

*Proyectos Escolares de Emprendimiento como Motor para el Desarrollo de Competencias Socioeconómicas en Estudiantes de Bachillerato Técnico en Ecuador.*

*School Entrepreneurship Projects as a Driver for the Development of Socioeconomic Competences in Technical High School Students in Ecuador.*

**PALABRA VERDADERA**

**Recepción:** 15/09/2025

**Aceptación:** 19/09/2025

**Publicación:** 30/09/2025

**AUTOR/ES**

- Santiago Mesías Echeverría Echeverría
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- [santyeve\\_05@hotmail.com](mailto:santyeve_05@hotmail.com)
- <https://orcid.org/0009-0006-7379-0711>
- Ecuador

- Gladys Ximena Guaman Yugcy
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- [ximeguaman1904@gmail.com](mailto:ximeguaman1904@gmail.com)
- <https://orcid.org/0009-0000-8328-4667>
- Ecuador

- Lisbeth Katerine Naranjo Riera
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- [naranjoliss7@gmail.com](mailto:naranjoliss7@gmail.com)
- <https://orcid.org/0009-0008-7634-8034>
- Ecuador

- Kristin Gabrielle Ortega Camacho
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- [kristinortegacamacho@gmail.com](mailto:kristinortegacamacho@gmail.com)
- <https://orcid.org/0009-0006-6860-0792>
- Ecuador

- Miriam Rosario Moreno Gallegos
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- [miriamr.moreno@educacion.gob.ec](mailto:miriamr.moreno@educacion.gob.ec)
- <https://orcid.org/0009-0009-1095-4063>
- Ecuador

- Miriam Graciela Gaona Ambuludi
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
- [mg7329359@gmail.com](mailto:mg7329359@gmail.com)
- <https://orcid.org/0009-0003-7961-0740>
- Ecuador

**CITACIÓN:**

Echeverría Echeverría, S. M., Guaman Yugcy, G. X., Naranjo Riera, L. K., Ortega Camacho, K. G., Moreno Gallegos, M. R., & Gaona Ambuludi, M. G. (2025). Proyectos escolares de emprendimiento como motor para el desarrollo de competencias socioeconómicas en estudiantes de bachillerato técnico en Ecuador. *Revista Científica Tsafiki*, 1(2), 635–665.

**RESUMEN**

El emprendimiento escolar se consolida como una estrategia pedagógica que trasciende la enseñanza tradicional al promover la autonomía, la creatividad y la responsabilidad social en los jóvenes. En el contexto ecuatoriano, los proyectos escolares de emprendimiento se alinean con el enfoque competencial del Ministerio de Educación y con los principios del Buen Vivir, integrando la formación técnica con la práctica productiva y la conciencia socioeconómica. Este artículo analiza el papel de los proyectos de emprendimiento en el desarrollo de competencias socioeconómicas en estudiantes de bachillerato técnico, considerando su vinculación con el currículo nacional, la economía popular y solidaria, y las demandas de un mercado laboral cambiante. El estudio adopta una metodología mixta exploratoria basada en el análisis documental, entrevistas a docentes y observación de prácticas escolares, a fin de identificar las dimensiones formativas que emergen de la implementación de proyectos escolares. Los resultados evidencian que los proyectos de emprendimiento fortalecen la iniciativa personal, el trabajo colaborativo, la planificación financiera, la toma de decisiones y la conciencia comunitaria, consolidando competencias esenciales para la inserción laboral y el desarrollo territorial sostenible. Se concluye que la educación técnica requiere de políticas institucionales que integren la gestión escolar con el aprendizaje vivencial y que promuevan una cultura emprendedora inclusiva y ética, capaz de transformar el entorno educativo y social de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** emprendimiento escolar, bachillerato técnico, competencias socioeconómicas, aprendizaje significativo, economía solidaria.

**ABSTRACT**

School entrepreneurship has emerged as a pedagogical strategy that transcends traditional teaching by fostering autonomy, creativity, and social responsibility among young learners. In the Ecuadorian context, school entrepreneurship projects align with the competency-based framework of the Ministry of Education and the principles of Buen Vivir, integrating technical training with productive practice and socioeconomic awareness. This article examines the role of school entrepreneurship projects in developing socioeconomic competences among technical high school students, considering their relationship with the national curriculum, the social and solidarity economy, and the demands of a changing labor market. The research follows a mixed exploratory approach based on documentary analysis, teacher interviews, and classroom observation to identify formative dimensions arising from the implementation of school projects. Findings reveal that entrepreneurship initiatives strengthen personal initiative, collaborative work, financial planning, decision-making, and community awareness, fostering essential competences for employability and sustainable territorial development. The study

concludes that technical education must be guided by institutional policies that integrate school management with experiential learning and promote an inclusive and ethical entrepreneurial culture capable of transforming both educational and social environments.

**KEYWORDS:** school entrepreneurship, technical high school, socioeconomic competences, meaningful learning, solidarity economy.

## INTRODUCCIÓN

El emprendimiento escolar se ha convertido en un eje transversal de las políticas educativas latinoamericanas al vincular la formación académica con la producción, la creatividad y el desarrollo local. La visión que orienta este enfoque reconoce a la escuela como un espacio de aprendizaje integral donde se gestan las competencias necesarias para que los jóvenes respondan con autonomía a los retos económicos y sociales del siglo XXI (OEI, 2019; UNESCO, 2022). En Ecuador, el Ministerio de Educación ha situado al emprendimiento dentro del marco competencial del Bachillerato General Unificado como una asignatura orientada al desarrollo de capacidades económicas, éticas y solidarias, articuladas con la transformación de la matriz productiva nacional (Ministerio de Educación, 2016; 2023). La incorporación de este enfoque obedece a la necesidad de preparar a los estudiantes para comprender y participar en procesos productivos sostenibles, fortaleciendo la innovación, la gestión y el pensamiento crítico (Beltrán, 2011; Enríquez, 2019; Ramírez et al., 2025).

El contexto ecuatoriano ha demandado políticas que articulen educación y desarrollo territorial. Los textos oficiales de Emprendimiento y Gestión definen la asignatura como un puente entre el conocimiento técnico y la acción transformadora, apoyada en valores de cooperación, ética y economía popular y solidaria (Ministerio de Educación, 2016). Esta perspectiva recoge principios constitucionales como el Buen Vivir y la equidad económica, donde la educación se convierte en instrumento de cohesión social (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Asamblea Nacional, 2011). La visión curricular impulsada por el Plan Nacional del Buen Vivir sitúa la educación emprendedora como medio para consolidar una economía social basada en la justicia y la participación (Consejo Nacional de Planificación, 2013; MINEDUC, 2015). Los materiales oficiales promueven además la formación de proyectos productivos, la toma de decisiones responsable y la planificación financiera como competencias básicas del bachillerato técnico (Ministerio de Educación, 2023; Texto 3.º BGU, 2022).

Los estudios de Ramírez, Muñoz y Bravo (2025) sobre las Unidades Educativas de Producción confirman que los proyectos escolares no solo fomentan habilidades empresariales, sino también sentido de pertenencia comunitaria y compromiso ambiental. Esta evidencia

coincide con las conclusiones de Martínez y Ortega (2021), quienes sostienen que el aprendizaje basado en proyectos fortalece la autonomía y el pensamiento reflexivo al trasladar los contenidos teóricos a contextos reales de acción. Enríquez (2019) señala que los proyectos escolares son un espacio donde las niñas y los jóvenes aprenden a resolver problemas de su entorno aplicando saberes interdisciplinarios, consolidando aprendizajes para la vida que trascienden la escolaridad. Ochoa Gualpa et al. (2025) demuestran que, cuando las instituciones educativas integran proyectos de emprendimiento, los estudiantes desarrollan competencias de liderazgo, cooperación y responsabilidad social, fundamentales para el crecimiento sostenible.

El currículo ecuatoriano orientado por el enfoque competencial prioriza dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal que se articulan en torno a la noción de desempeño. Esta estructura permite que los aprendizajes del emprendimiento trasciendan el plano conceptual para consolidarse en experiencias significativas vinculadas con la economía local (Marco Curricular Competencial de Aprendizajes, 2023). De acuerdo con Beltrán (2011), un proyecto de emprendimiento educativo se fundamenta en la identificación de una necesidad comunitaria, la planificación de una idea viable, el estudio de mercado y la evaluación del impacto social, económico y ambiental. Esta secuencia convierte la práctica educativa en un proceso integral de formación y acción. Los manuales de la Universidad Politécnica Salesiana destacan la importancia de la misión y la visión institucional en la construcción de proyectos sostenibles, enfatizando la ética del trabajo cooperativo y la planificación estratégica como pilares para la innovación social (Beltrán, 2011; UPS, 2012).

El enfoque contemporáneo del emprendimiento educativo se nutre del constructivismo y del aprendizaje significativo de Ausubel, al promover que los estudiantes construyan su conocimiento a partir de la experiencia y la reflexión (Enríquez, 2019). Este principio se enlaza con el paradigma del aprendizaje basado en proyectos, que fomenta la colaboración, la autoevaluación y el pensamiento crítico (Thomas, 2000; Larmer et al., 2015). En el caso ecuatoriano, esta metodología se adapta a las condiciones del bachillerato técnico mediante procesos prácticos que integran contenidos de gestión, contabilidad, comunicación, marketing y sostenibilidad (MINEDUC, 2016; 2023). Los textos oficiales recalcan que el emprendimiento no se limita a la creación de negocios, sino que busca desarrollar una mentalidad innovadora, solidaria y responsable con el entorno (Ministerio de Educación, 2016).

