



Formación docente y canon literario conflictivo: diseño didáctico en lectura crítica feminista

Teacher Education and the Conflictive Literary Canon: A Didactic Design Grounded in Feminist Critical Reading

Valentina Amelia Nilo Martínez

Universidad Andrés Bello

v.martineznilo@uandresbello.edu

 <https://orcid.org/0009-0005-0277-2965>

Fecha de recepción: 27 de junio 2026

Fecha de aceptación: 31 de julio 2026

Resumen

Este artículo fundamenta el diseño de una secuencia didáctica orientada a fortalecer la competencia lectora crítica y la escritura argumentativa mediante la mediación docente de textos canónicos conflictivos desde una perspectiva de lectura crítica feminista. El trabajo se inscribe en la intersección entre didáctica de la literatura, formación docente y alfabetización académica, y responde a un problema que trasciende el aula escolar: la dificultad para transformar la incomodidad ética que producen ciertas obras del canon en análisis textual fundamentado, escritura argumentativa con evidencia y reflexión sobre la práctica pedagógica.

Metodológicamente, se adopta un enfoque de investigación basada en diseño con análisis de evidencia piloto y diagnóstico escritural. La base empírica integra una intervención piloto con 28 estudiantes de 4° medio técnico-profesional, organizada en torno a *Memoria de mis putas tristes*, y una escala diagnóstica de estrategias de escritura aplicada a 71 estudiantes del mismo nivel. Los resultados piloto sugieren que el 53,6 % del estudiantado alcanzó un nivel interpretativo-crítico, lo que ofrece antecedentes situados para fundamentar el rediseño.

A partir de estos antecedentes, se propone una secuencia de cinco semanas que articula *Memoria de mis putas tristes* y «El encaje roto» como corpus comparativo. El artículo formula las nociones de *archivo conflictivo del canon* y *tríada de la máscara* como herramientas de mediación, y deriva un modelo de competencias profesionales transferible a la formación inicial y continua del profesorado de Lengua y Literatura.

Palabras clave: lectura crítica feminista, formación docente, canon literario conflictivo, escritura argumentativa, mediación docente.

Abstract

This article presents the grounded design of a didactic sequence aimed at strengthening critical reading competence and argumentative writing through the teacher mediation of conflictive canonical texts from a feminist critical reading perspective. The study is situated at the intersection of literature education, teacher education, and academic literacy, and addresses a challenge that extends beyond the school classroom: the difficulty of transforming the ethical discomfort produced by certain canonical works into evidence-based textual analysis, argumentative writing, and pedagogical reflection.

Methodologically, the study adopts a design-based research approach supported by pilot evidence and a writing-strategy diagnosis. The empirical basis includes a pilot intervention with 28 twelfth-grade technical-vocational students organized around García Márquez's *Memories of My Melancholy Whores*, and a diagnostic writing-strategies scale administered to 71 students at the same educational level. Pilot results suggest that 53.6% of students reached an interpretive-critical level, providing situated antecedents for the redesign.

Drawing on this evidence, the article proposes a five-week sequence pairing *Memories of My Melancholy Whores* and Pardo Bazán's «El encaje roto» as a comparative corpus. It introduces the notions of *conflictive canon archive* and *mask triad* as mediation tools, and derives a model of professional teaching competencies transferable to initial and continuing teacher education in Language and Literature.

Keywords: feminist critical reading, teacher education, conflictive literary canon, argumentative writing, teacher mediation.

1. Introducción

La formación del profesorado de Lengua y Literatura enfrenta un desafío que la investigación didáctica ha abordado con insuficiente sistematicidad: ¿cómo preparar a los docentes para mediar textos canónicos cuya recepción contemporánea activa conflictos éticos vinculados a género, poder, violencia o representación? Esta pregunta no se resuelve mediante la oposición simplificada entre defensa del canon y expulsión de las obras controversiales. Tampoco se resuelve delegando la decisión en la sensibilidad individual de cada profesor. Requiere, en cambio, una formación profesional explícita que articule competencias hermenéuticas, críticas, pedagógicas, dialógicas y escriturales.

En el contexto escolar chileno, la tensión se manifiesta con particular claridad en 3° y 4° medio, niveles en los que las Bases Curriculares vigentes (Ministerio de Educación de Chile, 2019) enfatizan la producción de interpretaciones, el diálogo argumentativo, la evaluación de recursos discursivos, el uso de evidencia y la producción de textos coherentes y cohesionados. La progresión curricular no demanda únicamente que el estudiantado comprenda textos literarios, sino

que sea capaz de elaborar interpretaciones, sostener posturas, discutir con otros y comunicar análisis mediante géneros escritos, orales o audiovisuales. Desde esta perspectiva, la lectura literaria se convierte en una práctica de posicionamiento crítico que exige mediación docente especializada.

Sin embargo, la experiencia de aula evidencia que este tránsito no ocurre de manera espontánea. Cuando una obra canónica incomoda, suelen aparecer dos respuestas estudiantiles recurrentes. La primera es una lectura reproductiva: el estudiante parafrasea la trama, reconoce la autoridad del autor y evita interrogar los supuestos de la obra. La segunda es una lectura reactiva: el estudiante identifica el conflicto ético, pero lo expresa como condena inmediata, sin evidencia textual ni contextualización. Ambas respuestas resultan pedagógicamente insuficientes. La lectura reproductiva naturaliza la autoridad del canon; la reactiva sustituye el análisis por una opinión moral no argumentada. En ningún caso se consolida una competencia lectora crítica capaz de transferirse a la escritura argumentativa.

