



Diana María Pinilla

**E-mail:** diana-m.pinilla@up.ac.pa

**Orcid:** <https://orcid.org/0009-0009-9743-9514>

Universidad de Panamá, Doctorado en Educación. Circasia, Quindío, Colombia.

## Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pinilla, D. M. (2026). Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de textos expositivos-explicativos por docentes de básica primaria. *Portal de la Ciencia*, 7(3), 496-511, DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v7i3.806>

==== o ====

## Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de textos expositivos-explicativos por docentes de básica primaria

### RESUMEN

Objetivo del estudio: Comprender de qué manera el equipo docente de las instituciones educativas de educación básica primaria de Circasia (Quindío, Colombia) constituye y otorga sentido a la incidencia de los factores cognitivos, formativos y contextuales en la configuración de su conocimiento didáctico del contenido (CDC) para la enseñanza de la producción de textos expositivos-explicativos. Metodología: Investigación cualitativa con paradigma interpretativo-hermenéutico. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a ocho docentes, observaciones de aula y análisis documental, como el PEI, los planes de área y los lineamientos curriculares nacionales (MEN, Colombia). Se procesaron los datos de forma abierta, axial y selectiva con triangulación metodológica. Hallazgos principales: Se identificó un CDC situado y activo con fortalezas en la enseñanza de la escritura y vacíos en la dimensión discursiva del género. Los docentes construyen su CDC en tensión entre la formación inicial escasa, los modelos pedagógicos institucionales y la reflexión de la práctica. Persiste la hegemonía del esquema narrativo como principal obstáculo cognitivo. Aplicaciones: Los resultados permiten guiar el diseño de la formación continua específica, de trayectorias curriculares diferenciadas y de políticas institucionales para la enseñanza de la escritura expositiva para la educación básica primaria en contextos latinoamericanos. Novedad/Originalidad: El estudio ofrece evidencia situada que da cuenta acerca de la construcción del CDC en la escritura de expositivo-explicativo en básica primaria, articulando tres factores explicativos (cognitivo, formativo, contextual) para mostrar una práctica educativa con un enfoque interpretativo-hermenéutico; un enfoque que aparece pero que es escasamente abordado en la literatura hispanoamericana.

**Palabras clave:** conocimiento didáctico del contenido; textos expositivos-explicativos; didáctica de la escritura; formación docente; educación básica primaria.

==== o ====

## Pedagogical content knowledge in the teaching of expository-explanatory texts by primary school teachers

### ABSTRACT

Study Objective: To understand how the teaching staff of primary schools in Circasia (Quindío, Colombia) constructs and gives meaning to the impact of cognitive, formative, and contextual

factors on the configuration of their pedagogical content knowledge (PCK) for teaching the production of expository-explanatory texts. Methodology: Qualitative research with an interpretive-hermeneutic paradigm. Semi-structured interviews were conducted with eight teachers, along with classroom observations and document analysis, including the Institutional Educational Project (PEI), subject area plans, and national curriculum guidelines (MEN, Colombia). Data were processed in an open, axial, and selective manner with methodological triangulation. Main Findings: A situated and active PCK was identified, with strengths in writing instruction and gaps in the discursive dimension of the genre. Teachers construct their PCK amidst tension between limited initial training, institutional pedagogical models, and reflection on their practice. The narrative structure remains dominant as the primary cognitive obstacle. Applications: The results can guide the design of specific continuing education programs, differentiated curricular pathways, and institutional policies for teaching expository writing in primary education in Latin American contexts. Novelty/Originality: This study offers situated evidence that accounts for the construction of content knowledge (CK) in expository-explanatory writing in primary education, articulating three explanatory factors (cognitive, formative, and contextual) to demonstrate an educational practice with an interpretive-hermeneutic approach; an approach that appears but is rarely addressed in Latin American literature.

**Keywords:** pedagogical content knowledge; expository-explanatory texts; writing didactics; teacher training; primary education.

==== o ====

## **Conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino de textos expositivos-explicativos por professores do ensino básico**

### **RESUMO**

Objetivo do estudo: Compreender como o corpo docente das escolas primárias de Circasia (Quindío, Colômbia) constrói e atribui significado ao impacto dos fatores cognitivos, formativos e contextuais na configuração do seu conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) para o ensino da produção de textos expositivos-explicativos. Metodologia: Investigação qualitativa com paradigma interpretativo-hermenêutico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a oito professores, para além de observações em sala de aula e análise documental, incluindo o Projeto Educativo Institucional (PEI), planos de aula e orientações curriculares nacionais (MEN, Colômbia). Os dados foram processados de forma aberta, axial e seletiva, com triangulação metodológica. Principais resultados: Identificou-se um CPC situado e ativo, com pontos fortes no ensino da escrita e lacunas na dimensão discursiva do género. Os professores constroem o seu conhecimento do conteúdo (CC) no meio da tensão entre a formação inicial limitada, os modelos pedagógicos institucionais e a reflexão sobre a prática. A hegemonia da estrutura narrativa persiste como o principal obstáculo cognitivo. Aplicações: Os resultados podem orientar o desenvolvimento de formação contínua específica, percursos curriculares diferenciados e políticas institucionais para o ensino da escrita expositiva no ensino básico em contextos latino-americanos. Inovação/Originalidade: Este estudo oferece evidências situadas que explicam a construção do conhecimento do conteúdo (CC) na escrita expositiva-explicativa no ensino básico, articulando três fatores explicativos (cognitivo, formativo e contextual) para demonstrar uma prática pedagógica com uma abordagem interpretativo-hermenêutica; uma abordagem que aparece, mas é pouco explorada na literatura latino-americana.

**Palavras-chave:** conhecimento pedagógico do conteúdo; textos expositivo-explicativos; didática da escrita; formação de professores; educação básica

## INTRODUCCIÓN

La construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC) es uno de los procesos más complejos y situados de la profesionalización docente. En este ámbito de la educación básica primaria, el CDC alcanza una dimensión crítica para la enseñanza de la producción de textos expositivos-explicativos (tipología de texto que obliga al docente a una compleja interrelación entre saberes disciplinares, pedagógicos y contextualizados); en consecuencia, comprender cómo articula ese saber en los contextos concretos del aula, atravesados por determinadas condiciones institucionales o por trayectorias formativas variadas constituye hoy en día una necesidad investigativa urgente en el campo de la didáctica del lenguaje en América Latina. La escritura, entendida como práctica sociocultural, es considerada hoy en día, lejos de ser un mero instrumento de comunicación, como una práctica sociocultural compleja que necesita de procesos cognitivos de planificación, organización, revisión y metacognición (Cassany, 2006; Camps, 2003), es decir, una práctica cuyo proceso de enseñanza exige a los docentes un conocimiento especializado que va mucho más allá del mero control gramatical o normativo.