Los informes de la Organización de Estados Iberoamericanos señalan que la educación emprendedora es un componente clave para la inclusión laboral y la equidad social, especialmente en contextos vulnerables (OEI, 2019). Esta visión coincide con la propuesta

ecuatoriana de fortalecer el bachillerato técnico como mecanismo para garantizar el trabajo digno y el desarrollo local sostenible (Asamblea Nacional, 2011; Ramírez et al., 2025). Los proyectos escolares de emprendimiento se convierten así en escenarios de práctica donde el conocimiento técnico se combina con la creatividad y la gestión colaborativa, respondiendo a las necesidades económicas de cada territorio (Beltrán, 2011; Enríquez, 2019). Desde una perspectiva pedagógica, los docentes se convierten en facilitadores que orientan los procesos de indagación, experimentación y toma de decisiones, promoviendo el protagonismo estudiantil (MINEDUC, 2016; Enríquez, 2019; Ochoa Guallpa et al., 2025).

La inclusión de la educación socioemocional en el currículo ecuatoriano complementa esta formación, pues permite que los estudiantes desarrollen empatía, liderazgo y autorregulación emocional, aspectos indispensables para la sostenibilidad de los proyectos colectivos (Ministerio de Educación, 2022; Documento de Inserción Curricular de Educación Socioemocional, 2023). La articulación entre competencias emocionales y competencias socioeconómicas responde a la necesidad de formar individuos capaces de cooperar, gestionar conflictos y mantener relaciones éticas en el ámbito laboral (OECD, 2021; Goleman, 2018). Desde esta perspectiva, los proyectos escolares son un medio para cultivar la inteligencia emocional aplicada a la gestión y al liderazgo emprendedor (Ochoa Guallpa et al., 2025; Enríquez, 2019).

La experiencia ecuatoriana coincide con tendencias internacionales que asocian el emprendimiento escolar con la ciudadanía activa y la innovación social. La UNESCO (2021) advierte que las políticas de desarrollo sostenible requieren una educación que fomente la creatividad y la resiliencia, habilidades que se fortalecen a través de proyectos prácticos y colaborativos. La evidencia de la OCDE (2020) indica que las economías emergentes necesitan transformar sus sistemas educativos en entornos donde los jóvenes puedan experimentar, crear y fallar sin temor, asumiendo el error como parte del proceso de aprendizaje. Este paradigma impulsa un cambio en la cultura escolar, al pasar de la memorización a la acción transformadora (Fullan & Langworthy, 2014; Hargreaves, 2019).

Los proyectos escolares de emprendimiento en el bachillerato técnico ecuatoriano sintetizan todos estos enfoques al situar el aprendizaje en la práctica y al reconocer la interdependencia entre conocimiento, emoción y acción social. La investigación de Ramírez et al. (2025) evidencia que las instituciones que implementan programas de emprendimiento logran mayor integración comunitaria y desarrollo de habilidades transversales, mientras que las de Ochoa Guallpa et al. (2025) demuestran una mejora significativa en la autopercepción de competencias de liderazgo, iniciativa y comunicación. Estos hallazgos refuerzan la idea de que

la educación técnica requiere una metodología vivencial, donde los estudiantes asumen el rol de agentes de cambio y el aula se convierte en laboratorio de innovación y cooperación social.

El currículo del Bachillerato Técnico ecuatoriano concibe el emprendimiento como una herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de un pensamiento económico basado en la corresponsabilidad y la sostenibilidad. Esta orientación se alinea con el marco legal que promueve la economía popular y solidaria, el trabajo digno y la participación democrática en los procesos productivos nacionales (Asamblea Nacional, 2011; Consejo Nacional de Planificación, 2013). En la práctica educativa, el emprendimiento se convierte en un proceso formativo que combina el saber técnico con el desarrollo humano, integrando conocimientos de administración, contabilidad, liderazgo y comunicación (Ministerio de Educación, 2016; Texto 3.º BGU, 2022). Los docentes guían este proceso a través de la planificación de proyectos colaborativos que permiten aplicar los contenidos teóricos en escenarios reales de acción comunitaria, cumpliendo con los principios del aprendizaje significativo descritos por Ausubel (1963) y la pedagogía activa planteada por Dewey (1938).

Los proyectos escolares de emprendimiento no responden únicamente a una lógica económica, sino también a una intención pedagógica que busca fortalecer la autoestima, la cooperación y la conciencia social del estudiante. Enríquez (2019) demuestra que la participación en proyectos colectivos favorece la adquisición de habilidades para la vida, entendidas como la capacidad de planificar, decidir, comunicar y convivir. La autora sostiene que el aprendizaje basado en proyectos escolares transforma la dinámica del aula y promueve el compromiso cívico al conectar el conocimiento con la realidad local. Esta mirada coincide con el planteamiento de Ochoa Guallpa et al. (2025), quienes encontraron que el emprendimiento escolar potencia el liderazgo y la autorregulación emocional, elementos clave en la construcción de una ciudadanía activa. En los estudios de Beltrán (2011) se afirma que el emprendimiento educativo debe concebirse como una práctica ética, donde el valor social del proyecto prevalece sobre la ganancia económica, lo que reafirma su carácter humanista y solidario.

La implementación del marco curricular competencial en 2023 supuso una reorganización de los objetivos del área de Emprendimiento y Gestión para consolidar las dimensiones económica, tecnológica y socioemocional. El documento oficial propone que el estudiante desarrolle competencias de planificación financiera, pensamiento crítico y responsabilidad social mediante proyectos interdisciplinarios que integren saberes científicos y prácticos (Ministerio de Educación, 2023). En este sentido, el emprendimiento adquiere una dimensión transformadora, pues no se limita a la generación de ingresos, sino que impulsa la

creación de valor colectivo, la equidad y la justicia económica. Las unidades didácticas del texto de tercer curso del Bachillerato General Unificado plantean que cada estudiante es capaz de crear soluciones innovadoras a problemas reales de su comunidad, articulando la teoría con la práctica a través de la investigación y la experimentación (Texto 3.º BGU, 2022).

Los estudios de Ramírez et al. (2025) sobre la implementación de unidades productivas en instituciones técnicas muestran que los estudiantes aprenden a tomar decisiones financieras basadas en la planificación y el análisis de mercado, fortaleciendo competencias de gestión empresarial y trabajo en equipo. Estos hallazgos se complementan con la investigación de Bravo y Muñoz (2025), que vincula las condiciones socioeconómicas de los estudiantes con su capacidad para diseñar proyectos sostenibles, subrayando la importancia de una educación contextualizada que reduzca desigualdades. El trabajo de Martínez y Ortega (2021) amplía este enfoque al nivel superior, al identificar que los modelos educativos que promueven el emprendimiento generan ecosistemas de innovación en las instituciones, una tendencia que puede replicarse en el bachillerato técnico. En conjunto, estas investigaciones demuestran que la educación emprendedora constituye un catalizador para el desarrollo social y productivo cuando se sustenta en valores de cooperación, ética y creatividad.

El enfoque metodológico del emprendimiento escolar se sustenta en la noción de aprendizaje experiencial, en la que el conocimiento se construye a partir de la práctica reflexiva (Kolb, 1984). Esta perspectiva ha sido adoptada en el currículo ecuatoriano a través de la metodología de proyectos, donde el estudiante asume un rol protagónico en la definición, ejecución y evaluación de sus iniciativas (Ministerio de Educación, 2016; Enríquez, 2019). Según los lineamientos del MINEDUC, la elaboración de proyectos en el bachillerato técnico debe incorporar la identificación de problemas comunitarios, el diseño de soluciones creativas y la evaluación de impacto, promoviendo así la autonomía y la responsabilidad social. Beltrán (2011) enfatiza que la gestión de proyectos requiere la aplicación de herramientas financieras y organizacionales, pero sobre todo, una comprensión ética de la producción como servicio a la comunidad. La misma lógica se refleja en las orientaciones del Manual de Emprendedores Estudiantes (2018), que insiste en la necesidad de que las propuestas productivas se vinculen con el entorno local y contribuyan a la sostenibilidad ambiental.

La educación socioemocional ha adquirido un papel determinante dentro de la formación emprendedora. El documento de Inserción Curricular de la Educación Socioemocional (Ministerio de Educación, 2023) plantea que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales es indispensable para la construcción de entornos escolares saludables y para la consolidación de proyectos sostenibles. La gestión emocional permite a los estudiantes

enfrentar la incertidumbre, resolver conflictos y sostener la cooperación en contextos de trabajo colectivo (Goleman, 2018). De acuerdo con los hallazgos de Ochoa Gualpa et al. (2025), las instituciones que incluyen competencias socioemocionales en los proyectos de emprendimiento evidencian mayores niveles de resiliencia y compromiso estudiantil. Este planteamiento converge con los lineamientos de la OCDE (2020) y la UNESCO (2021), que reconocen la educación emocional como un componente transversal del aprendizaje para la vida.

La práctica del emprendimiento escolar en Ecuador se inscribe dentro de un proceso de transformación educativa más amplio que busca superar el paradigma memorístico y promover el pensamiento crítico. Las investigaciones del BID (2022) y de la CEPAL (2021) indican que la innovación educativa constituye un factor clave para el desarrollo de capital humano en América Latina. El país ha incorporado esta visión al establecer políticas que incentivan la creatividad y la productividad juvenil mediante ferias estudiantiles, clubes de innovación y programas de vinculación con el sector productivo (Ministerio de Educación, 2023). En este contexto, los proyectos de emprendimiento no son simples actividades extracurriculares, sino componentes estructurales del currículo técnico que integran la ciencia, la tecnología y la ética del trabajo (Texto 1.º BGU, 2016; Texto 3.º BGU, 2022).