Este artículo propone que la lectura crítica feminista puede operar como un protocolo de mediación docente para abordar ese problema. No se entiende aquí como una consigna ideológica externa al texto, sino como un dispositivo de análisis discursivo y ético que permite distinguir niveles de enunciación, examinar la distribución de la voz, identificar silencios y eufemismos, y transformar la incomodidad inicial en una tesis argumentable. Su valor didáctico reside en que obliga a separar tres planos que suelen confundirse en el aula: lo que ocurre en la historia, la forma en que una voz narrativa lo organiza y la manera en que la institución escolar legitima o problematiza su lectura.

El objetivo del artículo es doble: fundamentar el diseño de una secuencia didáctica para la mediación de textos canónicos conflictivos mediante lectura crítica feminista y escritura argumentativa en educación media técnico-profesional, a partir de evidencia piloto y diagnóstica; y derivar de ese diseño un modelo de competencias profesionales transferible a la formación inicial y continua del profesorado de Lengua y Literatura.

La contribución del artículo opera en dos planos interconectados. En el plano de la formación docente, propone un modelo de competencias profesionales para mediar textos canónicos conflictivos sin moralización inmediata ni neutralización del problema ético, transferible a programas de formación inicial y continua. En el plano de la didáctica de la literatura, ofrece una secuencia fundamentada y replicable que transforma la controversia del canon en

lectura crítica y escritura argumentativa en un contexto de educación técnico-profesional. Esta segunda dimensión funciona, a su vez, como caso pedagógico para la educación superior: un modelo de diseño didáctico situado que puede analizarse, adaptarse y discutirse en cursos de didáctica, magísteres profesionalizantes y programas de formación continua.

El artículo se organiza de la siguiente manera. Primero, se desarrolla el marco teórico que articula competencia lectora crítica, lectura crítica feminista, canon como archivo conflictivo, escritura argumentativa epistémica e identidad lectora del mediador. Segundo, se describe la metodología de investigación basada en diseño con análisis de evidencia piloto y diagnóstico escritural. Tercero, se presentan los resultados y el diseño didáctico fundamentado, incluyendo la evidencia piloto, el diagnóstico de escritura, la secuencia rediseñada y las competencias docentes derivadas. Cuarto, se discuten las implicancias del diseño para la formación docente, la transferibilidad, el aprendizaje activo y los desafíos éticos asociados al uso de herramientas digitales. Finalmente, se formulan las conclusiones y las líneas de investigación futura.

2. Marco teórico

2.1. Competencia lectora crítica y lectura como práctica social

La competencia lectora crítica excede la identificación de información explícita y la realización de inferencias locales. Implica examinar cómo los textos construyen posiciones, naturalizan jerarquías, distribuyen voces, organizan silencios y producen efectos de legitimidad. Desde las tradiciones de alfabetización crítica, leer críticamente supone comprender que los textos no son objetos transparentes, sino prácticas sociales atravesadas por relaciones de poder, condiciones de producción y formas de circulación (Cassany, 2006; Freire, 1987; Luke, 2012; Street, 1984). La lectura crítica, así entendida, no se limita a opinar sobre un texto; exige reconstruir los procedimientos discursivos mediante los cuales una obra orienta, condiciona o restringe la percepción del lector (Janks, 2010).

Esta perspectiva resulta particularmente productiva en la enseñanza de la literatura, porque el texto literario trabaja con mediaciones complejas: voces narrativas, puntos de vista, ironías, omisiones, focalizaciones e imágenes autorales. Rosenblatt (1978) argumentó que la lectura literaria constituye una transacción entre lector y texto, donde el sentido no reside en uno ni en otro, sino en el encuentro entre ambos. En obras canónicas, además, estas mediaciones se encuentran reforzadas por la autoridad institucional del autor, la escuela y la tradición. El aula no

recibe solo un texto: recibe un texto canonizado. Por ello, la competencia lectora crítica debe incluir la capacidad de analizar no solo lo que la obra dice, sino también los mecanismos que han permitido que esa obra sea leída, legitimada y enseñada.

2.2. Lectura crítica feminista como protocolo de mediación

La lectura crítica feminista se entiende en este artículo como una práctica de análisis que examina la construcción discursiva del género, la distribución de la agencia, la naturalización de jerarquías patriarcales, la representación del cuerpo y los silencios impuestos a determinados sujetos. En el aula, su aporte no consiste en reemplazar el análisis literario por una evaluación moral externa, sino en ampliar las preguntas de lectura: ¿quién habla?, ¿quién calla?, ¿qué cuerpo se representa?, ¿qué deseo se legitima?, ¿qué violencia se atenúa?, ¿qué autoridad protege la obra?, ¿qué hace la escuela cuando selecciona este texto?

Desde esta perspectiva, la lectura crítica feminista funciona como un andamiaje retórico que permite distinguir entre narrador y autoría, entre representación y validación, entre incomodidad ética y argumento textual. Su función no es cancelar la obra ni absolverla, sino enseñar a leer su conflicto. En una tradición pedagógica inspirada por hooks (1994), esta lectura supone también comprender el aula como un espacio de interrogación crítica, donde las experiencias lectoras de estudiantes y docentes son relevantes pero no sustituyen el análisis. El protocolo de lectura crítica feminista, tal como se entiende en este artículo, no prescribe una respuesta correcta ante el texto, sino que instala un repertorio de preguntas que obligan a examinar la construcción del género, la distribución de la agencia y los mecanismos de legitimación discursiva. Esta distinción resulta fundamental para evitar que la perspectiva de género se reduzca a un juicio externo sobre la obra, cuando su potencia formativa reside en convertirse en herramienta de análisis textual.

