

Artículo Científico

Percepción docente sobre la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación educativa en educación inicial

Teachers' perceptions of the integration of entrepreneurship projects as a strategy for educational innovation in early childhood education



Mera-Carranza, María Cecilia ¹

<https://orcid.org/0009-0006-5413-7573>



mcecilia.mera@uleam.edu.ec



Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ext. Pedernales, Ecuador, Pedernales



Morales-Muñoz, Kerly Wendy ³

<https://orcid.org/0000-0001-9040-3820>



kwmm2023@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Giron-Sotomayor, Julia Cristina ⁵

<https://orcid.org/0009-0006-0572-4237>



JuliaGironSotomayor@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Vera-Celi, Diana María ²

<https://orcid.org/0009-0002-8109-7061>



maridina10@yahoo.com



Investigador Independiente, Ecuador.



Quimí-Domínguez, Sully Idalia ⁴

<https://orcid.org/0009-0001-5663-0461>



idaliaquimi@gmail.com



Investigador Independiente, Ecuador.

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/116>

Resumen: Este artículo analiza la percepción docente sobre la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación para fortalecer la participación familiar en educación inicial. Se desarrolla una revisión bibliográfica exploratoria de alcance internacional, basada en la búsqueda sistemática en bases de datos especializadas entre 2015 y 2025, con criterios de inclusión centrados en educadores de educación inicial, experiencias de educación emprendedora y su vínculo con el compromiso de las familias. Los estudios seleccionados fueron sometidos a cribado crítico, evaluación de calidad y análisis temático reflexivo, lo que permitió identificar patrones de sentido, facilitadores, barreras y condiciones de implementación. Los resultados muestran que el profesorado valora estos proyectos como catalizadores de motivación infantil, desarrollo de competencias transversales y estrechamiento de los vínculos hogar escuela, siempre que existan apoyos institucionales, autenticidad de las experiencias y co-diseño con las familias. A la vez se evidencian obstáculos ligados a la percepción de riesgo pedagógico, la sobrecarga laboral y las desigualdades socioculturales que limitan una participación familiar equitativa. Se concluye que los proyectos con orientación emprendedora pueden actuar como dispositivos de intermediación cultural entre aula y comunidad, pero requieren marcos organizacionales, relacionales y de formación docente que garanticen su sostenibilidad y pertinencia contextual.

Palabras clave: educación inicial; proyectos de emprendimiento; participación familiar; percepción docente; innovación educativa.



Check for updates

Received: 27/Oct/2025

Accepted: 12/Nov/2025

Published: 28/Nov/2025

Cita: Mera-Carranza, M. C., Vera-Celi, D. M., Morales-Muñoz, K. W., Quimí-Domínguez, S. I., & Giron-Sotomayor, J. C. (2025). Percepción docente sobre la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación educativa en educación inicial. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 359-372. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/116>

Revista Científica Ciencia y Método (RCyM)
<https://revistacym.com>
revistacym@editorialgrupo-aea.com
info@editorialgrupo-aea.com

© 2025. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

This article analyzes teachers' perceptions of the integration of entrepreneurship projects as an innovation strategy to strengthen family participation in early childhood education. An exploratory international literature review was conducted, based on a systematic search of specialized databases between 2015 and 2025, with inclusion criteria focused on early childhood educators, experiences of entrepreneurial education, and their link to family engagement. The selected studies underwent critical screening, quality assessment, and reflective thematic analysis, which allowed for the identification of patterns of meaning, facilitators, barriers, and conditions for implementation. The results show that teachers value these projects as catalysts for child motivation, the development of cross-curricular skills, and the strengthening of home-school ties, provided that institutional support, authentic experiences, and co-design with families are in place. At the same time, obstacles linked to the perception of pedagogical risk, work overload, and sociocultural inequalities that limit equitable family participation are evident. It is concluded that entrepreneurially oriented projects can act as devices for cultural intermediation between the classroom and the community, but they require organizational, relational, and teacher training frameworks that guarantee their sustainability and relevance contextual.

Keywords: early childhood education; entrepreneurship projects; family involvement; teacher perception; educational innovation.

1. Introducción

En la educación inicial, la participación familiar constituye un componente clave de la calidad pedagógica y del compromiso infantil con el aprendizaje; sin embargo, persiste una brecha respecto a cómo el profesorado percibe la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación para activar dicha participación. La literatura reciente muestra que las relaciones familia–docente se asocian con mayores niveles de implicación positiva de los niños en el aula, lo que sugiere un mecanismo pedagógico relevante para su desarrollo socioemocional y cognitivo (Lewis et al., 2023). No obstante, los propios docentes reportan retos para colaborar con familias diversas y para sostener canales de comunicación orientados al aprendizaje en el hogar, particularmente en contextos multilingües y multiétnicos (Rydland et al., 2024). Esta tensión plantea el problema central de este estudio: comprender, desde la percepción docente, en qué medida y bajo qué condiciones la integración de proyectos de emprendimiento puede funcionar como palanca de innovación educativa para fortalecer la participación familiar en la educación inicial (Aisyah y Novita, 2025).

