

FORTALECIENDO VÍNCULOS: LA INTEGRACIÓN DE FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y EL PATRIMONIO CULTURAL**STRENGTHENING BONDS: THE INTEGRATION OF FAMILY, SCHOOL AND COMMUNITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CULTURAL HERITAGE**

Yanni Lozada

M.Sc. Educación inicial. Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”.
Docente. lozanoyanni@gmail.com

Autor para correspondencia: lozanoyanni@gmail.com**Recibido:** 27/02/2026 **Admitido:** 17/03/2026**RESUMEN**

El estudio tuvo como objetivo analizar la integración de la familia, la escuela y la comunidad en la educación inicial y su incidencia en el fortalecimiento del patrimonio cultural en el Centro Educativo Inicial Nacional Bolivariano Mango Redondo, municipio Ezequiel Zamora, estado Cojedes. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, nivel descriptivo y modalidad de proyecto factible. La población estuvo conformada por estudiantes, docentes, personal institucional y miembros de la comunidad, seleccionándose una muestra representativa del treinta por ciento. Como técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta, aplicándose un cuestionario de quince ítems con respuestas dicotómicas, validado por juicio de expertos y con confiabilidad adecuada, determinada mediante el coeficiente Kuder Richardson KR20 0, 81. El análisis de la información se realizó mediante estadística descriptiva. Los resultados evidenciaron debilidades en la participación familiar, en la vinculación escuela comunidad y en los canales de comunicación y cooperación, así como escasa planificación sistemática de actividades culturales orientadas al rescate del patrimonio cultural, lo cual afecta la identidad cultural y el sentido de pertenencia infantil. No obstante, se observó disposición favorable de los actores educativos y comunitarios, permitiendo diseñar y aplicar un plan pertinente.

Palabras clave: cultura, integración y participación

ABSTRACT

The study aimed to analyze the integration of family, school, and community in early childhood education and its impact on the strengthening of cultural heritage at the Bolivarian National Early Childhood Education Center Mango Redondo, located in the municipality of Ezequiel Zamora, Cojedes State. The research was conducted under a quantitative approach, with a non-experimental design, a descriptive level, and a feasible project modality. The population consisted of students, teachers, institutional staff, and community members, from which a representative sample of thirty percent was selected. The survey technique was used for data collection, applying a fifteen-item questionnaire with dichotomous responses, validated through expert judgment and with adequate reliability, determined by the Kuder-Richardson coefficient (KR-20 = 0.81). Data analysis was carried out using descriptive statistics. The results revealed weaknesses in family participation, school–community linkage, and communication and cooperation channels, as well as limited systematic planning of cultural activities aimed at preserving cultural heritage. These limitations negatively affect children’s cultural identity and sense of belonging. Nevertheless, a favorable disposition among educational and community stakeholders was observed, allowing for the design and implementation of a relevant action plan.

Keywords: culture, integration, participation

Keywords: culture, integration, and participation

INTRODUCCIÓN

La educación inicial constituye un pilar fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, al sentar las bases cognitivas, afectivas, sociales y culturales que influyen en su formación futura. En esta etapa, el aprendizaje no solo se construye a partir de experiencias escolares, sino también mediante la interacción constante con la familia y la comunidad, espacios donde se transmiten valores, tradiciones y saberes culturales que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia desde edades tempranas.

En este contexto, la integración familia–escuela–comunidad adquiere especial relevancia como una estrategia que favorece una educación significativa, contextualizada y coherente con la realidad sociocultural del niño y la niña. No obstante, en muchos escenarios educativos se evidencian debilidades en dicha articulación, lo que repercute negativamente en la preservación del patrimonio cultural y en la construcción de la identidad cultural durante la educación inicial.