2.3. Canon literario, archivo conflictivo y mediación docente

El concepto de canon escolar puede comprenderse como una forma de archivo: un conjunto de textos seleccionados, conservados y transmitidos por instituciones que les asignan valor cultural. Sin embargo, ese archivo no es neutral ni pacificado. Williams (1977) mostró que toda tradición selectiva implica decisiones de inclusión y exclusión vinculadas a relaciones de poder, y Sapiro (2016) ha analizado cómo la consagración literaria opera mediante mediaciones institucionales que no son transparentes. En una dirección convergente, Foucault (1979) y Derrida

(1997) permiten comprender el archivo no como depósito pasivo, sino como dispositivo que ordena, excluye y produce condiciones de legibilidad. Una obra canónica puede ser, entonces, literariamente significativa y, al mismo tiempo, éticamente conflictiva en su recepción contemporánea.

Para operacionalizar esta idea en el aula, este artículo propone la noción de *archivo conflictivo del canon*. Un archivo conflictivo no elimina las obras incómodas, pero tampoco las preserva como monumentos intocables. Las convierte en objetos de lectura crítica. Esta operación se articula mediante lo que aquí se denomina *tríada de la máscara*: máscara enunciativa, máscara autoral y máscara institucional. La máscara enunciativa pregunta quién habla, qué punto de vista organiza el relato, qué eufemismos suavizan la violencia y qué silencios se producen. La máscara autoral examina el efecto del prestigio del autor sobre la recepción de la obra. La máscara institucional interroga qué ocurre cuando la escuela decide enseñar ese texto y qué responsabilidades de mediación asume.

2.4. Escritura argumentativa como práctica epistémica

La escritura argumentativa no puede reducirse a la expresión ordenada de una opinión. En contextos educativos avanzados, escribir argumentativamente implica producir conocimiento sobre un problema, seleccionar evidencia, organizar relaciones lógicas, anticipar objeciones y revisar la propia posición. En este sentido, la escritura es epistémica: no solo comunica ideas previamente formadas, sino que ayuda a construirlas (Alvarado, 2021; Bazerman et al., 2018; Carlino, 2005; Castelló, 2007).

La relación entre lectura crítica y escritura argumentativa es estructural. Un estudiante que no distingue voces, supuestos y evidencias difícilmente producirá una tesis compleja; tenderá a parafrasear la trama o a emitir un juicio sin desarrollo. El trabajo con textos literarios conflictivos permite observar con nitidez esta relación: la incomodidad ética puede funcionar como detonante de la escritura, pero solo se transforma en aprendizaje cuando el docente proporciona andamiajes para convertir la reacción inicial en problema interpretativo. La consigna «¿debe permanecer esta obra en el canon escolar?» no tiene valor formativo por sí misma si se responde mediante adhesiones o rechazos absolutos. Su potencia surge cuando obliga al estudiante a preguntarse qué se lee, desde dónde se lee, qué evidencia sostiene la lectura y qué responsabilidad tiene la escuela al mediarla.

2.5. Identidad lectora del mediador y formación docente

La mediación de textos controversiales exige competencias docentes específicas que no se adquieren de manera automática en la experiencia profesional. No basta conocer la obra ni dominar categorías literarias; el docente debe reconocer su propia posición lectora, anticipar zonas de resistencia, cuidar el clima de aula y sostener la exigencia analítica. En esta línea, Munita (2017) ha argumentado que la identidad lectora del docente constituye un componente central del sujeto didáctico, y Tobón-Cossio (2020) ha explorado la autobiografía lectora como herramienta para que el profesorado examine su propia trayectoria de lectura y comprenda cómo esta configura sus decisiones de mediación.

La identidad lectora del mediador se vuelve, así, un componente formativo central: el docente que no examina su propia historia lectora puede tender a moralizar, neutralizar o evitar el conflicto. En cambio, una identidad lectora reflexiva permite gestionar la incomodidad como recurso pedagógico. Este punto vincula directamente la propuesta con la educación superior. La formación inicial y continua del profesorado requiere dispositivos que preparen a futuros docentes para mediar obras conflictivas en aulas diversas. La competencia docente no se limita a seleccionar textos adecuados, sino a diseñar secuencias que enseñen procedimientos de interpretación, discusión y escritura. Por ello, este artículo no presenta una experiencia escolar aislada, sino un modelo transferible para pensar la formación docente en didáctica de la literatura.

En esta perspectiva, la mediación de textos canónicos conflictivos constituye una competencia profesional de alta complejidad, porque exige combinar saber literario, saber didáctico, ética de la conversación, alfabetización escritural y conciencia de la propia posición lectora. La formación docente que no incluya esta dimensión deja a los futuros profesores desprovistos de herramientas ante una de las situaciones más frecuentes y desafiantes del aula de literatura: el momento en que la obra canónica incomoda y el estudiantado exige posicionamiento.

3. Metodología

3.1. Enfoque y tipo de estudio

El estudio se organiza como una investigación basada en diseño (IBD) con análisis de evidencia piloto y diagnóstico escritural. Esta decisión metodológica responde a la naturaleza del problema: no se busca probar de manera experimental la eficacia de una intervención cerrada, sino diseñar, fundamentar y ajustar un dispositivo didáctico a partir de evidencias situadas. La IBD

resulta pertinente porque permite articular teoría, práctica, intervención y rediseño, atendiendo a las condiciones reales del aula y orientando el conocimiento producido hacia la transferibilidad del diseño (Design-Based Research Collective, 2003).

En este marco, el objeto de análisis no es únicamente el desempeño estudiantil, sino la relación entre el problema didáctico identificado, las decisiones de diseño, los instrumentos de mediación y las condiciones de transferencia hacia la formación docente. Por ello, la evidencia se interpreta de manera situada: no se la utiliza para atribuir efectos causales a la intervención, sino para justificar ajustes en la secuencia y para explicitar qué saberes profesionales requiere el profesorado al conducir lecturas literarias éticamente conflictivas. Esta opción metodológica resulta especialmente pertinente para una revista de educación superior, porque desplaza el foco desde la experiencia de aula como caso aislado hacia la producción de conocimiento didáctico susceptible de ser discutido en programas de formación inicial, formación continua y posgrado profesionalizante.

