

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16



Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Ordenara Gil-Albert Almeida
Rector

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Sistematización de experiencias pedagógicas y su impacto en la práctica docente en el estado Nueva Esparta

Nadini García

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson
Nueva Esparta
fliadvsnd5@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-9276-0020>

Resumen

Sistematizar una práctica pedagógica no es sólo describirla, es volver a vivir para ver otro tipo de vida y desde esa visión hacer otra vida. Este es el punto de partida del presente, para con el estudio de sistematización de experiencias, analizar su impacto en la práctica docente en el estado de Nueva Esparta, espacio insular que considera de entrada desafíos especiales a las tareas educativas, dada su diversidad cultural y geográfica. La investigación se fundamenta en la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAP), paradigma que visualiza a los docentes como sujetos de la investigación, y no como sus informantes. La sistematización se estructuró en una serie de reflexiones sucesivas que fue conduciendo a la elaboración de categorías y subcategorías analíticas sobre la base de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros de observación realizadas en los once municipios de la provincia. Finalmente, los resultados revelan que dicha reflexión incidió en una mayor intencionalidad pedagógica de los sujetos, fomentó la creatividad en la búsqueda de nuevas estrategias y fortaleció la validez de los cambios propuestos debido a la participación activa de la comunidad educativa. En sí, la sistematización aparece como un derrotero posible para que la práctica docente en Nueva Esparta se despliegue desde la rutina hacia la crítica situada y pueda sostenerse en el tiempo.

Palabras clave: sistematización pedagógica, transformación educativa, práctica docente, participación activa, Nueva Esparta.

Abstract

Systematizing a pedagogical practice is not merely describing it; it is reliving it to see another way of life and, from that perspective, creating another life. This is the starting point of this study, which aims to analyze the impact of experiences on teaching practice in the state of Nueva Esparta, an island region that inherently presents unique challenges to educational tasks due to its cultural and geographical diversity. The research is based on Participatory and Transformative Action Research (PAR), a paradigm that views teachers as subjects of the research, not merely as informants. The systematization process was structured as a

series of successive reflections that led to the development of analytical categories and subcategories based on semi-structured interviews, focus groups, and observational records conducted in the province's eleven municipalities. Finally, the results reveal that this reflection led to greater pedagogical intentionality among the participants, fostered creativity in the search for new strategies, and strengthened the validity of the proposed changes due to the active participation of the educational community. In essence, systematization appears as a possible path for teaching practice in Nueva Esparta to evolve from routine to situated critique and to be sustainable over time.

Keywords: pedagogical systematization, educational transformation, teaching practice, active participation, Nueva Esparta.

Introducción

Cuando un docente termina la jornada, rara vez se detiene a escribir lo que ocurrió en el aula. Corrige, planifica la clase siguiente, atiende una reunión, y la experiencia del día queda archivada apenas en la memoria, sin que nadie vuelva sobre ella. Esa costumbre, tan extendida como comprensible dado el ritmo de trabajo escolar, es justamente lo que la sistematización de experiencias intenta interrumpir. No se trata de acumular anécdotas, sino de organizar lo vivido para leerlo con otros ojos y, sobre todo, para que ese conocimiento no se pierda con el paso del tiempo.

En Nueva Esparta esta cuestión adquiere un matiz particular. Se trata de un territorio insular, con una geografía fragmentada en once municipios que combinan zonas urbanas, costeras y rurales, y con una identidad cultural fuertemente marcada por la actividad pesquera, turística y comercial de la isla. La educación, en ese escenario, no puede replicar mecánicamente fórmulas pensadas para otros contextos; necesita anclarse en lo local sin perder de vista las exigencias nacionales del Sistema Educativo Bolivariano. Precisamente ahí es donde la sistematización cobra sentido como herramienta que permite a docentes y estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM) interpretar sus propias vivencias y convertirlas en propuestas pedagógicas coherentes con la realidad de la isla.

