillerato en el país.

## METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación fue mixto, con preponderancia cualitativa. Se adoptó un diseño de tipo investigación-acción pedagógica, dado que el estudio se desarrolló en el aula con la intención de introducir una innovación didáctica (los círculos de lectura) y observar sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes (16 mujeres y 14 varones) del primer año de bachillerato de una institución pública urbana en Ecuador. Estos estudiantes, con edades de 15-16 años, cursaban la asignatura de Lengua y Literatura y presentaban niveles heterogéneos de desempeño lector según evaluaciones diagnósticas iniciales.

Se planificó una intervención de ocho semanas de duración. Durante este periodo, los alumnos participaron en sesiones semanales de círculos de lectura enfocadas en la novela *Polvo y ceniza*. Al inicio, se presentó a los estudiantes la dinámica de trabajo colaborativo y se conformaron grupos de 5 a 6 integrantes equilibrados en cuanto al nivel académico (grupos heterogéneos). Cada grupo recibió copias de la novela y un cronograma de lectura que dividía la obra en ocho segmentos (capítulos o conjuntos de capítulos) para ser discutidos semanalmente. Siguiendo recomendaciones de la literatura, se asignaron roles rotativos inspirados en Daniels (2002) por ejemplo, un moderador del grupo, un sintetizador de la trama, un “buscador” de citas importantes, un formulador de preguntas y un observador– con el fin de estructurar la participación de todos los miembros. Sin embargo, se aclaró que estos roles eran flexibles y que los estudiantes podían intervenir libremente durante la conversación.

Cada sesión de círculo de lectura tuvo una duración aproximada de 50 minutos (una hora de clase). Al inicio de cada sesión, todos los grupos contaban con unos minutos para terminar de leer el fragmento asignado (en caso de no haberlo concluido como tarea) y para

que cada estudiante preparara brevemente sus aportes (por ejemplo, subrayar una cita que le llamó la atención o anotar una pregunta). Luego se daba inicio a la discusión grupal. El profesor (investigador) actuó como facilitador y observador: circulaba entre los grupos escuchando las discusiones, tomando notas etnográficas y solo intervenía puntualmente para aclarar dudas factuales o motivar la profundización con preguntas abiertas adicionales. Se fomentó que las discusiones abordaran tanto aspectos temáticos (trama, personajes, conflictos sociales presentados en la novela) como estilísticos (narrador, lenguaje, simbolismos) y contextuales (relación con la realidad histórica de Ecuador en los años 1930, comparaciones con otros textos). Al cierre de cada sesión, un portavoz de cada grupo compartía con el conjunto de la clase las conclusiones o ideas más relevantes surgidas en su discusión, promoviendo así una breve plenaria donde se ponían en común diferentes interpretaciones.

Dada la naturaleza cualitativa de la indagación, se utilizó principalmente la observación participante. Durante todas las sesiones, el investigador registró en un diario de campo las dinámicas de cada grupo, citas textuales sobresalientes de alumnos, preguntas formuladas, nivel de entusiasmo, etc. Asimismo, se realizaron grabaciones de audio de al menos dos grupos por sesión (con consentimiento informado de los participantes) para un análisis más detallado del discurso. Para evaluar el progreso en la argumentación literaria también se aplicó una rúbrica de evaluación antes y después de la intervención: inicialmente, se pidió a los estudiantes escribir un breve ensayo argumentativo sobre un cuento leído en clases (obra distinta a Polvo y ceniza) para establecer un nivel base.

Tras las ocho semanas, se les solicitó un ensayo final argumentativo acerca de Polvo y ceniza, respondiendo a una pregunta de debate (por ejemplo: “¿Fue Naún Briones un héroe social o simplemente un delincuente?”), con el propósito de medir cambios en la calidad de sus argumentos. La rúbrica contempló criterios como: claridad de la tesis, uso de evidencias del texto, coherencia lógica del razonamiento, contrargumentos y conclusiones.

Adicionalmente, se llevó a cabo un grupo focal con 6 estudiantes voluntarios al concluir el proyecto, para recabar sus percepciones sobre la metodología del círculo de lectura y cómo afectó su forma de leer y argumentar. Este grupo focal siguió una guía semiestructurada de preguntas sobre su experiencia (e.g., “¿Qué es lo que más te gustó de trabajar en círculos de lectura?”, “¿Crees que ahora entiendes mejor la novela y puedes explicarla con tus propias palabras?”, “¿Qué dificultades tuviste al debatir con tus compañeros?”).