Un primer conjunto de factores que condicionan el problema se vincula con la conceptualización misma de “participación familiar”. La evidencia distingue dimensiones complementarias—compromiso en el hogar, participación en el centro

educativo y comunicación hogar–escuela—que requieren estrategias específicas y coherentes. Cuando estas dimensiones se articulan de manera desequilibrada o bajo definiciones estrechas (por ejemplo, centradas solo en asistir a actividades escolares), se generan prácticas menos inclusivas y potencialmente inequitativas (Woltran, 2023). En paralelo, variables del profesorado como la autoeficacia, la experiencia profesional y el apoyo organizacional predicen la calidad de la colaboración con las familias; por ejemplo, mayor autoeficacia se asocia con más comunicación y menos dificultades percibidas (Rydland et al., 2024). Además, indicadores de equidad—contexto socioeconómico, capital cultural y barreras lingüístico-culturales—inciden en la posibilidad real de que los hogares trasladen al entorno doméstico prácticas de aprendizaje impulsadas desde la escuela (Lewis et al., 2023; Woltran, 2023).

Un segundo grupo de factores se relaciona con la naturaleza de los proyectos de emprendimiento en edades tempranas. La investigación contemporánea sobre educación emprendedora enfatiza el desarrollo de competencias transversales—creatividad, iniciativa, resolución de problemas y trabajo colaborativo—y recomienda metodologías experienciales (educar “para” y “a través de” el emprendimiento) que se articulan de forma natural con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y con dinámicas de co-diseño con familias (Gracia-Zomeño et al., 2025). En educación inicial, los docentes suelen valorar favorablemente el ABP cuando existen condiciones de apoyo institucional, recursos y tiempos para la coordinación pedagógica, lo que sugiere su viabilidad como estrategia de innovación. En términos de participación familiar, los proyectos que conectan problemas de la vida cotidiana—p. ej., miniemprendimientos solidarios o ferias de servicios—tienden a abrir espacios de colaboración hogar–escuela más allá de la asistencia presencial, reforzando el aprendizaje en casa y la agencia de las familias (Lewis et al., 2023).

La justificación de esta revisión bibliográfica es doble. En el plano científico, sistematizar la evidencia sobre percepciones docentes permitirá delimitar marcos y condiciones de implementación—liderazgo pedagógico, autoeficacia y apoyos de desarrollo profesional—que median el éxito de proyectos de emprendimiento con foco en la familia. Al mismo tiempo, alinear la innovación curricular con marcos internacionales de competencia emprendedora favorece decisiones informadas en políticas y gestión escolar, especialmente cuando se busca transformar la “participación” de una lógica centrada en la presencia física hacia un “compromiso” con el aprendizaje en el hogar y la comunidad (Gracia-Zomeño et al., 2025). En el plano aplicado, la revisión es viable porque existe un corpus creciente y reciente en revistas indexadas que aborda: (a) colaboración familia–docente y resultados en educación inicial; (b) percepciones docentes sobre ABP; y (c) marcos de educación emprendedora y su traducción didáctica en etapas tempranas (Lewis et al., 2023; Rydland et al., 2024; Gracia-Zomeño et al., 2025). Esta convergencia de literatura permite extraer principios de diseño y criterios para evaluar la pertinencia cultural de las intervenciones.

En consecuencia, el objetivo de este artículo de revisión es analizar críticamente la evidencia empírica y conceptual sobre la percepción del profesorado respecto de la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación educativa para fomentar la participación familiar en educación inicial. Se busca (1) identificar cómo los/las docentes conciben la relación entre emprendimiento y participación familiar; (2) describir factores facilitadores y barreras (autoeficacia docente, apoyo institucional, diversidad sociocultural, estructuras de comunicación hogar–escuela); y (3) proponer implicaciones para el diseño didáctico y para la formación docente en clave de mejora y equidad. La contribución esperada es un marco integrador que conecte la voz docente con enfoques de participación familiar basados en evidencia y con metodologías activas propias del emprendimiento educativo, ofreciendo lineamientos para prácticas contextualizadas y sensibles a la diversidad (Sabol et al., 2018).

2. Materiales y métodos

Este estudio adoptó un diseño exploratorio de revisión bibliográfica orientado a mapear, describir y sintetizar la evidencia disponible sobre la percepción docente respecto de la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación educativa para fomentar la participación familiar en educación inicial. Se trabajó con un enfoque de alcance amplio para identificar patrones conceptuales, vacíos de conocimiento y condiciones de implementación reportadas en distintos contextos educativos. La revisión se estructuró en cuatro fases integradas: planificación del protocolo, búsqueda y recuperación de información, cribado crítico y evaluación de calidad, y síntesis analítica de hallazgos.

