

Políticas Públicas y Educación Emprendedora en Escuelas (Avances, Retos y Perspectivas en América Latina)

Patricia Gregoria Longa López¹; Doris Cecilia Arteaga Toro¹

¹Universidad César Vallejo (UCV), Lima, Perú

plonga@ucvvirtual.edu.pe | <https://orcid.org/0009-0002-2758-8708>

darteagat@ucvvirtual.edu.pe | <https://orcid.org/0009-0006-8326-8249>

Correspondencia: plonga@ucvvirtual.edu.pe

Resumen: La educación emprendedora se ha incorporado a las agendas educativas de América Latina como estrategia de empleabilidad juvenil, aunque su incorporación normativa y curricular avanza desigualmente entre países. El objetivo de esta revisión fue analizar la evidencia científica sobre las políticas públicas orientadas al fomento del emprendimiento escolar, examinando sus estrategias, avances y limitaciones. Se aplicó el método analítico-sintético, con enfoque cualitativo y diseño documental de revisión de alcance en su propósito y sistematizada en su ejecución, reportado conforme a la extensión PRISMA-ScR. La búsqueda se ejecutó en SciELO y Scopus para el período 2018-2025 y recuperó 253 registros; tras eliminar 52 duplicados, cribar 201 títulos y resúmenes, y evaluar 111 textos completos, 22 estudios conformaron la síntesis. Los datos se organizaron en una matriz de autoría, año, país, enfoque, nivel educativo y hallazgos, y los criterios del Instituto Joanna Briggs se aplicaron como umbral de elegibilidad, sin puntuación por estudio. Los resultados se estructuran en seis ejes: marcos institucionales, integración curricular, formación docente, vínculos con el entorno productivo, inclusión y equidad, y competencias emprendedoras. Seis de los 22 estudios examinan el nivel escolar, ocho el nivel superior y ocho examinan políticas, ecosistemas o competencias de emprendimiento sin componente formativo escolar ni universitario, lo que revela un vacío empírico sobre la escuela como unidad de análisis. Los estudios revisados sugieren que, en los contextos documentados, la sostenibilidad del emprendimiento escolar depende menos de la existencia de normas que de las condiciones institucionales que permiten sostenerlas.

Palabras clave: política educacional; emprendimiento; escuela; formación de docentes; América Latina.

Código de clasificación UNESCO: 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Public Policies and Entrepreneurship Education in Schools (Progress, Challenges, and Perspectives in Latin America)

Abstract: Entrepreneurship education has been incorporated into Latin America's educational agendas as a youth employability strategy, although its incorporation into policy and curricula is progressing unevenly across countries. The objective of this review was to analyze the scientific evidence on public policies aimed at fostering school-based entrepreneurship, examining their strategies, progress, and limitations. We applied the analytical-synthetic method, with a qualitative approach and a documentary design that was a scoping review in purpose and systematized in execution, reported in accordance with the PRISMA-ScR extension. We carried out the search in SciELO and Scopus for the 2018-2025 period and retrieved 253 records; after removing 52 duplicates, screening 201 titles and abstracts, and assessing 111 full texts, 22 studies made up the synthesis. We organized the data into a matrix of authorship, year, country, approach, educational level, and findings, and applied the Joanna Briggs Institute criteria as an eligibility threshold, without scoring individual studies. The results are structured into six axes: institutional frameworks, curricular integration, teacher training, links with the productive sector, inclusion and equity, and entrepreneurial competencies. Six of the 22 studies examine the school level, eight the higher education level, and eight examine entrepreneurship policies, ecosystems, or competencies without a school-based or university-based training component, revealing an empirical gap regarding the school as a unit of analysis. The studies reviewed suggest that, in the documented contexts, the sustainability of school-based entrepreneurship depends less on the existence of regulations than on the institutional conditions that allow them to be sustained.

Keywords: educational policy; entrepreneurship; school; teacher training; Latin America.

UNESCO Classification Code: 5802.04 - Education Levels and subjects.

OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Políticas Públicas e Educação Empreendedora nas Escolas (Avanços, Desafios e Perspectivas na América Latina)

Resumo: A educação empreendedora foi incorporada às agendas educacionais da América Latina como estratégia de empregabilidade juvenil, embora sua incorporação normativa e curricular avance de forma desigual entre os países. O objetivo desta revisão foi analisar a evidência científica sobre as políticas públicas voltadas ao fomento do empreendedorismo escolar, examinando suas estratégias, avanços e limitações. Aplicou-se o método analítico-sintético, com abordagem qualitativa e delineamento documental de revisão de escopo em seu propósito e sistematizada em sua execução, relatado conforme a extensão PRISMA-ScR. A busca foi executada em SciELO e Scopus para o período de 2018 a 2025 e recuperou 253 registros; após a eliminação de 52 duplicatas, a triagem de 201 títulos e resumos, e a avaliação de 111 textos completos, 22 estudos compuseram a síntese. Os dados foram organizados em uma matriz de autoria, ano, país, abordagem, nível educacional e achados, e os critérios do Joanna Briggs Institute foram aplicados como limiar de elegibilidade, sem pontuação por estudo. Os resultados estruturam-se em seis eixos: marcos institucionais, integração curricular, formação docente, vínculos com o setor produtivo, inclusão e equidade, e competências empreendedoras. Seis dos 22 estudos examinam o nível escolar, oito o nível superior e oito examinam políticas, ecossistemas ou competências de empreendedorismo sem componente formativo escolar nem universitário, o que revela uma lacuna empírica quanto à escola como unidade de análise. Os estudos revisados sugerem que, nos contextos documentados, a sustentabilidade do empreendedorismo escolar depende menos da existência de normas do que das condições institucionais que permitem sustentá-las.

Palavras-chave: política educacional; empreendedorismo; escola; formação docente; América Latina.

Código de Classificação UNESCO: 5802.04 - Níveis e temas de educação.

Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:

Longa, P. G., & Arteaga, D. C. (2026). Políticas Públicas y Educación Emprendedora en Escuelas (Avances, Retos y Perspectivas en América Latina). *Revista Científica*, 11(Esp. 3), 95–116. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e3.6.95-116>

Fecha de Recepción:
18-11-2025

Fecha de Aceptación:
05-02-2026

Fecha de Publicación:
05-05-2026

1. Introducción

De acuerdo con Fernández (2023), quien revisó de forma sistemática 67 estudios a nivel global, el emprendimiento digital se percibe como un pilar del crecimiento económico, la creación de empleo y la innovación, y competencias digitales como comunicarse, interactuar y colaborar en plataformas contribuyen al éxito del emprendimiento juvenil. Sin embargo, la incorporación de la educación emprendedora a los sistemas educativos avanza desigualmente: como documentan González-Tejerina y Vieira (2021) en su revisión sistemática, la formación en emprendimiento llega a la educación primaria y secundaria de modo fragmentario y son minoría los programas integrados de manera sistemática en todos los niveles.

Se plantea, además, que la educación emprendedora puede contribuir a mitigar el desempleo juvenil y el riesgo de exclusión social asociado a este (Mabungela & Davids, 2024), aunque esa evidencia procede de un análisis de fuentes secundarias sobre Sudáfrica, fuera del contexto latinoamericano. Aun así, persisten brechas de implementación, pues, a la luz de Rico et al. (2022), existe un vacío de formación docente y, de conformidad con Bedoya-Dorado et al. (2020), los emprendimientos permanecen desarticulados de los ecosistemas territoriales.

En Latinoamérica, la incorporación del emprendimiento a los sistemas escolares avanza con resultados heterogéneos entre países. Al respecto, Ruano-Ibarra y Rivera (2023) muestran que, aun cuando la normativa nacional declara obligatoria la cátedra de emprendimiento, su traducción al aula deriva en improvisación pedagógica y conceptual porque los territorios quedan al margen del diseño de la política. En la misma línea, Fernández-de-Castro (2025), en un estudio piloto con 38 docentes de secundaria de Aguascalientes (México), encontró que el profesorado valora positivamente la Metodología 3e de formación emprendedora, y señaló como limitaciones el acompañamiento docente inicial y las dificultades de acceso a la plataforma digital.

Por otra parte, Lavalpe (2025) analiza, a partir de informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), las características y condiciones del empleo de los jóvenes en América Latina y su relación con las desigualdades de la región, contexto en el que se sitúa la discusión sobre el emprendimiento como vía de inserción laboral. En esa misma dirección, Galván (2025) añade que la formación técnico-profesional favorece la inserción laboral y la movilidad social de los jóvenes siempre que se articule con el mercado de trabajo y con criterios de equidad.

En el Perú, concretamente, Agreda y Leyva (2025), mediante una revisión documental de cuarenta estudios, concluyen que habilidades blandas como la inteligencia emocional, la autonomía, la creatividad y la resiliencia son componentes esenciales del ejercicio emprendedor y que deben promoverse desde etapas tempranas, y sitúan el área de Educación para el Trabajo del currículo peruano como el espacio que busca desarrollar competencias laborales y emprendedoras.

En el plano empírico, Girón et al. (2022) hallaron, en una muestra de 80 estudiantes de un centro de educación técnico-productiva femenino de Lima, una relación significativa, de magnitud moderada, entre la capacidad emprendedora y la inserción laboral. Sin embargo, el respaldo institucional a los proyectos emprendedores parece limitado; aunque corresponde al nivel universitario y sirve solo como referencia analógica para la escuela, de hecho, Véliz et al. (2023) documentan que el fomento emprendedor en las universidades públicas peruanas apenas alcanza un nivel regular y que la madurez de sus incubadoras promedia 3,13 sobre 4.

El análisis de este fenómeno se apoya en tres construcciones conceptuales que delimitan el objeto de la revisión. La primera es la teoría de la cultura emprendedora, cuyo origen, siguiendo a Flores et al. (2023), se remonta al programa de investigación de David McClelland y que sostiene que el desarrollo económico depende de valores y actitudes orientados al logro. Desde esta perspectiva, la motivación para

emprender se ha vinculado con necesidades psicológicas como la de logro y con rasgos de la cultura de liderazgo (Cuellar, 2024).

En sintonía con ese planteamiento, Cuellar (2024), cuyo objeto son los perfiles de microemprendedores y no la escuela, entiende la cultura emprendedora como un conjunto de creencias y hábitos que estimulan la creación de ideas y proyectos. Este enfoque asocia la cultura emprendedora con el desarrollo de capacidades, la creatividad y la eficacia empresarial, y con la transformación de recursos en oportunidades (Flores et al., 2023). Adicionalmente, Ortiz y Castañón (2024), cuyo estudio forma parte del corpus analizado en esta revisión, encontraron una asociación significativa pero débil entre la cultura emprendedora universitaria y la intención de emprender, y señalan el peso de otros factores, como la autoeficacia, el apoyo familiar y el entorno económico.