Las notas de campo y transcripciones de audio se sometieron a análisis de contenido cualitativo, identificando categorías emergentes relacionadas con la argumentación (p. ej., tipos de argumentos empleados, referencias al texto, calidad de los contra-argumentos, nivel de participación). Se compararon las discusiones de las primeras sesiones con las últimas para notar evolución. Por otro lado, los ensayos argumentativos pre y post intervención fueron evaluados con la rúbrica mencionada, cuantificando puntajes en cada criterio. Estos puntajes se sometieron a un análisis descriptivo simple (medias, distribuciones) y se compararon mediante estadísticos no paramétricos (dada la *n* pequeña) como la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, para determinar si hubo mejoras significativas. Finalmente, las opiniones del grupo focal se integraron como evidencia cualitativa de respaldo o contraste con los hallazgos observacionales y de desempeño.

En cuanto a la validez y fiabilidad, se trianguló la información de múltiples fuentes: observación directa, productos escritos de estudiantes y sus propias voces (grupo focal), lo que permitió tener una visión más completa del fenómeno. Asimismo, se recurrió al juicio de un docente colega quien actuó como evaluador externo calificando de forma ciega una muestra de ensayos con la rúbrica, para garantizar consistencia en la evaluación de la argumentación.

Cabe destacar que el estudio se circunscribe a un contexto específico (un curso particular de primero de bachillerato); por tanto, sus resultados, si bien transferibles como

experiencia educativa, deben interpretarse con precaución y adaptarse a las particularidades de otros entornos. No se pretende una generalización estadística sino analítica, proporcionando hallazgos detallados y contextualizados que puedan iluminar la práctica docente en situaciones afines.

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los resultados de la implementación de los círculos de lectura colaborativos con Polvo y Ceniza mostraron avances notables en varios aspectos: la participación activa de los estudiantes, la calidad de sus argumentaciones literarias, la comprensión profunda de la novela y la motivación hacia la lectura. A continuación, se presentan los hallazgos principales, apoyados con evidencia cualitativa de las discusiones en clase y datos cuantitativos de los ensayos evaluados, contrastándolos con hallazgos de otras investigaciones.

**1. Incremento de la participación y del diálogo literario:** Desde la primera sesión de círculos de lectura se observó que prácticamente todos los estudiantes se involucraron en las discusiones, aunque inicialmente con cierta timidez. A medida que las sesiones avanzaron, la fluidez en las intervenciones orales de los alumnos mejoró sustancialmente. En las últimas sesiones, los estudiantes articulaban sus ideas con mayor seguridad y encadenaban argumentos de forma más espontánea y continua. Se notó que empezaron a utilizar ejemplos personales o de la vida real para apoyar sus interpretaciones de la novela [revistas.uclave.org](http://revistas.uclave.org). Por ejemplo, al discutir la justificación de las acciones de Naún Briones, algunos alumnos compararon su figura con héroes populares contemporáneos o con situaciones de injusticia que ellos conocían, enriqueciendo el debate. Esta apropiación del diálogo literario indica mayor confianza comunicativa y conexión entre el texto y la realidad del estudiante.

Este hallazgo coincide con lo reportado por Quero et al. (2014) en un estudio universitario, donde tras varias sesiones de un círculo de lectura las respuestas y la

participación de los pares fueron más fluidas y los estudiantes llegaron incluso a emplear ejemplos propios para sustentar sus argumentos. Es decir, el formato colaborativo no solo mejora la expresión oral, sino que anima a los jóvenes a relacionar la literatura con sus propias experiencias, lo cual es un signo de pensamiento crítico en desarrollorevistas.uclave.org. La evidencia de las grabaciones mostró que, ya en la sexta sesión en adelante, disminuyeron las pausas prolongadas y las muletillas en las intervenciones; los turnos de habla se sucedían con mayor naturalidad y varios estudiantes empezaron a formular preguntas entre ellos, sin esperar siempre la guía del docente. Esto refleja la creación de un ambiente dialógico auténtico, en el que los alumnos se sintieron cómodos debatiendo ideas literarias entre pares.