En la planificación se definieron la pregunta de revisión, las unidades de análisis y los criterios operativos. La pregunta guió la selección de estudios que abordaran explícitamente: (a) percepciones, actitudes o valoraciones del profesorado de educación inicial; (b) experiencias o propuestas de proyectos de emprendimiento o educación emprendedora en etapas tempranas; y (c) vínculos o efectos sobre la participación familiar, el compromiso hogar–escuela o la colaboración con familias. Se delimitaron como poblaciones elegibles docentes de educación inicial y, de modo subsidiario, directivos y formadores cuando sus testimonios o análisis incluyeran la voz docente. Se consideraron investigaciones empíricas (cualitativas, cuantitativas o mixtas) y aportes teórico-conceptuales con implicaciones para la práctica.

La búsqueda y recuperación se efectuó en bases de datos multidisciplinarias y especializadas con revisión por pares. Se priorizó la indización internacional y la trazabilidad de la producción científica. Se aplicó una estrategia de palabras clave combinando términos controlados y libres en español, inglés y portugués. Los descriptores principales incluyeron combinaciones de “educación inicial/early childhood education”, “docentes/teachers”, “percepción/perceptions”, “educación emprendedora/entrepreneurship education”, “proyectos/project-based learning”,

“participación familiar/family engagement”, “colaboración familia–escuela/home–school collaboration” y sinónimos relacionados. Las ecuaciones de búsqueda articularon operadores booleanos (AND/OR), truncamientos y filtros por campos (título, resumen, palabras clave) para maximizar sensibilidad y precisión. El horizonte temporal de análisis se fijó entre 2015 y 2025 para capturar la consolidación reciente de la educación emprendedora en currículos y las transformaciones postpandemia en las dinámicas hogar–escuela. Se incluyeron publicaciones en español, inglés y portugués. Se excluyeron tesis, actas de congresos, documentos sin revisión por pares y literatura no académica, salvo que aportaran evidencia empírica rigurosa o clarificaran conceptos críticos no cubiertos por artículos indexados (Roman-Lainez et al., 2025).

El cribado se desarrolló en dos etapas. Primero, se revisaron títulos y resúmenes para descartar duplicados y estudios manifiestamente irrelevantes en función de los criterios de inclusión: población docente en educación inicial, foco en proyectos de emprendimiento o en competencias emprendedoras aplicadas a este nivel, y relación explícita con la participación familiar. Segundo, se efectuó una lectura a texto completo de los registros preseleccionados para confirmar elegibilidad y asegurar la pertinencia temática. Dos revisores trabajaron de manera independiente y resolvieron discrepancias mediante discusión razonada; se calculó concordancia interevaluador para monitorear la consistencia del proceso. Se registraron las razones de exclusión (por ejemplo, ausencia de voz docente, nivel educativo distinto o falta de relación con la familia) y se consolidó un diagrama de flujo que transparenta las etapas de identificación, selección e inclusión (Panta-Chang et al., 2025).

Para la evaluación de calidad metodológica se aplicaron listas de verificación diferenciadas según el tipo de estudio. En los trabajos cualitativos se valoró la claridad del diseño, la adecuación del muestreo, la transparencia de los procedimientos de recogida y análisis, y la reflexividad del investigador. En los cuantitativos se examinaron la validez de los instrumentos, la solidez de los análisis y la gestión de sesgos y confusores. Los estudios mixtos se juzgaron por la integración coherente de ambas vertientes. La calificación de calidad no supuso exclusión automática, pero ponderó el peso relativo de la evidencia en la síntesis (Alcivar-Cordova et al., 2025).

La extracción de datos se realizó mediante una matriz previamente pilotada que contempló: país y contexto, características de la muestra docente, diseño y método, descripción de los proyectos de emprendimiento (propósitos, duración, recursos, actores), concepciones y percepciones docentes, facilitadores y barreras reportadas, y efectos o vínculos con la participación familiar. A partir de esta matriz se ejecutó un análisis temático reflexivo, combinando codificación inductiva (emergente desde los textos) y deductiva (guiada por la pregunta y las categorías a priori), con constantes comparaciones entre estudios para identificar convergencias, divergencias y configuraciones contextuales. Se atendió a factores de equidad y diversidad sociocultural, así como a condiciones institucionales (liderazgo, formación, recursos) que median la implementación. Finalmente, se elaboró una síntesis narrativa con

tablas de apoyo para organizar hallazgos y derivar implicaciones para el diseño didáctico y la formación docente, resaltando líneas de investigación futuras y huecos en la evidencia (Puyol-Cortez et al., 2023).

3. Resultados

3.1. Percepción docente sobre la integración de proyectos

La integración de proyectos en educación inicial —particularmente a través del aprendizaje basado en proyectos y enfoques de educación emprendedora— suele ser apreciada por el profesorado como un catalizador de innovación pedagógica capaz de dinamizar la implicación estudiantil y de estrechar la relación hogar–escuela. En términos de práctica docente, estas aproximaciones reconfiguran el rol del profesorado hacia la facilitación, promueven tareas auténticas con valor social y amplían los espacios de corresponsabilidad con las familias, elementos que se asocian con mayores niveles de compromiso infantil y una comunicación más fluida entre agentes educativos (Habók & Nagy, 2016; Lewis et al., 2023; Gracia-Zomeño et al., 2025).