La propuesta integra dos fuentes de evidencia empírica. La primera corresponde a una intervención piloto implementada con un curso intacto de 4° medio técnico-profesional, centrada en la lectura de *Memoria de mis putas tristes* (García Márquez, 2004/2011) y la producción de un ensayo argumentativo. La segunda corresponde a una escala diagnóstica de estrategias de escritura aplicada a 71 estudiantes de 4° medio técnico-profesional, que permitió identificar necesidades asociadas a planificación, uso de fuentes, textualización, revisión y uso crítico de herramientas digitales.

3.2. Contexto y participantes

La intervención piloto se desarrolló en un establecimiento técnico-profesional situado en una ciudad intermedia de la zona central de Chile. Participaron 28 estudiantes de 4° medio en un curso intacto con marcada asimetría de género: 22 hombres y 6 mujeres. Esta composición no se utiliza para formular generalizaciones poblacionales, sino para interpretar exploratoriamente las condiciones de recepción de una lectura crítica feminista en un contexto escolar masculinizado.

Como antecedente contextual, se consideró el Proyecto Educativo Institucional vigente del establecimiento (Establecimiento técnico-profesional anonimizado, 2025), cuyo marco formativo enfatiza metodologías activas, aprendizaje centrado en el estudiante, formación ética y valórica, y articulación entre formación general y diferenciada. Estos lineamientos institucionales no se analizan como corpus documental independiente, sino como condiciones contextuales que

permiten comprender la pertinencia de una secuencia orientada a fortalecer la lectura crítica, la escritura argumentativa y la mediación docente en 4° medio técnico-profesional.

La evidencia diagnóstica complementaria provino de 71 estudiantes de 4° medio técnico-profesional pertenecientes a tres especialidades del mismo establecimiento. La escala permitió levantar información sobre prácticas de escritura académica y argumentativa en un nivel donde se espera que los estudiantes produzcan textos con mayor grado de planificación, coherencia y control retórico.

3.3. Corpus literario

El corpus del diseño se organiza en torno a dos *textos canónicos conflictivos*: *Memoria de mis putas tristes*, de Gabriel García Márquez (2004/2011), y «El encaje roto», de Emilia Pardo Bazán (1898/2001). La selección responde a criterios didácticos y no a una equivalencia temática simple. La novela de García Márquez activa controversias vinculadas a voz masculina, eufemización, silencio de la adolescente, poder y prestigio autorial. El cuento de Pardo Bazán ofrece un contrapunto más accesible para trabajar agencia femenina, consentimiento, decisión y presión social.

La comparación permite construir una progresión didáctica. El primer texto exige mayor mediación docente para distinguir narrador, autoría e institución; el segundo permite una lectura semiautónoma en torno a la decisión de una mujer que interrumpe públicamente el mandato matrimonial. La dupla no se justifica porque ambos textos «traten lo mismo», sino porque permiten comparar modos distintos de legibilidad del cuerpo, la agencia y la violencia de género en el canon.

3.4. Instrumentos

En la intervención piloto, el instrumento principal fue un ensayo argumentativo crítico producido al final del protocolo. La consigna obligaba al estudiante a tomar posición sobre la permanencia de una obra controversial en el canon escolar, utilizando evidencia textual y distinguiendo entre voz narrativa, autoría y evaluación ética. Para analizar los textos se utilizó una matriz de tres niveles de competencia lectora crítica —reproductivo, reactivo e interpretativo-crítico— cuyos indicadores se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Niveles de competencia lectora crítica utilizados en el análisis de ensayos

Nivel	Descripción	Indicadores de escritura
-------	-------------	--------------------------

I. Reproductivo	Lectura centrada en la paráfrasis o en el reconocimiento superficial de la trama.	No formula tesis clara; no usa evidencia textual; reproduce la autoridad del texto o del canon.
II. Reactivo	Lectura que reconoce el conflicto ético, pero lo aborda como rechazo inmediato o juicio moral sin mediación analítica.	Formula una postura, pero confunde narrador y autoría; usa poca evidencia; no contextualiza.
III. Interpretativo-crítico	Lectura que distingue niveles de enunciación, evalúa la representación y sostiene una postura mediante evidencia y contexto.	Tesis debatible; citas pertinentes; análisis de voz narrativa; evaluación ética argumentada; consideración del canon como mediación institucional.

La escala diagnóstica de estrategias de escritura se aplicó como antecedente para el rediseño. Sus dimensiones fueron preescritura y anticipación, planificación textual, textualización, revisión y edición, y metacognición. Los resultados se leyeron como insumo pedagógico para ajustar la secuencia, no como medición clínica de desempeño.

3.5. Estrategia de análisis

Los ensayos producidos en la intervención piloto se clasificaron mediante la matriz de competencia lectora crítica (Tabla 1). El análisis fue descriptivo y exploratorio, orientado a identificar la distribución de niveles en la muestra y a detectar tendencias por género. No se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales, dado el carácter piloto del estudio y el tamaño reducido de la muestra.

Los datos de la escala diagnóstica se procesaron como promedios por dimensión, con el fin de identificar áreas de mayor y menor desarrollo en las prácticas de escritura del estudiantado. Estos promedios se utilizaron para fundamentar decisiones de diseño, no para establecer comparaciones entre grupos ni para formular generalizaciones.