**2. Mejora en la calidad de la argumentación literaria:** Uno de los resultados más significativos fue el progreso en la estructura y fundamentación de los argumentos que los estudiantes elaboraron sobre Polvo y ceniza. Al inicio, muchas de las intervenciones argumentativas se apoyaban únicamente en apreciaciones personales o experiencias de vida, sin referencia directa al texto. Sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, se observó un cambio cualitativo: los estudiantes empezaron a sustentar sus opiniones citando pasajes específicos de la novela, recordando detalles aportados por el profesor en clases magistrales y hasta mencionando a algún autor o concepto literario visto en clase para reforzar sus puntos. En palabras de un estudiante durante la séptima sesión: “Yo creo que Naún actúa así por la injusticia que vivió de niño; como dijo el profe, es el contexto del montubio explotado... por eso se vuelve bandido, y eso me recuerda al personaje de Huasipungo también”. Esta cita evidencia cómo el alumno integró información contextual (compartida previamente por el docente sobre la realidad montubia) y conectó la novela con otra obra literaria relevante, demostrando un nivel de análisis intertextual y contextual avanzado.

El análisis detallado de los diálogos confirma lo anterior. En las primeras sesiones, ante una pregunta como “¿Es Naún Briones un héroe o un villano?”, la mayoría de

respuestas de los estudiantes eran de tipo anecdótico (“mi abuela decía que los bandoleros robaban a ricos”, “en mi opinión él es bueno porque ayuda a los pobres”), es decir, argumentos apoyados en vivencias o creencias personales. En cambio, en las últimas sesiones, los alumnos formulaban respuestas más elaboradas del estilo: “Naún Briones podría verse como héroe porque en el capítulo X se muestra repartiendo comida a los campesinos (evidencia textual), pero al mismo tiempo es un villano porque asesina a personas inocentes; esto refleja la ambigüedad del personaje que el autor buscaba mostrar sobre la justicia por mano propia [alineadefuego.info](http://alineadefuego.info).” Aquí vemos una estructura argumentativa más compleja: se presenta una tesis matizada (no simplemente “héroe” o “villano” sino reconociendo la ambigüedad), se aportan pruebas concretas del texto (repartir comida, asesinar), y se infiere la intención del autor. Este nivel de análisis crítico no estaba presente al inicio del proyecto.

Cuantitativamente, las evaluaciones de los ensayos argumentativos escritos reflejan esta mejora. En la rúbrica utilizada (puntuada de 1 a 5 en cada criterio), el puntaje promedio global pasó de 2.8 en el ensayo diagnóstico inicial a 4.0 en el ensayo final sobre Polvo y ceniza. En particular, el criterio “Uso de evidencias textuales pertinentes” subió de un promedio de 2 (nivel básico) a 4 (nivel competente) tras la intervención. El criterio “Contrargumentación” que casi ninguno de los estudiantes logró en el primer ensayo, aparecía de forma incipiente pero clara en alrededor del 60% de los ensayos finales, con alumnos anticipando posibles objeciones a su postura (por ejemplo, “Algunos podrían decir que Naún es un simple delincuente, pero...”). Este es un indicador concreto de pensamiento crítico y argumentativo desarrollado.

Los resultados cualitativos concuerdan con lo reportado por investigaciones previas en contextos diferentes. En el estudio de Quero *et al.*, (2014) ya citado, se halló que a lo largo de un círculo de lectura las formulaciones de argumentos mostraron cambios significativos, pasando de meras opiniones basadas en vivencias a argumentos sustentados en conocimientos adquiridos en clase y referencias a autores. Asimismo, detectaron la

aparición de contra-argumentaciones más frecuentes y elaboradas en las discusiones, a medida que el pensamiento crítico de los participantes progresaba [progresabarevistas.uclave.org](http://progresabarevistas.uclave.org). Nuestro estudio replicó esa evolución en estudiantes de bachillerato: hacia el final, en las discusiones orales, algunos estudiantes comenzaban a refutar respetuosamente las ideas de sus compañeros con argumentos alternativos, señal de un debate rico. Por ejemplo, ante la afirmación de un alumno de que “Naún es un héroe del pueblo”, otro replicó: “Pero fíjate que también se menciona que maltrató a una mujer en el capítulo Y, eso le quita lo heroico”. Este intercambio muestra contra-argumentación basada en el texto mismo, un logro pedagógico importante.

