PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Arquitectura psicosocial: seis etapas para actividades emprendedoras fuera de la malla curricular

Psychosocial Architecture: Six Stages for Entrepreneurial Activities Beyond the Formal Curriculum

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0601

Eva Delfina Zarzosa-Márquez[1]
https://orcid.org/0000-0002-8041-5227
ezarzosam@unasam.edu.pe

César Hernán Norabuena-Mendoza[*1]
https://orcid.org/0000-0001-9832-5126
cnorabuenam@unasam.edu.pe

Carlos Humberto Chunga-Antón[1]
https://orcid.org/0000-0002-8131-6685
cchungaa@unasam.edu.pe

Lorenzo Rafael Valderrama-Plasencia[1]
https://orcid.org/0000-0001-9413-7363
lvalderramap@unasam.edu.pe

Eulogio Ángeles Cabana[1]
https://orcid.org/0009-0007-3806-8990
ecabanaa@unasam.edu.pe

Recibido: 13/08/2026 **Aceptado:** 19/10/2026

RESUMEN

Introducción: la participación en iniciativas extracurriculares de emprendimiento requiere tanto competencias psicosociales como oportunidades institucionales accesibles. Objetivo: describir y sistematizar el diseño metodológico de un modelo formativo de competencias psicosociales emprendedoras orientado a favorecer la participación en actividades extracurriculares de emprendimiento de estudiantes de Administración de la FAT-UNASAM. Metodología: se realizó un análisis documental y una reconstrucción metodológica propositiva, utilizando como fuente primaria el informe institucional de un programa desarrollado en 2024-2025 y como fuente gráfica la representación de seis etapas facilitada por el equipo. Se establecieron categorías de procedencia para diferenciar los elementos documentados, los representados en la figura y las especificaciones operativas añadidas en la sistematización. Resultados del diseño: se organizó una ruta de diagnóstico inicial, planificación formativa, implementación, evaluación final, ejes de observación y proyección institucional. Se definieron insumos, funciones, instrumentos sugeridos y productos esperados, diferenciando motivación, interés e intención de los registros que podrían demostrar participación efectiva. Se formuló una matriz de trazabilidad que identifica el alcance documental de cada componente y las condiciones para su eventual replicación. Discusión: la propuesta dialoga con el aprendizaje experiencial, la mentoría y el enfoque por competencias, pero su descripción no equivale a validación independiente. Conclusiones: el modelo constituye un aporte metodológico transferible de manera condicionada y sujeto a verificación de factibilidad, fidelidad de implementación y efectos en estudios futuros; el artículo no presenta resultados estadísticos.

Palabras Clave: competencias psicosociales; educación emprendedora; participación estudiantil; actividades extracurriculares; modelo educativo.

1. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Perú
∗ Autor de correspondencia: **cnorabuenam@unasam.edu.pe**

ABSTRACT

Introduction: Participation in extracurricular entrepreneurship initiatives requires both psychosocial competencies and accessible institutional opportunities. Objective: To describe and systematize the methodological design of a training model for entrepreneurial psychosocial competencies aimed at promoting participation in extracurricular entrepreneurship activities among Business Administration students at FAT-UNASAM. Methodology: A documentary analysis and a proposal-oriented methodological reconstruction were conducted, using the institutional report of a program implemented in 2024 as the primary source and a six-stage diagram provided by the research team as the graphical source. Source classification categories were established to distinguish documented elements, components represented in the diagram, and operational specifications subsequently incorporated into the systematization. Design Results: A structured pathway was developed comprising initial diagnosis, training planning, implementation, final evaluation, observation domains, and institutional projections. Inputs, functions, suggested instruments, and expected outputs were defined, distinguishing motivation, interest, and intention from records that could demonstrate actual participation. A traceability matrix was developed to identify the documentary basis of each component and the conditions required for its potential replication. Discussion: The proposed model is conceptually aligned with experiential learning, mentoring, and competency-based education; however, its methodological description does not constitute independent validation. Conclusions: The model represents a methodological contribution with potential for transfer to other contexts under specific conditions, subject to future verification of feasibility, implementation fidelity, and effectiveness. This article does not report statistical results.

Keywords: psychosocial competencies; entrepreneurship education; student participation; extracurricular activities; educational model.