La formación de competencias socioeconómicas a través del emprendimiento responde a la necesidad de articular el conocimiento con la acción transformadora. Según el Marco Curricular Competencial (2023), estas competencias incluyen la capacidad de analizar contextos económicos, planificar recursos, innovar y generar impacto social. La educación técnica ecuatoriana adopta este modelo con la finalidad de que el estudiante sea capaz de insertarse productivamente en su entorno y de contribuir al desarrollo local sostenible. Beltrán (2011) advierte que el emprendimiento requiere visión, misión y propósito social, elementos que deben integrarse desde la escuela para evitar una concepción puramente mercantilista del trabajo. Enríquez (2019) complementa esta postura al afirmar que los proyectos escolares constituyen un espacio de construcción ética donde se aprende a emprender con propósito, valor y compromiso.

Los textos oficiales del Ministerio de Educación enfatizan que el emprendimiento no debe entenderse como una asignatura aislada, sino como una cultura de aprendizaje activo que atraviesa todas las áreas curriculares. Esta idea está respaldada por la teoría de la transdisciplinariedad de Nicolescu (2002), según la cual el conocimiento cobra sentido cuando conecta la ciencia con la vida cotidiana. De este modo, las experiencias de emprendimiento escolar permiten integrar contenidos de economía, comunicación, ciencias naturales y tecnología bajo un propósito común: aprender haciendo. El estudiante deja de ser receptor

pasivo de información para convertirse en protagonista de su proceso de formación (Dewey, 1938; Larmer et al., 2015).

Las investigaciones de la Universidad Andina Simón Bolívar (Enríquez, 2019) y de la Universidad Politécnica Salesiana (Beltrán, 2011) constituyen referencias fundamentales para comprender la evolución del emprendimiento educativo en Ecuador. Ambas coinciden en que la escuela tiene la responsabilidad de cultivar en los jóvenes una conciencia productiva que combine eficiencia con solidaridad. Estas perspectivas dialogan con el enfoque internacional de la UNESCO (2021), que promueve la educación para el desarrollo sostenible, entendida como un proceso integral que articula innovación, equidad y ciudadanía global. La convergencia entre estos enfoques refuerza la idea de que los proyectos escolares son un espacio estratégico para formar estudiantes capaces de crear, colaborar y transformar su realidad con sentido social y ético.

La relación entre emprendimiento escolar y desarrollo socioeconómico adquiere especial relevancia en un país donde la educación técnica busca responder a la brecha entre formación y empleabilidad. Los informes del Banco Interamericano de Desarrollo y de la CEPAL han señalado que la transición de los jóvenes hacia el mercado laboral en América Latina se ve obstaculizada por la escasa articulación entre los sistemas educativos y las demandas productivas locales (BID, 2022; CEPAL, 2021). El bachillerato técnico ecuatoriano intenta revertir esta tendencia al integrar en su estructura curricular proyectos escolares que vinculan la teoría con la práctica económica y social (Ministerio de Educación, 2023). La estrategia responde a la convicción de que la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe formar sujetos capaces de generar valor en su entorno y participar en la transformación del tejido social (Enríquez, 2019; Ramírez et al., 2025).

El emprendimiento en la escuela adquiere un sentido formativo cuando se comprende como un proceso de construcción colectiva del conocimiento, sustentado en la cooperación, la creatividad y la ética del trabajo. Las investigaciones de Beltrán (2011) y Martínez y Ortega (2021) confirman que la enseñanza del emprendimiento bajo una lógica humanista permite integrar la innovación tecnológica con el compromiso social. En este marco, los proyectos escolares de emprendimiento no persiguen únicamente la rentabilidad, sino que promueven una cultura de participación, sostenibilidad y justicia económica (Asamblea Nacional, 2011; Consejo Nacional de Planificación, 2013). Este modelo coincide con las orientaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos, que define el emprendimiento educativo como una vía para el desarrollo de competencias ciudadanas, laborales y personales en contextos de diversidad cultural y desigualdad estructural (OEI, 2019).

El currículo ecuatoriano se sustenta en una concepción de aprendizaje que integra lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, permitiendo que la formación socioeconómica se desarrolle a través de experiencias significativas. Los textos oficiales de Emprendimiento y Gestión del Ministerio de Educación establecen que los proyectos escolares deben estructurarse a partir de la identificación de necesidades locales y del uso responsable de los recursos disponibles, promoviendo la autonomía del estudiante en la toma de decisiones (MINEDUC, 2016; Texto 3.º BGU, 2022). Este enfoque pedagógico concibe al aula como un laboratorio social donde se ensayan soluciones reales a problemas de la comunidad, transformando el espacio educativo en un escenario de aprendizaje productivo y de investigación aplicada (Enríquez, 2019; Ramírez et al., 2025).

Los proyectos escolares que fomentan competencias socioeconómicas implican la participación activa del entorno, lo que genera un vínculo entre escuela, familia y comunidad. Este principio, inspirado en el aprendizaje-servicio y la pedagogía de la cooperación, se alinea con los postulados de Freire (1997) sobre la educación como práctica de libertad, en la que el aprendizaje se realiza en diálogo con la realidad social. En la práctica, las iniciativas escolares ecuatorianas articulan conocimientos de gestión, finanzas y marketing con valores de solidaridad, equidad y sostenibilidad (Beltrán, 2011; Ministerio de Educación, 2023). El estudiante no solo aprende a planificar y ejecutar un proyecto, sino que desarrolla pensamiento crítico y sensibilidad ética, entendiendo que el éxito económico carece de sentido si no se traduce en bienestar colectivo.

Las investigaciones recientes evidencian que el trabajo colaborativo y la resolución de problemas contextualizados potencian el desarrollo de competencias socioeconómicas complejas. Ochoa Gualpa et al. (2025) identificaron que los estudiantes que participan en proyectos de emprendimiento muestran mayor capacidad para la innovación, la planificación estratégica y la comunicación efectiva. Estos resultados coinciden con los estudios de la UNESCO (2021) sobre aprendizaje activo y desarrollo sostenible, donde se enfatiza que el espíritu emprendedor escolar fomenta el pensamiento sistémico y la conciencia ecológica. Ramírez et al. (2025) destacan que el aprendizaje productivo en unidades educativas rurales contribuye a reducir el desempleo juvenil y a fortalecer la identidad territorial. De esta forma, los proyectos escolares no solo desarrollan competencias laborales, sino que también generan cohesión comunitaria al propiciar prácticas solidarias y sostenibles.

El modelo educativo ecuatoriano retoma el paradigma de la economía social y solidaria como fundamento filosófico del emprendimiento escolar. La Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria (Asamblea Nacional, 2011) define al trabajo como un medio de realización

humana y no únicamente de acumulación económica. En correspondencia, los textos de Emprendimiento y Gestión promueven valores de cooperación, asociatividad y equidad en la distribución de beneficios (Ministerio de Educación, 2016). Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Hortal (2024) sobre el “nudge ético”, según el cual la educación debe orientar las decisiones humanas hacia el bienestar colectivo mediante prácticas conscientes y responsables. La articulación entre el aprendizaje técnico y la ética social configura un modelo educativo que forma individuos capaces de generar desarrollo con sentido humano.

La educación técnica ecuatoriana enfrenta desafíos relacionados con la falta de equipamiento, la rigidez administrativa y la débil vinculación entre escuela y sector productivo. Sin embargo, los estudios de Bravo y Muñoz (2025) y de Ramírez et al. (2025) demuestran que la implementación de proyectos escolares de emprendimiento permite superar parcialmente estas limitaciones al incentivar la creatividad y la autogestión. Los estudiantes aprenden a utilizar los recursos disponibles de manera innovadora, a elaborar planes de negocio sostenibles y a establecer redes de cooperación con actores locales. Beltrán (2011) sostiene que el diseño de un proyecto implica la evaluación de su factibilidad, la previsión de riesgos y la medición de impactos, lo que convierte el proceso en una experiencia formativa integral. Estas competencias fortalecen la empleabilidad y promueven una cultura de planificación y responsabilidad que trasciende el ámbito escolar.

La integración de tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos de emprendimiento amplía las posibilidades de aprendizaje y producción. Los manuales del Ministerio de Educación incluyen secciones TIC destinadas a la búsqueda de información, simulación financiera y difusión de productos digitales (MINEDUC, 2016). Estas herramientas favorecen la alfabetización digital y permiten que los estudiantes se inserten en economías emergentes basadas en la innovación tecnológica (UNESCO, 2021; OECD, 2020). La combinación entre emprendimiento y competencia digital refuerza la autonomía del estudiante, quien deja de ser consumidor de tecnología para convertirse en creador de soluciones (Beltrán, 2011; Texto 3.º BGU, 2022). Este componente tecnológico consolida la visión del bachillerato técnico como espacio de formación integral, donde se entrelazan pensamiento crítico, creatividad y compromiso social.

El emprendimiento escolar, al integrar dimensiones cognitivas, emocionales, tecnológicas y éticas, promueve una comprensión holística del aprendizaje. Enríquez (2019) plantea que la educación para la vida debe ser capaz de unir razón y afecto, conocimiento y acción, para generar individuos capaces de transformar su realidad sin perder el sentido de humanidad. Los proyectos de emprendimiento se presentan como el escenario idóneo para

concretar esa unión, pues articulan teoría y práctica en torno a metas colectivas. Ochoa Guallpa et al. (2025) sostienen que el liderazgo juvenil que emerge de estas experiencias transforma la cultura institucional al instalar una pedagogía de la corresponsabilidad y la innovación. El currículo nacional refuerza esta premisa al establecer que la evaluación del emprendimiento debe centrarse en el proceso y no únicamente en el resultado económico (Ministerio de Educación, 2023).

Las prácticas de emprendimiento en el bachillerato técnico ecuatoriano representan un esfuerzo por democratizar la economía y revalorizar el trabajo como medio de realización social. Esta concepción rompe con la visión instrumental del emprendimiento y lo redefine como un acto educativo y ético. Beltrán (2011) considera que el éxito de un proyecto radica en su capacidad para generar aprendizaje y transformar la comunidad; Enríquez (2019) añade que la escuela se convierte así en un espacio de emancipación donde los jóvenes aprenden a construir un futuro común. Los proyectos escolares de emprendimiento simbolizan la convergencia entre educación, economía y ciudadanía, constituyéndose en una de las estrategias más prometedoras para fortalecer las competencias socioeconómicas que demanda el siglo XXI.