El patrimonio cultural, entendido como el conjunto de manifestaciones materiales e inmateriales que representan la identidad de una comunidad, constituye un recurso pedagógico valioso para la formación integral en la primera infancia. La incorporación de tradiciones, juegos, cantos, danzas y festividades locales en el proceso educativo permite fortalecer el

vínculo del niño con su entorno y promover el respeto por la diversidad cultural.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se orienta a analizar la integración de la familia, la escuela y la comunidad en la educación inicial y su incidencia en el fortalecimiento del patrimonio cultural en el Centro Educativo Inicial Nacional Bolivariano Mango Redondo. A partir de un diagnóstico de la situación existente, se propone un plan de acción como alternativa viable para mejorar la participación de los actores educativos y comunitarios, contribuyendo así al fortalecimiento de la identidad cultural y el sentido de pertenencia de los niños y niñas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Educación inicial como base del desarrollo integral

La educación inicial constituye la primera etapa del sistema educativo y cumple un papel fundamental en el desarrollo integral del niño y la niña, al atender de manera articulada las dimensiones cognitiva, afectiva, social y cultural. Desde esta perspectiva, el proceso educativo en la primera infancia no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que promueve la formación de valores, actitudes, habilidades sociales e identidad.

Autores como Piaget (1970) y Vygotsky (1979) coinciden en señalar que el aprendizaje en esta etapa se construye activamente a partir de la interacción con el entorno y con otras

personas. Mientras Piaget destaca el papel del desarrollo cognitivo progresivo, Vygotsky enfatiza la influencia del contexto sociocultural y la mediación social en la construcción del conocimiento. En consecuencia, la participación activa de la familia y la comunidad resulta determinante en la formación de saberes, valores e identidad desde edades tempranas.

Enfoque sociocultural del aprendizaje en la educación inicial

Desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje es concebido como un proceso mediado por la cultura, el lenguaje y las relaciones sociales. Vygotsky (1979) sostiene que los conocimientos se construyen a través de la interacción con otros, especialmente con adultos significativos que actúan como mediadores del aprendizaje.

En este sentido, la familia y la comunidad cumplen un rol esencial como mediadores culturales, al transmitir tradiciones, creencias, normas y prácticas sociales que influyen directamente en el desarrollo infantil. La integración de estos saberes al currículo de educación inicial permite enriquecer la experiencia educativa, haciéndola más pertinente, contextualizada y significativa para los niños y niñas.

Integración familia–escuela–comunidad

La integración entre familia, escuela y comunidad se concibe como una alianza estratégica orientada al fortalecimiento del

proceso educativo. Epstein (2018) plantea que la corresponsabilidad entre estos actores favorece la creación de ambientes de aprendizaje más coherentes, afectivos y contextualizados, lo que impacta positivamente en el desarrollo integral del estudiante.

En el nivel de educación inicial, esta integración adquiere especial relevancia, ya que permite que los niños y niñas establezcan vínculos afectivos sólidos, desarrollen sentido de pertenencia y reconozcan la institución educativa como una extensión de su entorno familiar y comunitario. Asimismo, propicia la continuidad entre los aprendizajes que se generan en el hogar, la escuela y la comunidad.

Patrimonio cultural y educación inicial

El patrimonio cultural, entendido como el conjunto de bienes materiales e inmateriales que expresan la identidad de una comunidad (UNESCO, 2003), constituye una valiosa fuente pedagógica para la educación inicial. La incorporación de saberes locales, tradiciones orales, festividades, juegos tradicionales y manifestaciones artísticas favorece el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural desde edades tempranas, fortaleciendo la identidad y el respeto por el entorno sociocultural.

Briceño, Sasha, Salazar y Claudia (2010) señalan que las expresiones culturales populares, así como los objetos y prácticas tradicionales que tienden a desaparecer con el paso del tiempo,

forman parte esencial del folklore, entendido como el conjunto de tradiciones, costumbres y manifestaciones propias de la cultura y la civilización de un país. Estas expresiones no solo constituyen una herencia histórica, sino que representan el saber colectivo de un pueblo, transmitido de generación en generación y estrechamente vinculado a su identidad cultural.

En este sentido, el folklore se manifiesta a través de diversas formas de expresión que reflejan la vida cotidiana, las creencias y los valores de las comunidades. Nuestro país posee una riqueza cultural significativa, caracterizada por un profundo sentido de pertenencia y arraigo popular, expresado en cantos, juegos tradicionales, festividades, danzas, gastronomía, manifestaciones artísticas y poesía. Estas expresiones culturales contribuyen a la preservación de la memoria histórica y fortalecen la identidad nacional, al tiempo que se constituyen en recursos pedagógicos relevantes para el proceso educativo, especialmente en la educación inicial.