3.1.1. Facilitadores percibidos y efectos observables

Desde la perspectiva docente, tres condiciones operativas emergen como facilitadores decisivos. Primero, el andamiaje institucional: disponer de tiempos protegidos para planificar en equipo, liderazgo pedagógico claro y recursos mínimos (materiales, espacios, asesoría) reduce la fricción de implementación y favorece la continuidad de los proyectos. Segundo, la autenticidad y co-diseño de las actividades con las familias: los proyectos arraigados en necesidades o intereses comunitarios (p. ej., ferias de servicios, microemprendimientos solidarios) amplifican la agencia parental y trasladan prácticas de aprendizaje al hogar, reforzando la coherencia educativa entre contextos (Otero-Mayer et al., 2025). Tercero, la flexibilidad didáctica: la posibilidad de adaptar tareas, ritmos y evidencias permite atender la diversidad y sostener la motivación estudiantil. Estas condiciones, cuando convergen, se traducen en dos efectos observables que el profesorado describe de manera consistente: (a) un desplazamiento del foco instruccional hacia la construcción colaborativa de productos con sentido, acompañado de evaluaciones formativas más diversas; y (b) un ascenso del “engagement” del niño con pares y personas adultas del aula, vinculado a climas relacionales de mayor confianza entre familias y escuela (Habók & Nagy, 2016; Lewis et al., 2023; Gracia-Zomeño et al., 2025).

En concreto, los/las docentes reportan que las dinámicas de proyecto favorecen la autorregulación y la colaboración del alumnado, diversifican los productos de aprendizaje (portafolios, prototipos, servicios) y legitiman el uso de la coevaluación y la retroalimentación entre pares (Otero-Mayer et al., 2025). Ello redefine la evaluación como proceso dialógico y continuo, en el que las familias participan como fuentes de información y como audiencias auténticas, lo que incrementa la pertinencia cultural de

las tareas. A la par, cuando los proyectos incorporan competencias emprendedoras (creatividad, iniciativa, resolución de problemas), el profesorado percibe mejoras en la motivación intrínseca y en la conexión con la vida cotidiana, factores que fortalecen la sostenibilidad de las experiencias en el tiempo (Habók & Nagy, 2016; Gracia-Zomeño et al., 2025). En la siguiente tabla se plasma la consolidación de proyectos pedagógicos sostenidos en el tiempo depende de un conjunto de condiciones institucionales, didácticas y relacionales que operan de manera articulada. El andamiaje institucional, la autenticidad de las experiencias y el co-diseño con las familias crean un contexto propicio para la continuidad del trabajo colaborativo docente y la transferencia de los aprendizajes al hogar (Moreno-Rodriguez et al., 2024).

Tabla 1
Condiciones Clave para la Sostenibilidad de los Proyectos Pedagógicos

Aspecto / Condición	Descripción sintética	Efectos observables en la práctica	Autores / referencias
Andamiaje institucional	La institución ofrece tiempos protegidos para planificar en equipo, liderazgo pedagógico claro y recursos mínimos (materiales, espacios, asesoría).	Disminuye la fricción de implementación, facilita la continuidad de los proyectos y sostiene el trabajo colaborativo docente.	Otero-Mayer et al. (2025)
Autenticidad y co-diseño con las familias	Los proyectos se construyen desde necesidades e intereses comunitarios (ferias de servicios, microemprendimientos solidarios, etc.) con participación activa de las familias.	Aumenta la agencia parental, se trasladan prácticas de aprendizaje al hogar y se refuerza la coherencia educativa entre escuela y familia.	Otero-Mayer et al. (2025)
Flexibilidad didáctica	Adaptación de tareas, ritmos y evidencias para atender diversidad del alumnado.	Se sostiene la motivación estudiantil y se favorece la inclusión de diferentes estilos y tiempos de aprendizaje.	
Desplazamiento del foco instruccional	El énfasis pasa de la transmisión de contenidos a la construcción colaborativa de productos con sentido.	Mayor uso de evaluaciones formativas diversas y centradas en procesos y productos auténticos.	Habók & Nagy (2016); Lewis et al. (2023); Gracia-Zomeño et al. (2025)
Engagement y clima relacional	Incremento del “engagement” del niño con sus pares y con las personas adultas del aula.	Se consolidan climas de mayor confianza entre las familias y escuela, con vínculos más estrechos y colaborativos.	Habók & Nagy (2016); Lewis et al. (2023); Gracia-Zomeño et al. (2025)
Autorregulación y colaboración del alumnado	Las dinámicas de proyecto exigen del planificación, seguimiento y trabajo conjunto.	Mejoran la autorregulación, la responsabilidad compartida y la capacidad de trabajo en equipo.	Otero-Mayer et al. (2025)
Diversificación de productos aprendizaje	Se generan portafolios, prototipos, de servicios y otros productos variados.	Se legitima la coevaluación y la retroalimentación entre pares, ampliando las formas de evidenciar el aprendizaje.	Otero-Mayer et al. (2025)