En Colombia, los resultados de las pruebas SABER 2023, evidencian que únicamente el 13,5% de los estudiantes de quinto grado de la educación básica, logran alcanzar el nivel básico en redacción y en el Eje Cafetero (ICFES, 2024). Esta situación no se podría explicar sólo por las dificultades del alumnado: es indicio de una problemática más estructural vinculada a la CDC de los docentes, a sus concepciones sobre la escritura y a las condiciones institucionales en que se encuentra desempeñando su labor. A nivel latinoamericano, los resultados de PISA 2022 pusieron de manifiesto que países como Colombia, Argentina, Brasil y Costa Rica exhiben un desempeño antes de la media regional en comprensión de lectura y producción escrita (OCDE, 2024), dando cuenta de que no son dificultades locales solamente, sino que reflejan tensiones estructurales en la forma en la que se ha enseñado y se ha aprendido a escribir en la región. Realidad que se agudiza si se considera el contexto de la formación docente: entre 30% y el 40% de los egresados de pedagogía infantil en Colombia cuenta con competencias avanzadas para enseñar géneros textuales específicos como el expositivo (CERLALC, 2019), lo que hace ver que hay un gap importante entre la preparación profesional inicial y las exigencias reales de la práctica pedagógica.

El texto expositivo-explicativo ocupa un lugar central en los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) que lo definen como un tipo textual fundamental en el aprendizaje disciplinar y en el desarrollo del pensamiento crítico. La enseñanza de este tipo textual implica que los estudiantes aprendan a informar, explicar o argumentar sobre hechos de la realidad de una manera organizada y coherente, lo que implica, a su vez, que los docentes deben ser competentes no solamente en las características estructurales de este tipo textual, sino también en las estrategias pedagógicas más adecuadas para acompañar su producción en el aula. No obstante, los estudios previos muestran que los planes de área y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) -de las instituciones de educación básica- muy raramente operacionalizan orientaciones didácticas concretas para este tipo textual (Mahecha, Álvarez y Mateus, 2022; De La Hoz Ibacache, 2023). Esta ausencia no es irrelevante: supone que los docentes tienen que construir, en muchas ocasiones de manera solitaria e intuitiva, un saber pedagógico específico para enseñar un tipo textual que exige del alumnado habilidades de planificación, organización lógica, coherencia, temática y cohesión textual.

La noción de CDC, formulada originalmente por Shulman (1986, 1987) y ampliamente ampliada por los investigadores que después atendieron a esta idea, permite comprender que la profesionalidad docente no tiene que ver con dominar el contenido disciplinar ni con la aplicación de formas genéricas de intervención pedagógica, sino con una transformación reflexiva del saber en objeto de la enseñanza, mediada por decisiones situadas, representaciones sobre los estudiantes y las condiciones del entorno institucional. En este sentido, el CDC no es un tipo de conocimiento estancado o homogéneo: se escenifica en la

práctica, se reconfigura ante la urgencia del aula y va adquiriendo matices específicos en función de las condiciones de contexto en las que se encuentra desempeñando los docentes. Recientes indagaciones en el ámbito del contexto latinoamericano han profundizado en esta noción del CDC, poniendo de manifiesto el hecho de que los factores cognitivos, los factores formativos y los factores contextuales interactúan de forma permanente en la configuración de ese saber (Hernández Arteaga, 2022; Montoya y Arroyave, 2021; Parga-Lozano, 2024).

Esta investigación, inscrita en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Panamá, buscó comprender cómo los profesores de básica primaria de las Instituciones Educativas San José, Luis Eduardo Calvo Cano y Libre del municipio de Circasia (Quindío, Colombia) configuran y significan su CDC en relación con la enseñanza de la producción de textos expositivos-explicativos, teniendo en cuenta los factores cognitivos, formativos y contextuales que inciden en dicha configuración. El municipio de Circasia presenta una población aproximada de 30.000 habitantes, con una economía que históricamente ha estado vinculada al cultivo del café, donde se encuentran instituciones escolares con recursos pedagógicos limitados, contextos socioeducativos heterogéneos en los cuales se incluye población en situación de vulnerabilidad, víctimas del conflicto armado y comunidades migrantes. Estas condiciones hacen más pertinente averiguar cómo los docentes construyen su saber profesional en la realidad de instituciones que, en muchas ocasiones, lo limitan e impiden, pero lo interpelan y lo movilizan en el hecho educativo. Las tres instituciones seleccionadas evidencian la existencia de tensiones como las mencionadas, aunque las van a producir a partir de los propios modelos pedagógicos de la organización escolar, de los propios modelos de estructura escolar y de las visiones particulares de cada uno de los enfoques curriculares.

La pertinencia del estudio se fundamenta en la insuficiencia de investigaciones que vinculen los tres aspectos ya mencionados en un enfoque interpretativo-hermenéutico en contextos de educación básica primaria hispanoamericana, ya que trabajos como los de Bahamondes, Merino y Espinoza (2021) en Chile o los de De La Hoz Ibacache (2023) o Hernández Arteaga (2022) en Colombia están centrados sobre el CDC en niveles educativos más elevados o en perspectiva de distintos aspectos del contexto. El trabajo aporta pues con evidencias situadas que vinculan cada vez el aspecto cognitivo, el aspecto formativo y el aspecto del contexto de manera conjunta en el nivel de básica primaria en un género textual específico. La doble especificidad representa una de los aportes más específicos que se realizan para la didáctica del lenguaje en Colombia y en la región. Asimismo, el enfoque interpretativo-hermenéutico adoptado hace posible situar las voces de los propios docentes cuya comprensión, tensiones y las posibilidades son interpretadas como una fuente privilegiada de conocimiento acerca de la realidad pedagógica estudiada, disipada la comprensión de la realidad pedagógica desde las variables de contexto o desde los indicadores de epistemológicos.

Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo de corte interpretativo-hermenéutico, con diseño de estudio de casos múltiples. La recolección de la información se realizó mediante la técnica de las entrevistas semiestructuradas profundas, la observación de aula y el análisis documental de los PEI y de los planes de área de las tres instituciones estudiadas. Este diseño logró hacer visible la manera en que los docentes construyen significados sobre su propia práctica, permitió identificar las concepciones que guían sus decisiones didácticas y puso al descubierto las tensiones que pueden emerger entre sus saberes previos, la formación recibida y las condiciones concretas de su contexto institucional. Los hallazgos permitieron percibir continuidades y rupturas en la construcción del CDC docente, así como dar cuenta de orientaciones teórico-didácticas sustentadas en las propias voces y experiencias de los docentes participantes, con posibilidades de ser transferidas a contextos educativos similares en la región.