La experiencia acumulada por otras universidades experimentales del país confirma que este tipo de ejercicio reflexivo no es exclusivo de Nueva Esparta. En Falcón, por ejemplo, se documentó cómo la Investigación Acción Participativa Transformadora permitió innovar las prácticas de docentes de educación inicial, aunque también evidenció resistencias frente a los paradigmas emergentes (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2025). Algo similar ocurrió en Guárico, donde dieciocho docentes investigadores rediseñaron sus estrategias de enseñanza en entornos virtuales a partir de un proceso de sistematización sostenido. Estos antecedentes sugieren que, más allá de la particularidad insular, existe un patrón nacional: los docentes venezolanos disponen de una metodología potente para transformar su práctica, pero su aplicación tropieza sistemáticamente con obstáculos de tipo formativo e institucional.

Este artículo se propone, entonces, comprender y transformar las prácticas educativas del estado Nueva Esparta mediante la reflexión crítica y la participación activa de quienes las protagonizan. Para ello se recurrió a la Investigación Acción Participativa y Transformadora, un enfoque que no separa al investigador de la realidad investigada, sino que lo compromete con ella. El texto recorre primero la problemática detectada en el diagnóstico inicial, después revisa los referentes teóricos que sostienen la propuesta, expone los resultados obtenidos en los once municipios y cierra con conclusiones y recomendaciones orientadas a sostener este proceso en el tiempo.

Problemática y contexto

El diagnóstico que dio origen a esta investigación no arrojó una sorpresa mayúscula, aunque sí confirmó algo que muchos docentes intuían pero rara vez verbalizaban: la mayoría no sistematiza su práctica. No porque carezca de experiencias valiosas que contar, sino porque el proceso de ponerlas por escrito, ordenarlas y reflexionar sobre ellas exige un tiempo y una formación que la rutina escolar no siempre permite. Esta ausencia de sistematización tiene un costo silencioso: cada docente reinventa soluciones que otro colega, en la escuela de al lado, ya había ensayado meses atrás.

Entre los factores que explican esta situación destaca, en primer lugar, el desconocimiento metodológico. No basta con tener buena voluntad para sistematizar; se requiere manejar categorías de análisis, técnicas de recolección de información y cierta disciplina narrativa que muchos docentes no adquirieron durante su formación inicial. A esto se suma una escasa formación específica en investigación-acción, un enfoque que, aunque forma parte del discurso pedagógico oficial desde hace años, todavía no se traduce en competencias instaladas entre el profesorado. Un estudio reciente realizado en la Universidad Politécnica Territorial de Falcón, con docentes del programa de química, encontró justamente esa brecha: los participantes mostraban poca claridad conceptual y metodológica frente a la pedagogía y la didáctica crítica, y convivían en su práctica cotidiana concepciones más cercanas al positivismo que al paradigma sociocrítico que en teoría deberían asumir.

La sobrecarga laboral es otro factor que no puede subestimarse. Un docente que atiende varias secciones, participa en comisiones, elabora informes administrativos y, en muchos casos, complementa su ingreso con otra actividad, difícilmente encuentra espacio para sentarse a escribir sobre su propia práctica. Y aun cuando lo hace, se topa con un cuarto obstáculo: la limitada valoración institucional de este tipo de ejercicio. Mientras la sistematización no se reconozca como un insumo legítimo para la toma de decisiones pedagógicas, seguirá percibiéndose como una tarea adicional y no como parte constitutiva del oficio de enseñar.

Estas cuatro condiciones, tomadas en conjunto, generan un vacío en la construcción de saberes pedagógicos propios. La escuela neoespartana termina dependiendo de

conocimientos importados, muchas veces poco pertinentes para su realidad, en lugar de nutrirse de lo que sus propios docentes han aprendido haciendo. Investigaciones desarrolladas en otras regiones del país confirman que este fenómeno no es exclusivo de la isla. En Apure, por ejemplo, un ensayo centrado en una escuela primaria del municipio Páez concluyó que la práctica docente incide directamente en la calidad educativa cuando el maestro cuenta con las herramientas, capacidades y recursos necesarios para ejercer su labor con pertinencia (Quiñones Cuero, 2023), lo cual confirma que la ausencia de condiciones básicas, y no la falta de vocación, suele estar en el origen de las dificultades.