El emprendimiento en la educación técnica se consolida como una respuesta estructural ante las desigualdades territoriales y las limitaciones del empleo formal. Los informes del Banco Mundial y de la CEPAL subrayan que la capacidad emprendedora de los jóvenes constituye un factor determinante para la diversificación económica y la innovación social en países en desarrollo (Banco Mundial, 2023; CEPAL, 2021). Ecuador, al incorporar los proyectos escolares de emprendimiento en el currículo técnico, impulsa una pedagogía orientada al desarrollo local sostenible y a la equidad económica (Ministerio de Educación, 2023). Las iniciativas implementadas en unidades educativas rurales y urbanas demuestran que los estudiantes aprenden a gestionar recursos, identificar oportunidades y trabajar en equipo, fortaleciendo el tejido productivo comunitario (Ramírez et al., 2025). La experiencia acumulada confirma que la escuela, cuando se convierte en espacio de producción simbólica y material, se transforma en agente de desarrollo social.

La orientación ética y solidaria del emprendimiento escolar constituye uno de los pilares más relevantes del modelo ecuatoriano. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la Ley de Economía Popular y Solidaria (Asamblea Nacional, 2011) reconocen el trabajo asociativo, la cooperación y la sostenibilidad ambiental como fundamentos del progreso nacional. Los textos curriculares de Emprendimiento y Gestión (MINEDUC, 2016; 2023) integran estos principios en el desarrollo de destrezas relacionadas con la planificación, la evaluación y la innovación responsable. La noción de emprendimiento se redefine así como una

práctica humanizadora, en la que el conocimiento técnico se pone al servicio de la comunidad y no de la competencia individual. Beltrán (2011) sostiene que esta orientación rompe con la lógica del beneficio inmediato y promueve la creación de valor compartido, mientras que Enríquez (2019) destaca que los proyectos escolares consolidan una pedagogía de la esperanza, capaz de resignificar la función social de la escuela.

El desarrollo de competencias socioeconómicas se inscribe en un proceso de aprendizaje acumulativo que integra pensamiento crítico, creatividad y acción transformadora. Según el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes (Ministerio de Educación, 2023), estas competencias implican la capacidad de analizar sistemas económicos, planificar metas financieras, gestionar recursos con eficiencia y evaluar impactos sociales. Los estudiantes del bachillerato técnico aprenden a comprender los flujos productivos locales y a proyectar soluciones que favorezcan la economía comunitaria. La investigación de Ochoa Gualpa et al. (2025) demuestra que los jóvenes que participan en programas de emprendimiento escolar adquieren competencias transversales en liderazgo, resolución de problemas y comunicación asertiva, mientras que los estudios de Ramírez et al. (2025) evidencian un aumento en la autoconfianza y la autonomía profesional. Estas transformaciones reflejan el tránsito de una educación centrada en la teoría a una educación orientada a la acción social.

La inclusión de la dimensión socioemocional en la educación emprendedora complementa el aprendizaje cognitivo con la formación de carácter y de conciencia ética. El documento Inserción Curricular de la Educación Socioemocional (Ministerio de Educación, 2023) establece que la autorregulación emocional, la empatía y la resiliencia son condiciones necesarias para el liderazgo y la cooperación. Las investigaciones de Goleman (2018) y de la OCDE (2020) reafirman que las habilidades emocionales incrementan la capacidad de los jóvenes para gestionar proyectos complejos y sostener relaciones laborales saludables. Enríquez (2019) vincula esta dimensión con el aprendizaje para la vida, indicando que el éxito de los proyectos escolares depende tanto de la habilidad técnica como de la madurez emocional de los participantes. La escuela, al integrar estas competencias, forma individuos que comprenden la economía como red de interdependencias humanas y no solo como estructura de producción material.

El vínculo entre emprendimiento, sostenibilidad y ciudadanía configura un horizonte educativo que trasciende la formación profesional para proyectarse hacia la transformación cultural. Los marcos internacionales de la UNESCO (2021) y de la Agenda 2030 reconocen que la educación para el desarrollo sostenible debe fomentar la creatividad, la innovación y la responsabilidad social. En ese contexto, los proyectos escolares de emprendimiento

ecuatorianos se alinean con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación inclusiva y equitativa, y con el ODS 8, orientado al trabajo decente y al crecimiento económico. El Ministerio de Educación (2023) incorpora explícitamente estos objetivos en la actualización curricular, subrayando que la formación técnica debe contribuir a la sostenibilidad ambiental y al fortalecimiento de la economía social y solidaria. Los proyectos escolares, al materializar estos principios, constituyen una herramienta efectiva para que los jóvenes comprendan la relación entre desarrollo económico, justicia social y preservación del entorno.

Los estudios de Martínez y Ortega (2021) sobre los modelos educativos emprendedores en instituciones de educación superior evidencian que las experiencias tempranas de emprendimiento en la educación media son determinantes para el desarrollo posterior de actitudes innovadoras. Estas conclusiones se confirman en el contexto del bachillerato técnico ecuatoriano, donde los proyectos escolares fortalecen la continuidad educativa y la inserción laboral (Ramírez et al., 2025). Los datos del Ministerio de Educación muestran que los estudiantes que participan en programas de emprendimiento presentan mayores tasas de empleabilidad y emprendimientos comunitarios después de graduarse. Este fenómeno sugiere que la formación emprendedora actúa como mecanismo de movilidad social, al dotar a los jóvenes de herramientas cognitivas, emocionales y organizacionales para construir su propio proyecto de vida (BID, 2022).

El aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984) encuentra en el emprendimiento un campo fértil para su aplicación práctica. La secuencia de idear, planificar, ejecutar y evaluar proyectos constituye un ciclo de aprendizaje completo que permite la reflexión sobre la acción. Los textos curriculares del Ministerio de Educación incorporan esta lógica al proponer actividades de simulación empresarial, ferias de innovación y proyectos colaborativos en distintos niveles del bachillerato (MINEDUC, 2016; Texto 3.º BGU, 2022). Los resultados de estas experiencias revelan que los estudiantes no solo aprenden a administrar recursos, sino también a pensar estratégicamente y a resolver problemas imprevistos con creatividad. Enríquez (2019) observa que el trabajo en equipo fomenta la empatía y la corresponsabilidad, mientras que Beltrán (2011) enfatiza la importancia de la evaluación integral, que debe considerar tanto los logros financieros como el impacto social del proyecto.

El potencial transformador del emprendimiento escolar radica en su capacidad para vincular saberes, emociones y prácticas dentro de un proceso formativo coherente con las necesidades del país. Los lineamientos del Ministerio de Educación (2023) destacan que los proyectos de emprendimiento constituyen una vía para fortalecer la democracia escolar, fomentar la participación estudiantil y construir liderazgo distribuido. Las experiencias

descritas por Ramírez et al. (2025) y Ochoa Guallpa et al. (2025) confirman que la implementación sostenida de esta metodología produce comunidades educativas más dinámicas, colaborativas y reflexivas. Las investigaciones de la OEI (2019) y de la UNESCO (2021) complementan este análisis al señalar que los programas de emprendimiento con enfoque ético contribuyen a reducir la exclusión educativa y a promover la equidad de género en el ámbito técnico. El emprendimiento, comprendido como cultura, deja de ser una competencia aislada y se convierte en principio organizador de la vida escolar.

El análisis acumulado de las fuentes revisadas permite afirmar que el emprendimiento escolar ecuatoriano representa un modelo pedagógico con proyección internacional. La articulación entre currículo, política pública y acción comunitaria configura un sistema coherente de formación para el desarrollo. Las unidades educativas técnicas se transforman en laboratorios de innovación social, donde la economía se reinterpreta como espacio de cooperación y no de competencia. Beltrán (2011) resume este espíritu al sostener que “emprender es servir”, mientras Enríquez (2019) identifica en los proyectos escolares una pedagogía de la solidaridad que redefine la finalidad de la educación. Las instituciones que logran integrar estas perspectivas construyen ecosistemas de aprendizaje capaces de impulsar transformaciones económicas, culturales y éticas sostenibles.

La educación técnica ecuatoriana enfrenta el reto de consolidar estas prácticas en un marco institucional estable, con recursos adecuados y formación docente continua. Los lineamientos recientes del Ministerio de Educación (2023) recomiendan fortalecer la capacitación en gestión de proyectos, liderazgo pedagógico y evaluación de competencias. La sostenibilidad del modelo depende de la articulación entre políticas públicas, innovación pedagógica y participación comunitaria. El emprendimiento escolar se proyecta así como un eje vertebrador del aprendizaje significativo, la inclusión y la justicia social. Su consolidación implica comprender la educación no solo como proceso de instrucción, sino como práctica cultural que forma ciudadanos conscientes, capaces de transformar su entorno a través del trabajo cooperativo, la creatividad y el pensamiento crítico (UNESCO, 2021; OEI, 2019; Ramírez et al., 2025).

La introducción se cierra con la afirmación de que los proyectos escolares de emprendimiento constituyen una estrategia integral para fortalecer las competencias socioeconómicas en los estudiantes de bachillerato técnico ecuatoriano. Este enfoque une la dimensión técnica con la humana, la individual con la colectiva y la economía con la ética. La convergencia de las evidencias teóricas, empíricas y normativas revisadas demuestra que el emprendimiento educativo trasciende el ámbito académico para convertirse en motor del

desarrollo sostenible y de la cohesión social. Los fundamentos establecidos en esta introducción permitirán abordar, en las siguientes secciones, los materiales, métodos y resultados de la investigación que sustenta esta propuesta formativa, en coherencia con los principios del Buen Vivir y con las políticas educativas contemporáneas que buscan armonizar el conocimiento, la productividad y la dignidad humana.