La segunda construcción corresponde al emprendimiento escolar. Al hilo de esta noción, Sánchez et al. (2024) asocian el emprendimiento escolar con el desarrollo de competencias como la creatividad, la innovación, el liderazgo y el trabajo en equipo en estudiantes de educación básica y media. En el nivel universitario, por contraste, Mejía et al. (2025) entrevistaron a ocho propietarios de negocios gastronómicos surgidos de proyectos de emprendimiento escolar y con al menos cinco años de operación, e identificaron factores favorables y obstáculos para la continuidad de esos proyectos más allá del aula. Más aún, Ochoa et al. (2025) reportan que los proyectos empresariales escolares, vinculados a problemáticas locales, se asociaron con mayores ganancias en habilidades como la toma de decisiones, la gestión del tiempo y la creatividad, y con mayor motivación y autoconfianza en estudiantes de secundaria.

Complementariamente, Sánchez et al. (2024) y Ochoa et al. (2025) subrayan que el aula se convierte en un espacio de experimentación donde los estudiantes toman decisiones, gestionan recursos y adquieren competencias fundamentales para la vida personal y

profesional.

La tercera construcción es la educación emprendedora. Sobre esa base, Vargas-Morúa (2022) recoge su definición como un proceso formativo que provee conceptos y habilidades para reconocer oportunidades y actuar sobre ellas. A tenor de Mendoza (2023), los modelos de formación emprendedora comparados en su estudio incorporan la creatividad como componente al inicio o durante el desarrollo de una propuesta de solución y, paralelamente, Bernal-Guerrero y Cárdenas-Gutiérrez (2021) la conciben como iniciativa y autonomía personal, que supone decidir y actuar de forma autónoma y responsable.

Esta perspectiva se vincula con enfoques de aprendizaje experiencial, como la gamificación, que facilitan una adaptación más ágil del emprendedor (Vargas-Morúa, 2022) y orientan el aprendizaje hacia la acción. Las tres construcciones sitúan el origen de la disposición emprendedora en planos distintos, entre los valores individuales y las condiciones del entorno formativo, y esta revisión examina en qué medida la evidencia disponible permite atribuir peso a uno u otro.

La promoción del emprendimiento escolar enfrenta una problemática creciente vinculada a la desigual implementación de políticas públicas, la falta de recursos y la limitada formación docente en competencias empresariales. Esta situación genera disparidades entre zonas urbanas y rurales, donde las instituciones educativas carecen de infraestructura, asesoramiento técnico y acceso a financiamiento; conviene anticipar que ninguno de los estudios finalmente incluidos examina esa disparidad dentro del sistema escolar, ausencia que se registra entre los vacíos identificados.

Como consecuencia, muchos proyectos escolares quedan en etapas iniciales sin consolidarse como experiencias sostenibles. La ausencia de acompañamiento institucional debilita la cultura emprendedora juvenil y afecta la motivación, la creatividad y la confianza de los estudiantes para transformar sus ideas en iniciativas productivas reales.

Se justifica el presente análisis por la necesidad de comprender las causas estructurales que limitan el desarrollo del emprendimiento escolar y de la educación emprendedora como política educativa sostenible. Aunque estas prácticas fortalecen la autonomía, la innovación y la inserción laboral de los jóvenes, su impacto se ve restringido por la falta de articulación entre el sistema educativo y los ecosistemas económicos locales. La escasa capacitación de los docentes, la insuficiente inversión estatal y la débil conexión con programas de incubación universitaria impiden que las experiencias emprendedoras trasciendan el ámbito escolar. Analizar esta situación permite identificar los factores que obstaculizan la consolidación de una cultura emprendedora sólida y equitativa en distintos contextos socioeconómicos.

Las revisiones previas disponibles delimitan el vacío que este trabajo busca cubrir. De entrada, González-Tejerina y Vieira (2021) sintetizaron la formación en emprendimiento en primaria y secundaria con el marco de la Unión Europea como referencia y se centraron en el concepto, las prácticas y las recomendaciones, sin hacer de la política pública que los sostiene su objeto de análisis. Posteriormente, Sánchez et al. (2024) revisaron experiencias para integrar el emprendimiento escolar como asignatura en educación básica y media y señalaron, entre los obstáculos, la insuficiente formación docente y la escasez de recursos.

Por lo demás, Longa y Arteaga (2025), en una revisión previa de las propias autoras, declarada aquí como autocitación, examinaron las políticas educativas de fomento del emprendimiento y la motivación en educación básica y hallaron falta de integración sistemática en el currículo y la formación docente, fragmentación y débil articulación entre los niveles de implementación; la lectura de esos hallazgos como un problema de institucionalización es una interpretación del presente artículo.

De las tres, solo la última forma parte del corpus cribado; las dos primeras se citan como antecedentes de encuadre. Ninguna de ellas cartografía de manera

conjunta los ejes de política, currículo, formación docente, ecosistemas, inclusión y competencias, ni contrasta el volumen de evidencia disponible por nivel educativo, que es precisamente lo que aquí se propone.

De este planteamiento se derivan tres preguntas que orientan la revisión, formuladas conforme al marco Población, Concepto y Contexto (PCC). ¿Qué estrategias de política pública se han documentado para fomentar la educación emprendedora y el emprendimiento escolar?; ¿Qué avances y qué limitaciones reporta la literatura sobre su implementación?; ¿Qué vacíos de conocimiento persisten en la evidencia disponible para América Latina?. El presente artículo tiene como propósito analizar la evidencia científica sobre las políticas públicas orientadas al fomento del emprendimiento escolar, examinando sus estrategias, avances y limitaciones en estudios publicados entre 2018 y 2025.

2. Metodología

El estudio se desarrolló mediante una revisión de alcance orientada a mapear y sintetizar la producción científica sobre educación emprendedora y políticas públicas en el ámbito escolar durante el período 2018-2025. La elección de esta modalidad responde a la naturaleza de las preguntas planteadas, que buscan cartografiar la amplitud, el alcance y las lagunas de un cuerpo de literatura heterogéneo en vez de estimar el efecto de una intervención sobre un resultado definido.

2.1. Protocolo y Registro

La revisión se condujo como una revisión de alcance, esto es, un diseño destinado a determinar la naturaleza y la extensión de la evidencia disponible sobre un tema. El reporte siguió la extensión PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*), que, en la formulación de Tricco et al. (2018), sustituye la exigencia de síntesis de efecto y de evaluación obligatoria del riesgo de sesgo por un mapeo sistemático y transparente de la literatura. La metodología integró tres componentes.

El método fue analítico-sintético, ya que el corpus se descompuso en variables comparables y luego se reagrupó en categorías temáticas de orden superior. El enfoque fue cualitativo, en la medida en que la síntesis se apoyó en la interpretación de contenidos y no en la agregación estadística de resultados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El diseño fue documental, porque la unidad de análisis fue el documento científico publicado y no un conjunto de sujetos observados directamente.

Tres rasgos de la ejecución obligan a matizar la etiqueta de revisión de alcance. El cribado y la extracción se realizaron sin duplicación independiente, la búsqueda se limitó a dos bases sin literatura gris y la valoración de la calidad operó como filtro de elegibilidad, procedimiento que las guías de revisión de alcance no contemplan. Un trabajo que incorpora elementos del proceso sistemático sin completarlos puede describirse como una revisión sistematizada. Por consiguiente, el presente artículo conserva el propósito de mapeo propio de la revisión de alcance, pero su ejecución es la de una revisión sistematizada, y sus resultados se presentan en consecuencia como un mapa de la evidencia disponible y no como una síntesis ponderada.

El protocolo no fue registrado. PROSPERO admite protocolos de revisiones sistemáticas con desenlaces relacionados con la salud y no acepta el registro de revisiones de alcance; sin embargo, existen repositorios que sí lo permiten, como Open Science Framework, Figshare o Zenodo, y en ninguno de ellos se depositó el protocolo antes de iniciar la búsqueda. Esta omisión impide contrastar el protocolo declarado con las decisiones efectivamente adoptadas durante el cribado y se reconoce entre las limitaciones.

2.2. Criterios de Elegibilidad

La elegibilidad se definió mediante el marco Población, Concepto y Contexto (PCC), apropiado para revisiones de alcance. La población estuvo constituida por estudiantes, docentes y responsables de política educativa vinculados con instituciones de educación

básica, media y superior, así como por jóvenes participantes en programas de fomento del emprendimiento. El concepto correspondió a las políticas públicas y a las estrategias formativas orientadas a la educación emprendedora y al emprendimiento escolar. El contexto abarcó sistemas educativos y ecosistemas de emprendimiento de América Latina, con estudios europeos incorporados como término de comparación y, en el eje de formación docente, como principal soporte empírico disponible ante la escasez de evidencia regional.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: artículos publicados entre los años 2018 y 2025; estudios de enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto vinculados con la educación emprendedora y las políticas públicas; y publicaciones que abordaran de manera explícita la relación entre políticas públicas, emprendimiento escolar o educación emprendedora en contextos escolares o universitarios.

Se excluyeron cartas al editor, capítulos de libros, tesis, informes no arbitrados y actas de congresos; artículos sin acceso al texto completo, con información insuficiente o que no cumplieran criterios mínimos de calidad metodológica; y estudios cuyo contenido no analizara la interrelación entre educación emprendedora, emprendimiento escolar y políticas públicas, o que se centraran únicamente en emprendimiento empresarial sin ninguna conexión con la formación o con la acción pública. No se aplicaron restricciones de idioma, aunque el corpus resultante quedó compuesto íntegramente por publicaciones en español.

Cuatro categorías de trabajos se admitieron como excepción expresa a los criterios anteriores, por su aporte a ejes concretos de la síntesis. La primera comprende dos estudios de naturaleza secundaria, una revisión conceptual sobre la evolución de la noción de emprendimiento y una revisión de literatura sobre políticas educativas de fomento del emprendimiento en educación básica, admitidas pese a la preferencia por estudios empíricos. La segunda comprende cinco estudios sobre políticas, ecosistemas públicos y

dispositivos de economía social de emprendimiento juvenil o rural sin componente formativo escolar, por su valor para el eje de marcos institucionales.

La tercera comprende tres estudios sobre poblaciones de emprendedores adultos y sobre un dispositivo no gubernamental de formación no formal, admitidos por su aporte a los ejes de competencias emprendedoras y de vínculos con el entorno productivo; uno de ellos combina emprendedores en activo con expertos y por eso figura en la tabla 1 como formación superior y de adultos. La cuarta comprende un estudio sobre formación vocacional y orientación profesional en el pregrado, cuyo vínculo con la educación emprendedora es indirecto y cuyo diseño, basado en observación participante y estudio de documentos, tomó una muestra intencional de facultades de una sola universidad. La naturaleza no escolar de todos estos trabajos se declara explícitamente en la síntesis y en las limitaciones para evitar que se lean como evidencia sobre la escuela.

2.3. Fuentes de Información

La búsqueda se ejecutó en dos bases de datos seleccionadas de manera complementaria para asegurar diversidad geográfica y editorial: SciELO, que concentra literatura producida en América Latina, y Scopus, que aporta estudios de alcance regional e internacional. La ventana temporal de búsqueda se fijó entre 2018 y 2025. El registro del proceso no conserva la fecha exacta de la última consulta; la composición del corpus la sitúa en diciembre de 2025 o con posterioridad, puesto que incorpora un artículo publicado el 23 de diciembre de ese año, cuyos autores son, justamente, Luis et al. (2025). No se consultaron registros de literatura gris, repositorios institucionales ni buscadores académicos generalistas.