3.6. Consideraciones éticas

La intervención piloto se realizó con autorización institucional de la Dirección del establecimiento y de la Unidad Técnico-Pedagógica. Los datos se presentan de forma agregada y anonimizada. No se identifica a estudiantes, docentes, establecimiento, ciudad ni especialidades técnico-profesionales, con el fin de resguardar la confidencialidad de la comunidad educativa. El trabajo no contó con financiamiento externo. Se declara ausencia de conflictos de interés en relación con el contenido del manuscrito.

4. Resultados y diseño didáctico fundamentado

4.1. Lógica del diseño y progresión

A partir de la evidencia piloto y diagnóstica, se diseñó una secuencia de cinco semanas y diez sesiones, organizada en cuatro fases con progresión creciente en autonomía analítica y complejidad escritural (Tabla 2).

Tabla 2

Secuencia didáctica rediseñada

Fase	Sesiones	Función didáctica	Producto
1. Apertura	1	Instalar acuerdos de cuidado y regla evidencia-inferencia.	Bitácora inicial de incomodidad lectora y preguntas de análisis.
2. Lectura crítica comparativa	2 a 5	Analizar voz, agencia, silencios, eufemismo, decisión y consentimiento en ambos textos.	Matriz comparativa de categorías.
3. Canon y mediaciones	6	Problematizar autoría, prestigio, escuela y archivo conflictivo.	Ficha de canon y paratextos.
4. Escritura por procesos	7 a 10	Planificar, redactar, revisar y reescribir un ensayo argumentativo comparativo.	Ensayo final con tesis, evidencia textual y contextualización.

La primera fase instala un pacto de lectura: toda inferencia debe distinguir entre impresión inicial, inferencia textual y evidencia. Esta regla no elimina la dimensión afectiva de la lectura, pero impide que la reacción sustituya al análisis. La segunda fase desarrolla la lectura crítica comparativa de los textos mediante la *triada de la máscara*: los estudiantes analizan la máscara enunciativa (quién habla, qué eufemismos, qué silencios), contrastan ambas obras en términos de agencia y representación, y avanzan desde la mediación docente guiada hacia una lectura progresivamente autónoma. La tercera fase contextualiza el canon como *archivo conflictivo* y problematiza las máscaras autoral e institucional: el prestigio del autor, la función de la escuela al seleccionar textos y las responsabilidades de mediación. La cuarta fase conduce la escritura argumentativa por procesos: planificación de tesis, selección de evidencia, borrador, revisión entre pares y reescritura.

El producto final es un ensayo argumentativo comparativo. La evaluación no premia una respuesta ideológica correcta, sino la calidad de la argumentación: tesis debatible, evidencia pertinente, análisis de voz, contextualización, consideración de objeciones y revisión textual. La rúbrica se comparte antes de escribir, para que funcione como guía de producción y no solo como instrumento de calificación. Para la formación docente, esta misma rúbrica puede utilizarse de manera doble: como herramienta para evaluar ensayos estudiantiles y como herramienta para analizar decisiones de enseñanza (¿la actividad previa enseñó a distinguir voz y autoría?, ¿la consigna exigió evidencia o permitió opiniones generales?, ¿la retroalimentación ayudó a reescribir?). Esta doble lectura convierte la evaluación en instrumento de investigación pedagógica.

Una condición adicional del diseño es el registro de productos intermedios. La bitácora inicial, la matriz comparativa de voz y agencia, la ficha de contexto, el esquema de tesis, el primer borrador y la versión reescrita permiten reconstruir la trayectoria de aprendizaje. Esta trazabilidad es relevante tanto para la evaluación formativa como para futuras investigaciones, porque permite observar no solo el resultado final, sino los desplazamientos entre reacción inicial, inferencia textual, comparación y argumentación.

4.2. Condiciones de cuidado y riesgos del protocolo

El diseño exige reconocer riesgos específicos. El primero es la moralización docente: conducir la clase de modo que solo una respuesta resulte aceptable. El segundo es la neutralización: tratar el conflicto como detalle formal sin reconocer sus implicancias éticas. El tercero es la exposición innecesaria de estudiantes que puedan sentirse interpelados por experiencias de violencia o discriminación. El cuarto es la sobrecarga cognitiva: exigir análisis, contextualización y escritura sin andamiajes suficientes.

Para reducir estos riesgos se contemplan condiciones de cuidado: las discusiones se centran en textos y argumentos, no en experiencias personales obligatorias; el docente ofrece vías escritas de participación; las preguntas apuntan a procedimientos discursivos antes que a confesiones subjetivas; y la evaluación premia la calidad del razonamiento, no una posición ideológica predeterminada. Esta distinción resulta crucial para que la lectura crítica feminista mantenga rigor académico y legitimidad pedagógica.

4.3. Competencias docentes derivadas del diseño

El análisis del diseño permite identificar un conjunto de competencias docentes transferibles a la formación inicial y continua del profesorado (Tabla 3). Estas competencias no se adquieren de manera automática en la experiencia escolar; requieren formación explícita, práctica supervisada y reflexión metacognitiva.

Tabla 3

Competencias docentes derivadas del diseño didáctico

Competencia	Descripción	Aplicación en formación docente
Selección crítica de corpus	Elegir textos por su potencial formativo y no solo por tradición o comodidad temática.	Análisis de casos y diseño de corpus alternativos.
Mediación discursiva	Distinguir voz narrativa, autoría, institución y recepción contemporánea.	Microenseñanzas con preguntas de andamiaje.
Conducción dialógica	Sostener discusión argumentativa sin descalificación ni polarización.	Simulación de aula y protocolos de conversación.

Alfabetización escritural	Enseñar la escritura argumentativa como proceso de planificación, textualización, revisión y reescritura.	Diseño de rúbricas y retroalimentación de borradores.
Ética digital	Regular el uso de fuentes, correctores e IA sin reemplazar la interpretación del estudiante.	Taller de verificación, contraste y declaración de uso de herramientas.