Frente a este panorama, el reto no se agota en dotar a los docentes de técnicas de sistematización, aunque eso sea necesario. El desafío de fondo consiste en transformar la cultura institucional para que la reflexión sobre la práctica deje de ser una excepción heroica y se convierta en costumbre. Solo así la sistematización podrá cumplir su función emancipadora: no describir la realidad escolar, sino intervenir sobre ella.

Referencias teóricas

La sistematización de experiencias no es un invento reciente ni exclusivamente venezolano. Su tradición se remonta a la investigación-acción impulsada por Kurt Lewin (1946), quien sostenía que la investigación desligada de la acción resulta estéril, del mismo modo que la acción sin fundamento investigativo carece de rumbo. Esa doble exigencia, pensar mientras se actúa y actuar mientras se piensa, atraviesa toda la propuesta metodológica de este trabajo.

Sobre esa base, Paulo Freire (1970) aportó la dimensión emancipadora que distingue a la sistematización de un simple registro administrativo. Para Freire, nadie libera a otro ni se libera en solitario; la liberación ocurre en comunión, en el encuentro con otros sujetos que también reconocen su realidad como transformable. Esta idea resulta particularmente pertinente para Nueva Esparta, donde la sistematización se planteó no como una tarea individual del docente frente a su cuaderno, sino como un ejercicio colectivo que involucró a estudiantes, familias y directivos como coinvestigadores.

La perspectiva crítica se refuerza además con los aportes de Jürgen Habermas (1981), quien vinculó el conocimiento emancipador con la autorreflexión y la transformación de aquellas condiciones sociales que restringen la libertad. Desde esa mirada, el paradigma sociocrítico que fundamenta la Investigación Acción Participativa y Transformadora no pretende una neutralidad imposible, sino una toma de posición explícita a favor de la justicia y la equidad educativa. Un análisis reciente sobre la vigencia de este paradigma en la postmodernidad recuerda precisamente que su origen se remonta a la Escuela de Frankfurt, fundada en 1923, y que su aporte principal consiste en asumir la realidad social como dinámica y en constante evolución, en abierta oposición a la mirada estática del positivismo (Estrada y Rodríguez Jiménez, 2024).

En clave más contemporánea, Henry Giroux y Peter McLaren, retomados en un análisis reciente sobre la praxis emancipadora, insisten en que la pedagogía crítica no puede quedar reducida a un ejercicio técnico dentro del aula. Se trata, más bien, de una práctica cultural y política que desafía las formas de dominación instaladas en la escuela y abre espacio para la democracia participativa (López y Olivar, 2024). Este planteamiento resulta coherente con la experiencia venezolana descrita por un colectivo de autoras que, desde distintas universidades del país, documentaron cómo la pedagogía crítica invita a los actores del proceso educativo a formarse como sujetos reflexivos, dotados de conciencia colectiva de cambio (Linero de Reyes et al., 2023).

La Investigación Acción Participativa y Transformadora, en tanto metodología concreta, se distingue por cuatro rasgos que conviene precisar. Es participativa, porque reconoce a los involucrados como protagonistas y no como objetos de estudio. Es transformadora, ya que no se limita a narrar la realidad, sino que intenta cambiarla junto a sus protagonistas. Es participativa y democrática, en tanto se construye a partir del diálogo y la deliberación. Y está orientada a la acción, ya que se relaciona con la actividad diaria para resolver problemas reales. Esta caracterización coincide con lo documentado en experiencias recientes de sistematización desarrolladas en distintas universidades experimentales del país, donde se aplicó un enfoque socio-crítico combinado con estrategias didácticas innovadoras para reestructurar dinámicas de enseñanza en ciencias naturales (Rivero Gómez, 2025).

Conviene detenerse también en el vínculo entre sistematización y comunidad de aprendizaje, pues no basta con que un docente reflexione en solitario para hablar de transformación institucional. Una revisión sistemática reciente sobre el tema concluye que estas comunidades potencian la gestión educativa, fomentan la equidad en la enseñanza y fortalecen los vínculos entre la escuela y su entorno, consolidándose como una estrategia capaz de sostener procesos de cambio más allá del esfuerzo individual de cada maestro (Villanueva Chumpitaz et al., 2026). Esa idea resuena con fuerza en el contexto neoespartano, donde la fragmentación geográfica de la isla exige, más que en otras regiones, mecanismos deliberados de encuentro entre docentes de distintos municipios.