Aspecto / Condición	Descripción sintética	Efectos observables en la práctica	Autores / referencias
Evaluación como proceso dialógico y continuo	La evaluación se entiende como intercambio constante de información entre docentes, estudiantes y familias.	Las familias actúan como fuentes de información y audiencias auténticas, aumentando la pertinencia cultural de las tareas.	Otero-Mayer et al. (2025)
Competencias emprendedoras en los proyectos	Se incorporan creatividad, iniciativa y resolución de problemas como competencias clave.	Mejora la motivación intrínseca, la conexión con la vida cotidiana y la sostenibilidad de las experiencias en el tiempo.	Habók & Nagy (2016); Gracia-Zomeño et al. (2025)

Nota: Condiciones y efectos observables que favorecen la sostenibilidad de los proyectos pedagógicos: andamiaje institucional, autenticidad y co-diseño con las familias, flexibilidad didáctica, desplazamiento del foco instruccional, engagement y clima relacional, autorregulación y colaboración del alumnado, diversificación de productos, evaluación dialógica continua y competencias emprendedoras en los proyectos (Autores, 2025).

3.1.2. Barreras y condiciones de implementación

La adopción sostenida de proyectos no está exenta de tensiones. Una barrera de primer orden es la percepción de riesgo: cuando el cambio metodológico se vive como incierto —por posibles pérdidas de control del aula, dilemas de evaluación o incompatibilidades con el currículo prescrito—, muchos docentes optan por estrategias más conservadoras. La evidencia sugiere que una alta percepción subjetiva de riesgo disminuye la probabilidad de implementar innovaciones y, por tanto, requiere marcos de apoyo (acompañamiento entre pares, retroalimentación oportuna, formación situada) que reduzcan la incertidumbre y habiliten la experimentación responsable (Le Fevre, 2014).

Una segunda familia de obstáculos se relaciona con la equidad y la diversidad sociocultural. En contextos multiétnicos de educación infantil, el profesorado reporta asimetrías en expectativas y barreras lingüístico-culturales que complejizan la colaboración genuina con las familias. Cuando no existen canales bidireccionales de comunicación —sensibles al idioma, a los tiempos familiares y a las normas culturales—, los proyectos corren el riesgo de reclutar reiteradamente a los mismos hogares y profundizar brechas de participación. Por el contrario, cuando se despliegan estrategias relacionales sostenidas (metas compartidas, traducción cultural, múltiples formatos de interacción), mejoran tanto la calidad de la colaboración como el involucramiento observable del niño en el aula, reforzando la legitimidad de apostar por proyectos con apertura comunitaria (Rydland et al., 2024; Lewis et al., 2023).

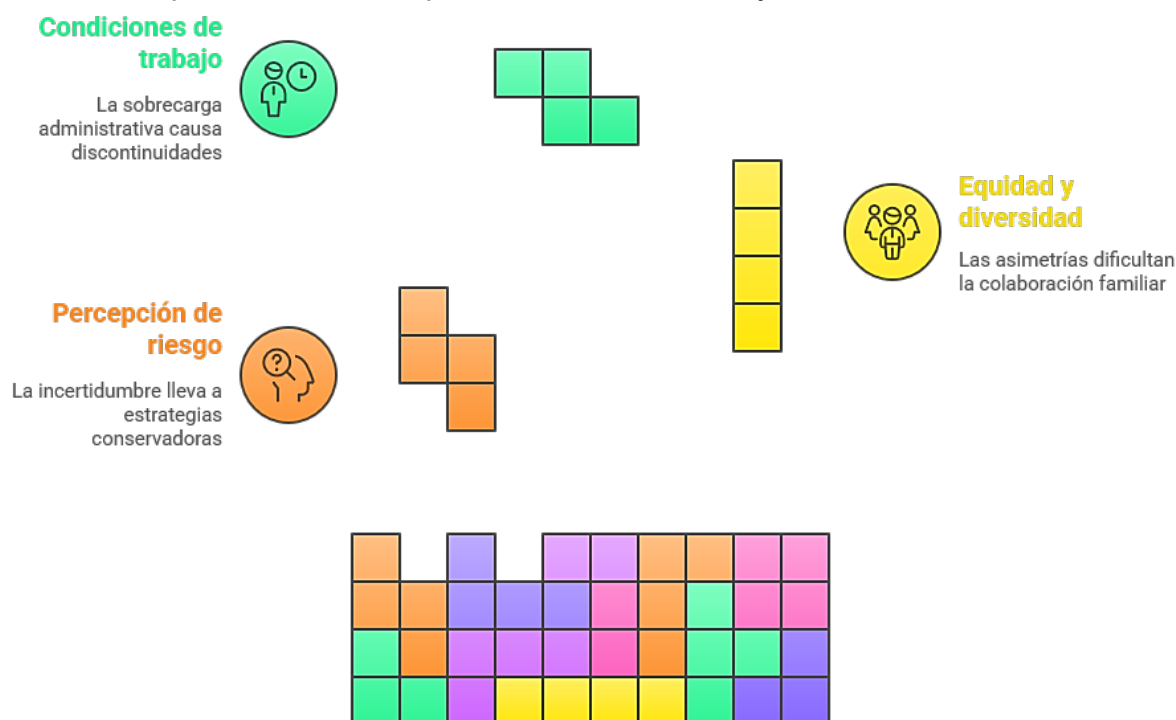
Finalmente, tienen peso las condiciones de trabajo: exceso de carga administrativa, tiempos fragmentados para planificar, infraestructura limitada y ambigüedad curricular sobre cómo integrar los productos del proyecto en la evaluación oficial. Estas restricciones alimentan la percepción de sobrecarga y generan discontinuidades en la implementación. En sentido inverso, cuando las instituciones explicitan la competencia emprendedora en sus marcos curriculares y garantizan recursos, tutoría y espacios