La verificación posterior de la indexación de las revistas fuente introduce un matiz que conviene declarar. De las veintidós publicaciones incluidas en la síntesis, trece figuran en la colección SciELO y siete en Scopus, con cuatro presentes en ambas; las seis restantes se editan en revistas que actualmente no aparecen en

ninguna de las dos, sino en directorios y portales regionales como Latindex, Redalyc, Dialnet y el Directory of Open Access Journals (DOAJ), o bien en el Emerging Sources Citation Index (ESCI) de Web of Science, base no consultada en esta revisión. Entre las trece de SciELO figura además Revista Espacios, donde se publicó el trabajo previo de las autoras (Longa & Arteaga, 2025), cuya procedencia se había registrado de manera invertida. Este desajuste indica que el corpus se completó por vías de recuperación no registradas en el protocolo original y constituye una limitación de trazabilidad, no de veracidad: la existencia de los veintidós estudios y la correspondencia de sus identificadores digitales de objeto fueron comprobadas una a una.

2.4. Estrategia de Búsqueda

Para la elaboración de las cadenas de búsqueda se seleccionaron descriptores provenientes de vocabularios controlados, específicamente del Tesauro de la UNESCO y del tesauro del *Education Resources Information Center (ERIC)*, así como de la literatura científica especializada en educación y análisis de políticas públicas, lo que justificó el uso de los términos “educación emprendedora”, “políticas públicas” y “emprendimiento escolar”. Estos conceptos cuentan con reconocimiento terminológico en tesauros académicos y son utilizados con frecuencia en estudios empíricos y teóricos indexados en SciELO y Scopus, lo que aseguró consistencia conceptual y pertinencia directa con el objetivo de analizar la articulación entre políticas educativas y emprendimiento en el ámbito escolar.

Con base en estos descriptores se aplicaron operadores booleanos (AND, OR) con el fin de optimizar la precisión y la amplitud de la búsqueda bibliográfica. Las cinco combinaciones empleadas, aplicadas sobre los campos de título, resumen y palabras clave, fueron las siguientes: “educación emprendedora” AND “políticas públicas” AND “emprendimiento escolar”, “educación emprendedora” OR “políticas públicas” OR “emprendimientos escolares”, “políticas públicas” AND

“educación” AND (“emprendimiento”), “emprendimiento escolar” AND (“educación” OR “políticas públicas”), “educación” AND “emprendimiento” AND (“políticas públicas”).

En Scopus, la primera de estas expresiones se ejecutó con la sintaxis nativa de la base, en la forma TITLE-ABS-KEY(“entrepreneurial education” AND “public policy” AND “school entrepreneurship”) AND PUBYEAR > 2017 AND PUBYEAR < 2026, y las cuatro restantes se tradujeron del mismo modo con los equivalentes en inglés de los tres descriptores (entrepreneurial education, public policy, school entrepreneurship). Esa traducción hizo recuperables los estudios europeos, que el marco PCC admitía como término de comparación.

Dos rasgos de esta estrategia condicionan su reproducibilidad y se declaran de manera expresa. El registro del proceso no conserva el número de registros recuperados por cada cadena, sino únicamente los totales por base, con lo cual el rendimiento individual de cada expresión no puede reconstruirse. Además, la segunda combinación es enteramente disyuntiva y, aplicada sin restricciones adicionales, resulta muy poco específica; su presencia en el conjunto sugiere que se emplearon filtros de área temática y de tipo de documento que tampoco constan en el registro. Ambas circunstancias se retoman entre las limitaciones.

2.5. Proceso de Selección de Estudios

El proceso de selección siguió las tres fases del diagrama de flujo de PRISMA 2020 (Page et al., 2021), a saber, identificación, cribado e inclusión, y la evaluación de los textos completos se ubicó dentro del cribado, tal como prevé ese diagrama. En la identificación se recuperaron 253 registros, de los cuales 168 procedían de SciELO y 85 de Scopus, y la depuración retiró 52 duplicados, con lo que 201 documentos pasaron al cribado. En el cribado, la lectura de títulos y resúmenes descartó 90 registros por falta de pertinencia temática; el criterio aplicado fue deliberadamente conservador, por lo que solo se descartaron los registros manifiestamente

ajenos al objeto de la revisión y 111 documentos pasaron a evaluación de texto completo; todos los textos requeridos pudieron recuperarse, de manera que no hubo documentos irrecuperables. En esa evaluación se excluyeron 89 informes por incumplir los criterios de inclusión y exclusión o por no superar la verificación de las fuentes, principalmente por centrarse en emprendimiento empresarial sin vínculo formativo ni de política y por carecer de información metodológica suficiente. En consecuencia, el corpus analizado quedó conformado por veintidós estudios.

El registro del proceso no documenta un cribado independiente por dos revisoras ni un procedimiento formal de resolución de discrepancias, de modo que la selección debe entenderse como una decisión de las autoras sin medición del acuerdo entre evaluadoras. Todas las decisiones adoptadas se consignaron sistemáticamente.

2.6. Extracción de Datos

Para la gestión bibliográfica se empleó el software Zotero, herramienta que facilitó la organización de las referencias, la depuración de duplicados, la clasificación temática de los estudios y la elaboración de la bibliografía final conforme a las normas APA. Asimismo, se diseñó una ficha de análisis estructurada que permitió recopilar de cada artículo la autoría, el año de publicación, el título, el país o contexto realmente estudiado, el enfoque metodológico, el nivel educativo abordado, los objetivos formulados, los hallazgos relevantes, las limitaciones y las conclusiones. La base de indexación de cada revista fuente se incorporó con posterioridad, a partir de la verificación de la indexación de las revistas fuente descrita al presentar las fuentes de información.

Las tablas 1 y 2 presentan las variables que sustentan la síntesis; la matriz completa, con los objetivos, las limitaciones y las conclusiones de cada estudio, queda disponible a solicitud razonada dirigida a la autora de correspondencia, conforme a la declaración de disponibilidad de datos. La extracción fue realizada por las autoras sin duplicación independiente, condición

que se reconoce como limitación y no como garantía de consistencia.

La síntesis se organizó temáticamente, mediante agrupación inductiva de los hallazgos en ejes contruidos a partir de la recurrencia de los contenidos y no de una tipología definida de antemano; un mismo estudio pudo asignarse a más de un eje cuando su aporte lo justificaba. No se practicó agregación estadística de resultados ni cálculo de medidas de efecto, porque la heterogeneidad de diseños, poblaciones y desenlaces del corpus lo desaconsejaba, y tampoco se aplicó un sistema formal de graduación de la certeza de la evidencia, decisión coherente con el diseño de alcance y con las recomendaciones de PRISMA-ScR.

2.7. Evaluación de la Calidad y Riesgo de Sesgo

Con el propósito de asegurar la pertinencia y la solidez de los estudios incorporados, se aplicaron los criterios de valoración crítica del Instituto Joanna Briggs (Aromataris et al., 2024). Cada uno de los estudios seleccionados fue examinado considerando su rigor metodológico, la coherencia entre los objetivos, el diseño y los procedimientos utilizados, así como la claridad en la exposición de los datos y la consistencia en el análisis e interpretación de los resultados. Se verificó además la pertinencia conceptual y la adecuada descripción de las implicaciones teóricas y prácticas vinculadas con las políticas públicas, la educación emprendedora y el emprendimiento escolar.

Esta valoración se aplicó como umbral cualitativo de elegibilidad y no como una evaluación puntuada por estudio: el registro del proceso no conserva una matriz con la puntuación de cada artículo frente a cada ítem de las listas del Instituto Joanna Briggs, ni la asignación de cada estudio a la lista específica que corresponde a su diseño. Por consiguiente, la revisión no dispone de una estimación graduada del riesgo de sesgo individual, limitación que se declara aquí y se retoma en la Discusión, y que aconseja leer los hallazgos como un mapa de la evidencia disponible antes que como una síntesis ponderada por calidad metodológica.

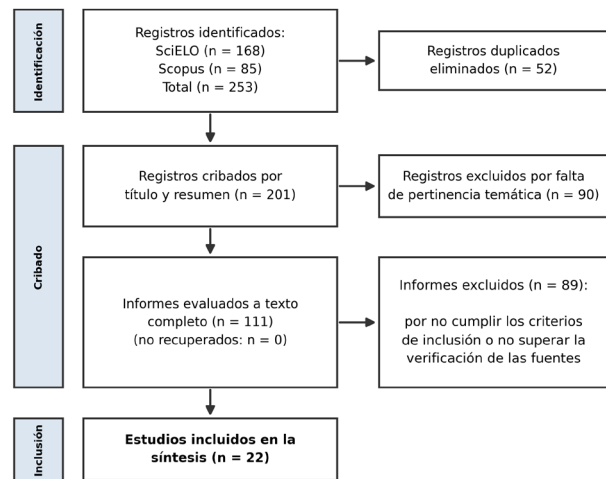
3. Resultados

Los veintidós estudios que conforman el corpus analizado se publicaron entre 2019 y 2025 y se reparten muy desigualmente entre los niveles educativos, rasgo que condiciona la lectura de todo lo que sigue y que se documenta en el apartado de características del corpus.

3.1. Selección de Estudios

El proceso de identificación, cribado y selección de los estudios se resume en la Figura 1, elaborada conforme a las tres fases del diagrama de flujo de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Todas las cifras que contiene proceden del registro elaborado durante el cribado y ninguna fue estimada con posterioridad.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de identificación, cribado y selección de los estudios.



Nota. Fuente: Longa y Arteaga (2025); elaboración basada en la estructura del diagrama de flujo (Page et al., 2021).

La figura 1 muestra el rendimiento desigual de las dos bases, ya que dos de cada tres registros identificados proceden de SciELO, y el peso decisivo de la evaluación a texto completo, fase en la que se excluyeron 89 de los 111 informes examinados, frente a los 90 que había retirado el cribado de títulos y resúmenes. La aritmética del flujo cierra sin residuos en las tres fases y deja veintidós estudios en la síntesis tras excluir los 89 informes.

3.2. Características de los Estudios Incluidos

El corpus final reúne veintidós estudios publicados entre 2019 y 2025, distribuidos en doce contextos nacionales o regionales, además de un trabajo sin contexto nacional por tratarse de un análisis conceptual, y en cuatro tipos de diseño. La Tabla 1 presenta sus características, con el país o contexto efectivamente estudiado, el enfoque metodológico verificado en cada fuente primaria, el nivel educativo abordado y la base en la que se indexa la revista de publicación.

Tabla 1. Características de los veintidós estudios incluidos en la revisión.