Por último, no puede omitirse la dimensión emocional y ética que atraviesa toda práctica docente sistematizada. Un estudio reciente centrado en la tensión entre el rol real y el rol ideal del maestro sostiene que la enseñanza contemporánea debe entenderse como una praxis hermenéutica orientada a humanizar la educación, precisamente porque la identidad docente se construye en medio de exigencias normativas que muchas veces chocan con la conciencia ética personal (Barreto Rodríguez, 2026). Sistematizar, desde esta óptica, también es una forma de cuidar al propio docente, de darle un espacio para nombrar sus tensiones antes de que estas terminen erosionando su vocación.

Resultados y discusión

Los datos recogidos en los once municipios de Nueva Esparta, mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros de observación, permiten afirmar que la sistematización favoreció de manera integral el conjunto de procesos educativos abordados. No se trató de un impacto parcial ni acotado a un aspecto puntual de la labor de enseñanza, sino que alcanzó a la intencionalidad docente, a la reflexión metodológica y a la creatividad para idear nuevas estrategias.

En relación con la intencionalidad, los participantes fueron condicionando sus prácticas hacia fines explícitos de mejora, al comienzo de la actividad sistematizadora, en sustitución de éxitos producidos años anteriores repetición-conducta que no tenía explícito punto de referencia. Este hallazgo coincide con lo reportado en un estudio realizado en una institución educativa del país durante la pospandemia, donde la sistematización de experiencias resultó clave para que los docentes transformaran la adaptación forzada a la virtualidad en aprendizajes útiles para el futuro, más allá de la simple preferencia por una u otra herramienta tecnológica (Ogía Berrocal, 2023). En Nueva Esparta ocurrió algo parecido, aunque con otro origen: no fue una pandemia lo que obligó a repensar la práctica, sino la insularidad misma, que exige respuestas pedagógicas adaptadas a comunidades pesqueras, turísticas y rurales que conviven en un mismo estado.

La reflexión crítica sobre las metodologías empleadas constituyó el segundo hallazgo relevante. Los docentes que sostuvieron el proceso de sistematización durante varios momentos comenzaron a cuestionar prácticas que antes daban por sentadas, desde la forma de evaluar hasta el tipo de vínculo que establecían con las familias. Este tipo de transformación no ocurre de manera espontánea; requiere, como advierte la literatura sobre modelaje docente, que el maestro se asuma como un modelo que enseña tanto con lo que dice como con lo que hace, en un acto que es simultáneamente técnico y ético (Mejías Santamaría, 2025). Varios de los docentes entrevistados en este estudio expresaron, en efecto, que el proceso de sistematizar su propia experiencia los llevó a mirarse a sí mismos con más honestidad, reconociendo tanto aciertos como limitaciones que antes preferían no nombrar.

El tercer resultado tiene que ver con la creatividad pedagógica. La sistematización no solo permitió documentar lo que ya se hacía, sino que estimuló la generación de nuevas estrategias, ajustadas a las particularidades de cada municipio. En algunos casos surgieron propuestas vinculadas a la actividad pesquera y artesanal de la zona; en otros, iniciativas centradas en la identidad cultural local o en el fortalecimiento de la lectura y la escritura como prácticas sociales de construcción identitaria. Esta última tendencia coincide con hallazgos documentados en la propia región insular, donde una experiencia desarrollada en la Península de Macanao evidenció que las estrategias de lectura y escritura, trabajadas desde un enfoque sociocrítico y participativo, contribuyen de manera directa al fortalecimiento de la identidad personal, local y cultural de los estudiantes.