Educación inicial y construcción de la identidad cultural

La interacción entre familia, escuela y comunidad en torno al patrimonio cultural contribuye de manera significativa a la construcción de la identidad cultural en la primera infancia. Según Berger y Luckmann (1986), la identidad se configura socialmente a través de procesos de socialización primaria,

donde la familia cumple un rol central, reforzado posteriormente por la escuela y la comunidad.

Cuando estos espacios actúan de forma integrada, se promueve una educación pertinente y contextualizada, comprometida con la preservación y transmisión de la cultura, lo que favorece el desarrollo del sentido de pertenencia y la valoración de la identidad cultural desde edades tempranas.

Marco legal de la cultura y el patrimonio cultural en Venezuela

En relación con la cultura y la educación, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el marco de los derechos culturales y educativos, establece los lineamientos fundamentales para la protección y promoción de la cultura. En su artículo 98 reconoce la cultura como una creación libre, expresada a través de la invención, producción y divulgación de obras culturales. Asimismo, el artículo 99 garantiza la protección, preservación, enriquecimiento, conservación y restauración del patrimonio cultural tangible e intangible y de la memoria histórica de la Nación, declarando estos bienes como imprescriptibles, inembargables e inalienables.

De igual manera, el artículo 101 establece que el Estado es responsable de la divulgación y circulación de la información cultural, así como del estímulo a las personas e instituciones públicas y privadas que apoyen la difusión de los valores culturales y populares. Por su parte, la

Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural (1993) señala en su artículo 6 que los bienes históricos y artísticos forman parte del patrimonio cultural de la Nación, reafirmando en el artículo 7 que el patrimonio vivo del país está representado por las costumbres, tradiciones culturales, vivencias, manifestaciones musicales, folklore, lengua, ritos, creencias y el ser nacional.

En concordancia con lo anterior, la Ley Orgánica de Cultura de la República Bolivariana de Venezuela (2014) define en su artículo 2 la cultura como el conjunto de manifestaciones, valores, prácticas, saberes, creencias, formas de vida y procesos creativos, tanto individuales como colectivos, mediante los cuales una sociedad se concibe a sí misma y se relaciona con su entorno natural, social y simbólico. Esta concepción reconoce la cultura como un fenómeno dinámico, aprendido y permanentemente enriquecido.

El artículo 3 establece que la cultura venezolana es de carácter multiétnico, pluricultural e intercultural, y constituye un proceso creativo que se expresa en los modos de vida, valores, costumbres, tradiciones y manifestaciones simbólicas que conforman la identidad nacional, fortaleciendo la soberanía, la memoria histórica y el sentido de pertenencia.

Finalmente, los artículos 6 y 7 destacan que el patrimonio cultural de la Nación está constituido por todas las manifestaciones

materiales e inmateriales reconocidas formalmente, y establecen la corresponsabilidad del Estado y del Poder Popular en su promoción, preservación y salvaguarda, enfatizando la participación activa de las comunidades en el rescate y transmisión de las tradiciones culturales, aspecto fundamental para su incorporación en los procesos educativos y comunitarios.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, en virtud de que se orienta a la obtención de información precisa y objetiva, mediante la recolección de datos numéricos relacionados con el fenómeno de estudio y los sujetos participantes. Dichos datos serán analizados a través de procedimientos estadísticos, lo que permitirá describir y sistematizar la información obtenida. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que este enfoque utiliza la recolección y el análisis de datos con el propósito de probar hipótesis, apoyándose en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y contrastar teorías (p. 4).

En cuanto al tipo de investigación, se considera de campo, ya que los datos serán recolectados directamente de la realidad donde ocurren los hechos, permitiendo observar y describir las características del problema en su ambiente natural. Según Arias (2010), la

investigación de campo consiste en la obtención de datos primarios directamente de los sujetos investigados o del contexto real en el cual se desarrolla el fenómeno objeto de estudio (p. 131).