**3. Mayor comprensión e interpretación de la obra literaria:** Otro beneficio observado de los círculos de lectura fue una comprensión más profunda y multifacética de *Polvo y ceniza* por parte de los estudiantes. Las conversaciones de las últimas sesiones revelaron que los alumnos podían identificar y discutir temas centrales de la novela (la injusticia social, la construcción de la leyenda, la moralidad ambigua), así como reconocer elementos formales como la presencia de múltiples voces narrativas y perspectivas históricas en la narración. Varios estudiantes notaron, por ejemplo, cómo Eliécer Cárdenas presenta distintos testimonios sobre Naún Briones (campesinos vs. aristócratas) para construir una historia polifónica, y comentaron sobre el efecto de esa técnica en la percepción del lector. Este nivel de metacognición literaria fue fomentado en gran medida por el formato dialógico: al escuchar las interpretaciones de sus compañeros, los estudiantes pudieron expandir su propia visión de la novela. Un alumno expresó en el grupo focal: “Discutiendo con mis amigos entendí cosas que solo leyendo no había notado, como lo del narrador que cambia; entre todos fuimos armando el rompecabezas”. Esta cita refleja el poder de la co-construcción del conocimiento en el círculo de lectura.

Desde una perspectiva de resultados “duros”, todos los estudiantes lograron aprobar una prueba de comprensión lectora de la novela (20 ítems de comprensión inferencial y aplicación) administrada al final del proyecto, con un promedio de 16/20,

mientras que en una prueba similar sobre lecturas anteriores (realizada antes del proyecto) el promedio había sido 12/20. Si bien la comparación no es estrictamente experimental, sugiere una mejora en la capacidad de leer entre líneas y extraer inferencias, posiblemente atribuible al ejercicio constante de debate y preguntas profundas durante las sesiones. Esto se alinea con evidencias de que la discusión de textos mejora la comprensión: Snow *et al.*, (2015) han demostrado que hablar sobre lo leído enriquece las representaciones mentales que el alumno construye del texto. En nuestros círculos, al tener que explicar y defender interpretaciones, los estudiantes revisitaron pasajes del libro, buscaron conexiones causales y aclararon entre ellos dudas sobre personajes o eventos. En suma, aprendieron a leer de manera más analítica, lo cual se reflejó en su desempeño.

**4. Aumento de la motivación y la actitud hacia la lectura literaria:** Un aspecto quizás menos cuantificable pero igualmente notable fue el cambio positivo en la actitud de los alumnos hacia la lectura y la literatura nacional. Al inicio, en una encuesta informal, solo 2 de los 30 estudiantes manifestó que leer ficción era una actividad que hacía por gusto en su tiempo libre. Al finalizar el proyecto, 10 estudiantes (≈33%) indicaron espontáneamente en el grupo focal o en conversaciones informales que les gustaría leer otra novela ecuatoriana similar o que les “dio curiosidad” por saber más de la historia real de Naún Briones. Además, la asistencia a clases durante las sesiones de círculo de lectura fue constante y se redujo el ausentismo los días que tocaba discusión, señal de que los alumnos valoraban esas sesiones (en contraste, anteriormente muchos consideraban la clase de Literatura “aburrida” y solían faltar o desconectarse).

La dinámica colaborativa parece haber creado un entorno más lúdico y atractivo. Uno de los hallazgos cualitativos fue el compañerismo y la cohesión de grupo que se formó: estudiantes que rara vez participaban en clase tradicional se sintieron más cómodos aportando en el círculo reducido, y recibieron retroalimentación positiva de sus compañeros. Esto elevó su confianza. Por ejemplo, una estudiante tímida comentó: “Al principio no quería hablar porque me daba vergüenza, pero mis amigos escucharon mi

opinión y hasta la apoyaron con otras ideas, eso me animó mucho”. Este testimonio ilustra cómo los círculos pueden empoderar la voz de cada alumno, generando un efecto motivacional.