El artículo se estructura en cinco apartados: revisión de literatura, metodología, resultados, discusión y conclusiones, ajustándose a los requerimientos de los artículos originales de

investigación. Se espera que los datos construidos en este artículo ayuden a nutrir el debate académico sobre la enseñanza de la escritura expositiva en la educación primaria de Colombia y puedan ser útiles a la hora de construir propuestas formativas más situadas, reflexivas y de interés para los profesores que trabajan en las realidades de contextos similares al de Circasia, donde la complejidad del CDC no puede entenderse sin las realidades humanas, institucionales y culturales que son las que le dan sentido.

## **REVISIÓN DE LITERATURA**

### **El CDC como constructo teórico central**

El conocimiento didáctico del contenido fue acuñado por Lee Shulman (1986, 1987) para abordar la peculiar combinación entre aquello que se conoce en la disciplina y el saber pedagógico que permite a los profesores diferenciarse de los expertos en contenido. Es, en definitiva, la habilidad de convertir un saber en objeto de aprendizaje, facilitada por el conocimiento de los estudiantes, las estrategias didácticas adecuadas y el contexto. Para Shulman, este saber dista de ser estático y transferido mecánicamente, de la misma manera que para él emerge de un proceso reflexivo en que el docente reconsidera el conocimiento de la disciplina hasta hacerlo accesible e interesante en términos del aprendizaje. Este proceso supone, al mismo tiempo, tener un dominio del contenido, el conocimiento de los tipos de representación más óptimas y la previsión de las dificultades que encontrarán los estudiantes en el proceso de aprender el contenido.

Magnusson, Krajcik y Borko (1999) ampliaron el modelo identificando cinco componentes: orientaciones hacia la enseñanza, conocimientos del currículo, comprensión del aprendizaje del estudiante, conocimientos de estrategias instruccionales y conocimientos de la evaluación, que hacen propio el modelo, mucho más productivo en la didáctica de las ciencias, pero que posteriormente fue aplicado a otros contextos disciplinares, incluso a la enseñanza del lenguaje, pues permite analizar cómo se va construyendo, de forma sistemática, el saber pedagógico de los docentes frente a contenidos específicos. Como sucede en el caso de la enseñanza de los textos expositivos-explicativos, los cinco elementos descritos se desarrollarían de forma interrelacionada, puesto que las orientaciones que mantiene el docente respecto a la escritura como proceso o como producto determinarían las estrategias que pone en práctica, el tipo de evaluación que elabora y la manera con la que entiende las dificultades de sus alumnos.

Park y Oliver (2008) incorporaron la eficacia docente como un elemento adicional a su modelo hexagonal del CDC, dando cuenta de que las dimensiones cognitivas interiores, junto con las circunstancias exteriores, producen el saber docente. Esta aportación tuvo importancia porque permitió mover el foco de atención de las investigaciones desde los aspectos puramente técnicos del CDC hacia sus dimensiones subjetivas y relacionales, de manera que desde entonces la investigación ha confirmado que existe una concepción del CDC como un saber dinámico, situado y en permanente construcción, y que no puede entenderse al margen de las experiencias, trayectorias y contextos en los que los docentes desarrollan su práctica (Hernández Arteaga, 2022; Montoya y Arroyave, 2021).

En el ámbito hispanoamericano, Fonseca et al., (2021) y Hernández Castro y López Cruz (2025) han determinado la existencia de un CDC en docentes colombianos a los que denominaron de primer grado, afirmando que es reflexivo y contextualizado. Las conclusiones a las que llegaron ambos estudios se encuentran en consonancia en el sentido de que los docentes en ejercicio se construyeron su CDC a partir de la experiencia, de la observación de sus alumnos y de la reflexión acerca de las tensiones que existen entre los lineamientos curriculares y las realidades del contexto escolar; empero, ninguno de los dos estudios centró específicamente el texto expositivo-explicativo como objeto de enseñanza en básica primaria ni realizó un abordaje sistematizado de la triada de los factores de tipo cognitivo, formativo

y contextual, desde una perspectiva interpretativa-hermenéutica que primara los significados que los propios docentes construyen acerca de su experiencia pedagógica.

### **Factores cognitivos, formativos y contextuales**

Los factores cognitivos que median la práctica docente son las representaciones mentales, las creencias epistemológicas y el razonamiento pedagógico con los cuales los docentes interpretan su quehacer (Palacios Herrera, 2023). Las representaciones en cuestión no son neutras puesto que determinan qué aspectos del texto expositivo-explicativo se pone al frente en lo que se enseña, qué estrategias se despliegan e incluso qué tipo de escritor forma. Un autor que piensa en la escritura como transcripción tenderá a dotar de una importancia notable a la corrección ortográfica y gramatical, y un autor que la piensa como práctica sociocultural priorizará la intencionalidad de comunicación, la organización argumentativa o la revisión reflexiva del texto. El CDC no implica únicamente representaciones sobre el contenido, sino que implica una comprensión honda de la naturaleza del estudiante y de sus procesos cognitivos, lo que significa que de los docentes requiere no sólo realizar tareas de interpretación, sino que, de manera continua, e ir buscando las producciones escritas de sus alumnos y lo que las dificultades que estas revelan.

Desde la psicología cognitiva, Tabullo et al. (2023) han documentado la influencia de las funciones ejecutivas sobre el rendimiento lectoescritor del alumnado, poniendo de relieve la complejidad cognitiva que significa llegar a producir un texto expositivo coherente y bien estructurado. Este hallazgo impacta directamente sobre el CDC docente: si los docentes no tienen conocimiento de los procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento en torno a la producción escrita, difícilmente podrán formular estrategias de mediación adecuadas para acompañar a sus alumnos en ese proceso.

Los factores formativos se refieren a la formación inicial y continua de los y las docentes y a su proyección en la construcción del CDC. La literatura iberoamericana es unánime en señalar que la formación inicial se centra en la literatura y los textos narrativos, dejando una escasa formación centrada en la enseñanza de géneros no ficcionales, como el expositivo-explicativo (Bahamondes et al., 2021; Espinosa y Figueroa-Miralles, 2024). Esta carencia estructural obliga a los docentes y las docentes a construir su CDC de manera autodidacta, ya sea con la experiencia obtenida en los espacios del aula o por medio de procesos de formación en servicio que, en el caso colombiano, son muchas veces parciales y desarticulados de las exigencias de la práctica pedagógica. Moya Muñoz y Durán Herмосilla (2022) documentan también una tensión presente en la formación inicial entre enfoques normativos de la lengua y enfoques comunicativos que se transfieren al aula y condicionan el tipo de enseñanza de la escritura que llevan a cabo los docentes y las docentes. La formación continua, por tanto, no aparece como un complemento que se puede desestimar, sino como una condición necesaria para la resignificación de las concepciones de los y las docentes y para la adecuación de la práctica pedagógica a los avances del campo de la didáctica de la lengua.