de coordinación, aumenta la autoeficacia docente y se estabiliza la innovación metodológica, según reportes recientes del profesorado (Gracia-Zomeño et al., 2025).

A continuación, se demostrará La adopción sostenida de proyectos se ve frecuentemente limitada por una serie de obstáculos estructurales y perceptuales que afectan tanto a los actores educativos como a las familias. Las condiciones de trabajo marcadas por la sobrecarga administrativa generan discontinuidades en la implementación, dificultando la continuidad y el seguimiento de las iniciativas.

Figura 1

Obstáculos que Limitan la Adopción Sostenida de Proyectos Educativos



Nota: Obstáculos para la adopción sostenida de proyectos: condiciones de trabajo (sobrecarga administrativa), equidad y diversidad (asimetrías en la colaboración familiar) y percepción de riesgo (incertidumbre que promueve estrategias conservadoras) (Autores, 2025).

4. Discusión

La discusión de los hallazgos sugiere que la integración de proyectos —especialmente mediante aprendizaje basado en proyectos y marcos de competencia emprendedora— es percibida por el profesorado de educación inicial como una vía verosímil para reconfigurar la ecología del aula y robustecer la alianza hogar–escuela. Los estudios revisados convergen en que, cuando el rol docente se desplaza hacia la facilitación y se promueven tareas auténticas con valor social, aumenta el compromiso infantil y se densifican los intercambios con las familias; esta sinergia se traduce en mejores oportunidades de aprendizaje y en climas relacionales más responsivos. Sin embargo, la fortaleza de esa convergencia depende de contextos organizacionales que provean tiempos protegidos, liderazgo pedagógico y apoyos tangibles,

condiciones que el propio profesorado reconoce como catalizadores de la innovación sostenida (Habók & Nagy, 2016; Lewis et al., 2023; Gracia-Zomeño et al., 2025).

Desde una perspectiva interpretativa, la participación familiar no actúa solo como “insumo” que acompaña proyectos, sino como un mecanismo mediador que amplifica sus efectos: cuando las tareas se co-diseñan con referentes comunitarios y las familias devienen audiencias y coevaluadoras, la evaluación adopta formas dialógicas y el aprendizaje se ancla a repertorios culturales significativos. Ello ayuda a explicar por qué se observan incrementos en autorregulación, colaboración y motivación intrínseca del alumnado en experiencias basadas en proyectos; no es simplemente el formato metodológico, sino la calidad de las relaciones y de los propósitos compartidos lo que potencia los resultados. Esta lectura es coherente con la evidencia que vincula relaciones familia–docente de alta calidad con mayores niveles de “engagement” infantil en educación inicial (Lewis et al., 2023; Habók & Nagy, 2016).

Ahora bien, el optimismo pedagógico encuentra límites en tres nudos problemáticos. Primero, la percepción subjetiva de riesgo asociada al cambio metodológico: cuando el profesorado anticipa pérdida de control, dilemas de evaluación o desalineaciones curriculares, tiende a preferir prácticas conservadoras. La literatura sobre cambio instruccional es consistente al mostrar que las percepciones de riesgo erosionan la probabilidad de implementación, a menos que existan marcos de apoyo (acompañamiento entre pares, retroalimentación oportuna, formación situada) que reduzcan la incertidumbre y legitimen la experimentación responsable (Le Fevre, 2014). Segundo, la colaboración con familias se ve modulada por factores de equidad y diversidad sociocultural. En entornos multiétnicos, las expectativas divergentes y las barreras lingüístico-culturales tensionan la reciprocidad y pueden producir una “participación diferencial” que recluta a los mismos hogares, dejando al margen a quienes enfrentan mayores obstáculos (Aisyah y Novita, 2025). Estudios recientes en educación infantil documentan que, sin estrategias relacionales sensibles — traducción cultural, metas compartidas, multiplicidad de canales y horarios—, la promesa de los proyectos se vuelve selectiva; inversamente, cuando se instalan prácticas bidireccionales sostenidas, el involucramiento infantil y la comunicación hogar–escuela mejoran de modo apreciable (Rydland et al., 2024; Lewis et al., 2023).