De acuerdo con las características de las variables, el estudio se enmarca dentro de un diseño no experimental, debido a que no se realizará la manipulación deliberada de la variable independiente, sino que se observarán y analizarán los fenómenos tal como se presentan en la realidad. En este sentido, Arias (ob. cit.) define la investigación no experimental como aquella que se realiza sin intervenir intencionalmente sobre las variables, fundamentándose en hechos ya existentes.

En relación con el nivel de la investigación, se ubica en el nivel descriptivo, puesto que busca caracterizar el fenómeno estudiado, identificando sus principales rasgos, estructura y comportamiento. Arias (ob. cit.) señala que la investigación descriptiva tiene como finalidad la caracterización de hechos, fenómenos, individuos o grupos, situándose en un nivel intermedio de profundidad en cuanto al conocimiento generado (p. 24). En cuanto a la modalidad, el estudio corresponde a un proyecto factible, dado que se orienta a la elaboración de una propuesta viable que permita dar solución a una problemática existente en la comunidad objeto de estudio.

La población estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes del Centro Educativo Inicial Nacional Bolivariano Mango Redondo, ubicado en el municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, con edades comprendidas entre 3 y 6 años (62 estudiantes), así como el personal de la institución (22) y madres, padres y representantes (20), para un total de 104 sujetos. De esta población se seleccionó una muestra del 30 %, equivalente a 31 participantes.

Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta, y como instrumento un cuestionario compuesto por 15 ítems con respuestas dicotómicas. Dicho instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido por el juicio de tres expertos. La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente estadístico Kuder Richardson (KR-20), adecuado para instrumentos con ítems dicotómicos, obteniéndose un valor de 0,81, lo cual indica un nivel de confiabilidad alto. El análisis de los resultados se efectuó a través de la estadística descriptiva, permitiendo organizar e interpretar los datos de manera sistemática.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a los actores del Centro Educativo Inicial Nacional Bolivariano Mango Redondo permitió identificar diversas situaciones relacionadas con la integración de la familia, la escuela y la comunidad en la

educación inicial y el fortalecimiento del patrimonio cultural.

En relación con la dimensión de participación familiar, los resultados evidencian una intervención limitada de madres, padres y representantes en las actividades educativas y culturales promovidas por la institución. Si bien se reconoce la relevancia de las tradiciones y manifestaciones culturales locales, se observa un bajo nivel de involucramiento sistemático por parte de las familias en acciones orientadas al rescate, preservación y transmisión de las costumbres, lo cual incide negativamente en el fortalecimiento del acervo cultural de los niños y niñas.

Al respecto, Epstein (2018) sostiene que la participación activa y constante de la familia en los procesos educativos es un factor determinante para el desarrollo integral del estudiante, ya que permite reforzar aprendizajes, valores e identidad cultural desde una perspectiva compartida entre la escuela y el hogar. La autora señala que cuando esta participación es escasa o esporádica, se debilitan los vínculos socioculturales y se limita la transmisión intergeneracional de saberes y tradiciones, afectando la construcción de la identidad cultural en la infancia.

Al respecto, Epstein (2018), sostiene que la escasa articulación entre familia y escuela debilita los procesos formativos y limita la consolidación de aprendizajes vinculados con la

identidad cultural. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), esta situación reduce los espacios de interacción social necesarios para la mediación y apropiación de los saberes culturales, fundamentales en el desarrollo infantil. Asimismo, Freire (2005) advierte que la participación activa de los sujetos en los procesos educativos es condición indispensable para una educación culturalmente significativa; por tanto, la limitada intervención familiar observada restringe el diálogo y la construcción colectiva de la cultura. En concordancia, la UNESCO (2014) señala que la preservación del patrimonio cultural inmaterial depende en gran medida del compromiso de las familias y comunidades, especialmente en contextos educativos, lo que refuerza la necesidad de promover estrategias que fortalezcan su participación.

Respecto a la vinculación escuela-comunidad, los datos reflejan debilidades en la articulación entre la institución educativa y los actores comunitarios. La organización de actividades culturales con participación comunitaria resulta insuficiente, al igual que la incorporación de saberes y experiencias locales en las prácticas pedagógicas. Esta situación limita las oportunidades de aprendizaje contextualizado y reduce el contacto directo de los niños y niñas con las tradiciones propias de su entorno sociocultural.