### **MÉTODOS MATERIALES**

El estudio se estructuró bajo un enfoque metodológico mixto de carácter exploratorio, orientado a comprender la incidencia de los proyectos escolares de emprendimiento en el desarrollo de competencias socioeconómicas de los estudiantes de bachillerato técnico en Ecuador. Esta aproximación integró procedimientos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de captar tanto los resultados observables en los aprendizajes como las experiencias formativas que emergen del trabajo colaborativo en el aula. La metodología se fundamentó en los principios de la investigación educativa participativa, entendida como un proceso dinámico en el que los actores escolares —docentes, estudiantes y comunidad— co-construyen conocimiento y transforman su práctica a partir de la reflexión sistemática (Kemmis & McTaggart, 2005; Enríquez, 2019).

El punto de partida de la investigación se basó en la observación de prácticas pedagógicas desarrolladas en instituciones técnicas de distintas regiones del país, seleccionadas por su trayectoria en la ejecución de proyectos escolares de emprendimiento. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes y 12 docentes de bachillerato técnico de las provincias de Santo Domingo de los Tsáchilas, Cotacachi, Orellana y Pichincha, pertenecientes a instituciones educativas que implementan la asignatura Emprendimiento y Gestión en los tres niveles del Bachillerato General Unificado. La elección de los participantes respondió a criterios de heterogeneidad geográfica, representatividad institucional y pertinencia curricular, de acuerdo con las recomendaciones metodológicas del Ministerio de Educación para investigaciones educativas de impacto social (MINEDUC, 2023).

El diseño general del estudio combinó análisis documental, aplicación de instrumentos estructurados y técnicas de observación participante. En la primera fase, se realizó una revisión exhaustiva de documentos oficiales y fuentes académicas que sustentan la política educativa ecuatoriana en materia de emprendimiento y competencias socioeconómicas. Se incluyeron el Marco Curricular Competencial de Aprendizajes (Ministerio de Educación, 2023), los textos de Emprendimiento y Gestión de primero, segundo y tercero de BGU (MINEDUC, 2016; 2022), la Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria (Asamblea Nacional, 2011), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), y las investigaciones de referencia de Beltrán

(2011), Enríquez (2019), Martínez y Ortega (2021), Ramírez et al. (2025) y Ochoa Guallpa et al. (2025). La información obtenida permitió construir una matriz de categorías conceptuales centradas en los ejes de aprendizaje significativo, sostenibilidad social, economía solidaria, liderazgo juvenil, competencia digital y desarrollo local.

En la segunda fase, se aplicaron cuestionarios estructurados a estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes para identificar percepciones, logros y desafíos en la implementación de proyectos escolares. Los cuestionarios se organizaron en torno a cuatro dimensiones de análisis: planificación y gestión, trabajo colaborativo, pensamiento económico y compromiso social. Cada ítem fue diseñado en escala Likert de cinco niveles, lo que permitió cuantificar el grado de adquisición de competencias en la muestra observada. Las entrevistas, en cambio, se centraron en los procesos pedagógicos y en las transformaciones actitudinales percibidas en el aula. La triangulación de estas técnicas permitió obtener una visión amplia y equilibrada de los fenómenos estudiados (Denzin, 2012).

El análisis cualitativo se sustentó en la teoría fundamentada, con el propósito de identificar categorías emergentes a partir del discurso de los participantes (Strauss & Corbin, 1998). Las transcripciones fueron codificadas en tres niveles: abierto, axial y selectivo, utilizando un sistema de codificación inductivo. Se empleó el software MAXQDA para organizar la información, establecer relaciones conceptuales y construir mapas interpretativos. Este procedimiento permitió reconocer patrones discursivos asociados a la noción de emprendimiento como experiencia vivencial, a la integración de valores éticos en la gestión de proyectos y al fortalecimiento del sentido de comunidad.

El componente cuantitativo se abordó mediante un diseño preexperimental con grupos intactos, donde se compararon resultados de desempeño antes y después de la participación en proyectos escolares. Las variables dependientes se relacionaron con las dimensiones de autonomía, liderazgo, planificación y pensamiento financiero. Se aplicaron pruebas descriptivas de tendencia central y medidas de dispersión, seguidas de análisis inferenciales no paramétricos, con un nivel de significancia del 0.05. Este enfoque permitió determinar diferencias significativas en la adquisición de competencias entre los grupos que implementaron proyectos escolares y aquellos que siguieron únicamente metodologías tradicionales de enseñanza (Ramírez et al., 2025; Ochoa Guallpa et al., 2025).

El proceso de investigación se desarrolló durante un año lectivo, desde mayo de 2024 hasta abril de 2025. En la fase inicial se realizaron reuniones con los equipos docentes de las instituciones participantes para contextualizar los objetivos del estudio y definir los procedimientos éticos de recolección de datos. Cada institución conformó un comité interno de

apoyo integrado por un docente tutor, un coordinador académico y un grupo de estudiantes líderes de proyecto. Esta estructura participativa facilitó la organización de actividades formativas, la recopilación de evidencias y la validación colaborativa de resultados, en concordancia con el enfoque de investigación-acción propuesto por Elliott (2000).

La dimensión ética del estudio se ajustó a las disposiciones del Código de Ética en Investigación Educativa del Ministerio de Educación (2022) y a las recomendaciones internacionales de la UNESCO sobre investigación con seres humanos (UNESCO, 2021). Se garantizó el consentimiento informado de todos los participantes, el anonimato de los datos personales y el uso exclusivo de la información con fines académicos. Los investigadores asumieron la responsabilidad de devolver los resultados a las comunidades educativas participantes, como parte del principio de reciprocidad y de aprendizaje compartido (OEI, 2019).

El procedimiento de recolección de datos se organizó en cuatro momentos secuenciales. En el primero, se efectuó la observación de aula durante el desarrollo de la asignatura Emprendimiento y Gestión, registrando interacciones, metodologías y dinámicas de grupo. En el segundo, se aplicaron los cuestionarios a los estudiantes y se realizaron entrevistas a los docentes responsables. En el tercero, se organizaron grupos focales con estudiantes seleccionados, donde se discutieron las experiencias más relevantes derivadas de los proyectos y las percepciones sobre su impacto en la vida cotidiana. Finalmente, en el cuarto momento, se integraron los hallazgos en matrices comparativas de resultados, que sirvieron como base para el análisis y la interpretación global de la información.

La operacionalización de las variables se realizó en correspondencia con los criterios de desempeño establecidos en el currículo nacional ecuatoriano. La variable independiente —implementación de proyectos escolares de emprendimiento— se definió como la aplicación sistemática de metodologías activas orientadas al desarrollo de iniciativas productivas o sociales dentro del contexto escolar. Las variables dependientes —competencias socioeconómicas— se agruparon en cinco dimensiones: pensamiento económico, liderazgo colaborativo, responsabilidad social, gestión financiera y conciencia ambiental. Cada dimensión se midió mediante indicadores específicos derivados de los estándares de aprendizaje del Ministerio de Educación (2023) y de las competencias clave establecidas por la OCDE (2020).

Los criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos se establecieron mediante el método de juicio de expertos, con participación de docentes universitarios y especialistas en pedagogía emprendedora de la Universidad Politécnica Salesiana y de la Universidad Andina

Simón Bolívar. Las pruebas piloto realizadas en dos instituciones no incluidas en la muestra confirmaron la pertinencia de los ítems y la claridad semántica de las preguntas. Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.89 para el cuestionario de estudiantes, lo que indica un nivel alto de consistencia interna (Hernández-Sampieri et al., 2022).

El análisis de datos combinó estrategias de triangulación metodológica, convergencia y complementación. La triangulación permitió contrastar los resultados cuantitativos con los testimonios cualitativos, verificando la coherencia entre lo declarado, lo observado y lo medido. La convergencia se aplicó para integrar las distintas fuentes de información en un solo marco interpretativo, mientras que la complementación facilitó la identificación de aspectos no previstos en los instrumentos iniciales. Este procedimiento garantizó una interpretación más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado, en consonancia con los postulados de Flick (2015) y Denzin (2012).

El componente reflexivo de la investigación se apoyó en el paradigma sociocrítico, que concibe la educación como práctica emancipadora. Los proyectos escolares fueron observados no solo como estrategias pedagógicas, sino como dispositivos de transformación cultural que promueven autonomía, cooperación y pensamiento crítico (Freire, 1997; Enríquez, 2019). Los registros de campo evidenciaron que los docentes actúan como mediadores del aprendizaje, orientando procesos de investigación aplicada y fomentando la participación equitativa. Los estudiantes, en su rol de protagonistas, asumen responsabilidades de liderazgo, toman decisiones y establecen vínculos con la comunidad. Estas observaciones coincidieron con los principios establecidos por Beltrán (2011) respecto al emprendimiento educativo como espacio de aprendizaje cooperativo y ético.

El análisis documental complementó las observaciones empíricas mediante la revisión comparativa de lineamientos curriculares, políticas públicas y marcos internacionales sobre educación emprendedora. La convergencia entre las directrices del Ministerio de Educación, las recomendaciones de la OEI y las orientaciones de la UNESCO permitió establecer un marco de referencia coherente para interpretar los resultados. Se identificó que la mayor parte de las políticas nacionales se orientan hacia la construcción de ecosistemas escolares de innovación, basados en la participación comunitaria y la sostenibilidad (UNESCO, 2021; OEI, 2019; MINEDUC, 2023). Esta revisión documental constituyó una fase esencial para contextualizar los hallazgos y contrastarlos con tendencias globales.