N.º	Autoría (año)	Título del artículo	Enfoque	País o contexto estudiado	Nivel educativo	Indexación
1	Cota y Rivera (2020)	Política pública de fomento al emprendimiento juvenil para el desarrollo local en el municipio de Colima 2009-2013	Cuantitativo	México (Colima)	No educativo	Regional
2	Bedoya-Dorado et al. (2020)	El emprendimiento rural en la construcción de paz: Análisis de la (des)articulación en el Valle del Cauca, Colombia	Cualitativo documental	Colombia (Valle del Cauca)	No educativo	Regional
3	Pérez et al. (2019)	Emprendimiento y resiliencia: Mitos y realidades. Referente: Entidad no gubernamental en el área del emprendimiento	Cualitativo	Venezuela (Carabobo)	Formación no formal	Regional
4	Montenegro et al. (2019)	Los emprendedores de la zona 3 del Ecuador: Un análisis comparativo desde sus competencias	Mixto	Ecuador (Zona 3)	No educativo	Regional
5	Avendaño et al. (2020)	La política colombiana de emprendimiento en educación y su impacto en el acceso al empleo de jóvenes	Mixto	Colombia (Cúcuta)	Educación media técnica	SciELO
6	Ortiz y Castañón (2024)	Cultura emprendedora e intención de emprender en estudiantes universitarios. Análisis empírico en una universidad mexicana	Cuantitativo	México (Tamaulipas)	Superior	Regional
7	Arpai et al. (2024)	Políticas públicas inclusivas en los emprendimientos rurales en la región de Lima	Cuantitativo	Perú (Lima)	No educativo	SciELO
8	Mosqueda et al. (2023)	Estrategia de formación vocacional y orientación profesional en la educación superior	Cualitativo	Cuba	Superior	Regional
9	Damián y Cobos (2022)	Educación emprendedora y competencias transversales: Una propuesta para la educación primaria	Cualitativo	México	Primaria	SciELO y Scopus
10	Bravo et al. (2021)	Educación para el emprendimiento y la intención de emprender	Cuantitativo	Ecuador (Santo Domingo)	Superior	SciELO

N.º	Autoría (año)	Título del artículo	Enfoque	País o contexto estudiado	Nivel educativo	Indexación
11	Rico et al. (2022)	Experiencias docentes en emprendimiento y su desarrollo en la educación media en Bogotá	Cualitativo	Colombia (Bogotá)	Educación media	SciELO
12	Fridman y Otero (2020)	El cooperativismo como mecanismo de inclusión laboral joven: Un estudio de caso en Argentina	Cualitativo	Argentina	No educativo	SciELO y Scopus
13	Gonzales y Escobar (2025)	La importancia de la educación para el emprendimiento exitoso	Mixto	Bolivia	Superior y formación de adultos	SciELO
14	Vicente (2022)	Aportes para ampliar la mirada en el diseño de políticas públicas sobre jóvenes, educación y trabajo en América Latina	Cualitativo documental	América Latina (regional)	Transversal	SciELO y Scopus
15	García-Hernández et al. (2020)	Formación académica e iniciativa emprendedora de los estudiantes de educación superior tecnológica	Cuantitativo	México	Superior	SciELO
16	Ávila (2021)	La evolución del concepto emprendimiento y su relación con la innovación y el conocimiento	Revisión conceptual	No aplica	No educativo	SciELO
17	Ramírez-Lazo et al. (2025)	Relación entre el clima de innovación y la actitud emprendedora en estudiantes de Administración y Negocios Internacionales: Un estudio de caso de la Universidad Continental del Perú	Cuantitativo	Perú (Huancayo)	Superior	SciELO y Scopus
18	Araya-Pizarro (2021)	Autoconfianza y actitud hacia la enseñanza del emprendimiento: Impulsores clave de la intención emprendedora	Cuantitativo	Chile	Superior	SciELO
19	Prendes et al. (2020)	Competencia de emprendimiento en educación secundaria: Percepción del profesorado sobre el estado actual y las posibilidades futuras en el contexto europeo	Cuantitativo	Grecia, España, Italia y Bélgica	Secundaria	Scopus
20	González-Tejerina et al. (2023)	Perfil del profesorado cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora	Cuantitativo	España	Primaria y secundaria	Scopus
21	Luis et al. (2025)	Contribuciones del aprendizaje-servicio a la competencia emprendedora en la formación inicial docente	Cuantitativo	España	Superior (formación inicial docente)	Scopus
22	Longa y Arteaga (2025)	Políticas educativas para el fomento del emprendimiento y la motivación en educación básica. Una revisión de literatura	Revisión de literatura	América Latina (regional)	Educación básica	SciELO

Nota. Fuente: Longa y Arteaga (2025); elaborado a partir de la verificación de los veintidós estudios incluidos. El país o contexto corresponde al ordenamiento o población efectivamente analizados y no a la afiliación de los autores ni al país de la revista. “No educativo” identifica estudios sobre

políticas o ecosistemas de emprendimiento sin componente formativo escolar o universitario. El estudio 22 es una publicación previa de las propias autoras y se declara aquí como autocitación. "Regional" indica que la revista fuente no figura actualmente en SciELO ni en Scopus, sino en directorios y portales ajenos a esas dos bases (Latindex, Redalyc, Dialnet o DOAJ) o en el Emerging Sources Citation Index de Web of Science.

La tabla 1 permite tres lecturas sobre la composición del corpus. Respecto del diseño, predominan los estudios cuantitativos, con diez trabajos que emplean encuestas, modelos de regresión, análisis factorial o comparaciones cuasiexperimentales; les siguen siete estudios cualitativos, dos de ellos de carácter documental, tres estudios de enfoque mixto y dos trabajos de síntesis secundaria. Respecto de la procedencia, dieciocho estudios examinan contextos latinoamericanos, entre los cuales México es el más representado con cuatro trabajos, seguido de Colombia con tres, y de Ecuador y Perú con dos; tres estudios corresponden a contextos europeos, dos de ellos españoles, y uno carece de contexto nacional. Respecto de la distribución temporal, la producción se concentra en 2020 con seis estudios y oscila después entre dos y cuatro trabajos anuales, sin que se registre ninguno de 2018 pese a que la ventana de búsqueda lo admitía.

El hallazgo más relevante de esta caracterización concierne al nivel educativo. Solo seis de los veintidós estudios examinan el nivel escolar, entendido como educación primaria, secundaria, media o básica. Corresponden a esa categoría, en concreto, Damián y Cobos (2022), con una experiencia de primaria; Rico et al. (2022), con experiencias docentes de educación media; Prendes et al. (2020), con un estudio sobre profesorado de secundaria; González-Tejerina et al. (2023), con otro sobre profesorado de primaria y secundaria; Avendaño et al. (2020), con la evaluación de la educación media técnica, y Longa y Arteaga (2025), con una revisión.

Otros ocho estudios se sitúan en educación superior, incluido el que aborda la formación inicial docente, y los ocho restantes analizan políticas, ecosistemas o competencias de emprendimiento sin un

componente formativo escolar ni universitario. La distribución señala que la evidencia empírica sobre la escuela como unidad de análisis es minoritaria dentro de una literatura que, en su mayor parte, discute el emprendimiento en otros niveles o fuera del sistema educativo.

El grupo de ocho estudios sin nivel educativo requiere una precisión, ya que la columna correspondiente de la tabla 1 emplea tres rótulos distintos. Seis trabajos se identifican como no educativos porque analizan políticas, ecosistemas, poblaciones de emprendedores en activo o la noción misma de emprendimiento; uno se rotula como formación no formal, dado que examina un dispositivo de capacitación de una entidad no gubernamental; y uno se rotula como transversal, porque discute de manera conjunta las políticas de juventud, educación y trabajo sin fijar un nivel. Los tres rótulos se agrupan en el mismo recuento por una razón común: ninguno de esos trabajos toma la escuela ni la universidad como unidad de análisis.

Un segundo rasgo del corpus merece mención por sus implicaciones de trazabilidad. Como se señaló al describir la búsqueda, seis de las veintidós revistas fuente no figuran actualmente en SciELO ni en Scopus. Este dato no invalida los estudios, cuyos identificadores digitales resuelven en todos los casos al artículo declarado, pero indica que la procedencia registrada no describe con exactitud la totalidad del corpus, y así se declara entre las limitaciones.

3.3. Evaluación de la Calidad

La valoración de la calidad se aplicó con los criterios del Instituto Joanna Briggs en el momento de decidir la inclusión de cada estudio, de modo que operó como umbral de elegibilidad y no como una evaluación puntuada. Los veintidós estudios que conforman el corpus superaron ese umbral cualitativo; por las razones expuestas en el apartado metodológico, la revisión no puede documentar el cumplimiento ítem a ítem de esos criterios ni presentar una matriz graduada de riesgo de sesgo o un gráfico de semáforo.

Tres rasgos del corpus refuerzan la prudencia interpretativa que esa carencia impone. El primero es la heterogeneidad de diseños, que abarca desde el único estudio del corpus con grupo de control y grupo experimental (Luis et al., 2025) hasta la exposición de una estrategia institucional, basada en observación participante y estudio de documentos (Mosqueda et al., 2023). El segundo es la presencia de dos trabajos de síntesis secundaria (Ávila, 2021; Longa & Arteaga, 2025), el segundo de ellos una publicación previa de las propias autoras, cuyo aporte es conceptual y no evidencial. El tercero es el tamaño reducido de varias muestras, como los veintiún beneficiarios encuestados (Cota & Rivera, 2020), los doce niños que participaron en la intervención (Damián & Cobos, 2022) o los nueve informantes clave entrevistados (Pérez et al., 2019). Por consiguiente, los hallazgos que siguen se presentan como un mapa de la evidencia disponible y no como una síntesis ponderada por calidad metodológica.

3.4. Síntesis de Resultados

La síntesis temática agrupó los aportes del corpus en seis ejes construidos de manera inductiva a partir de la recurrencia de los contenidos. La Tabla 2 los presenta con los estudios asignados a cada uno y con el resumen de su contribución.

Tabla 2. Ejes temáticos de las políticas públicas y la educación emprendedora en escuelas: síntesis de los aportes.

Eje temático	Estudios incluidos	Síntesis del aporte
1. Políticas públicas y marcos institucionales (n = 8)	Cota y Rivera (2020); Bedoya-Dorado et al. (2020); Avendaño et al. (2020); Fridman y Otero (2020); Prendes et al. (2020); Vicente (2022); Arpai et al. (2024); Longa y Arteaga (2025)	Los estudios documentan cobertura normativa acompañada de fragmentación administrativa, desarticulación territorial y programas de alcance municipal o institucional. Un estudio peruano reporta una asociación significativa entre políticas inclusivas y desempeño de emprendimientos rurales, resultado que apunta en dirección contraria a los demás y se discute como tal.
2. Integración curricular y formación para el emprendimiento (n = 7)	García-Hernández et al. (2020); Prendes et al. (2020); Ávila (2021); Damián y Cobos (2022); Mosqueda et al. (2023); Ortiz y Castañón (2024); Longa y Arteaga (2025)	La evidencia sobre la incorporación del emprendimiento al currículo es escasa en el nivel escolar y, en el nivel superior, se asocia con diferencias de iniciativa según la formación cursada. Tres de los siete estudios examinan el nivel escolar; los restantes corresponden a educación superior o a análisis conceptuales.
3. Formación docente y metodologías activas (n = 4)	Araya-Pizarro (2021); Rico et al. (2022); González-Tejerina et al. (2023); Luis et al. (2025)	La preparación del profesorado aparece como condición estructural. La formación inicial y continua en competencias transversales, junto con el carácter innovador del equipo docente, predice las prácticas que favorecen la competencia emprendedora; su ausencia traslada a los docentes la tarea de resolver ese vacío.
4. Vínculos con el entorno productivo y disposición emprendedora (n = 5)	Montenegro et al. (2019); Cota y Rivera (2020); García-Hernández et al. (2020); Bravo et al. (2021); Gonzales y Escobar (2025)	Los estudios describen el perfil competencial de emprendedores en activo, la relación entre formación recibida e iniciativa emprendedora y las áreas formativas que los propios emprendedores demandan. Ninguno examina la cooperación entre escuelas, universidades, gobiernos y sector productivo, ausencia que se declara como vacío del corpus.