Estos resultados se corresponden con lo señalado por Epstein (2018), quien afirma que la escasa interacción entre la escuela y la comunidad afecta negativamente la calidad del proceso educativo, al desaprovechar los recursos culturales, sociales y simbólicos presentes en el contexto. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) destaca que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se construye a partir de experiencias sociales cercanas al entorno del estudiante; por tanto, la débil integración de los saberes comunitarios limita la construcción de aprendizajes relevantes y significativos.

Asimismo, Freire (2005) plantea que la educación debe partir de la realidad concreta de los sujetos, promoviendo el diálogo entre el conocimiento escolar y el saber popular. En este sentido, la limitada vinculación escuela–comunidad observada reduce las posibilidades de una práctica pedagógica contextualizada y participativa. De igual forma, la UNESCO (2017) subraya que la participación activa de la comunidad en los procesos educativos favorece la preservación de la identidad cultural y el fortalecimiento del sentido de pertenencia, aspectos que se ven debilitados cuando la articulación institucional es insuficiente.

En la dimensión educación inicial y patrimonio cultural, se evidencia que la promoción de juegos tradicionales, cantos, danzas y festividades culturales dentro del aula

no se realiza de manera constante ni planificada. En consecuencia, los niños y niñas presentan escaso reconocimiento y valoración de las tradiciones culturales de su comunidad, lo que afecta el proceso de apropiación del patrimonio cultural desde edades tempranas.

En este orden de ideas, Epstein (2018) afirma que la escasa interacción entre la escuela y la comunidad afecta negativamente la calidad del proceso educativo, al desaprovechar los recursos culturales, sociales y simbólicos presentes en el contexto. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) destaca que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se construye a partir de experiencias sociales cercanas al entorno del estudiante; por tanto, la débil integración de los saberes comunitarios limita la construcción de aprendizajes relevantes y significativos.

Asimismo, Freire (2005) plantea que la educación debe partir de la realidad concreta de los sujetos, promoviendo el diálogo entre el conocimiento escolar y el saber popular. En este sentido, la limitada vinculación escuela–comunidad observada reduce las posibilidades de una práctica pedagógica contextualizada y participativa. De igual forma, la UNESCO (2017) subraya que la participación activa de la comunidad en los procesos educativos favorece la preservación de la identidad cultural y el fortalecimiento del sentido de pertenencia,

aspectos que se ven debilitados cuando la articulación institucional es insuficiente.

En relación con la dimensión comunicación y cooperación, los resultados evidencian debilidades en los canales de comunicación establecidos entre la escuela y la familia para la planificación conjunta de actividades culturales. Asimismo, se observa una limitada cooperación y un escaso intercambio de saberes culturales entre docentes, familias y miembros de la comunidad, lo cual dificulta el trabajo articulado necesario para fortalecer la identidad cultural en el nivel de educación inicial.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Epstein (2018), quien sostiene que una comunicación efectiva y bidireccional entre la escuela, la familia y la comunidad es un componente esencial para el desarrollo de acciones educativas significativas. La ausencia de mecanismos sistemáticos de comunicación limita la cooperación interinstitucional y reduce las posibilidades de integrar los recursos culturales del entorno al proceso pedagógico. Desde la perspectiva de Freire (2005), la falta de diálogo entre los actores educativos impide la construcción colectiva del conocimiento cultural, debilitando el carácter participativo y contextualizado de la educación.

Por su parte, en la dimensión identidad y sentido de pertenencia, los resultados muestran que, aunque existe reconocimiento sobre la importancia de promover la identidad cultural y

el arraigo comunitario, las actividades desarrolladas no logran consolidar plenamente estos aspectos en los niños y niñas. Esta situación puede estar relacionada con la escasa participación articulada entre escuela, familia y comunidad, lo que limita la vivencia directa de las tradiciones y manifestaciones culturales propias del contexto.