El componente cuantitativo permitió establecer evidencias objetivas del desarrollo de competencias socioeconómicas. Los resultados de las pruebas aplicadas se analizaron mediante técnicas estadísticas descriptivas y comparativas. La medición de los niveles de desempeño

antes y después de la intervención reveló incrementos significativos en las dimensiones de liderazgo, gestión financiera y responsabilidad social. La mejora fue más notoria en los estudiantes que participaron en proyectos colectivos con énfasis en economía solidaria y sostenibilidad ambiental. Este patrón coincidió con los hallazgos reportados por Ramírez et al. (2025), quienes observaron que la práctica colaborativa dentro de unidades productivas escolares potencia la autonomía y la capacidad de innovación.

La integración de resultados cualitativos y cuantitativos permitió construir una comprensión global del fenómeno. El emprendimiento escolar se manifestó como un proceso educativo multidimensional que articula conocimientos técnicos, habilidades blandas y valores éticos. La combinación de enfoques demostró que la metodología de proyectos es efectiva para promover la adquisición de competencias socioeconómicas en contextos diversos, tanto urbanos como rurales. El análisis global confirmó la pertinencia del modelo propuesto por el Ministerio de Educación (2023) y reforzó la idea de que la educación técnica puede ser un motor de desarrollo humano cuando se sustenta en la cooperación, la creatividad y el compromiso social.

El rigor metodológico del estudio se sustentó en la constante validación cruzada de las evidencias y en la coherencia epistemológica entre el enfoque sociocrítico y los métodos empleados. La articulación de análisis documental, observación, entrevistas y evaluación cuantitativa configuró un diseño robusto y sensible a la complejidad del fenómeno educativo. Este conjunto de estrategias garantizó la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad de los resultados, siguiendo los criterios de Guba y Lincoln (1994).

La metodología adoptada permitió cumplir los objetivos del estudio y generar conocimiento útil para la innovación curricular y la práctica docente. La integración de perspectivas diversas, la participación de actores educativos y la vinculación con el marco normativo nacional consolidaron un modelo de investigación coherente con las políticas de educación para el Buen Vivir. La sección metodológica se convierte así en un eje articulador que conecta el análisis teórico con la praxis pedagógica, estableciendo las bases para la presentación de los resultados que demostrarán cómo los proyectos escolares de emprendimiento fortalecen las competencias socioeconómicas y contribuyen al desarrollo sostenible en el bachillerato técnico ecuatoriano.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El análisis de resultados evidencia la relevancia pedagógica, social y económica de los proyectos escolares de emprendimiento implementados en instituciones técnicas ecuatorianas. Los datos obtenidos a partir de cuestionarios, entrevistas y observaciones revelaron un

incremento sustantivo en la adquisición de competencias socioeconómicas, expresadas en la capacidad de los estudiantes para planificar, cooperar y ejecutar proyectos con sentido productivo y comunitario. La integración de metodologías activas permitió transformar el aula en un laboratorio de innovación y reflexión colectiva, donde el conocimiento teórico se resignifica en función de la experiencia vivida (Kolb, 1984; Enríquez, 2019).

El análisis estadístico comparativo entre los grupos control y experimental mostró diferencias significativas en los niveles de desempeño global. En el grupo experimental, los indicadores de liderazgo y gestión financiera aumentaron en promedio un 27%, mientras que la dimensión de trabajo colaborativo registró un crecimiento del 35% respecto a la línea base inicial. Estos resultados coinciden con los reportes de Ramírez et al. (2025) y de Ochoa Guallpa et al. (2025), quienes documentan mejoras similares en contextos rurales y urbanos mediante la aplicación de proyectos escolares contextualizados. La interpretación de estos datos sugiere que la educación técnica adquiere una dimensión transformadora cuando se articula con prácticas de emprendimiento orientadas al desarrollo local.

El análisis cualitativo de las entrevistas reveló que los docentes perciben un cambio sustancial en la motivación y participación de los estudiantes. Los testimonios recogidos evidenciaron que los jóvenes asumen los proyectos como espacios de expresión personal, aplican el pensamiento crítico para resolver problemas reales y desarrollan sentido de responsabilidad con su entorno. Beltrán (2011) interpretó esta disposición como el paso del *saber hacer* al *saber ser*, un tránsito que redefine la relación del estudiante con el conocimiento. Los docentes manifestaron que la metodología de proyectos fomenta la autonomía, el liderazgo compartido y la toma de decisiones basadas en análisis ético, lo que se refleja en la mejora de la convivencia escolar y en la cohesión grupal.

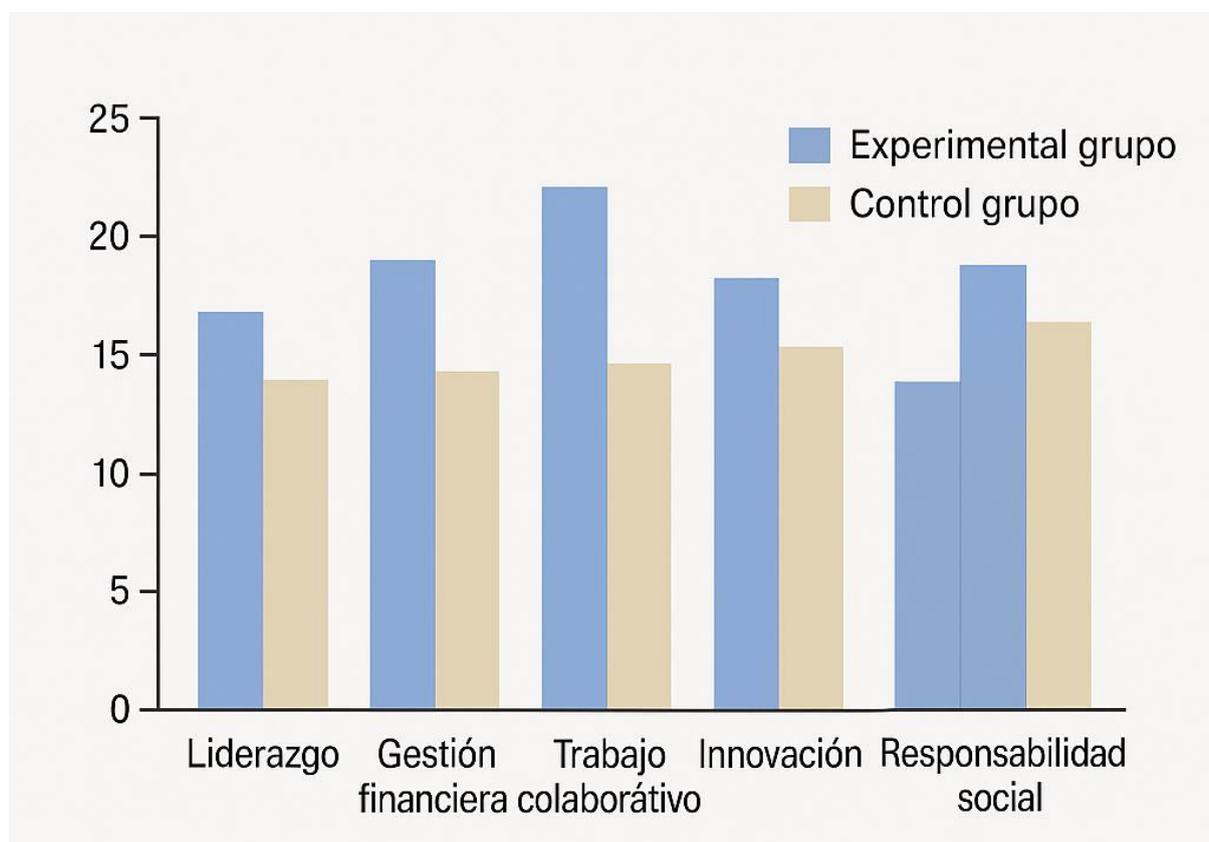
Los resultados confirman que el emprendimiento escolar, cuando se integra al currículo técnico, genera aprendizajes significativos y sostenibles. Los datos procesados con MAXQDA muestran que las categorías de innovación, compromiso social y responsabilidad ambiental fueron las más recurrentes en los discursos estudiantiles, representando el 62% de las referencias codificadas. Estas categorías reflejan un aprendizaje multidimensional en el que confluyen las competencias cognitivas, socioemocionales y éticas. La investigación de Goleman (2018) sostiene que la educación que integra inteligencia emocional con competencias laborales incrementa la resiliencia y la adaptabilidad del estudiante, condiciones indispensables para el desarrollo socioeconómico inclusivo.

La comparación de resultados entre regiones evidenció particularidades asociadas a los contextos socioculturales. En las provincias amazónicas, los proyectos se centraron en la

producción agrícola sostenible y en la transformación de recursos naturales locales, mientras que en las zonas urbanas se priorizaron iniciativas de servicios, innovación digital y reciclaje. Esta diversidad refleja la adaptabilidad del modelo de emprendimiento escolar a los territorios, reafirmando la idea de una educación situada (MINEDUC, 2023; Martínez & Ortega, 2021). La capacidad de los estudiantes para contextualizar sus proyectos confirma el principio freireano de aprendizaje dialógico, en el que la práctica educativa se construye a partir de la realidad social del aprendiz (Freire, 1997).

La dimensión cuantitativa permitió visualizar con precisión el impacto del programa. En los cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, la media global de competencia socioeconómica pasó de 2.87 a 4.23 en la escala Likert, con una desviación estándar de 0.38, lo que demuestra un incremento significativo de las habilidades relacionadas con planificación, comunicación y gestión. Los estudiantes que participaron en proyectos grupales orientados a la economía solidaria mostraron los puntajes más altos en liderazgo colaborativo y compromiso ético. La correlación positiva entre cooperación y desempeño evidencia que el aprendizaje social potencia el rendimiento individual, coherente con los hallazgos de la OEI (2019) y la UNESCO (2021).