En el plano de la educación superior, estas competencias se proyectan hacia al menos tres dispositivos formativos. Primero, el análisis de casos: futuros docentes examinan producciones estudiantiles reales o simuladas y las clasifican según niveles de competencia lectora crítica. Segundo, el diseño inverso: a partir de un ensayo esperado, planifican las actividades previas necesarias para que ese producto sea posible. Tercero, la microenseñanza: ensayan una mediación sobre un fragmento controversial, reciben retroalimentación y ajustan sus preguntas. Estas actividades favorecen la transferencia entre teoría y práctica que suele ser uno de los puntos débiles de la formación docente.

4.4. Tensión didáctica inicial

El primer hallazgo relevante de la intervención piloto no es un porcentaje, sino una tensión didáctica. Al trabajar con una obra controversial, la recepción estudiantil tiende a organizarse entre dos polos. En el polo reproductivo, el estudiante se refugia en la trama y evita formular juicio crítico. En el polo reactivo, identifica que hay un problema ético, pero lo expresa como rechazo inmediato sin mediación analítica. La propuesta parte de la hipótesis de que ninguno de estos polos basta para desarrollar competencia lectora crítica. Lo formativo se juega en la construcción de un tercer espacio: la lectura interpretativo-crítica, capaz de incomodarse sin abandonar el texto y de argumentar sin neutralizar el conflicto.

La intervención piloto con *Memoria de mis putas tristes* permitió observar que este tercer espacio no emerge por simple exposición a la obra. Requiere un protocolo explícito: activación del distanciamiento ético, análisis de voz narrativa, identificación de eufemismos, discusión sobre autoría y canon, y producción escrita con exigencia de evidencia textual.

4.5. Evidencia piloto de competencia lectora crítica

Los ensayos producidos en la intervención piloto se analizaron mediante la matriz de competencia lectora crítica (Tabla 1).

El análisis mediante la matriz permitió identificar un resultado central: el 53,6 % de la muestra (N=28) alcanzó el nivel interpretativo-crítico. Este nivel se caracterizó por la formulación de tesis, uso de evidencia textual, distinción entre narrador y autoría, y evaluación ética argumentada. El dato es relevante no porque permita afirmar causalidad concluyente —la ausencia

de grupo de comparación y el tamaño reducido de la muestra lo impiden—, sino porque sugiere la posibilidad didáctica de transformar la controversia en escritura fundada dentro de un contexto técnico-profesional.

El análisis exploratorio por género sugirió una mayor concentración del nivel interpretativo-crítico en el subgrupo femenino (66,7 %) que en el masculino (50 %). Dada la marcada asimetría de la muestra, este resultado no debe interpretarse como diferencia estable entre grupos, sino como indicio para pensar desafíos específicos de mediación. En contextos masculinizados, la lectura crítica feminista puede encontrar resistencias particulares, especialmente cuando el análisis exige reconocer formas de poder patriarcal o eufemización de la violencia. La respuesta didáctica no consiste en reducir la exigencia, sino en fortalecer las mediaciones que permiten sostener el distanciamiento analítico.

4.6. Evidencia diagnóstica de estrategias de escritura

La escala diagnóstica aplicada a 71 estudiantes de 4° medio técnico-profesional mostró una situación coherente con el problema de investigación (Tabla 4). Las cinco dimensiones evaluadas se ubicaron en niveles medios, con una debilidad más marcada en textualización. Este resultado sugiere que no basta solicitar un ensayo argumentativo al final de la lectura; la escritura del ensayo debe enseñarse como proceso.

Tabla 4

Evidencia diagnóstica de estrategias de escritura en 4° medio técnico-profesional

Dimensión	Promedio general	Decisión didáctica asociada
Preescritura y anticipación	4,76	Incorporar activación de problema, propósito y audiencia antes de leer y escribir.
Planificación textual	4,76	Trabajar mapas de tesis, esquema comparativo y planificación de párrafos argumentativos.
Textualización	4,46	Modelar integración de citas, comentario de evidencia, conectores y desarrollo de tesis.
Revisión y edición	4,86	Pasar de corrección superficial a reescritura argumentativa con criterios explícitos.
Metacognición	4,84	Incluir autoevaluación final sobre decisiones de lectura, evidencia y escritura.

Los ítems con puntuaciones más bajas resultan particularmente informativos para el diseño: incorporación de fuentes bibliográficas, uso crítico de asistentes virtuales de escritura y empleo de inteligencia artificial para acceder a lecturas especializadas. Lejos de sugerir la prohibición de estas herramientas, el diagnóstico indica la necesidad de regularlas pedagógicamente. En la secuencia

propuesta, el uso de tecnologías de apoyo no reemplaza la interpretación; se incorpora como objeto de verificación, contraste y revisión.

4.7. Articulación de la evidencia y fundamentación del rediseño

La convergencia entre la evidencia piloto y la diagnóstica fundamenta las decisiones centrales del rediseño. La polarización lectora observada en el piloto (reproductiva vs. reactiva) justifica un protocolo de mediación explícito basado en la *triada de la máscara*. La debilidad diagnóstica en textualización justifica una fase completa de escritura por procesos. La necesidad de regular el uso de IA y fuentes digitales justifica la incorporación de la competencia de ética digital. Y la posibilidad de alcanzar un nivel interpretativo-crítico con mediación adecuada —sugerida por el 53,6 % del piloto— ofrece antecedentes para sostener que el diseño propuesto es pedagógicamente viable, sin afirmar que garantiza resultados replicables en otros contextos.