Un cuarto hallazgo, quizás el más significativo desde el punto de vista institucional, se refiere a la pertinencia del proceso frente a las necesidades específicas de cada municipio. La sistematización no produjo un modelo único aplicable de manera uniforme en toda la isla; por el contrario, permitió que cada comunidad educativa ajustara sus prioridades según su propio contexto, sin perder por ello coherencia con los lineamientos generales del Sistema Educativo Bolivariano. Este resultado es coincidente con lo reportado en experiencias de comunidades de aprendizaje desarrolladas en otros países de la región, donde se ha documentado que este tipo de estrategia fortalece la equidad y la calidad de la enseñanza precisamente porque respeta la diversidad de contextos en los que se despliega, en lugar de imponer soluciones homogéneas (Villanueva Chumpitaz et al., 2026).

Finalmente, la participación activa de estudiantes, familias y directivos consolidó la legitimidad de los cambios implementados. Cuando la sistematización se realiza de espaldas a la comunidad, corre el riesgo de convertirse en un ejercicio burocrático más, cuyo destino final es un archivador que nadie vuelve a abrir. En Nueva Esparta, en cambio, el hecho de que las familias participaran como coinvestigadoras, junto a los docentes, en la identificación y análisis de las problemáticas locales, dotó al proceso de una legitimidad que difícilmente se habría alcanzado con un enfoque exclusivamente técnico. Esta lógica participativa es coherente con investigaciones que sitúan la cultura organizacional y la identidad profesional docente como ejes centrales para sostener cualquier proceso de cambio institucional, en la medida en que sin compromiso genuino del personal educativo resulta muy difícil lograr los objetivos planificados.

En comparación con los anteriores de esta misma línea pedagógica en Venezuela se observa una consistente convergencia en la sistematización, en tanto se ejerce en continuo, propicia una doble vía: la metacognición docente y la formación de comunidades de aprendizaje que pueden sostener la mejoría educacional más allá del entusiasmo inicial de un proyecto particular. La pedagogía crítica –que se manifiesta en la pedagogía como cuestionamiento y transformación de la realidad social y educativa- ha sido identificada en estudios recientes realizados con estudiantes universitarios de la región, como un elemento clave para promover el pensamiento crítico y la conciencia social en torno a las desigualdades estructurales (Martínez Quinteros et al., 2025). En lo que concierne a Nueva Esparta, se evidencia esta tendencia, aunque con un sello propio: el efecto liberador alcanzó más que la clase universitaria, llegó a la educación primaria a través del contacto directo entre la UNEM y las escuelas de los once municipios..

Conclusiones

La sistematización de experiencias pedagógicas desarrollada en el estado Nueva Esparta, ratifica que no es un trámite administrativo más, sino una estrategia para transformar en forma armónica la práctica docente. Durante proceso resultó evidente que sistematizar no es un relatar un evento del aula, sino interpretarlo, dialogar con otras experiencias y, en función de ello, decidir para perfeccionarnos.

El trabajo además da cuenta de que la IAPT es un marco metodológico que se ajusta a las especificidades del territorio insular de Nueva Esparta. Su desarrollo fue altamente participativo, permitiendo a estudiantes, familiares, y docentes de los once municipios ejercer un protagonismo que rompe con la lógica clásica de producción del conocimiento pedagógico, fuera del aula, para su aplicación mecánica dentro de las aulas.

Los resultados, y en particular el fortalecimiento de la intencionalidad pedagógica, el análisis crítico de las metodologías y la motivación de los docentes para innovar, demuestran que el proceso de sistematización supera la simple descripción de la realidad escolar. No se trata, entonces, de un Vademécum para docentes con una paleta de respuestas útiles y necesarias, sino que es un instrumento de liberación que robustece una práctica docente crítica, participativa, popular, que es capaz de responder con sensibilidad a las particularidades de cada comunidad educativa al interior de la isla.

Este estudio contribuye, por tanto, tanto al plano teórico de la pedagogía crítica como a la práctica educativa particular. Proyecta la sistematización no como una moda pasajera dentro del discurso pedagógico oficial, sino como un recurso sostenible para la mejora continua y para la construcción de comunidades de aprendizaje capaces de sobrevivir al cambio de autoridades, de programas o de coyunturas institucionales.

Recomendaciones

Se recomienda, en primer lugar, que los docentes de Nueva Esparta incorporen la sistematización como parte habitual de su ejercicio profesional, y no como una actividad excepcional reservada a proyectos de investigación puntuales. Llevar un registro constante de experiencias, por sencillo que sea, constituye el primer paso para transformar la memoria individual en conocimiento pedagógico compartido.