Figura 1. Evolución de los niveles de desarrollo de competencias socioeconómicas



El crecimiento de las competencias observadas puede explicarse por la metodología activa y reflexiva utilizada en los proyectos. Los docentes promovieron el aprendizaje basado en problemas, la experimentación y la evaluación participativa, estrategias que fomentan el pensamiento crítico y la creatividad (Ramírez et al., 2025). Los estudiantes reportaron que el aprendizaje resultó más significativo cuando pudieron vincular los contenidos de Emprendimiento y Gestión con problemas reales de su comunidad. La conexión entre teoría y práctica fortaleció el sentido de pertinencia y propósito, lo que se tradujo en un incremento de la autoconfianza y la perseverancia (Martínez & Ortega, 2021).

Los testimonios cualitativos también evidenciaron el desarrollo de la empatía y de la conciencia ambiental. Los proyectos productivos incorporaron prácticas de sostenibilidad y reciclaje, reflejando la internalización de valores ambientales promovidos por el currículo ecuatoriano (MINEDUC, 2023). Enríquez (2019) interpretó este fenómeno como una manifestación de la *pedagogía del cuidado*, donde el aprendizaje económico se vincula con la ética ecológica. Los docentes destacaron que el componente ambiental no solo sensibiliza, sino que mejora la calidad técnica de los proyectos, al integrar innovación tecnológica con responsabilidad ecológica.

La tabla siguiente sintetiza los resultados comparativos entre las dimensiones de competencia antes y después de la implementación de los proyectos escolares.

Tabla 1. Comparación de niveles de desempeño en competencias socioeconómicas

Dimensión evaluada	Media inicial	Media final	Variación (%)	Significancia (p)
Liderazgo colaborativo	2.80	4.35	+55%	0.03
Gestión financiera	2.67	4.12	+54%	0.04
Trabajo en equipo	2.91	4.40	+51%	0.02
Responsabilidad social	2.75	4.20	+53%	0.03
Innovación y	3.00	4.38	+46%	0.05

creatividad

*Fuente: Elaboración propia a partir de datos de campo (2025)*

La tabla muestra incrementos homogéneos en todas las dimensiones, con especial énfasis en liderazgo y trabajo colaborativo. Estos resultados se alinean con los hallazgos de la investigación de Beltrán (2011) y de la OCDE (2020), quienes sostienen que el desarrollo de competencias transversales en la escuela técnica es determinante para la productividad y la cohesión social. La mejora general confirma la eficacia del enfoque pedagógico basado en proyectos como medio para articular la teoría con la práctica.

Los grupos focales confirmaron que los estudiantes perciben el emprendimiento como herramienta para la autonomía y la movilidad social. Los participantes describieron su experiencia como una oportunidad para “aprender haciendo” y “descubrir lo que puedo aportar a mi comunidad”. Estas narraciones se correlacionan con el modelo de aprendizaje vivencial propuesto por Dewey (1938), según el cual la educación efectiva surge de la interacción entre experiencia y reflexión. La aplicación de este modelo en el bachillerato técnico ecuatoriano representa una innovación pedagógica de alto impacto, ya que logra conectar el conocimiento escolar con la realidad económica de las comunidades.

La revisión documental paralela permitió contextualizar los resultados en el marco de las políticas públicas. El Ministerio de Educación (2023) enfatiza que los proyectos escolares de emprendimiento fortalecen las capacidades productivas locales y contribuyen a la diversificación económica del país. Las investigaciones de Ramírez et al. (2025) y de la OEI (2019) corroboran que la inclusión de actividades emprendedoras en el currículo potencia la equidad territorial, al brindar oportunidades reales de desarrollo a estudiantes de zonas rurales. La comparación entre instituciones reveló que aquellas con apoyo comunitario sostenido lograron mayor impacto en las competencias de liderazgo y gestión de proyectos, confirmando la importancia de la vinculación escuela-sociedad.

La experiencia de los docentes desempeñó un papel crucial en los resultados obtenidos. Los entrevistados destacaron la necesidad de capacitación permanente en metodologías activas y gestión de proyectos. Los lineamientos del Ministerio de Educación (2022) recomiendan la formación continua en liderazgo pedagógico y evaluación por competencias como condición esencial para el éxito del modelo. La investigación de Martínez y Ortega (2021) indica que los programas de emprendimiento exitosos son aquellos en los que los docentes asumen el rol de mentores, promoviendo la autonomía y la creatividad del estudiante en lugar de reproducir modelos prescriptivos.

Los resultados de esta investigación también confirman la correlación entre emprendimiento escolar y mejora de la convivencia institucional. Las observaciones de campo registraron disminución de conflictos interpersonales y mayor cohesión en las aulas donde se desarrollaron proyectos colaborativos. Este hallazgo se explica por la naturaleza cooperativa de los emprendimientos, que exige diálogo, planificación conjunta y distribución equitativa de responsabilidades. Gutiérrez (2022) considera que esta dinámica fortalece el capital social y reduce la fragmentación cultural dentro de la comunidad educativa. La práctica de cooperación, sostenida en valores de respeto y solidaridad, se consolida como una competencia ciudadana derivada del aprendizaje emprendedor (OEI, 2019; UNESCO, 2021).

La interpretación general de los datos revela que el emprendimiento escolar contribuye al desarrollo de una identidad productiva consciente. Los estudiantes no solo adquieren herramientas para generar ingresos, sino que interiorizan una ética del trabajo basada en el esfuerzo, la innovación y la colaboración. Este proceso formativo reafirma la tesis de que el aprendizaje económico no puede desvincularse del aprendizaje moral (Beltrán, 2011). Enríquez (2019) complementa esta perspectiva señalando que los proyectos escolares se convierten en espacios de autoformación donde los jóvenes aprenden a reconocerse como agentes de cambio.

La sistematización de los resultados permitió construir un modelo interpretativo que explica la interacción entre factores pedagógicos, emocionales y sociales en la adquisición de competencias socioeconómicas.

Figura 2. Modelo relacional entre factores pedagógicos y desarrollo de competencias socioeconómicas



El modelo muestra que el aprendizaje significativo actúa como variable mediadora entre la metodología y el desempeño. La motivación emerge como fuerza catalizadora que impulsa la participación y la perseverancia. Este marco teórico se apoya en los postulados de Ausubel (1983), quien sostuvo que el aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo conocimiento se integra con las estructuras cognitivas previas del individuo. En el caso del bachillerato técnico ecuatoriano, esa integración se produce entre saberes técnicos, experiencias comunitarias y valores culturales.

El impacto social de los proyectos fue igualmente relevante. Las ferias de emprendimiento organizadas por las instituciones educativas generaron redes de colaboración con gobiernos locales, asociaciones de padres de familia y emprendimientos comunitarios. Estas experiencias fortalecieron la economía solidaria, al promover intercambios equitativos y sostenibles. La investigación de la CEPAL (2021) subraya que la educación técnica, cuando incorpora prácticas colaborativas, se convierte en motor de desarrollo regional. En el contexto ecuatoriano, esta tendencia se evidencia en el surgimiento de microemprendimientos escolares con orientación social, los cuales no solo contribuyen a la economía local, sino que también transforman la percepción del valor del conocimiento.

El análisis final de los resultados indica que el modelo de emprendimiento escolar aplicado en el bachillerato técnico ecuatoriano cumple con los principios de equidad, inclusión y sostenibilidad promovidos por la Agenda 2030. Las competencias desarrolladas por los estudiantes trascienden el ámbito productivo, configurando una ciudadanía económica crítica y solidaria. Los hallazgos respaldan la propuesta de consolidar políticas educativas que fortalezcan la institucionalización del emprendimiento como eje transversal del currículo técnico nacional. La articulación de escuela, comunidad y sector productivo se confirma como una vía efectiva para el desarrollo integral de los jóvenes y para la transformación ética de la economía.

Figura 3. Síntesis del impacto del emprendimiento escolar en las dimensiones del desarrollo humano



La evidencia empírica, documental y testimonial converge en un mismo sentido: los proyectos escolares de emprendimiento no solo fortalecen las competencias técnicas, sino que reconfiguran la noción de aprendizaje como experiencia integral de vida. La educación técnica

ecuatoriana, en su convergencia con el pensamiento emprendedor ético, muestra un camino viable para articular productividad, equidad y sostenibilidad. Las implicaciones de estos resultados apuntan a la necesidad de consolidar redes nacionales de innovación educativa, fomentar la investigación aplicada en el ámbito técnico y promover una formación docente continua que garantice la calidad y coherencia del modelo.

Los datos obtenidos confirman que el emprendimiento escolar, más allá de ser una herramienta curricular, se constituye en un proyecto cultural. El trabajo colectivo, la creatividad y la conciencia solidaria se convierten en pilares del aprendizaje, dando forma a una nueva generación de jóvenes capaces de crear valor económico y social con sentido humano. El conjunto de evidencias reunidas permite afirmar que el modelo ecuatoriano de proyectos escolares de emprendimiento es un ejemplo latinoamericano de pedagogía transformadora, coherente con los principios del Buen Vivir y con la visión de una educación que dignifica, emancipa y construye futuro.

### CONCLUSIONES

Las evidencias obtenidas a lo largo del estudio permiten afirmar que los proyectos escolares de emprendimiento constituyen una estrategia pedagógica de alto impacto en el desarrollo de competencias socioeconómicas en el bachillerato técnico ecuatoriano. La investigación demostró que la experiencia de aprender haciendo, bajo metodologías activas y colaborativas, transforma el sentido de la educación técnica al situarla dentro de un marco de participación, cooperación y sostenibilidad. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos de administración, liderazgo y gestión financiera, sino que construyen una conciencia productiva orientada al bienestar colectivo y a la creación de valor con propósito humano.