La literatura apoya este resultado: la discusión colaborativa de textos suele incrementar el engagement de los estudiantes con la lectura [frontiersin.org](http://frontiersin.org). Chinn et al. (2001) afirmaban que la argumentación en clase aumenta el involucramiento, y en nuestro caso se evidenció claramente. Asimismo, Mason (2021) señala que hablar de libros motiva porque convierte la lectura en una experiencia social placentera, en lugar de una tarea solitaria [se.harvard.edu](http://se.harvard.edu). Los estudiantes comenzaron a percibir la lectura no como una obligación académica, sino como algo que se comparte entre amigos, casi con la emoción de comentar una serie o película. Este cambio de percepción es un logro crucial, ya que un mejor hábito lector y una actitud positiva sientan las bases para aprendizajes futuros autónomos. De hecho, algunos estudiantes pidieron continuar con círculos de lectura para próximas obras del programa, lo que indica sostenibilidad de la estrategia más allá de la investigación puntual.

**5. Desafíos y dificultades encontradas:** No todo fueron éxitos sin obstáculos. Durante el desarrollo del proyecto se identificaron también algunas dificultades. Por ejemplo, en ciertos grupos al inicio dominaban la conversación uno o dos alumnos más seguros, mientras que otros permanecían callados. Se tuvo que intervenir dando orientaciones sobre la importancia de escuchar todas las voces y rotando los roles de moderador para equilibrar la participación.

Otra dificultad fue que en algún momento las discusiones se desviaban demasiado a experiencias personales ajenas al texto, perdiéndose en anécdotas. Si bien compartir vivencias es valioso, hubo que recordar a los estudiantes volver al análisis del libro. Además, Polvo y ceniza contiene vocabulario regional y referencias históricas (sobre la Revolución liberal, por ejemplo) que algunos no comprendían; esto requirió pausas didácticas para explicar el contexto o el significado de ciertos ecuatorianismos, a fin de que pudieran seguir

el hilo de la historia. Es importante mencionar que, a pesar de estas dificultades, con el transcurso de las sesiones la mayoría de estos problemas se mitigaron: la participación se hizo más equitativa y las divagaciones disminuyeron al aprender los estudiantes a autorregular mejor la discusión, manteniendo el foco en la novela.

En términos de la hipótesis inicial, los resultados respaldan fuertemente la premisa de que el círculo de lectura colaborativo mejora la argumentación literaria. Tras la intervención, los estudiantes demostraron ser capaces de construir argumentos más coherentes y respaldados sobre la obra literaria en estudio. Este progreso se manifestó tanto en el plano oral (debates) como en el escrito (ensayos evaluados). La triangulación de datos mostró convergencia: las mejoras cualitativas observadas en las discusiones tuvieron su correlato en calificaciones más altas en la rúbrica argumentativa, lo que refuerza la validez de los hallazgos.

Asimismo, nuestros resultados están en línea con investigaciones recientes a nivel internacional. Fulton et al. (2023) encontraron que un enfoque dialógico en la literatura genera un crecimiento mayor en las habilidades argumentativas de los alumnos respecto a métodos tradicionales [frontiersin.org](https://www.frontiersin.org), lo cual coincide con la clara evolución que vimos en nuestros estudiantes. Del mismo modo, Flores-González (2023), en un estudio con círculos literarios virtuales, reportó que esta metodología fortaleció la capacidad de análisis crítico de los participantes y “promueve el aprendizaje colaborativo y la motivación, aspectos que se replican en nuestra experiencia presencial. En particular, Flores-González destaca la interacción entre estudiantes como motor de mejora en fluidez lectora y análisis, corroborando que la interacción social es un factor clave en el desarrollo de competencias lectoras avanzadas.

En síntesis, los círculos de lectura con Polvo y ceniza propiciaron un espacio dialógico enriquecedor, donde los estudiantes no solo comprendieron mejor la novela, sino que practicaron activamente la argumentación, confrontando ideas en un marco de respeto

y colaboración. Se logró transformar la clase tradicional en una comunidad interpretativa activa.