5. Discusión

5.1. Canon, controversia y formación docente

El primer eje de discusión concierne a la relación entre canon literario y formación docente. La escuela suele enfrentar los textos conflictivos mediante dos respuestas institucionales igualmente problemáticas: la conservación acrítica, que presenta el canon como patrimonio indiscutible, y la evitación, que elimina el conflicto antes de enseñarlo. La noción de *archivo conflictivo* propuesta en este artículo ofrece una tercera vía: mantener la lectura, pero desplazar su centro hacia la mediación crítica. Leer un texto canónico no implica celebrarlo; implica aprender a interrogar las condiciones de su legitimidad y sus procedimientos de representación.

Para la formación docente, esta distinción tiene consecuencias prácticas. Si mediar textos conflictivos es una competencia profesional —y no una decisión personal librada a la sensibilidad de cada profesor—, entonces debe enseñarse en programas de formación inicial y continua. Los futuros docentes necesitan dispositivos formativos que les permitan analizar corpus controversiales, anticipar respuestas estudiantiles, diseñar preguntas de mediación, construir rúbricas de escritura y simular discusiones en condiciones de conflicto interpretativo. La secuencia aquí presentada puede funcionar como caso pedagógico para ese tipo de formación: un material que no se entrega como modelo cerrado, sino que se abre al análisis, la adaptación y la discusión profesional.

Este desplazamiento —de la experiencia escolar situada al dispositivo de formación docente— no supone abstraer el contexto de aula hasta vaciarlo de complejidad, sino convertirlo en caso pedagógico para la educación superior. En la formación inicial de profesores de Lengua y Literatura, el trabajo con textos conflictivos suele aparecer de manera indirecta: se estudian teorías literarias, criterios de selección de corpus o enfoques de lectura, pero pocas veces se ensayan protocolos concretos para conducir una discusión donde el texto activa incomodidad ética. La secuencia aquí presentada permite trabajar precisamente esa zona de incertidumbre profesional. Además, la propuesta podría contribuir a articular investigación y docencia en educación superior, dado que ofrece un modelo para formular problemas de investigación desde la práctica: identificar una tensión del aula, construir categorías de análisis, diseñar instrumentos, recoger evidencia y reformular la intervención. Esta dimensión resulta especialmente pertinente para programas de magíster profesionalizante, donde el desafío consiste en producir conocimiento didáctico a partir de problemas auténticos.

Esta dimensión formativa también supone reconocer que la mediación de textos conflictivos no puede enseñarse únicamente mediante lecturas teóricas. Requiere prácticas activas en las que el profesorado en formación analice fragmentos, anticipe preguntas del estudiantado, ensaye modos de responder a intervenciones polarizadas, diseñe criterios de evaluación y revise borradores con evidencia textual. En ese sentido, el diseño propuesto no solo constituye una secuencia escolar, sino un material de formación docente: permite convertir decisiones pedagógicas concretas en objetos de análisis profesional. La transferencia hacia la educación superior se produce precisamente cuando el caso deja de presentarse como receta y se transforma en un dispositivo para discutir qué significa leer, mediar, argumentar y evaluar en situaciones de controversia literaria.

5.2. Lectura crítica y escritura argumentativa

El segundo eje de discusión aborda la articulación entre lectura crítica y escritura. La evidencia diagnóstica sugiere que la escritura argumentativa requiere enseñanza explícita: el grupo diagnosticado presentó debilidades en textualización, uso de fuentes y planificación que no se resuelven por el solo hecho de haber leído críticamente. La lectura crítica feminista aporta preguntas de análisis, pero esas preguntas solo se consolidan como aprendizaje cuando se traducen en operaciones escriturales: formular una tesis, seleccionar evidencia breve, comentar su pertinencia, contextualizar y revisar. Esta articulación permite superar una debilidad frecuente de

las propuestas de lectura crítica: quedarse en la discusión oral sin producir textos evaluables y transferibles.

Desde la perspectiva de la formación docente, este hallazgo implica que la competencia de *alfabetización escritural* —enseñar la escritura argumentativa como proceso— no es separable de la competencia de mediación discursiva. El docente que sabe conducir una lectura crítica pero no sabe enseñar a escribir un ensayo fundamentado deja incompleto el ciclo formativo.

5.3. Aprendizaje activo, evaluación auténtica e inteligencia artificial

El diseño propuesto se articula con principios de aprendizaje activo porque desplaza al estudiante desde la recepción pasiva del canon hacia la construcción de interpretaciones, argumentos y decisiones escriturales. La evaluación se vuelve auténtica porque el producto final —un ensayo argumentativo comparativo— exige desempeños cercanos a prácticas reales de lectura académica y discusión pública. En educación superior, este enfoque podría traducirse en actividades formativas como el análisis de casos, el diseño inverso y la microenseñanza, que favorecen la transferencia entre teoría y práctica.

Un aspecto adicional que el diagnóstico pone de relieve es la relación entre escritura e inteligencia artificial. Los estudiantes declaran bajo uso o uso poco crítico de herramientas digitales de apoyo. En vez de tratar la IA como amenaza externa, la secuencia puede convertirla en objeto de alfabetización crítica: verificar información, contrastar interpretaciones, detectar generalizaciones y mejorar borradores sin delegar la tesis. Esta línea resulta coherente con orientaciones internacionales que enfatizan un uso humano, ético y pedagógicamente significativo de la inteligencia artificial generativa en educación (UNESCO, 2023). Desde la perspectiva de la formación docente, el profesorado necesita aprender a diseñar consignas que no sean fácilmente reemplazables por respuestas genéricas de IA; la calidad de la evaluación depende, entonces, de la calidad del diseño didáctico.