Los factores contextuales institucionales actúan como determinantes que posibilitan o limitan las prácticas de enseñanza y, por ende, la elaboración del CDC. Parga-Lozano (2024) introduce el término CDC ambientalizado, haciendo hincapié en que el contexto no constituye un elemento externo o secundario, sino que forma parte de la dimensión constitutiva del saber docente que los docentes interpretan, negocian y resignifican en sus prácticas cotidianas. Esto se traduce especialmente bien en la situación de los docentes de Circasia, que desarrollan prácticas en instituciones con limitaciones en los recursos pedagógicos, con poblaciones escolares diversas y con unos currículos que, en muchos de los casos, no aportan orientaciones didácticas de ninguna clase para la enseñanza de textos expositivos-explicativos. Valenzuela y Contreras (2025) corroboran que los contextos institucionales que favorecen la reflexión pedagógica colectiva, la innovación y la colaboración entre los docentes

refuerzan la práctica del CDC, mientras que contextos de rigidez curricular o de alta carga laboral actúan limitando fuertemente su desarrollo.

### **La enseñanza del texto expositivo-explicativo**

El texto expositivo-explicativo se caracteriza por comportar secuencias explicativas que resuelven problemas conceptuales, pero para lo cual se utilizan estrategias discursivas como la definición, la ejemplificación, la comparación, la causa-efecto, la cita de autoridad, entre otros (Mahecha et al., 2022). Su estructura tripartita obedece a una lógica retórica particular a la que el alumnado se debe ir acercando poco a poco. Los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) distinguen entre texto informativo y texto explicativo reconociendo las particularidades de sus superestructuras y la necesidad de trabajarlos de forma diferenciada.

La literatura especializada evidencia que la persistencia de esquemas narrativos en los estudiantes es el mayor obstáculo cognitivo para establecer la producción de los textos expositivos (Tineo, 2022). Los estudiantes que están acostumbrados a relatar experiencias personales o que son capaces de reproducir secuencias de los hechos, encuentran serias dificultades para organizar la información temática de forma jerárquica, para establecer relaciones lógicas entre las ideas y para defender una postura explicativa que no dependa de la anécdota o de la narración. El anecdótico no se puede remediar con ejercicios de escritura; requiere de una mediación docente cualificada que oriente el proceso de conceptualización, la planificación textual y la revisión reflexiva.

Las estrategias más efectivas reportadas en la literatura incluyen la en modelación docente, organizadores gráficos, escritura guiada, producción colaborativa y evaluación formativa entre pares (Castro, 2022; Supo Condori et al., 2022). Domínguez, Rodríguez y Balmaseda (2020) resaltan la necesidad de implementar sistemas de actividades dirigidas con reflexión metalingüística orientada hacia la práctica comunicativa auténtica, para que el alumnado no sólo escriba, sino que también comprenda los mecanismos discursivos que sustentan la exposición. Sin embargo, hay un gran desajuste entre los enfoques de intervención que funcionan en la investigación controlada y su transferencia sistemática a la práctica en las aulas de educación básica (Shafiee et al., 2023), un desajuste que normalmente se justifica por la problemática institucional y por las condiciones de CDC de sus profesores.

Un vacío significativo en este campo es la ausencia de estudios que analicen de forma articulada cómo los factores cognitivos, formativos y contextuales se entrelazan en la construcción del CDC para la enseñanza de textos expositivos-explicativos en la enseñanza básica primaria, más concretamente en los contextos latinoamericanos y desde una visión interpretativa-hermenéutica que ponga en primer plano los significados que los mismos docentes construyen sobre su práctica pedagógica. Dicho vacío es el que justifica y orienta el presente estudio, que pretende contribuir con evidencia situada y comprensión interpretativa a un campo que hasta el presente sólo ha ido avanzando desde enfoques cuantitativos centrados en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

### **Metodología**

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo-hermenéutico (Gadamer, 1975; Van Manen, 1997). Dentro de esta concepción, la realidad educativa se entiende como una construcción intersubjetiva cuya constitutiva no puede pasar solamente por la rendición de cuentas de variables medibles o por relaciones causales, sino que ha de entenderse, a partir de los significados que le otorgan los actores sociales a sus propias experiencias. El conocimiento en este marco epistemológico viene de la mano de la producción de significados a partir del diálogo entre el investigador y los participantes, es el resultado del proceso de co-construcción de sentidos situados (Dilthey, 1986). Para Gadamer (1975), comprender no es reproducir un significado dado, sino que es ser partícipe de un movimiento dialógico entre el intérprete y el texto que produce comprensiones nuevas enriquecidas por

los horizontes de ambos. Para Van Manen (1997) el enfoque hermenéutico educativo está relacionado con una fusión entre la descripción reflexiva y la interpretación de los sentidos de la experiencia vivida de enseñar y aprender, que actualizará un conocimiento que no es sólo teórico, sino que participará en una actualización de la comprensión ética y pedagógica del quehacer docente.

Desde esta perspectiva epistemológica, el estudio no se orientó en la búsqueda de generalización estadística ni de verificación de hipótesis, sino en saberes profundos, densos y situados en el fenómeno construcción de CDC en docentes de básica primaria. La pregunta guía no fue cuán frecuentemente ocurre un fenómeno, sino cómo lo comprenden, significan y relacionan los docentes en sus contextos institucionales concretos. Esta orientación es coherente con la propuesta de Sandín (2003), quien indica que la investigación interpretativa en educación trata de captar la complejidad de los fenómenos pedagógicos tomando los significados que emergen de la experiencia y los discursos de sus protagonistas.