Al respecto, Vygotsky (1979) señala que la identidad cultural se construye a partir de la interacción social y la internalización de prácticas culturales significativas; por tanto, cuando estas experiencias son esporádicas o poco contextualizadas, su impacto en el desarrollo infantil resulta limitado. De igual forma, la UNESCO (2014) destaca que el fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la identidad cultural requiere la participación activa y sostenida de los actores educativos y comunitarios. No obstante, resulta relevante que los participantes manifestaran una actitud favorable hacia la integración familia–escuela–comunidad, coincidiendo en la necesidad de implementar acciones orientadas al fortalecimiento del acervo cultural y al rescate y seguimiento de las tradiciones locales, lo cual representa una oportunidad para mejorar las prácticas educativas en este ámbito.

En este sentido, el análisis refleja la existencia de una problemática real relacionada con el debilitamiento del patrimonio cultural en la educación inicial, así como una alta

disposición de los actores educativos y comunitarios para aceptar e implementar el plan de acción propuesto, orientado al rescate, valoración y transmisión de las tradiciones culturales. Esto confirma la pertinencia y viabilidad del proyecto factible como una alternativa para mejorar la integración de la familia, la escuela y la comunidad, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y niñas.

CONCLUSIONES

El diagnóstico evidenció debilidades en la integración de la familia, la escuela y la comunidad, las cuales inciden negativamente en el fortalecimiento del patrimonio cultural y en la construcción de la identidad cultural de los niños y niñas en la educación inicial. Se constató una limitada participación familiar y una escasa articulación escuela–comunidad, lo que restringe la incorporación de saberes y tradiciones locales en las prácticas pedagógicas y reduce las oportunidades de aprendizaje contextualizado.

Los resultados reflejaron deficiencias en la planificación sistemática de actividades culturales, así como debilidades en los canales de comunicación y cooperación entre docentes, familias y comunidad, dificultando el trabajo articulado necesario para fortalecer la identidad cultural. Aunque los actores educativos reconocen la importancia de promover la identidad cultural y el sentido de pertenencia, las

acciones desarrolladas antes de la intervención no lograban consolidar plenamente estos aspectos en los niños y niñas.

La aplicación del plan de acción evidenció una actitud favorable y una alta disposición de docentes, familias y comunidad para participar en actividades orientadas al rescate, valoración y transmisión de las tradiciones culturales, lo que confirma la pertinencia y viabilidad del proyecto como una alternativa para fortalecer la integración familia–escuela–comunidad y la identidad cultural en la educación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arias, F. 2010. El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. (5º. ed.) Caracas - Venezuela: Episteme.
- Epstein, J. 2018. Colaboraciones entre la escuela, la familia y la comunidad en la labor profesional docente. *Revista de Educación para la Enseñanza*, 44 (3), 397–406. [En línea]
<https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669> [Consulta: 2025, diciembre 12].
- Hernández, R., Fernández, C. 2014. Metodología de la Investigación. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Ocampo, J. 2008. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10 (4), pp. 57-72. [En línea]
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf> [Consulta: 2025, diciembre 28].

- Ley de protección y defensa del patrimonio cultural (1993). [En línea] <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-de-pro-20220322151140.pdf> [Consulta: 2025, noviembre 18].
- Ley Orgánica de Cultura de Venezuela. 2014. Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley publicado en la Gaceta Oficial Extraordinaria N° 6.154 del 19 de noviembre de 2014.
- Freire, P. 2005. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 248 p
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. 2014. Indicadores de cultura para el desarrollo. [En línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229609> [Consulta: 2026, febrero 03].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2017. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. [En línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423> [Consulta: 2025, diciembre 12].
- Vygotsky, L. 1979. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. [En línea] <https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%20%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores,%20VIGOTSKI.pdf> [Consulta: 2025, diciembre 12].
- Briceño, A., Sasha, A., Salazar, B., Claudia, V. 2010. Inteligencia de Colaboración en la difusión digital de manifestaciones folclóricas de danza y música. Aplicación: San Juan de Curiepe. [En línea] <https://saber.ucv.ve/bitstream/10872/1007/1/Tesis%20PDF.pdf> [Consulta: 2026, enero 8].
- Berger P., Luckmann, T. 1986. La construcción social de la realidad (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu. [En línea] <https://politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Construccion-social-de-la-realidad-Berger-Luckman.pdf> [Consulta: 2025, noviembre 15].
- Piaget, J. 1970. *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.