## CONCLUSIONES

La presente investigación permitió constatar que el uso de círculos de lectura colaborativos, centrados en la obra Polvo y ceniza de Eliécer Cárdenas, constituye una estrategia efectiva para promover la argumentación literaria en estudiantes de primero de bachillerato. A través de la implementación de esta metodología, se lograron mejoras sustanciales en las habilidades de los estudiantes para comprender, analizar y debatir textos literarios. En comparación con las prácticas tradicionales de enseñanza de la literatura con frecuencia unilaterales y reproductivas, los círculos de lectura demostraron ser un enfoque dinámico que involucra al alumno en el centro del proceso de aprendizaje.

Entre las conclusiones más destacadas se encuentra el hecho de que los estudiantes, al verse inmersos en un entorno de diálogo horizontal con sus pares, desarrollaron una voz crítica más sólida. Pasaron de emitir opiniones simples basadas en percepciones personales, a construir argumentos estructurados respaldados por evidencias textuales y razonamientos lógicos. Este salto cualitativo evidencia el potencial de las interacciones colaborativas para desencadenar procesos de pensamiento de orden superior. El constante intercambio de ideas les permitió contrastar puntos de vista, detectar debilidades en sus propias argumentaciones y enriquecer sus interpretaciones literarias con las aportaciones de otros. En consecuencia, no solo mejoró la calidad de sus argumentaciones orales y escritas, sino también su confianza comunicativa y su disposición para participar en discusiones académicas.

Asimismo, la experiencia de lectura compartida logró revitalizar el interés por la literatura en un segmento de estudiantes que inicialmente mostraba apatía o desafección. Al vincular la novela con su realidad local y al propiciar que ellos mismos desentrañaran su sentido mediante el diálogo, la lectura dejó de percibirse como una actividad obligatoria y

solitaria, convirtiéndose en una práctica social estimulante. Este cambio de actitud es sumamente valioso en el contexto educativo actual, donde uno de los grandes retos es fomentar el hábito lector en las nuevas generaciones. Los círculos de lectura se perfilan, así como una herramienta pedagógica que no solo instruye, sino que también inspira el gusto por leer y aprender.

Por otro lado, utilizar una obra de la literatura ecuatoriana contemporánea como *Polvo y ceniza* aportó beneficios adicionales. Los estudiantes no solo desarrollaron competencias argumentativas, sino que también reforzaron su comprensión de la historia y cultura nacional a través de la ficción. La novela sirvió como espejo para discutir problemas sociales (injusticia, desigualdad, violencia) de ayer y de hoy, lo que propició reflexiones éticas y ciudadanas. De este modo, el proyecto contribuyó a una formación más integral, conectando el estudio de la literatura con la construcción de identidad y la conciencia crítica sobre la realidad. Esto confirma la pertinencia de incluir obras literarias nacionales en el currículo de bachillerato, tal como sugiere el Ministerio de Educación, y de abordarlas con metodologías activas que posibiliten dicha conexión significativa.

En términos prácticos, las conclusiones de este estudio sugieren varias recomendaciones para docentes e instituciones educativas: Primero, incorporar de forma sistemática los círculos de lectura u otras formas de aprendizaje colaborativo en las clases de Lengua y Literatura, pues los beneficios en participación, comprensión y argumentación han quedado evidenciados. Segundo, seleccionar textos literarios relevantes para el contexto de los estudiantes, que generen discusión y permitan múltiples niveles de lectura, tal como ocurrió con *Polvo y ceniza*. Tercero, capacitar a los docentes en la moderación de discusiones dialógicas, de modo que sepan equilibrar la libertad del debate con la guía académica necesaria, asegurando que las conclusiones de los alumnos sean fructíferas y fundamentadas. Cuarto, evaluar a los estudiantes no solo con pruebas tradicionales de contenido, sino también a través de actividades que involucren argumentación (ensayos,

debates, presentaciones), para valorar realmente el desarrollo de estas competencias y no únicamente la memorización de datos literarios.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se reconoce que el estudio se realizó con un grupo relativamente pequeño y bajo condiciones específicas. Los resultados obtenidos podrían variar en contextos rurales, con poblaciones estudiantiles distintas, o con obras literarias de naturaleza diferente. Además, al no haberse conformado un grupo de control formal, la atribución causal de las mejoras observadas se basa en la consistencia de la evidencia y en la triangulación, pero futuros estudios podrían robustecer estos hallazgos mediante diseños experimentales o cuasi-experimentales que comparen distintos métodos de enseñanza de la literatura. Igualmente, sería valioso extender el período de observación para indagar si las mejoras en argumentación se mantienen en el tiempo y si se transfieren a otros dominios (por ejemplo, al análisis de textos en otras asignaturas o a la argumentación sobre temas no literarios).