### **Participantes y escenario**

El trabajo de campo se desarrolló en tres instituciones educativas públicas del municipio de Circasia (Quindío, Colombia): la IE San José, la IE Luis Eduardo Calvo Cano y la IE Libre. La selección de estas tres instituciones fue llevada a cabo intencionadamente por sus características institucionales, modelos pedagógicos, contextos socioeducativos y diferenciación que presentaban claras particularidades y que en última instancia potenció el análisis comparado y la triangulación de casos. La IE San José enseña mediante la aplicación de la pedagogía conceptual, con énfasis en el Modelo Lector Óptimo, en su PEI no hay orientaciones didácticas explícitas relacionadas con la enseñanza de la producción escrita. La IE Luis Eduardo Calvo Cano construir su propuesta curricular bajo los principios del aprendizaje significativo y otorgar educación media técnica, viene por tanto un énfasis en competencias comunicativas generales, pero que no especifican estrategias para la enseñanza de la producción escrita de los textos expositivos-explicativos en particular. La IE Libre trabaja con la población con diversidad funcional, y su uso progresivo de la escritura por procesos queda reflejado únicamente en el currículo, matizado por las exigencias inclusivas que precisan de los docentes de niveles elevados de flexibilidad y adaptación didáctica.

Esta diversidad institucional no se consideró un obstáculo sino una condición enriquecedora para llegar a comprender el fenómeno: los factores cognitivos, los factores formativos y los factores contextuales que inciden en la construcción del CDC expresan de una forma particular en cada situación particular, y la comparación dialógica de las mismas permite detectar y poner de manifiesto, a la vez, tanto convergencias como tensiones significativas en el campo.

Mediante muestreo teórico-intencional (Taylor y Bogdan, 1987), que se construye progresivamente en función de las exigencias teóricas del estudio y da preferencia a todos aquellos participantes cuyas vivencias resultan más significativas para el mejor entendimiento del fenómeno, se opta por una muestra que por un lado para la estimación; se ha seleccionado a ocho docentes de básica primaria. Los criterios de inclusión fueron: ser docente activo en el área de Lengua Castellana o materias afines en los grados de básica primaria, tener una experiencia mínima de tres años en la institución y mostrar voluntad de participar con carácter voluntario en todas las etapas del proceso investigativo. A los docentes/as, en el transcurso de las acciones de recolección de los datos, se les solicitó firmar un consentimiento informado que garantizaría, por una parte, la confidencialidad de sus identidades, el uso exclusivamente académico de la información extraída y el derecho a darse de baja del estudio cuando quisieran, sin ningún tipo de consecuencia alguna.

La codificación de los participantes se organizó según la institución de pertenencia y el grado en que ejercen su labor docente (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Codificación de participantes*

<b>Institución</b>	<b>Código</b>	<b>Grado(s)</b>
IE San José	D1SJ, D2SJ, D3SJ	2°, 4°, 5°
IE Luis Eduardo Calvo Cano	D1LEC, D2LEC	3°, 5°
IE Libre	D1L, D2L, D3L	3°, 4°, 5°

*Fuente:* Elaboración propia.

### **Técnicas e instrumentos**

Se implementaron tres técnicas de información complementarias que hicieron posible la triangulación metodológica (Denzin y Lincoln, 2011), no entendida como un mecanismo de verificación interna sino como una forma de enriquecer y profundizar la comprensión del fenómeno para el que se disponía de distintas fuentes de información.

La entrevista semiestructurada fue el instrumento principal de la recolección de información. De acuerdo con lo que plantean Kvale et al. (2011), la entrevista no es un simple ir y venir de preguntas y respuestas, sino que el proceso intersubjetivo provoca un co-construcción de conocimiento acerca del fenómeno objeto de estudio. La técnica de entrevista individual, con una duración de entre 50 y 80 minutos, se llevó a cabo con cada uno de los ocho participantes, y fue organizada según once preguntas guía articuladas con las categorías analíticas del estudio. Las preguntas eran abiertas, de carácter reflexivo, orientadas a provocar narraciones de experiencias y explicitaciones de concepciones, sin predeterminedar la respuesta. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con autorización por parte de los participantes, y transcritas literalmente, siendo posteriormente validadas por parte de los participantes como forma de garantizar la fidelidad de los registros.

La guía de observación de aula constituyó el segundo instrumento básico, ya que complementa el discurso reflexivo de los docentes con el registro directo de sus prácticas pedagógicas en sus contextos naturales de ocurrencia. Tal como menciona Flick (2015), la observación cualitativa no busca medir los comportamientos objetivos, sino que busca captar el sentido de las acciones según el sentido de los actores y del contexto en que se producen. Se documentaron doce sesiones de clase asumiendo un rol de observador no participante, y se registraron dimensiones como: la organización del ambiente de aprendizaje, estrategias de introducción y de desarrollo del tema, mediaciones pedagógicas durante la producción textual, tipos de interacción entre la docente y los estudiantes, procesos de retroalimentación y evaluación, condiciones contextuales que influyeron en el desarrollo de la clase, etc. La valoración de las dimensiones observadas se llevó a cabo en una escala de cuatro niveles: no evidenciado (1), incipiente (2), moderado (3) y consolidado (4), que permitió sistematizar los registros y facilitar la posterior triangulación de los datos con los de las entrevistas.

La matriz de análisis documental organizó la revisión de las fuentes documentales institucionales y normativas que contextualizan la práctica pedagógica del profesorado implicado. Se llevó a cabo un análisis de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los Planes de Área de Lengua Castellana de cada institución y de la normativa nacional que los acompaña -en particular, los Lineamientos Curriculares del MEN (1998) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)- por cuanto; según Bowen (2009), el análisis documental permite un acceso sistemático a evidencias que dan cuenta de las concepciones, saberes y decisiones pedagógicas de los sujetos en bloques específicos, demandas que no aparecen, en ocasiones, de forma natural en los discursos verbales. La matriz se organizó por categorías analíticas del estudio, dimensiones del conocimiento del contenido disciplinar, del conocimiento pedagógico, del conocimiento del estudiante o del conocimiento del contexto curricular e institucional.

### Procedimiento analítico

El análisis siguió la lógica del círculo hermenéutico (Gadamer, 1975), de forma que cada fragmento empírico fue interpretado en relación con el todo y viceversa, en un movimiento recursivo entre las partes y el todo. Se utilizó la codificación abierta para explorar categorías emergentes, la codificación axial para establecer relaciones entre categorías y subcategorías, y la codificación selectiva para ofrecer comprensiones integradoras. La triangulación entre entrevistas, observaciones y documentos validó la credibilidad de los resultados. La transferibilidad fue favorecida a partir de la densa descripción del contexto de la investigación (Geertz, 1973). La confirmabilidad se favoreció a partir de la reflexividad del investigador y la auditoría externa por pares académicos y académicas.