Tercero, las condiciones de trabajo y los arreglos institucionales siguen siendo el “cuello de botella” más recurrente. La sobrecarga administrativa, los tiempos fragmentados para planificar y la ambigüedad sobre cómo integrar productos y evidencias de proyecto en la evaluación oficial favorecen discontinuidades; no obstante, cuando los centros explicitan la competencia emprendedora en sus marcos y proveen recursos, tutoría y coordinación, aumenta la autoeficacia docente y se estabiliza la innovación (Berrios Galvez et al., 2024). Los hallazgos cuantitativos con grandes muestras de profesionales sugieren, además, que la normalización curricular del emprendimiento educativo actúa como señal organizacional que legitima la práctica y reduce el costo percibido del cambio (Gracia-Zomeño et al., 2025).

Profundizando en las implicaciones, una lectura sistémica indica que los proyectos funcionan como dispositivos de intermediación cultural entre la escuela y los hogares: al situar problemas públicamente reconocibles (servicios comunitarios, prototipos útiles, ferias) y al explicitar criterios de calidad compartidos, las familias disponen de marcos claros para apoyar el aprendizaje fuera del aula (Gomes-Valle et al., 2025). Esto sugiere que el éxito no reside tanto en el “tema” del proyecto como en su arquitectura pedagógica: claridad de metas, distribución de responsabilidades, visibilidad de la progresión competencial y momentos ritualizados de socialización de resultados (Sabol et al., 2018). Es en esas condiciones donde la literatura identifica aumentos consistentes en compromiso infantil y coordinación pedagógica con las familias (Lewis et al., 2023; Habók & Nagy, 2016).

A la luz de lo anterior, se desprenden tres movimientos estratégicos. En el plano del diseño didáctico, conviene priorizar proyectos con anclaje comunitario y con artefactos evaluativos que hagan legible la trayectoria de aprendizaje (portafolios, rúbricas dialogadas, diarios reflexivos), mitigando la opacidad de procesos y habilitando que las familias brinden retroalimentación informada (Lewis et al., 2023). En el plano del desarrollo profesional, las comunidades de práctica con ciclos breves de prueba–reflexión–ajuste pueden operar como amortiguadores del riesgo percibido, generando evidencia local acumulativa sobre la efectividad del enfoque (Le Fevre, 2014). Finalmente, en el plano de la política escolar, la institucionalización de la competencia emprendedora como capacidad transversal y la provisión de tiempos y recursos deben abordarse como condiciones habilitantes de una participación familiar equitativa, en consonancia con la evolución conceptual que desplaza la noción de “asistencia” hacia la corresponsabilidad por el aprendizaje (Gracia-Zomeño et al., 2025).

En términos de limitaciones, la evidencia disponible se concentra en contextos y diseños no experimentales heterogéneos, lo que demanda prudencia al generalizar efectos. Persisten, además, ambigüedades conceptuales en la etiqueta “proyecto”, donde coexisten duraciones, niveles de complejidad y estándares evaluativos disímiles; avanzar hacia descripciones más ricas de la arquitectura de los proyectos duración, recursos, roles familiares, criterios de evaluación permitirá comparaciones más finas y acumulación de conocimiento. Con todo, el patrón general permanece nítido: cuando se alinean condiciones organizacionales y relacionales, la percepción docente es favorable y se asocia a efectos observables sobre motivación, autorregulación y vínculos familia–escuela más densos, apuntalando la viabilidad de proyectos con orientación emprendedora como estrategia de innovación en educación inicial (Habók & Nagy, 2016; Lewis et al., 2023; Rydland et al., 2024).

5. Conclusiones

Las evidencias recopiladas permiten afirmar que la integración de proyectos con orientación emprendedora en educación inicial es percibida por el profesorado como un vector plausible de innovación capaz de incrementar la implicación del alumnado y

densificar la colaboración hogar–escuela. La combinación de tareas auténticas, co-diseño con familias y evaluación formativa orientada a productos con sentido social reconfigura el rol docente hacia la facilitación y habilita procesos de autorregulación, colaboración y motivación intrínseca en los niños y niñas. Esta convergencia conceptual y práctica sugiere que los proyectos operan como dispositivos de intermediación cultural entre el aula y la comunidad, siempre que su arquitectura pedagógica explicita metas, responsabilidades y criterios de calidad compartidos.

No obstante, la viabilidad de esta estrategia está condicionada por factores organizacionales y de equidad. La percepción de riesgo asociada al cambio metodológico, la sobrecarga administrativa y la ambigüedad curricular continúan siendo cuellos de botella que erosionan la sostenibilidad de las experiencias. Del mismo modo, las barreras lingüístico-culturales y las asimetrías en capitales familiares pueden derivar en una participación diferencial si no median prácticas relacionales sensibles y multicanales. En consecuencia, la institucionalización de la competencia emprendedora como capacidad transversal, el aseguramiento de tiempos protegidos y apoyos técnicos, y la consolidación de comunidades de práctica docentes aparecen como condiciones habilitantes ineludibles.