Eje temático	Estudios incluidos	Síntesis del aporte
5. Inclusión, equidad y emprendimiento social (n = 3)	Fridman y Otero (2020); Vicente (2022); Arpai et al. (2024)	Los dispositivos de economía social y las políticas inclusivas amplían el acceso de jóvenes sin experiencia laboral previa y de poblaciones rurales. La crítica al diseño de las políticas de juventud señala desigualdades estructurales, aunque ningún estudio del corpus toma las brechas de género o territoriales como objeto de análisis en el ámbito escolar.
6. Competencias emprendedoras, innovación y creatividad (n = 7)	Montenegro et al. (2019); Pérez et al. (2019); Ávila (2021); Araya-Pizarro (2021); Bravo et al. (2021); Ortiz y Castañón (2024); Ramírez-Lazo et al. (2025)	La autoconfianza, la actitud hacia la enseñanza del emprendimiento y las capacidades empresariales percibidas se asocian con la intención de emprender. Los resultados no son unánimes: una asociación resulta significativa pero débil y, en un caso, el clima de innovación institucional no se asocia con la actitud emprendedora.

Nota. Fuente: Longa y Arteaga (2025); elaborado a partir de la matriz comparativa del corpus. La suma de los estudios por eje (34) excede el total de estudios incluidos (22) porque un mismo trabajo pudo asignarse a más de un eje cuando su aporte lo justificaba. Los recuentos indican estudios asignados, no estudios exclusivos del eje. En lo tocante a Ávila (2021) y a Mosqueda et al. (2023), sus asignaciones al eje 2 se realizaron por analogía temática y no por coincidencia de objeto de estudio; por lo que respecta a Prendes et al. (2020), su asignación al eje 1 opera como contraste europeo de necesidades formativas y no como análisis de marcos institucionales; y, atendiendo a Araya-Pizarro (2021), su asignación al eje 3 se apoya en la variable actitud hacia la enseñanza del emprendimiento y no en el estudio del profesorado. Todas ellas se explican en la síntesis.

La tabla 2 ordena treinta y cuatro asignaciones sobre veintidós estudios, ya que varios trabajos aportan a más de un eje. El eje de políticas públicas concentra ocho estudios; los de integración curricular y de competencias emprendedoras, siete cada uno; los de vínculos con el entorno productivo y de formación docente, cinco y cuatro respectivamente; y el de inclusión y equidad, tres, el menos poblado del conjunto. Cuatro asignaciones responden a analogía temática o a una función de contraste, y no a coincidencia de objeto de estudio, según se detalla en la nota de la tabla.

En el eje de políticas públicas y marcos institucionales, la mayoría de los estudios apunta a que la brecha decisiva no se sitúa entre la existencia y la inexistencia de normas, sino entre la norma y su implementación. Así lo ilustran Cota y Rivera (2020), quienes documentan un programa municipal de fomento al emprendimiento juvenil cuyos veintiún beneficiarios provienen mayoritariamente de familias con tradición emprendedora, dato que sugiere autoselección, aunque el estudio, de carácter descriptivo, no evalúa la efectividad de la política.

De modo similar, Avendaño et al. (2020) reportan,

en un estudio de caso con 181 jóvenes egresados de una institución educativa pública de Cúcuta, que la política de emprendimiento en educación, traducida en formación técnica en la educación media, no tuvo un impacto favorable en el acceso al empleo y que el 53,75 % de los participantes no se sienten aptos para un cargo afín a su formación, indicio de una desconexión percibida entre la formación recibida y la inserción laboral.

Desde otro ángulo, Bedoya-Dorado et al. (2020) constatan, mediante un análisis documental de enfoque cualitativo, una desarticulación del emprendimiento rural respecto de los ecosistemas de emprendimiento del departamento y de las apuestas de construcción de paz. Con una mirada distinta, Vicente (2022) sostiene que reducir el conocimiento a competencias y la formación a programas empobrece el diseño de las políticas de juventud en la región y, a la par, Fridman y Otero (2020) muestran que una cooperativa argentina admite a jóvenes sin experiencia laboral previa y funciona como espacio de capacitación e inserción laboral. A este conjunto se suma una revisión previa (Longa & Arteaga, 2025), cuyo aporte al eje es conceptual y no evidencial.

Un estudio del mismo eje introduce una tensión que conviene explicitar y un segundo exige una precisión de alcance. En primera instancia, Arpai et al. (2024) hallaron, sobre 80 emprendimientos rurales de la región Lima y mediante un modelo de regresión logística, una asociación estadísticamente significativa entre las políticas públicas inclusivas y el desempeño de esos emprendimientos; es el único trabajo del corpus que mide un efecto favorable de una política fuera del sistema educativo, sobre unidades productivas y no sobre escuelas, y apunta por ello en dirección contraria al patrón dominante del eje.

Como contrapunto europeo, Prendes et al. (2020) encuestaron a 272 docentes de secundaria de Grecia, España, Italia y Bélgica y hallaron que el profesorado prioriza la motivación, el aprendizaje experiencial y el trabajo en equipo, demanda más formación, tanto tecnológica como pedagógica, para incluir la educación para el emprendimiento en su práctica, e incorpora

escasamente las tecnologías digitales al aula; el estudio documenta necesidades del profesorado y no compara marcos institucionales, por lo que no sostiene ninguna afirmación sobre financiamiento ni sobre evaluación sistemática de programas.

En el eje de integración curricular, la evidencia escolar disponible es escasa. En el nivel de primaria, por ejemplo, Damián y Cobos (2022) documentaron, mediante una intervención lúdica en un grupo multigrado de doce niños de seis a doce años en contexto vulnerable, que es posible trabajar la educación emprendedora en edades tempranas y que los participantes desarrollaron ocho competencias transversales.

Tres de los siete estudios del eje corresponden al nivel escolar, incluidos un trabajo europeo y una revisión (Damián & Cobos, 2022; Longa & Arteaga, 2025; Prendes et al., 2020); tres operan en educación superior, donde, a modo de ilustración, García-Hernández et al. (2020) hallaron diferencias significativas en la iniciativa emprendedora según la formación cursada en una muestra de 919 estudiantes y, en un sentido próximo, Ortiz y Castañón (2024) obtuvieron una asociación significativa pero débil entre cultura emprendedora e intención de emprender en 334 estudiantes universitarios; y uno, el análisis conceptual sobre la evolución de la noción de emprendimiento (Ávila, 2021), no corresponde a ningún nivel educativo y se asignó a este eje por su función de encuadre conceptual.

Con un vínculo más indirecto, Mosqueda et al. (2023) aportan desde un dominio adyacente, la formación vocacional y la orientación profesional en el pregrado, cuya conexión con la educación emprendedora es analógica y así se registra.

En el eje de formación docente, dos de los cuatro estudios asignados proceden de contextos europeos. En primer plano, González-Tejerina et al. (2023) determinaron, a partir de la submuestra española de una encuesta internacional de docentes, que la formación inicial y continua en competencias transversales, el carácter innovador del equipo docente y un clima

disciplinario adecuado predicen las prácticas que favorecen la competencia emprendedora, y que tales prácticas son más frecuentes en secundaria que en primaria.

De igual manera, Luis et al. (2025) evaluaron, con grupo experimental y grupo de control, una acción de aprendizaje-servicio en la formación inicial docente y hallaron mejoras en la intención emprendedora del estudiantado universitario. En cambio, Rico et al. (2022) documentaron, con docentes e instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en colegios de Bogotá, que la enseñanza del emprendimiento, respaldada por la ley, recae en docentes que afrontan un vacío de formación en la materia y cuya práctica se rige en buena medida por las directrices del SENA. En último término, Araya-Pizarro (2021) completa el eje desde una posición analógica, ya que mide la actitud del estudiantado universitario hacia la enseñanza del emprendimiento y no la formación del profesorado.

En el eje de vínculos con el entorno productivo y disposición emprendedora, los aportes son mayoritariamente descriptivos. Dentro de ese registro, Montenegro et al. (2019) caracterizaron el perfil competencial de 397 emprendedores de una zona de planificación ecuatoriana, y, desde un plano distinto, Bravo et al. (2021) modelaron, con 226 estudiantes universitarios, cómo las capacidades empresariales percibidas influyen en la intención de emprender a través de la actitud, la norma subjetiva y el control percibido, mientras el conocimiento sobre emprendimiento actúa solo indirectamente.

Por último, Gonzales y Escobar (2025) identificaron, mediante entrevistas a emprendedores y a expertos bolivianos, las áreas formativas que la educación emprendedora debería incorporar para elevar las probabilidades de éxito. Por añadidura, Cota y Rivera (2020) y García-Hernández et al. (2020) completan el eje con el programa municipal y con la relación entre formación académica e iniciativa emprendedora ya descritos. Ninguno de los cinco estudios examina la cooperación entre escuelas, universidades, gobiernos y

sector productivo, de manera que el eje documenta la relación entre formación y disposición a emprender, pero no la gobernanza de las alianzas interinstitucionales.

En el eje de inclusión, equidad y emprendimiento social, tres estudios describen dispositivos que amplían el acceso de poblaciones con trayectorias interrumpidas. Bajo este prisma, Fridman y Otero (2020) analizaron la cooperativa argentina ya mencionada, y, en consonancia, Arpai et al. (2024) vincularon las políticas inclusivas con el desempeño de emprendimientos rurales. Frente a esos dispositivos, Vicente (2022) advierte que centrar la respuesta en la capacitación y la responsabilidad individual desconoce las determinaciones sociales y económicas y puede acentuar la desigualdad. La escasez de estudios en este eje, el menos poblado del corpus, contrasta con la centralidad que los discursos de política atribuyen a la equidad, y ningún trabajo del conjunto toma las brechas de género o territoriales como objeto de análisis en el ámbito escolar.

En el eje de competencias emprendedoras, innovación y creatividad, los resultados son heterogéneos. En el polo afirmativo, Araya-Pizarro (2021) halló que la actitud favorable hacia la enseñanza del emprendimiento y la autoconfianza inciden positiva y significativamente en la intención de emprender de 85 estudiantes universitarios chilenos, y, de forma afín, Pérez et al. (2019) sostuvieron, desde un estudio etnográfico con nueve informantes clave, que la actitud es el rasgo que distingue al emprendedor.