### Categorías analíticas

El estudio se organizó en torno a dos categorías transversales y nueve subcategorías (Tabla 2):

**Tabla 2**

*Sistema de categorías y subcategorías*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
1. Construcción del CDC	Concepciones sobre naturaleza y función del texto expositivo-explicativo Estrategias didácticas previas Estrategias didácticas empleadas Criterios didácticos para la enseñanza Integración del CDC en la práctica docente
2. Factores cognitivos, formativos y contextuales	Concepciones sobre el aprendizaje de la producción textual Incidencia de la formación inicial Incidencia de la formación continua Influencia del contexto institucional y curricular

*Fuente:* Elaboración propia.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan articulando los hallazgos de los tres instrumentos en torno a las categorías analíticas, con énfasis en las convergencias y tensiones identificadas.

### **Categoría 1: Construcción del conocimiento didáctico del contenido**

Concepciones sobre la naturaleza y función del texto expositivo-explicativo. Los ocho docentes confieren un valor formativo global al texto expositivo-explicativo, siendo consciente de su potencial para desarrollar el pensamiento crítico, el vocabulario académico y la comprensión en todas las áreas del saber. Sin embargo, el nivel de elaboración de la conceptualización es heterogéneo: algunos proporcionan definiciones estrictas que diferencian entre el propósito comunicativo, la estructura y los recursos lingüísticos característicos de dicho género; otros, en cambio, lo asocian de forma genérica a la transmisión de información.

El análisis documental encontró una brecha estructural; describe con precisión la tipología sobre los Lineamientos Curriculares del MEN, pero esta diferenciación no se produce a la hora de trasladar las tipologías a los documentos institucionales. La IE San José no nombra el texto expositivo-explicativo en los documentos institucionales; la IE Calvo Cano sí reconocido nominalmente en el Plan de Área, sin que recoja orientaciones didácticas; únicamente la IE Libre lo incorpora de manera explícita en el PEI, como tipología a trabajar desde grado primero.

Las observaciones de aula ratificaron esta tensión: las tres sesiones observadas estaban centradas en la superestructura del texto (introducción-desarrollo-conclusión) trabajando de

modo no sistemático los mecanismos lingüísticos del género que los Lineamientos señalan como imprescindibles. Esta asimetría entre estructura y discurso fue valorada a nivel moderado en las tres instituciones.

Estrategias didácticas. Todos los docentes coinciden en un repertorio estratégico nuclear: la modelización docente como la base del repertorio irrenunciable; uso de organizadores gráficos (mapas conceptuales, mentefactos, cuadros sinópticos), escritura guiada que va progresando hacia la autonomía y retroalimentación continua. Esta convergencia entre el discurso declarado y los supuestos observados indica que dichas estrategias integran un repertorio didáctico consolidado.

Las diferencias se expresan en el origen y la justificación de las estrategias. La IE San José pone en interacción su repertorio en el modelo de Pedagogía Conceptual y la teoría de las Seis Lecturas; la IE Calvo Cano forma estrategias en el proceso de intercambio entre pares y recursos curriculares que tienen como trasfondo el Aprendizaje Significativo (Ausubel); la IE Libre desarrolla estrategias a partir de la reflexión sobre la propia práctica cotidiana, así como sobre la interdisciplina. Esta variabilidad constata que el CDC no se entiende como un ente homogéneo, sino que se aparece en el diálogo con el modelo o contexto pedagógico institucional (Jasso y Villagrán, 2025).

Las observaciones demuestran que los docentes logran modificar el contenido disciplinar en objeto enseñable aunque con diferencias importantes de grado de sofisticación. La clase de grado quinto de la IE Libre fue valorada en nivel consolidado por articular explícitamente el propósito comunicativo del texto, los problemas ecológicos locales asociados a un contexto verídico en esta materia y el proceso de escritura (borrador-revisión-reescritura). Las sesiones de la IE San José, si bien también bien estructuradas, fueron valoradas en nivel moderado por tener una tendencia a un análisis casi que exclusivamente estructural.

## **Categoría 2: Factores cognitivos, formativos y contextuales**

Concepciones sobre el aprendizaje de la producción textual. Los ocho docentes concuerdan en describir el texto expositivo-explicativo de manera gradual y progresiva por etapas que necesitan de acompañamiento permanente. Una concordancia de especial relevancia hermenéutica, subrayada por todos los docentes, es la identificación transversal de la persistencia de los esquemas de la narración como el principal obstáculo cognitivo. Los docentes evidencian que incluso en el grado quinto los alumnos aprendiz suelen producir sus textos con estructuras de relato en lugar de explicaciones conceptuales.

El escaso vocabulario académico y las dificultades para organizar la información según el nivel jerárquico se consideraron también un problema habitual. Esta coincidencia sugiere que es una característica estructural de la enseñanza de la escritura expositiva en básica primaria y no un rasgo específico de una institución concreta.

La convergencia más contundente del estudio es que todos los docentes dicen que su formación inicial resultó deficitaria para afrontar la enseñanza del texto expositivo-explicativo. Los planes de estudio de las universidades se centraron en la literatura y los textos narrativos. Un participante lo dice con claridad, las herramientas para diagnosticar las dificultades de los alumnos/as para escribir, para tratar con ellas, para ocupar el espacio para la revisión y la edición no aparecen en la formación inicial de los profesores. Esta escasez formativa queda en evidencia también en que los docentes han construido su CDC, en todo caso, de manera mayoritaria, a partir de la práctica habitual, de la autoformación o del intercambio con pares.

La formación continua se define como la bisagra transformadora del CDC. Los docentes que realizaron procesos formativos específicos mencionan transformaciones cualitativas verificables: el cambio de una evaluación centrada en el producto a una evaluación centrada en el proceso; la incorporación de la modelación explícita y la co-construcción de textos, y una concepción de la escritura como práctica sociocultural y no como mera técnica. No

obstante, ningún docente reporta haber recibido formación continua específica y sistemática en didáctica del texto de tipo expositivo-explicativo como género, lo que explicaría en parte los vacíos existentes en la dimensión discursiva de las prácticas, tal y como se han podido observar.

Todos los participantes identifican la limitación del tiempo como la primera restricción institucional: las interrupciones del cronograma y la disminución de horas lectivas que reducen los tiempos efectivos de clase, y que obligan a adaptar las secuencias didácticas que se establecieron. Se avisa también de escasez de textos expositivos en los fondos y de la no existencia de proyectos transversales de lectoescritura.

Se identifican diferencias significativas en la gestión de estas restricciones. La IE Libre lleva un proyecto transversal de lectoescritura desde el año 2011 y tiene una hora semanal dedicada a la lectura, siendo la práctica más consistente con la dimensión comunicativa del texto. La IE Calvo Cano entiende a la autonomía docente por encima de cualquier otro factor determinante y basa la confianza en la capacidad de la persona individual para superar las restricciones del contexto. La IE San José muestra más tensión entre las posibilidades que puede ofrecer el modelo pedagógico institucional y las restricciones materiales y curriculares.