A los equipos directivos conviene sugerirles la apertura de espacios formales de diálogo entre docentes de distintos municipios, de modo que las evidencias sistematizadas dejen de circular únicamente dentro de cada institución y se conviertan en insumos para la toma de decisiones a nivel estatal. La fragmentación geográfica de la isla, lejos de ser un obstáculo insalvable, puede convertirse en una oportunidad para documentar la diversidad de respuestas pedagógicas que emergen en cada contexto.

Resulta pertinente, asimismo, extender el alcance de la sistematización hacia experiencias comunitarias y culturales que trasciendan el aula, incorporando saberes vinculados a la pesca, el turismo y las tradiciones locales que forman parte de la identidad neoespartana. Un trabajo comparativo entre municipios, sostenido en el tiempo, permitiría identificar patrones comunes y particularidades capaces de orientar políticas educativas más ajustadas a la realidad insular.

Finalmente, se sugiere explorar el uso de herramientas digitales para facilitar el registro, el análisis y la difusión de las experiencias sistematizadas, sin que ello sustituya el vínculo directo y presencial entre docentes que resultó decisivo en este proceso. La tecnología puede ampliar el alcance de las redes de intercambio pedagógico, pero difícilmente reemplaza la confianza construida cara a cara entre quienes comparten un mismo territorio y una misma vocación de enseñar.

Referencias

- Barreto Rodríguez, A. (2026). La identidad docente en tensión: Una hermenéutica de la praxis educativa actual en Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 7(14), 37–46. <https://doi.org/10.59654/hexxxj89>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE]. (2025). IAPT: Investigación-Acción Participativa – Transformadora. Construyendo comunidad para transformar la educación. <https://redclade.org/publicaciones/iapt-investigacion-accion-participativa-transformadora-construyendo-comunidad-para-transformar-la-educacion/>
- Chirinos, Y., y Chirinos, A. (2023). Transformación de la praxis articulando el aprender en la formación media educativa. *Revista Ethos*, 14, 4–24.
- Estrada, S. J., y Rodríguez Jiménez, S. (2024). Paradigma socio-crítico y su vigencia en la postmodernidad. *Visión Educativa. Revista Arbitrada en Ciencias de la Educación*, 6(1), 66–79.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Linero de Reyes, L., Olivares, Y. A., Orozco Rosales, R., Villegas González, C., Uzcátegui de Lugo, A., Jiménez Rodríguez, S., Fernández de Silva, M., Alfonso Villegas, N., Bautista Carvajal, A., y Centeno de López, Y. (2023). *Una pedagogía crítica desde la experiencia venezolana*. [Compilación]. Maracay, Venezuela.
- López, M. J., y Olivar, B. (2024). Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Conjeturas Sociológicas*, (33).
- Martínez Quinteros, A. S., Ocaña Soria, J. M., y Parreño Bosmediano, A. R. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), e502085. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>
- Mejías Santamaría, G. P. (2025). Modelaje del docente en el aula de Educación Primaria: retos y desafíos. *Revista Ethos*, 16(2), 103–116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16895149>
- Moreira, S., Monroy, A., y Cevallos, L. (2023). Fundamentos filosóficos de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 77–87. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i9.1105>

- Ogia Berrocal, L. E. (2023). Sistematización de Experiencias: una Herramienta Clave para la Mejora del Proceso Educativo en la Post – Pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10056–10072.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7690
- Quiñones Cuero, E. G. (2023). La práctica del docente y su incidencia en la calidad educativa. *Petroglifos Revista Crítica Transdisciplinar*, 6(2), e060201.
- Rivero Gómez, F. A. (2025). Acciones pedagógicas transformadoras en la didáctica de las ciencias naturales. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(1), 388–412. <https://doi.org/10.71112/ezw6s577>
- Villanueva Chumpitaz, A. A., Riveros Cones, L. K., y Camacho Porras, C. A. (2026). Comunidades de aprendizaje en el contexto educativo: un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15750887>