En el extremo opuesto, Ramirez-Lazo et al. (2025) no encontraron una influencia representativa del clima de innovación institucional sobre la actitud emprendedora en 219 estudiantes universitarios peruanos; es el único resultado nulo del corpus. Entre ambos polos se sitúa la asociación significativa pero débil entre cultura emprendedora e intención (Ortiz & Castañón, 2024), que sus autores atribuyen a la intervención de otros factores. Como colofón, Montenegro et al. (2019), Bravo et al. (2021) y Ávila (2021) completan el eje con el perfil competencial de emprendedores en activo, el modelo de

intención emprendedora y la delimitación conceptual del término, respectivamente.

4. Discusión

El patrón que atraviesa los seis ejes no es la ausencia de política, sino su desigual traducción institucional. Ese patrón, sin embargo, admite al menos una excepción documentada dentro del propio corpus y descansa sobre una base empírica escolar mucho más estrecha de lo que su enunciado general sugiere, dos circunstancias que condicionan cuanto puede afirmarse a partir de esta evidencia.

4.1. La Brecha entre la Norma y su Implementación

El objetivo de la revisión fue analizar la evidencia científica sobre las políticas públicas orientadas al fomento del emprendimiento escolar, y el patrón más frecuente del corpus responde a ese propósito con un desplazamiento del problema. La mayoría de los estudios examinados no documenta una ausencia de normas, sino una distancia persistente entre el enunciado normativo y su realización institucional.

Un ejemplo particularmente nítido lo ofrecen, en efecto, Ruano-Ibarra y Rivera (2023), fuente de encuadre ajena al corpus cribado, quienes muestran que una cátedra declarada obligatoria por la ley deriva en improvisación pedagógica cuando los territorios quedan al margen del diseño de la política. Varios estudios del corpus reiteran el mismo mecanismo en registros distintos, aunque ninguno de ellos mide el efecto de una política escolar de emprendimiento sobre aprendizajes escolares, de modo que la inferencia opera en el plano del diseño institucional y no en el del logro educativo.

El caso colombiano (Avendaño et al., 2020) obliga a matizar el propio patrón. Se trata de una política que sí llegó a las aulas, la formación técnica de la educación media, y cuyos egresados no perciben haber quedado preparados para el empleo correspondiente. La implementación efectiva no bastó, de manera que la institucionalización debe leerse como condición necesaria y no como condición suficiente de la eficacia. El dato procede de 181 egresados de una sola institución

educativa, por lo que su valor es indicativo y no generalizable al conjunto del sistema colombiano.

En esta vertiente, Bedoya-Dorado et al. (2020) y Vicente (2022) apuntan en la misma dirección desde el análisis documental: el primer trabajo, al constatar la desarticulación entre emprendimiento rural y ecosistemas departamentales; el segundo, al cuestionar la reducción del conocimiento a competencias en el diseño de las políticas de juventud. La convergencia entre una evaluación de resultados y dos análisis documentales independientes fortalece la lectura, pero el corpus contiene también un resultado que la tensiona. Por el contrario, Arpai et al. (2024) miden una asociación significativa entre políticas inclusivas y desempeño de emprendimientos rurales, es decir, un efecto favorable de la acción pública; conviene registrar que ese resultado se obtuvo fuera del sistema educativo y sobre unidades productivas, no sobre escuelas, y que ningún otro estudio del corpus examina unidades productivas.

4.2. El Desplazamiento del Nivel Escolar en la Evidencia Disponible

El resultado que con mayor claridad delimita el estado del conocimiento no proviene del contenido de los estudios, sino de su distribución. Seis de los veintidós trabajos examinan el nivel escolar, ocho el nivel superior y ocho abordan políticas, ecosistemas o competencias sin componente formativo escolar ni universitario. Un cuerpo de literatura que se enuncia como discusión sobre el emprendimiento escolar apoya buena parte de sus afirmaciones en evidencia producida en aulas universitarias o en poblaciones de emprendedores adultos. Esta observación es propia de la presente revisión y no una conclusión de los estudios individuales, que en ningún caso declaran ese desplazamiento.

La consecuencia analítica es relevante para la transferencia de resultados. Los hallazgos sobre intención emprendedora obtenidos con estudiantes universitarios (Araya-Pizarro, 2021; Bravo et al., 2021) no son directamente extrapolables a estudiantes de secundaria, cuyas condiciones de elección vocacional,

autonomía económica y madurez cognitiva difieren de las del estudiantado universitario de manera sustantiva. Del mismo modo, la asociación entre políticas inclusivas y desempeño de emprendimientos rurales (Arpai et al., 2024) informa sobre el diseño de la acción pública, pero no sobre lo que ocurre en un aula. Mantener explícita esta distinción evita que el conjunto se lea como una base empírica escolar más amplia de lo que en realidad es.

La escasez de evidencia escolar tiene además una dimensión geográfica. De los seis estudios de nivel escolar, dos examinan contextos europeos, uno de ellos un solo país, España, y el otro, cuatro países a la vez; los cuatro restantes corresponden a América Latina, aunque solo tres aportan evidencia primaria, ya que el cuarto es la revisión previa de las propias autoras. Los tres estudios latinoamericanos empíricos son una intervención en un grupo multigrado de primaria con doce participantes, un análisis de experiencias docentes en la educación media de una ciudad y una evaluación de la educación media técnica de un municipio. La región cuenta, por tanto, con estudios de caso valiosos, pero sin evaluaciones de cobertura nacional que permitan estimar el alcance de sus políticas escolares de emprendimiento.

Un antecedente regional ajeno al corpus muestra que la escuela sí ha sido objeto de investigación en América Latina, aunque con escasa presencia en las bases consultadas. Prueba de ello es que Párraga y Zúñiga (2024) examinaron los desafíos que enfrenta el profesorado de bachillerato ecuatoriano al impartir la asignatura de emprendimiento y gestión. Este estudio quedó fuera del corpus porque ninguna de las cinco cadenas ejecutadas lo recuperó. Se cita como fuente de encuadre y ninguna cifra ni conclusión de la síntesis se apoya en él; su interés reside en mostrar que la producción escolar latinoamericana existe y que su ausencia relativa en este corpus depende también del recorte de fuentes.

4.3. La Formación Docente como Condición Estructural

El corpus converge en atribuir a la preparación del profesorado un papel determinante; se trata, además, del eje temáticamente más homogéneo del conjunto, aunque no del más numeroso. De manera convergente, González-Tejerina et al. (2023) identifican la formación inicial y continua en competencias transversales como predictor de las prácticas docentes que favorecen la competencia emprendedora. El resultado proviene de la submuestra española de una encuesta internacional de docentes, de manera que su alcance es nacional y no europeo ni internacional. Por tratarse de un resultado de un solo país, conviene actuar con prudencia al trasladarlo a sistemas con condiciones laborales docentes distintas.

Como correlato latinoamericano de esa insuficiencia formativa y, en esta óptica, Rico et al. (2022), con docentes e instructores del SENA en colegios de Bogotá, encontraron que la enseñanza del emprendimiento recae en docentes que afrontan un vacío de formación y que la universidad ofrece una formación inicial y permanente insuficiente. Interpretado junto con los resultados que asocian las prácticas emprendedoras del profesorado con su formación inicial y continua (González-Tejerina et al., 2023), el patrón sugiere que la obligatoriedad normativa sin formación específica traslada al profesorado el costo de resolver un vacío de política.

Sumado a ello, Luis et al. (2025) aportan la única evidencia del corpus sobre una intervención formativa dirigida a futuros docentes con resultados favorables. Se trata, en todo caso, de una convergencia interpretativa entre estudios de diseños heterogéneos, y no de un efecto medido con un procedimiento común.

4.4. Contraste con Revisiones Previas y Operacionalización del Marco Conceptual

Los hallazgos dialogan con tres síntesis previas y difieren de ellas en el nivel de análisis; las dos primeras no forman parte del corpus cribado y se citan como antecedentes. Inicialmente, González-Tejerina y Vieira

(2021) concluyeron que la formación en emprendimiento llega a primaria y secundaria de manera fragmentada y que son minoría los programas integrados de forma sistemática; el presente corpus coincide en el diagnóstico de fragmentación, pero lo atribuye con mayor especificidad a la debilidad de las condiciones institucionales que sostienen los programas y no solo a su diseño.

Seguidamente, Sánchez et al. (2024), al revisar experiencias de integración del emprendimiento como asignatura, señalaron entre los obstáculos la insuficiente formación docente y la escasez de recursos; los resultados aquí obtenidos son compatibles con esa lectura y la precisan, pues muestran que el currículo tampoco basta, porque la implementación de esos contenidos depende de un profesorado que, en el caso latinoamericano (Rico et al., 2022), afronta un vacío de formación en la materia. Más recientemente, Longa y Arteaga (2025), en la revisión previa de las propias autoras, concluyeron que persisten la falta de integración sistemática en el currículo y en la formación docente, la fragmentación, la débil articulación entre niveles de implementación y una brecha entre el discurso y la práctica, junto con un respaldo institucional débil.

La coincidencia con esta última exige una advertencia de método. Dado que se trata de una autocitación y que la propia revisión clasifica ese trabajo entre las síntesis secundarias de aporte conceptual, la convergencia no puede computarse como confirmación independiente de la tesis. Los estudios empíricos del corpus que la sostienen por sí solos son tres (Avendaño et al., 2020; Bedoya-Dorado et al., 2020; Rico et al., 2022), a los que se suma una advertencia de diseño (Vicente, 2022); la aportación específica de la presente revisión, ausente en las tres síntesis anteriores, es la asimetría de la evidencia por nivel educativo.

El marco conceptual adoptado en la Introducción permite leer estos resultados con mayor precisión. La teoría de la cultura emprendedora, en la visión de Cuellar (2024), vincula la disposición a emprender con la necesidad de logro y con rasgos de liderazgo, es decir,

con atributos individuales; con similar orientación, Flores et al. (2023) la asocian con el desarrollo de capacidades, la creatividad y la eficacia empresarial, y subrayan además su dimensión organizacional. Los resultados del corpus no la refutan, pero son compatibles con la hipótesis de que esos valores explican menos de lo que la teoría les atribuye: la asociación significativa pero débil (Ortíz & Castañón, 2024) apunta a la intervención de factores adicionales. Conviene, sin embargo, no forzar la lectura institucionalista: la única condición institucional medida en todo el corpus, el clima de innovación (Ramírez-Lazo et al., 2025), tampoco resultó asociada con la actitud emprendedora. Ambos estudios proceden además de contextos universitarios únicos, de manera que la evidencia disponible no permite decidir entre el plano individual y el institucional.

La noción de emprendimiento escolar (Sánchez et al., 2024), asociada al desarrollo de competencias como la creatividad, el liderazgo y el trabajo en equipo en la educación básica y media, encuentra su ilustración más directa en una intervención de aula diseñada y evaluada como tal (Damián & Cobos, 2022), con doce participantes y sin grupo de comparación, límite que conviene retener al valorar su peso. Y la definición de educación emprendedora (Vargas-Morúa, 2022), entendida como proceso formativo para reconocer oportunidades y actuar sobre ellas, encuentra respaldo parcial: el corpus documenta desarrollo de capacidades para identificar oportunidades, pero no la acción emprendedora posterior, entendida como generación de valor económico, que esa definición supone.