## **DISCUSIÓN**

Los hallazgos de este estudio confirman y enriquecen diagnósticos obtenidos en la literatura especializada, aunque a la vez incorporan matices de su carácter situado y de la articulación, al mismo tiempo, de tres factores explicativos.

La brecha entre los Lineamientos Curriculares del MEN y los documentos institucionales confirma lo encontrado por Vargas Palencia (2022) y Giraldo y Hurtado (2018) en el contexto colombiano: la regulación normativa no se traduce automáticamente en consejos didácticos "la práctica pedagógica también se ve influenciada por la marea práctica de la enseñanza y el modo de apropiación" (Ruiz, 2026: 203). Cambian los resultados, pero sentencian la apropiación curricular y la calidad de estas prácticas pedagógicas (Ruiz, 2026): el profesorado que hemos observado ha desarrollado prácticas coherentes con la didáctica contemporánea de la escritura, aunque no hacen explícitamente referencia a los Lineamientos. Esto deviene en el hecho de que la apropiación actúa de modo implícito y no siempre reflexivo.

La persistencia de los esquemas narrativos como obstáculo cognitivo central se encuentra en Tineo (2022) y Lara y Valdez (2024), quienes lo explican por ser consecuencia de la hegemonía del texto narrativo durante los años primeros de escolarización. Sin embargo, los datos del actual estudio le dan un matiz adicional a la interpretación, ya que la persistencia de los esquemas narrativos no sólo sería una dificultad cognitiva de carácter individual sino que sería el signo de una ecología textual institucionalmente alterada y/o desequilibrada que, sistemáticamente, da preferencia al texto narrativo como en los materiales de estudio, como en la formación del profesorado.

La convergencia sobre la insuficiencia de la formación inicial es coherente con los resultados de Castro (2024) para Chile, de López (2025) para Colombia y las observaciones de Espinosa y Figueroa-Miralles (2024) alrededor del carácter normativo del modelo de lengua de los programas de formación. Los datos introducen matices sobre la relación entre la formación institucional y la calidad de las prácticas: el docente que construyó su saber de manera autogestionada muestra a su vez en las observaciones prácticas sólidas de modelación y acompañamiento, lo que señala la autoformación y el trabajo entre pares como fuentes válidas del CDC, aunque menos sistemáticas.

Una tensión relevante emerge al contrastar los hallazgos con estudios como el de Barreiro, Ordoñez, Formoso y Calero (2023) y Murga (2024) que reportan docentes que trabajan con los niveles textuales de microestructura, macroestructura y superestructura de manera

explícita. En las tres instituciones que participan la observación no hay ningún docente que trabaje bajo aquellos niveles analíticos y los propios documentos institucionales no recogen la clasificación de estos niveles. Esto quiere decir que el éxito de las estrategias que se han identificado en la literatura se ven limitadas si no se articulan con la comprensión del funcionamiento discursivo del género.

El resultado más relevante desde la perspectiva interpretativa es la identificación del CDC es un saber de frontera, construido en un espacio de tensión, entre la instancia de la propuesta curricular, la formación inicial insuficiente y la demanda de la práctica. No se entiende aquí ningún carácter de déficit sino más bien carácter de complejo: los y las docentes han ido desarrollando una notable competencia adaptativa que les permite tejer experiencias de aprendizaje adecuadas aun en condiciones de constricción. Ahora bien, esta autonomía es a la vez una fortaleza y una fragilidad: la calidad de la enseñanza del texto expositivo-explicativo está demasiado ajustada a las trayectorias personales, no a un andamiaje curricular e institucional que lleve a un mínimo de equidad.

## **CONCLUSIONES**

Este estudio ha permitido comprender cómo los docentes de básica primaria de Circasia (Quindío) elaboran su CDC que tiene que ver con la enseñanza del texto expositivo-explicativo, desde un enfoque interpretativo-hermenéutico que vincula aspectos cognitivos, de la formación y contextuales.

En relación con el primer objetivo, las concepciones docentes sobre el texto expositivo-explicativo son pedagógicamente activas y funcionalmente orientadas, pero heterogéneas en su elaboración conceptual, siendo fuertemente mediadas por el modelo pedagógico institucional de referencia. Existe una brecha estructural entre las orientaciones nacionales (MEN) y los documentos institucionales, que deja a los docentes construir su comprensión del género de manera predominantemente autónoma.

En relación con el segundo objetivo, los factores cognitivos, formativos y contextuales no empiezan a funcionar como variables independientes, sino como un campo de fuerzas articulado. La formación inicial fue incompleta para el conjunto de participantes; la formación continua aparece como el principal transformador del CDC, pero, por ninguna parte del alumnado académico se realiza formación conceptual específica en didáctica del texto expositivo-explicativo. El contexto institucional funciona a la vez como límite y como habilitador, siendo el modelo pedagógico institucional el sistema interpretativo que organiza la coherencia del CDC individual.

En relación con el tercer objetivo, los docentes han consolidado un repertorio estratégico (modelación, organizadores gráficos, escritura guiada, retroalimentación) coherente con la didáctica contemporánea de la escritura. La tensión más significativa es la que existe entre la enseñanza de la estructura formal y la enseñanza de los recursos discursivos del género, dimensión que permanece como el principal desafío pedagógico no resuelto.

A partir de la comprensión e interpretación de las experiencias de los docentes, el estudio propone seis orientaciones teórico-didácticas: la primera consiste en ampliar el CDC desde la estructura textual a la funcionalidad del discurso; la segunda es construir progresiones curriculares específicas por grado curricular; la tercera consiste en desarrollar instrumentos de evaluación que den cuenta de la dimensión discursiva; la cuarta se concretaría con la transformación de la ecología textual institucional hacia una presencia sistemática e interdisciplinar del texto expositivo-explicativo; la quinta pasaría por el fortalecimiento de la formación continua específica en didáctica de este género y la sexta sería consolidar el andamiaje curricular e institucional como condición de equidad pedagógica.

## **Limitaciones y estudios futuros**

El estudio se circunscribe a tres instituciones de un municipio en Colombia, lo que restringe la posibilidad de transferir los resultados a otros lugares. La muestra de ocho docentes puede resultar adecuada para el enfoque interpretativo, pero no permite realizar afirmaciones concernientes a la situación general del profesorado. Las investigaciones futuras pueden abordar estudios longitudinales donde se documenten los procesos de construcción del CDC a lo largo de la trayectoria profesional, añadir la visión del alumnado sobre su propio aprendizaje escritural y analizar la eficacia en la implementación de propuestas específicas de formación continua para estudiar el CDC y la calidad de producción textual en pedagogía escrita.