Se recomienda, en términos operativos, priorizar proyectos con anclaje comunitario y artefactos evaluativos que hagan legible la progresión competencial, así como disponer de ciclos breves de prueba–reflexión–ajuste para reducir la incertidumbre y acumular evidencia local. Futuras investigaciones deberían describir con mayor precisión la arquitectura de los proyectos, medir de forma conjunta resultados en el hogar y en el aula, y analizar diferencialmente los efectos en contextos socioculturales diversos. En suma, cuando se alinean los requisitos institucionales y relacionales, la percepción docente se traduce en mejoras observables del clima educativo y en alianzas hogar–escuelas más recíprocas, consolidando a los proyectos emprendedores como una vía pertinente de innovación en educación inicial.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Aisyah, S., & Novita, D. (2025). Teachers' perception of the implementation of project-based learning in early childhood education in Indonesia: Project-Based Learning: a perspective from Indonesian early childhood educators. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2458663>
- Alcivar-Cordova, D. M., Saavedra-Calberto, I. M., Ayala-Chavez, N. E., Pazmiño-Sarriá, M. E., & Ordoñez-Loor, I. I. (2025). Desigualdades educativas y estrategias de inclusión en bachillerato en entornos socioeconómicos diversos.

Revista Científica Ciencia Y Método, 3(1), 84-98.
<https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/55>

Barahona-Martínez, G. E., Gallardo-Chiluisa, N. N., Quisaguano-Caiza, Y. E., Jiménez-Rivas, D. E., Caicedo-Basurto, R. L., Guanotuña-Yaulema, J. A., Flores-Cruz, P. L., & Guevara-Hernández, D. M. (2024). *Inteligencia Artificial en la Educación Avances y Desafíos Multidisciplinarios*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.101>

Berrios Galvez, A. G. R., Galvez-Alvarez, A., Berrios-Zevallos, A. A., Zapata-Mendoza, P. C. O., Atto-Coba, S. R., Zapata Cardoza, B. J., & Berrio-Tauccaya, O. J. (2024). *La educación virtual y la procrastinación académica. "Bajo la percepción de estudiantes de una universidad privada del Perú"*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.102>

Gomes-Valle, J. E., Herrada-López, V. E., Mendoza-Zambrano, C. L., & Zambrano-Loor, D. M. (2025). *Inclusión y resiliencia educativa: construyendo oportunidades en contextos desafiantes para el Ecuador*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.131>

Gracia-Zomeño, A., García-Toledano, E., García-Perales, R., & Palomares-Ruiz, A. (2025). Perceptions of the promotion of entrepreneurial competence in the education system among education professionals. *Education Sciences*, 15(4), 477. <https://doi.org/10.3390/educsci15040477>

Habók, A., & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus*, 5, 83. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4>

Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>

Lewis, H. R., Lipscomb, S. T., Hatfield, B. E., Weber, R., Green, B., & Patterson, L. (2023). Family–teacher relationships and child engagement in early care and education. *Societies*, 13(3), 67. <https://doi.org/10.3390/soc13030067>

Moreno-Rodriguez, C. J., Otavalo-Criollo, I. A., Gallardo-Chiluisa, N. N., Díaz-Avelino, J. R., Ochoa Reyes, R. D., Moreno-Gudiño, B. P., Peñaherrera Andrade, R. S., & Ojeda-Ojeda, J. J. (2024). *Gestión del Conocimiento y Educación en el Desarrollo Organizacional y Académico*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.98>

Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. et al. Family Involvement in Early Childhood Education: A Systematic Review of its Measurement. *Early Childhood Educ J* (2025). <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02024-4>

Panta-Chang, R., Panta-Chang, M., Maliza-Muñoz, W. F., & Garcia-Cobas, R. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas, mediadas con Educaplay, en séptimo grado. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 1-21. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/128>

Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo

- Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n2/49>
- Puyol-Cortez, J. L., Piedra-Castro, W. I., Saavedra-Calberto, I. M., Mendoza-Cusme, M. P., & Centeno-Bone, C. V. (2023). Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 42-54. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9>
- Roman-Lainez, F. R., Chalén-Del-Pezo, V. M., Caiza-Maiza, V. del R., Chuquimarca-Llulluna, S. D., & Flores-Flores, F. A. (2025). La planificación docente como fundamento del diseño de estrategias pedagógicas efectivas en la educación secundaria. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 151-165. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/138>
- Rydland, V., Grøver, V., & Lekhal, R. (2024). Teacher perceptions of parent collaboration in multi-ethnic ECEC settings. *Frontiers in Education*, 9, 1340295. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1340295>
- Sabol, T. J., Sommer, T. E., Sanchez, A., & Busby, A. K. (2018). A New Approach to Defining and Measuring Family Engagement in Early Childhood Education Programs. *AERA Open*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2332858418785904>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montaña-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 57-71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>
- Toscano-Quispe, S. Y. ., Borja-Bazurto, I. N., Lata-Jiménez, C. M., & Ayavaca-Apolo, M. F. (2025). Estrategias para la sostenibilidad de proyectos educativos en zonas rurales de la Amazonia ecuatoriana. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 87-100. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n2/190>
- Woltran, F. (2023). Insights into teachers' perceptions of parental involvement as a predictor of educational inequity. *Education 3–13*, 51(9), 1358–1370. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2265392>