4.5. Implicaciones Teóricas y Prácticas

En el plano teórico, los resultados sugieren la conveniencia de complementar los modelos centrados en atributos individuales con marcos que incorporen la capacidad institucional como variable explicativa. Una asociación débil y un resultado nulo resultan difíciles de interpretar desde una teoría que sitúa el origen de la conducta emprendedora en los valores del sujeto, y adquieren sentido cuando se consideran las condiciones

organizativas en las que esos valores deberían traducirse en acción.

En el plano práctico, una implicación se deriva directamente de la evidencia y dos se formulan como hipótesis de diseño. La que cuenta con respaldo en el corpus concierne a la formación docente: es el eje en el que más estudios coinciden en señalar la misma condición previa, aunque desde diseños no comparables entre sí, de manera que las intervenciones que lo desatienden encuentran un límite temprano. Las dos restantes conciernen a la continuidad del financiamiento y a la articulación entre el sistema educativo y los ecosistemas productivos locales; ningún estudio del corpus mide asignaciones presupuestarias ni evalúa alianzas interinstitucionales, de manera que ambas se presentan como inferencias derivadas del diseño institucional y no como recurrencias documentadas.

A ellas se añade una consideración de método: la ausencia de estudios longitudinales en el corpus impide afirmar qué programas escolares producen efectos duraderos, y esa carencia es en sí misma un problema de diseño de política y no solo de investigación. Todas estas implicaciones deben leerse con la cautela que impone un corpus de veintidós estudios heterogéneos sin evaluación graduada de riesgo de sesgo.

4.6. Limitaciones

La revisión presenta siete limitaciones que delimitan el alcance de sus conclusiones. En primer lugar, la búsqueda se restringió a dos bases de datos, SciELO y Scopus, sin consultar Web of Science, ERIC, Redalyc ni literatura gris, lo que pudo dejar fuera investigaciones pertinentes, en particular informes de evaluación de programas públicos que rara vez se publican en revistas indexadas. A ello se suma un sesgo de idioma: aunque no se aplicaron restricciones lingüísticas y la búsqueda en Scopus se ejecutó con descriptores en inglés, los veintidós estudios incluidos están publicados en español, de modo que la literatura anglófona sobre educación emprendedora escolar, incluida la producida en contextos europeos, queda

prácticamente sin representación y el contraste europeo descansa en estudios de lengua española.

En segundo lugar, la verificación posterior mostró que seis de las veintidós revistas fuente no figuran actualmente en las bases declaradas y que, además, en un caso la procedencia se había registrado de manera invertida, y el registro tampoco conserva el número de resultados por cadena booleana ni los filtros de área temática y de tipo de documento que la segunda combinación, enteramente disyuntiva, necesariamente exigió; la existencia y la identidad de los estudios están comprobadas, pero la ruta exacta por la que fueron recuperados no es reconstruible con precisión.

En tercer lugar, el protocolo no se registró en ningún repositorio antes de iniciar la búsqueda y la fecha exacta de la última consulta no consta en el registro del proceso, por lo que no es posible contrastar las decisiones adoptadas con un plan previo ni fijar con exactitud el corte material del corpus. En cuarto lugar, la selección y la extracción no contaron con cribado independiente por dos revisoras ni con medición del acuerdo entre evaluadoras, de manera que no puede descartarse el sesgo del evaluador único.

En quinto lugar, la valoración de la calidad operó como umbral cualitativo de elegibilidad y no como evaluación puntuada por estudio, por lo que la revisión no dispone de una estimación graduada del riesgo de sesgo individual; esta carencia, unida a la heterogeneidad de diseños, poblaciones y desenlaces, impide ponderar los hallazgos por calidad metodológica y justifica el tono exploratorio adoptado en toda la síntesis. En sexto lugar, la composición del corpus introduce un sesgo de nivel educativo: dieciséis de los veintidós estudios se sitúan fuera del nivel escolar, y dos de los trabajos incluidos son síntesis secundarias cuyo aporte es conceptual y no evidencial.

Uno de ellos es además una autocitación de las propias autoras (Longa & Arteaga, 2025), que coincide con la tesis central de este artículo; esa coincidencia se declara en la nota de la tabla 1, en la síntesis de resultados y al contrastar los hallazgos con las revisiones

previas, y no se computa como confirmación independiente.

En séptimo lugar, el sesgo de publicación no puede descartarse. La mayoría de los estudios del corpus reporta efectos favorables o condiciones facilitadoras, y solo uno presenta un resultado estadísticamente nulo, al que se suma una asociación significativa pero débil; junto a ellos, tres trabajos formulan diagnósticos críticos sobre el funcionamiento de las políticas sin medir su efecto (Bedoya-Dorado et al., 2020; Rico et al., 2022; Vicente, 2022), a los que se añade un estudio descriptivo (Cota & Rivera, 2020), cuyos datos admiten una lectura crítica que sus autores no formulan.

La revisión no aplicó ninguna prueba formal de sesgo de publicación, como un gráfico de embudo, procedimiento que la heterogeneidad del corpus y la ausencia de medidas de efecto comparables no permitían. Por consiguiente, la distribución observada es sugerente pero no concluyente, y aconseja interpretar los efectos reportados con cautela antes que como estimaciones consolidadas.

5. Conclusiones

En respuesta al objetivo planteado, la evidencia mapeada sugiere que, en los contextos latinoamericanos documentados por este corpus, las políticas de fomento del emprendimiento escolar disponen de sustento normativo, pero encuentran su límite en las condiciones institucionales que permitirían sostenerlas. La escasez de estudios de cobertura nacional impide extender esa lectura al conjunto de la región. Entre los factores que la literatura examinada señala de manera recurrente como condición previa de su implementación, solo uno reúne evidencia convergente en varios contextos, aunque desde diseños heterogéneos: la formación sistemática del profesorado; la continuidad del financiamiento y la articulación con los ecosistemas productivos locales se derivan del análisis institucional y quedan pendientes de verificación.

En cuanto a las estrategias documentadas, la

revisión identifica seis ejes de intervención: la construcción de marcos institucionales, la integración curricular, la formación docente y las metodologías activas, los vínculos con el entorno productivo, los dispositivos de inclusión y equidad, y el desarrollo de competencias emprendedoras. Los avances se concentran en la cobertura normativa y en la incorporación del emprendimiento a los documentos curriculares, aunque la evidencia evaluativa sobre esa incorporación es escasa. Las limitaciones se concentran en la implementación, esto es, en la formación del profesorado que debe ejecutar esos currículos y en la ausencia de evaluación sostenida de resultados.

Respecto de los vacíos de conocimiento, el más relevante es la escasez de evidencia sobre la escuela como unidad de análisis: solo seis de los veintidós estudios examinan el nivel escolar y apenas tres de ellos aportan evidencia primaria en contextos latinoamericanos. A este vacío se suman cuatro ausencias que la revisión buscó y no encontró en el corpus: estudios longitudinales que permitan estimar efectos sostenidos, análisis de la gobernanza de las alianzas interinstitucionales, evaluaciones de la brecha rural y urbana en instituciones escolares y análisis de las brechas de género en el aula como objeto de estudio.

Las implicaciones para la política pública se orientan en consecuencia. La integración transversal del emprendimiento en los currículos escolares requiere ir acompañada de programas de formación docente con continuidad y de sistemas de evaluación que registren resultados más allá del ciclo de gobierno. La evidencia disponible no autoriza a afirmar que los programas escolares de emprendimiento produzcan por sí mismos mejoras en la empleabilidad juvenil, y el caso de la educación media técnica en un municipio colombiano sugiere que una implementación cumplida puede no traducirse en una percepción de preparación para el empleo.

Las futuras investigaciones deberían priorizar diseños longitudinales en instituciones escolares latinoamericanas, evaluaciones de cobertura nacional

que superen el estudio de caso, y análisis comparados de la gobernanza de los ecosistemas educativos de emprendimiento.

Resulta igualmente pertinente examinar cómo la equidad de género, la condición territorial y la innovación digital median la formación de capacidades emprendedoras, así como el papel de los actores privados en la provisión de programas escolares y los efectos de las alianzas público-privadas sobre la sostenibilidad de estas experiencias. La presente revisión ofrece un mapa actualizado del estado del conocimiento y, con las limitaciones declaradas, una base para orientar esa agenda y para formular políticas educativas sustentadas en evidencia.

6. Referencias

- Agreda, A. J., & Leyva, N. A. (2025). Habilidades blandas para mejorar la competencia de la gestión de proyectos de emprendimiento económico en estudiantes de educación secundaria. *Revista Tribunal*, 5(13), 582–597. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.289>
- Araya-Pizarro, S. (2021). Autoconfianza y actitud hacia la enseñanza del emprendimiento: Impulsores clave de la intención emprendedora. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 63–81. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3091>
- Aromataris, E., Lockwood, C., Porritt, K., Pilla, B., & Jordan, Z. (Eds.). (2024). *JB1 manual for evidence synthesis*. JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-01>
- Arpai, W. S., Medina, C. G., Montoya, R., & Atoche, M. Á. (2024). Políticas públicas inclusivas en los emprendimientos rurales en la región de Lima. *Prohominum*, 6(3), 153–171. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0270>
- Avendaño, W. R., Luna, H. O., & Quintero, L. (2020). La política colombiana de emprendimiento en educación y su impacto en el acceso al empleo de jóvenes. *El Ágora USB*, 20(2), 158–171. <https://doi.org/10.21500/16578031.5137>
- Ávila, E. (2021). La evolución del concepto emprendimiento y su relación con la innovación y el conocimiento. *Investigación & Negocios*, 14(23), 32–48. <https://doi.org/10.38147/invneg.v14i23.126>
- Bedoya-Dorado, C., Castro-Peña, M., & Hoyos-Bravo, A. (2020). El emprendimiento rural en la construcción de paz: Análisis de la (des)articulación en el Valle del Cauca, Colombia. *Opera*, (27), 91–117. <https://doi.org/10.18601/16578651.n27.05>
- Bernal-Guerrero, A., & Cárdenas-Gutiérrez, A. R. (2021). La educación de la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), 27–42. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.02>
- Bravo, I. F., Bravo, M. X., Preciado, J. D., & Mendoza, M. M. (2021). Educación para el emprendimiento y la intención de emprender. *Revista Economía y Política*, (33), 139–155. <https://doi.org/10.25097/rep.n33.2021.08>
- Cota, R., & Rivera, M. (2020). Política pública de fomento al emprendimiento juvenil para el desarrollo local en el municipio de Colima 2009–2013. *Sapientiae*, 5(2), 328–342. <https://doi.org/10.37293/sapientiae52.06>
- Cuellar, M. M. (2024). Strategies of the entrepreneurial profile of microentrepreneurs from the perspective of leadership culture, study range years 2017–2021. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(12), e010556. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n12-197>
- Damián, J., & Cobos, L. (2022). Educación emprendedora y competencias transversales: Una propuesta para la educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 33–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100033>
- Fernández, M. V. (2023). Competencias digitales clave en el emprendimiento juvenil: Una revisión sistemática de los últimos 6 años. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (14), 28–44. <https://doi.org/10.6018/riite.565401>
- Fernández-de-Castro, J. (2025). Evaluación de una metodología para la formación del emprendimiento desde la perspectiva de docentes de educación secundaria. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1454>
- Flores, K. Y., Carbonell-García, C. E., Sosa-Aparicio, L. A., & Millones-Alba, E. L. (2023). Cultura emprendedora como eje de una docencia transformadora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 541–552. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2814>
- Fridman, V., & Otero, A. (2020). El cooperativismo como mecanismo de inclusión laboral joven: Un estudio de caso en Argentina. *Apuntes. Revista de ciencias sociales*, 47(86), 33–60. <https://doi.org/10.21678/apuntes.86.1232>
- Galván, E. (2025). Educación técnico-profesional e inserción laboral juvenil en América Latina: Desigualdades estructurales, género e interseccionalidad. *Journal of Gender, Diversity & Society*, 3(2), 6–28. <https://doi.org/10.69821/jogedis.v3i2.130>
- García-Hernández, Y., García-Rojas, J. A., Ramírez-Sabino, A. I., & Amador-Martínez, M. de L. (2020). Formación académica e iniciativa emprendedora de los estudiantes de educación superior tecnológica. *Podium*, (38), 123–138. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.38.8>
- Girón, R. A., Ramírez, R. D., Villameres, E. J., & Villameres, A. F. (2022). Capacidad