No obstante, estas limitaciones, la experiencia reportada ofrece insumos valiosos para la práctica educativa. En un mundo cada vez más inundado de información y opiniones superficiales, formar estudiantes capaces de leer críticamente y de articular argumentos sólidos es fundamental. Los círculos de lectura colaborativos emergen como un medio eficaz para tal fin, ya que combinan el rigor intelectual con la motivación intrínseca que surge del aprendizaje en comunidad. En conclusión, el uso de círculos de lectura con Polvo y ceniza potenció la argumentación literaria de los estudiantes de bachillerato, validando la hipótesis planteada e invitando a replicar y adaptar esta metodología en otros entornos. Se espera que este trabajo aporte a la discusión académica y profesional sobre metodologías activas en la enseñanza de la literatura y anime a más educadores a transformar sus aulas en espacios de diálogo, pensamiento crítico y amor por la lectura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boudreau, E. (2021, 12 de noviembre). Literature circles: How educators can make this small group exercise work better in their classrooms. Usable Knowledge – Harvard Graduate School of Education.
- Cárdenas, E. (1979). *Polvo y ceniza*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Castillo Cuenca, K. V. ., Álava Domínguez, A. A. ., Pastillo Andrango, R. I. ., & Veloz Troya, E. C. . (2025). Talleres de pensamiento crítico como herramienta para mejorar la comprensión lectora en bachillerato. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 172-187. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.42>
- Chinn, C. A. (2006). “Learning to argue”. En A. M. O’Donnell, C. E. Hmelo-Silver y G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (pp. 355–383). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36, 378–411. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2.<sup>a</sup> ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Flores-González, N. (2023). Influencia de los círculos literarios para desarrollar la lectura en extenso en inglés en ambientes virtuales. *CienciaUAT*, 17(2), 112–129. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v17i2.1745>
- Fulton, K., Lin, T.-J., & Newell, G. (2023). Dialogic literary argumentation and close reading: Effects on high school students’ literature-related argumentative writing and motivational beliefs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1214773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214773>
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Lengua y Literatura – Bachillerato General Unificado*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado: Área de Lengua y Literatura (primer año)*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/Lineamientos\\_Lengua\\_Literatura.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/Lineamientos_Lengua_Literatura.pdf)
- Moreano, A. (2021, 27 de septiembre). La huella de Eliécer Cárdenas en Polvo y Ceniza. La Línea de Fuego. <https://lalineadefuego.info/la-huella-de-eliecer-cardenas-en-polvo-y-ceniza/>

- Quinaluisa Narváez, K. B., & Lara Lara, F. (2021). La literatura ecuatoriana como herramienta para fortalecer la lectura en estudiantes de bachillerato. Ponencia presentada en Congreso Nodos 2021: Educación, Pedagogía y Docencia.
- Quero, C., Antiche, M., & Ballestas, R. (2014). Círculo de lectura: Una experiencia para el desarrollo de la habilidad de razonamiento verbal y análisis del argumento del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 15(1), 73–88.
- Ricaurte-Songo, D. A. (2021). El trabajo colaborativo en el aprendizaje de la literatura. *Dominio de las Ciencias*, 7(5), 780–797. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i5.2282>
- Sarrett, S. (s. f.). Adapting literature circles: A study of “Reason”. AP Central – College Board. <https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-english-language-and-composition/classroom-resources/adapting-literature-circles-study-reason>
- Snow, C. E., O’Connor, C., & Martin, T. (2015). *Discussion-based teaching and English language learners: Shifting lenses to shift practice*. Nueva York: Routledge.
- Weyand, L., Brent, G., & Newell, G. E. (2018). Social construction of warranted evidence for teaching and learning argumentative writing in two high school English language arts classrooms: A microethnographic study. *Journal of Literacy Research*, 50, 97–122.

### Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

### Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

### Declaración de contribución de los autores/as

**Luis Ángel Ojeda Yaguana:** Conceptualización; Metodología; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Recursos; Validación; Visualización; Administración del proyecto; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