5.4. Transferibilidad del diseño

La propuesta es transferible, pero no universalizable sin ajustes. Su valor reside en ofrecer un modelo de mediación que puede adaptarse a otros textos, niveles y contextos escolares. La *tríada de la máscara* puede aplicarse a poemas, cuentos, novelas, discursos públicos o materiales mediáticos. La lógica de la secuencia —activación, análisis, contextualización y escritura— puede mantenerse con otros corpus. Sin embargo, cada implementación requiere revisar la edad del

estudiantado, el clima de aula, los recursos disponibles y las condiciones institucionales. No todo texto controversial funciona didácticamente del mismo modo: algunos exigen un nivel de mediación que excede el tiempo disponible; otros pueden generar reacciones tan intensas que impidan el trabajo analítico inicial. El corpus comparativo aquí propuesto combina deliberadamente un texto de alta complejidad ética con un cuento más accesible, lo que favorece una progresión pedagógica y evita la dependencia de un único texto.

5.5. Limitaciones

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse al valorar sus alcances. La evidencia piloto proviene de una muestra reducida (N=28), no probabilística y situada en un único establecimiento técnico-profesional, lo que impide generalizar los resultados a otros contextos escolares. La marcada asimetría de género (22 hombres y 6 mujeres) no permite establecer diferencias estables entre subgrupos y obliga a interpretar cualquier variación con extrema cautela. El rediseño de la secuencia, aunque fundamentado en evidencia piloto y diagnóstica, aún no ha sido implementado en su versión completa; por consiguiente, los resultados deben leerse como antecedentes que orientan y justifican la propuesta, no como efectos atribuibles a la secuencia final. La escala diagnóstica de escritura fue aplicada como instrumento pedagógico y no fue sometida a validación psicométrica formal, lo cual limita la robustez de las inferencias derivadas de sus puntuaciones.

Futuras investigaciones podrían implementar la secuencia rediseñada en distintos establecimientos y regiones, incorporar grupos de comparación, analizar la evolución de los borradores durante el proceso de escritura y explorar la transferibilidad del modelo de competencias docentes a programas de formación inicial del profesorado de Lengua y Literatura. Asimismo, sería pertinente examinar las resistencias específicas que la lectura crítica feminista activa en contextos masculinizados, aspecto que la presente evidencia solo permite señalar como indicio exploratorio.

6. Conclusiones

Este artículo ha fundamentado el diseño de una secuencia didáctica para la mediación docente de textos canónicos conflictivos mediante lectura crítica feminista y escritura argumentativa, y ha derivado de ese diseño un modelo de competencias profesionales con

proyección hacia la formación inicial y continua del profesorado de Lengua y Literatura. La evidencia piloto y diagnóstica permite formular tres conclusiones principales.

En primer lugar, la controversia ética que activan ciertas obras canónicas no debe tratarse como obstáculo para la enseñanza literaria, sino como oportunidad formativa cuando existe mediación docente rigurosa. La noción de *archivo conflictivo del canon* y la *triada de la máscara* ofrecen herramientas operacionales para esa mediación, evitando dos reduccionismos igualmente improductivos: la defensa patrimonial del canon y la cancelación inmediata del texto.

En segundo lugar, la competencia lectora crítica requiere andamiajes explícitos que enseñen a distinguir voz narrativa, autoría, institución, evidencia y juicio ético. La evidencia piloto sugiere que, con mediación adecuada, una proporción significativa del estudiantado de 4° medio técnico-profesional puede alcanzar un nivel interpretativo-crítico que integra tesis, evidencia textual y evaluación ética argumentada. Este antecedente ofrece sustento empírico —aunque no concluyente— para la viabilidad del diseño.

En tercer lugar, la escritura argumentativa debe enseñarse como proceso epistémico y no evaluarse únicamente como producto final. El diagnóstico escritural justifica la incorporación de fases explícitas de planificación, textualización, revisión y reescritura, y la regulación pedagógica del uso de inteligencia artificial en la producción escrita.

La contribución del artículo opera en dos planos interconectados. Para la formación docente, identifica un conjunto de competencias profesionales —selección crítica de corpus, mediación discursiva, conducción dialógica, alfabetización escritural y ética digital— cuya enseñanza requiere dispositivos formativos específicos en educación superior. Para la didáctica de la literatura, ofrece un diseño fundamentado que transforma la controversia ética del canon en lectura crítica y escritura argumentativa, operacionalizado en una secuencia replicable y evaluable. Aun con las limitaciones propias de un estudio basado en evidencia piloto, el trabajo sugiere que enseñar literatura cuando el texto incomoda no exige elegir entre canon y crítica, sino formar docentes y lectores capaces de sostener esa tensión con rigor analítico, evidencia textual y responsabilidad pedagógica.

Referencias

Alvarado, M. (2021). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J. V., Matsuda, P. K., Murphy, S., Wells Rowe, D., y Schleppegrell, M. (2018). *The lifespan development of writing*. National Council of Teachers of English.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Graó.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo: Una impresión freudiana* (P. Vidarte, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1995)
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Establecimiento técnico-profesional anonimizado. (2025). Proyecto Educativo Institucional 2023–2025 [documento institucional interno].
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969)
- Freire, P. (1987). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- García Márquez, G. (2011). *Memoria de mis putas tristes*. Random House Mondadori. (Obra original publicada en 2004)
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4–11.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Munita, F. (2017). Yo, lector: Los relatos de vida lectora en la construcción del sujeto didáctico. *Cronía*, 17(13), 1–9.
<https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/download/637/542/2063>
- Pardo Bazán, E. (2001). El encaje roto. En *Cuentos de amor*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (Obra original publicada en 1898).
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/cuentos-de-amor--0/>

- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura* (L. Fólica, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2014)
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Tobón-Cossio, J. C. (2020). La autobiografía lectora: Una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 163–173. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press.