- emprendedora e inserción laboral en estudiantes de un CETPRO del Perú. *Warisata: Revista de Educación*, 4(11), 46–55.
<https://doi.org/10.61287/warisata.v4i11.4>
- Gonzales, Y. B., & Escobar, N. (2025). La importancia de la educación para el emprendimiento exitoso. *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 12(1), 45–59.
<https://doi.org/10.53287/xish9716yp13k>
- González-Tejerina, S., Rodríguez-Esteban, A., & Vieira, M.-J. (2023). Perfil del profesorado cuyas prácticas docentes favorecen la competencia emprendedora. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 377–397.
<https://doi.org/10.6018/rie.518481>
- González-Tejerina, S., & Vieira, M.-J. (2021). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 99–111. <https://doi.org/10.5209/rceed.68073>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Lavolpe, F. (2025). Desigualdad y empleo juvenil en América Latina. *Ejes de Economía y Sociedad*, 9(16), 1–13.
<https://doi.org/10.33255/25914669/7245>
- Longa, P. G., & Arteaga, D. C. (2025). Políticas educativas para el fomento del emprendimiento y la motivación en educación básica. Una revisión de literatura. *Revista Espacios*, 46(5), 139–150.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p13>
- Luis, M. I., De La Torre, T., Di Giusto, C., Rodríguez, S., & Pérez-Conde, M. L. (2025). Contribuciones del aprendizaje-servicio a la competencia emprendedora en la formación inicial docente. *Aula Abierta*, 54(4), 373–385.
<https://doi.org/10.17811/rifie.21543>
- Mabungela, A. B., & Davids, D. (2024). Impact of entrepreneurship education on youth unemployment in South Africa. *Insights into Regional Development*, 6(4), 96–106.
<https://doi.org/10.70132/s4643555929>
- Mejía, S. E., Albarrán, M. A., & Cruz, E. (2025). Emprendimientos universitarios: Del trabajo escolar a la realidad laboral. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional*, 7(27), 55–67.
<https://doi.org/10.51896/rilco.v7i27.960>
- Mendoza, T. (2023). La creatividad en los modelos de formación emprendedora. *Para Emprender*, 8(1), 29–32. <https://doi.org/10.18259/per.2023006>
- Montenegro, M., Vega, S., & Rivera, L. (2019). Los emprendedores de la zona 3 del Ecuador: Un análisis comparativo desde sus competencias. *Boletín de Coyuntura*, 1(20), 9–15.
<https://doi.org/10.31164/bcoyu.20.2019.685>
- Mosqueda, E., Pineda, D., & Ocejó, A. M. (2023). Estrategia de formación vocacional y orientación profesional en la educación superior. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 11(2), 42–49. <https://doi.org/10.34070/rif.v11i2.417>
- Ochoa, M. P., Ruano, G. A., Gaibor, E. R., Recalde, R. H., Suárez, L. J., Cadena, A. G., & Baquerizo, L. L. (2025). Fomentando el pensamiento emprendedor: Proyectos escolares para el futuro. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 732–751.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15781
- Ortiz, D. J., & Castañón, J. C. (2024). Cultura emprendedora e intención de emprender en estudiantes universitarios. Análisis empírico en una universidad mexicana. *EDUCIENCIA*, 10(1), 52–59.
<https://doi.org/10.29059/educiencia.v10i1.288>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Párraga, C. M., & Zúñiga, M. S. (2024). Desafío en la enseñanza de la asignatura de emprendimiento y gestión para docentes de bachillerato. *Revista Científica*, 9(Ed. Esp. 2), 302–322.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E2.15.302-322>
- Pérez, L., Pérez, J., & Parada, D. (2019). Emprendimiento y resiliencia: Mitos y realidades. Referente: Entidad no gubernamental en el área del emprendimiento. *Revista Enfoques*, 3(9), 49–65.
<https://doi.org/10.33996/revistaenfoques.v3i9.53>
- Prendes, M. P., Solano, I. M., González, J., & Cerdán, F. (2020). Competencia de emprendimiento en educación secundaria: Percepción del profesorado sobre el estado actual y las posibilidades futuras en el contexto europeo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 153–172.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.67626>
- Ramírez-Lazo, O. H., Acobo, K. V., & Ramírez, P. C. (2025). Relación entre el clima de innovación y la actitud emprendedora en estudiantes de Administración y Negocios Internacionales: Un estudio de caso de la Universidad Continental del Perú. *Desde el Sur*, 17(1), e0012.
<https://doi.org/10.21142/des-1701-2025-0012>
- Rico, A., Cárdenas, Á. P., & Montoya, A. (2022). Experiencias docentes en emprendimiento y su desarrollo en la educación media en Bogotá. *Revista Educación y Ciudad*, (43), 109–124.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2665>
- Ruano-Ibarra, E., & Rivera, W. F. (2023). Cátedra de emprendimiento en Colombia: Obligatoriedad e improvisación pedagógica-conceptual. *Interações*, 24(2), 537–553.
<https://doi.org/10.20435/inter.v24i2.3444>
- Sánchez, O. H., Vélez, Á. A., & Vega, J. X. (2024). Experiencias educativas para integrar el emprendimiento escolar como asignatura: Una revisión de la literatura. *Saber Ser: Revista de*

- Estudios Cualitativos en Educación*, 1(1), 59–74. <https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.4>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Vargas-Morúa, G. (2022). Educación emprendedora y gamificación como estrategia de aprendizaje. *Revista Espiga*, 21(43), 126–155. <https://doi.org/10.22458/re.v21i43.4240>
- Véliz, T., Véliz, C. F., Véliz, J. E., & Arroyo, M. M. (2023). Formación del emprendimiento y madurez de incubadoras de empresas: Caso de la universidad pública peruana. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 14(3), 192–204. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.14.3.830>
- Vicente, M. E. (2022). Aportes para ampliar la mirada en el diseño de políticas públicas sobre jóvenes, educación y trabajo en América Latina. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(117), 960–978. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620220003002816>

Reseña biográfica de las autoras

Patricia Gregoria Longa López | plonga@ucvvirtual.edu.pe

Doctoranda en Gestión Pública y Gobernabilidad en la Universidad César Vallejo (UCV), Lima, Perú. Sus líneas de investigación comprenden las políticas públicas educativas, la educación emprendedora en la educación básica y la gestión institucional de las escuelas públicas. Ha publicado con anterioridad sobre políticas educativas para el fomento del emprendimiento y la motivación en educación básica. Su interés actual se orienta al estudio de las condiciones institucionales que permiten sostener los programas escolares de emprendimiento en contextos latinoamericanos.

Doris Cecilia Arteaga Toro | darteagat@ucvvirtual.edu.pe

Cursa el Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad en la Universidad César Vallejo (UCV), Lima, Perú. Sus líneas de investigación abarcan la gobernabilidad y la gestión pública aplicadas al sector educativo, la formación docente y el emprendimiento escolar. Es coautora de la revisión previa sobre políticas educativas y emprendimiento en educación básica publicada en Revista Espacios (2025). Su trabajo actual examina la articulación intersectorial entre el sistema educativo y los ecosistemas productivos locales como condición de sostenibilidad de las iniciativas escolares.

Agradecimientos. A la Universidad César Vallejo (UCV), Lima, Perú, por el acompañamiento académico brindado a las autoras en el marco del programa de Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad, y a las personas que revisaron versiones preliminares de este manuscrito y aportaron observaciones que contribuyeron a precisar su alcance.

Declaraciones de las autoras

Contribución de las autoras (Taxonomía CRediT). Patricia Gregoria Longa López: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, visualización, redacción del borrador original, redacción (revisión y edición) y administración del proyecto. Doris Cecilia Arteaga Toro: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, visualización, redacción del borrador original, redacción (revisión y edición) y supervisión.

Financiamiento. La investigación no recibió financiamiento externo de organismos públicos, comerciales o sin ánimo de lucro. Fue realizada con recursos propios de las autoras en el marco de sus estudios de doctorado.

Conflicto de intereses. Las autoras declaran no tener conflictos de interés personales, académicos, financieros o

institucionales que hayan influido en el desarrollo de esta investigación. Se hace constar que el corpus analizado incluye una publicación previa de las propias autoras (Longa & Arteaga, 2025), circunstancia declarada de manera explícita en la tabla 1, en la síntesis de resultados y en el apartado de limitaciones.

Declaración de disponibilidad de datos. El estudio se basó exclusivamente en fuentes secundarias de acceso público. No se generaron datos primarios ni se utilizaron materiales confidenciales. La matriz comparativa de extracción y la ficha de análisis estructurada están disponibles a solicitud razonada dirigida a la autora de correspondencia (plonga@ucvvirtual.edu.pe); las cinco cadenas booleanas empleadas en la búsqueda se reproducen en el apartado de estrategia de búsqueda, junto con la sintaxis nativa con que la primera de ellas se ejecutó en Scopus. No se desarrolló código de análisis, ya que la síntesis fue exclusivamente narrativa y no requirió procedimientos estadísticos.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo en tareas de revisión ortográfica y gramatical, verificación del formato de citas y referencias conforme a las normas APA 7.^a edición, y mejora de la redacción y la cohesión textual. La identificación de los seis ejes temáticos, la asignación de cada estudio a esos ejes, los contrastes críticos entre autores y la formulación de las conclusiones corresponden al criterio analítico de las autoras; la herramienta apoyó la articulación textual de esos juicios, no su identificación autónoma. Las autoras verificaron la totalidad del contenido, incluidas todas las citas y referencias, y asumen la responsabilidad plena del resultado.

Aprobación ética y consentimiento informado. La investigación no requirió aprobación de un comité de ética, ya que consistió en el análisis de estudios previamente publicados y no involucró la participación de seres humanos ni el tratamiento de datos personales. Las autoras declaran haber respetado los principios de integridad académica, atribución adecuada de la autoría de las fuentes y ausencia de plagio en todas las fases del trabajo.