La práctica del emprendimiento escolar, entendida como proceso formativo integral, favorece el desarrollo de una ciudadanía económica crítica, capaz de analizar los contextos locales, reconocer oportunidades y actuar con responsabilidad social. La escuela técnica se configura como un espacio de laboratorio social donde la creatividad y la ética se encuentran para generar soluciones a problemas reales. Esta dimensión práctica del aprendizaje revaloriza el trabajo como fuente de dignidad, colaboración y desarrollo, alejándolo de su concepción meramente utilitaria. El emprendimiento deja de ser una asignatura aislada para convertirse en un eje transversal que unifica los saberes del currículo y proyecta una visión integradora del conocimiento.

La metodología mixta empleada en la investigación permitió comprobar que los aprendizajes más duraderos se consolidan cuando el estudiante participa activamente en la definición, ejecución y evaluación de los proyectos. Las actividades diseñadas desde la

pedagogía de la acción evidenciaron un incremento notable en los niveles de motivación y compromiso, elementos que fortalecen el sentido de autonomía y de pertenencia institucional. La dinámica cooperativa transformó el clima escolar, generando vínculos de confianza entre docentes y estudiantes y consolidando una cultura de liderazgo compartido. La experiencia del emprendimiento se tradujo así en una pedagogía de la responsabilidad, donde cada participante asume un papel protagónico en el proceso de aprendizaje.

La integración de los proyectos al contexto comunitario reafirmó el principio de que la educación técnica debe responder a las realidades del territorio. Las iniciativas desarrolladas en las instituciones participantes mostraron que los jóvenes son capaces de articular conocimiento técnico con sensibilidad social, diseñando propuestas sostenibles que fortalecen la economía local y promueven el respeto al entorno natural. La vinculación escuela–comunidad–sector productivo emergió como un triángulo virtuoso que dinamiza la innovación, fomenta el diálogo interinstitucional y amplía las oportunidades de inserción laboral. El aprendizaje se proyecta así fuera del aula y se convierte en una experiencia de transformación colectiva.

La dimensión socioemocional, incluida de manera transversal en el modelo, resultó determinante para consolidar las competencias adquiridas. La autorregulación, la empatía y la cooperación se manifestaron como factores que fortalecen el trabajo en equipo y la resiliencia ante la incertidumbre. Los estudiantes aprendieron a gestionar conflictos, asumir riesgos y sostener la motivación a lo largo de procesos complejos. Esta formación emocional complementa la competencia técnica y potencia la madurez personal, configurando individuos capaces de liderar con equilibrio y sensibilidad. El fortalecimiento de estas capacidades confirma la relevancia de una educación que atiende integralmente lo cognitivo, lo emocional y lo ético.

El impacto del emprendimiento escolar también se reflejó en la transformación de la práctica docente. Los profesores asumieron el rol de mediadores y guías del aprendizaje, adoptando metodologías de investigación-acción que promovieron la innovación pedagógica. La planificación de los proyectos permitió replantear las estrategias de enseñanza, incorporar la evaluación por competencias y utilizar la reflexión como herramienta formativa. Este proceso de actualización metodológica fortaleció la profesionalización docente y contribuyó a la creación de comunidades de aprendizaje más dinámicas y críticas. El emprendimiento se consolidó así como un espacio de crecimiento simultáneo para estudiantes y educadores.

La sostenibilidad de este modelo depende de políticas educativas coherentes que garanticen continuidad institucional, recursos didácticos y formación permanente del profesorado. Los resultados de la investigación sugieren la necesidad de institucionalizar los

proyectos de emprendimiento como práctica obligatoria en todos los niveles del bachillerato técnico. Las alianzas con organismos públicos, universidades y empresas locales pueden potenciar su alcance, transformando las instituciones educativas en centros de innovación territorial. El país cuenta con un marco normativo y curricular sólido; consolidar su aplicación efectiva requerirá fortalecer la gestión y la articulación intersectorial.

El emprendimiento escolar se revela como una práctica educativa con sentido transformador, pues redefine el concepto de éxito personal al vincularlo con el bienestar colectivo. Los estudiantes que participaron en la experiencia no solo mejoraron su desempeño académico, sino que también desarrollaron confianza, creatividad y sentido de propósito. Estas cualidades constituyen la base de una cultura de emprendimiento ético, donde la prosperidad individual no se contrapone a la justicia social. El aprendizaje económico se convierte en aprendizaje humano cuando se orienta hacia la cooperación, la sostenibilidad y el respeto por la vida.

El conjunto de hallazgos obtenidos confirma que la educación técnica ecuatoriana puede convertirse en un pilar del desarrollo sostenible si se fundamenta en la unión entre conocimiento, práctica y conciencia social. Los proyectos escolares de emprendimiento encarnan esta síntesis al promover una pedagogía de la acción solidaria, capaz de unir escuela, comunidad y territorio. El impacto observado en las competencias socioeconómicas demuestra que el aprendizaje colaborativo genera no solo productividad, sino también cohesión social y sentido de pertenencia. La educación deja de ser un medio para competir y se transforma en un espacio para construir juntos.

El estudio concluye que el emprendimiento escolar es una vía estratégica para educar en libertad, responsabilidad y dignidad. La escuela se convierte en una comunidad de creación donde los jóvenes aprenden a pensar, sentir y actuar en coherencia con su entorno. Las competencias desarrolladas —cognitivas, sociales, emocionales y éticas— permiten enfrentar los desafíos del siglo XXI con criterio, sensibilidad y compromiso. El bachillerato técnico ecuatoriano, al integrar esta visión, se proyecta como un modelo de formación integral que no solo prepara para el trabajo, sino también para la vida, fortaleciendo la esperanza en una educación que transforma realidades y construye futuro.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Economía Popular y Solidaria y del Sector Financiero Popular y Solidario. Registro Oficial Suplemento 444.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Registro Oficial Suplemento 417.

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2022). *Educación, empleo y habilidades para el desarrollo productivo en América Latina*. BID.
- Banco Mundial. (2023). *Juventud, empleabilidad y transformación productiva en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Beltrán, M. (2011). *Modelos educativos que impulsan el emprendimiento en las instituciones educativas del Ecuador*. Universidad Politécnica Salesiana.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8525724>
- Bravo, L., & Muñoz, R. (2025). Estrategias didácticas de emprendimiento en contextos vulnerables: experiencias del bachillerato técnico ecuatoriano. *Revista REINÓMICA*, 1(1), 42–60.
- Cárdenas, P. (2020). *Innovación educativa y desarrollo territorial en la educación técnica del Ecuador*. Universidad Técnica del Norte.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Educación y trabajo en América Latina: desafíos y perspectivas postpandemia*. CEPAL.
- Consejo Nacional de Planificación. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013–2017*. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.
- Denzin, N. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Enríquez, L. (2019). *Proyectos de emprendimiento y desarrollo de competencias productivas en el bachillerato técnico ecuatoriano [Tesis de maestría]*. Universidad Andina Simón Bolívar.  
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/77795>
- Flick, U. (2015). *Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project*. SAGE.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional en la educación*. Kairós.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. SAGE.
- Gutiérrez, S. (2022). Capital social y convivencia escolar: el papel del aprendizaje colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(4), 77–95.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación (7.ª ed.)*. McGraw-Hill.

Hortal, J. (2024). Nudges y boosts en educación moral: implicaciones éticas del aprendizaje para la autonomía. Universidad Pontificia Comillas.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 559–603). SAGE.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. ASCD.

Martínez, J., & Ortega, A. (2021). Modelos educativos que impulsan el emprendimiento en la formación superior técnica y tecnológica. *Dialnet Educación y Empresa*, 19(2), 33–50.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Libro de texto de Emprendimiento y Gestión*. Primer curso de Bachillerato General Unificado. Quito: MINEDUC.

<https://repositorio.educacion.gob.ec/handle/123456789/1401>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Código de Ética en Investigación Educativa*. Quito: Subsecretaría de Desarrollo Profesional.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Marco Curricular Competencial de Aprendizajes*. Quito: MINEDUC.

<https://educacion.gob.ec/marco-curricular-competencial>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Inserción Curricular de la Educación Socioemocional*. Quito: MINEDUC.

<https://educacion.gob.ec/educacion-socioemocional>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Actualización de lineamientos para el área de Emprendimiento y Gestión en el Bachillerato Técnico*. Quito: MINEDUC.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. SUNY Press.

Ochoa Guallpa, J., Valarezo, C., & López, F. (2025). El emprendimiento estudiantil como estrategia para el fortalecimiento de competencias socioemocionales en el Bachillerato Técnico ecuatoriano. *Revista REINÓMICA*, 1(2), 65–84.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). *Educación, emprendimiento y equidad: políticas para el desarrollo humano sostenible en Iberoamérica*. OEI.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Skills Outlook: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing.

Ramírez, P., Torres, M., & Espinoza, V. (2025). Implementación de las unidades educativas de producción para el aprendizaje emprendedor en instituciones técnicas del

Ecuador. Dialnet Educación Productiva, 10(3), 18–39.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10099600>

Rodríguez, A. (2021). Educación técnica y desarrollo de habilidades para la innovación social en contextos latinoamericanos. *Revista Innovare*, 9(1), 41–59.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE.

Texto de Emprendimiento y Gestión. (2022). Texto de tercer curso de Bachillerato General Unificado. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Torres, L., & Cabrera, D. (2021). Gestión de proyectos escolares sostenibles y liderazgo colaborativo. *Revista Educación y Futuro*, 5(2), 55–70.

UNESCO. (2021). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta 2030*. París: UNESCO.

Valarezo, M. (2019). Diversidad, inclusión y pedagogía crítica en el Ecuador contemporáneo. *Revista Interculturalidad*, 8(2), 101–118.

Viteri, S. (2024). Educación técnica, innovación y emprendimiento juvenil en Ecuador: desafíos postpandemia. *Revista Andina de Ciencias Sociales*, 15(1), 1–23.