### **Reconocimiento**

La autora agradece la disposición y compromiso de los docentes y directivos de las Instituciones Educativas San José, Luis Eduardo Calvo Cano y Libre del municipio de Circasia (Quindío), cuyas voces y experiencias hicieron posible este estudio.

### **CONFLICTO DE INTERÉS**

La autora declara que no existe ningún conflicto de interés relacionado con la publicación del presente artículo.

### **REFERENCIAS**

- Bahamondes Quezada, G., Merino Risopatrón, C., & Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile / Didactics of language and literature in teacher training in Chile. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 33, 217-248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Barreyro, J. P., Ordoñez, J., Formoso, J., & Calero, A. (2023). Producción de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el papel de la aptitud verbal, la memoria de trabajo y la atención selectiva. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 41(1), 1-14. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11920>
- Castro Zapata, E. I. (2022). Pedagogical Strategies for Writing Development Among Elementary School Students. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(2), 547-564. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a15>
- De La Hoz Ibacache, S. (2023). *El desarrollo del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de los profesores de Lengua en relación con la didáctica de la escritura en la enseñanza de Segundo Ciclo Básico y Secundaria: un estudio de caso múltiple en la comuna de La Pintana en Santiago de Chile*. Obtenido de: <https://hdl.handle.net/10550/96602>.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dilthey, W. (1986). *Introducción a las ciencias del espíritu: Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Alianza.
- Espinosa, M. J., & Figueroa-Miralles, J. (2024). Formación docente en escritura y didáctica específica: hacia un modelo formativo. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10778. Epub 13 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.1590/1980531410778>
- Fonseca, Y. A., Sánchez, A. F., & Sua, Y. A. (2021). El Conocimiento Didáctico del Contenido sobre una Clase de Lenguaje. *Educación Y Ciencia*, (25), e11644. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e11644>
- Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método, I* (A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Basic Books.

- Giraldo Toro, S., y Hurtado Zapata, C. (2018). *Fortalecimiento de la comprensión y producción de textos expositivos a través del diseño y aplicación de una Secuencia Didáctica, en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo*. Universidad del Valle.
- Hernández Arteaga, L. P. (2022). Conocimiento didáctico del contenido en docentes de lenguaje de las instituciones educativas oficiales del municipio de San Pelayo- Córdoba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10704-10719. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4160](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4160)
- Hernández Castro, M y López Cruz, M. (2025). *Conocimiento didáctico del contenido de la enseñanza de la escritura de la maestra del grado primero de la Institución Educativa Juan B. Caballero de Villavicencio, Meta*. Universidad de los Llanos. Disponible en: <https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/4940>
- ICFES. (2024, 22 de octubre). *Sesión de resultados Saber 3° 5° 7° 9° - Región Eje Cafetero y Antioquia*. [Video]. <https://www.youtube.com/live/QEomY997w4w?feature=share>
- Jasso Velazquez, D., & Villagrán Rueda, S. (2025). *Modelos educativos y tipología de la práctica docente* [Preprint]. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12194>
- Lara Baez, B., & Valdez Terrero, Y. (2024). *Estrategias didácticas basadas en textos narrativos para la mejora en la lectoescritura de preescolar en un centro escolar de Baní* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/15248>
- López Hernández, K. Y. (2025). Configuración de prácticas docentes para la producción de textos académicos: estudio cualitativo en instituciones oficiales de Cereté. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(3), 436-461. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i3.785>
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1\\_4](https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_4)
- Mahecha Mahecha, V., Álvarez Bermúdez, P. A., & Mateus Ferro, G. (2022). Caracterización de textos expositivo-explicativos empleados en la fundamentación lingüística de estudiantes de pregrado. *Lenguaje*, 50(1), 175-204. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i1.11441>
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua Castellana*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- Montoya Grisales, N. E., & Arroyave Giraldo, D. I. (2021). Conocimiento didáctico del contenido: Una revisión sistemática exploratoria. *Boletín Redipe*, 10(8), 55-71. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1384>
- Murga Ambrosio, E. J. (2024). *El proceso de escritura como estrategia para mejorar la producción de textos expositivos en los estudiantes del primer año de secundaria del Colegio del Pacífico College, Cajamarca, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional UNC. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/6764>
- Palacios Herrera, E. (2023). *Explorando el conocimiento didáctico del contenido de alfabetización inicial de una profesora en formación: análisis desde el eje de lectura* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio Institucional UAHC. <https://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/7172>
- Parga-Lozano, D. L. (2024). Conocimiento didáctico del contenido ambientalizado: diálogo entre didáctica de las ciencias y didáctica ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica Do*

- Mestrado *Em Educação Ambiental*, 41(1), 10-31.  
<https://doi.org/10.14295/remea.v41i1.15821>
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Ruiz Luna, L. L. (2026). Prácticas Pedagógicas y Experiencias Docentes en la Enseñanza de la Escritura en la Educación Primaria de Montería. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(4). <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i4.936>
- Shafiee, H., Namaziandost, E., y Razmi, M. (2023) Integrating STAD and flipped learning in expository writing skills: Impacts on students' achievement and perceptions, *Journal of Research on Technology in Education*, 55(4), 710-726, DOI:10.1080/15391523.2022.2030265
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004> (Original work published 1986)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.  
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Supo Condori, F., Jaramillo Ostos, D., Quiñones Li, A., Vallejo, C., Mamani Paredes, J., y Céspedes Panduro, B. (2022). Estrategias de textualización para mejorar la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 92 - 100.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.317>
- Taylor, S. y Bogdan, R. 1986. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación* Buenos Aires: Paidós.
- Tineo Tiquillahuanca, A. (2022). *Programa de desarrollo de habilidades lingüístico-textuales para la producción de textos expositivos-académicos de los estudiantes de la universidad nacional de Cajamarca, 2019* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Institucional UNC. <http://hdl.handle.net/20.500.14074/4936>
- Valenzuela Ramírez, S., & Contreras Basurto, A. (2025). Factores personales, pedagógicos, formativos e institucionales en la adopción y uso de TIC aplicadas a la educación en bachillerato. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 12(24), 113-122. <https://doi.org/10.29057/escs.v12i24.14756>
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>
- Vargas Palencia, N. (2022). *Fortalecimiento de la producción escritural de textos expositivos mediante la aplicación de una secuencia didáctica*. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8971>