INTRODUCCIÓN

La educación emprendedora universitaria enfrenta una dificultad que no se resuelve únicamente con la oferta de contenidos: convertir el interés por el emprendimiento en participación sostenida en talleres, ferias, proyectos y experiencias aplicadas. El tránsito entre conocer y actuar exige oportunidades reales y recursos personales y sociales. La revisión de Nabi et al. (2017) advirtió que buena parte de los estudios sobre educación emprendedora privilegiaban resultados subjetivos de corto plazo; Carpenter y Wilson (2022) identificaron limitaciones de descripción pedagógica y de atribución causal. Por ello, explicitar cómo se organiza un programa constituye un aporte diferente de medir sus efectos.

En la Facultad de Administración y Turismo de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (FAT-UNASAM), el informe institucional de un programa desarrollado en 2024 examinó competencias psicosociales emprendedoras y participación en actividades extracurriculares mediante mediciones anteriores y posteriores a una intervención (Zarzosa Márquez et al., 2025). El presente artículo no reanaliza sus datos, ni reproduce pruebas de hipótesis; utiliza ese antecedente para explicar una propuesta formativa de aplicación. Su interés científico reside en hacer explícitas las decisiones pedagógicas y los documentos necesarios para implementar y estudiar una secuencia formativa.

El sustento del modelo combina tres campos. Primero, la resiliencia y la autoeficacia permiten analizar cómo los estudiantes enfrentan incertidumbre y obstáculos (Guo et al., 2022; Montoro-Fernández et al., 2022). Segundo, el aprendizaje experiencial y los desafíos colaborativos ofrecen situaciones para movilizar creatividad, liderazgo y reflexión sobre decisiones (Bell & Bell, 2020; Motta & Galina, 2023; Morselli & Orzes, 2023). Tercero, la mentoría constituye un acompañamiento intencional que requiere definición, continuidad y retroalimentación, no simplemente la presencia nominal de un asesor (Nuis et al., 2023; Ndlovu et al., 2025).

Desde el enfoque de competencias, EntreComp distingue las áreas de ideas y oportunidades, recursos y paso a la acción (Bacigalupo et al., 2016); sus aplicaciones educativas muestran que el desarrollo de competencias depende del enfoque formativo y de las tareas propuestas (Morselli & Gorenc, 2022). No obstante, la correspondencia conceptual con EntreComp no debe confundirse con una validación de equivalencia entre marcos. En el modelo aquí sistematizado, motivación, autoeficacia, resiliencia, liderazgo, creatividad y colaboración constituyen focos formativos; la mentoría representa principalmente una estrategia transversal de apoyo.

Las revisiones de la educación extracurricular sugieren potencial formativo, aunque la participación depende de condiciones concretas de acceso y continuidad (Maragh, 2025). En esta perspectiva, el problema es doble: fortalecer recursos psicosociales y construir puentes verificables hacia actividades disponibles. El objetivo de este artículo describir y sistematizar el diseño metodológico de un modelo formativo de competencias psicosociales emprendedoras orientado a favorecer la participación en actividades extracurriculares de emprendimiento de estudiantes de Administración de la FAT-UNASAM. La pregunta que organiza la sistematización es: ¿qué secuencia, decisiones, instrumentos y evidencias permitirían aplicar y evaluar de manera transparente un modelo psicosocial orientado a la participación extracurricular emprendedora?

Esta propuesta distingue tres relaciones que a menudo se superponen: la relación conceptual entre competencias y emprendimiento; la relación didáctica entre una actividad y el aprendizaje que moviliza; y la relación empírica entre un programa y un comportamiento observable. La primera se discute mediante marcos teóricos, la segunda mediante decisiones de diseño y la tercera mediante datos cuya obtención requiere instrumentos apropiados. Confundir estos niveles lleva a considerar que planificar un taller equivale a fortalecer una competencia, o que declarar intención de asistir a una feria equivale a participar en ella. La presente sistematización se concentra deliberadamente en el segundo nivel: especificar un proceso pedagógico cuya puesta a prueba empírica sería una investigación ulterior. Esta delimitación es especialmente relevante porque el artículo se origina en un estudio institucional de intervención, pero constituye una contribución científica distinta de la difusión de sus resultados.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una sistematización documental de carácter analítico y propositivo. La unidad de análisis fue la arquitectura del modelo formativo, no los registros individuales de los participantes. La fuente primaria fue el informe institucional del programa de 2024 (Zarzosa Márquez et al., 2025) y la fuente de representación fue la figura del modelo aportado para este manuscrito. El procedimiento se complementó con un contraste conceptual selectivo de literatura científica; no constituye una revisión sistemática de artículos, un nuevo experimento ni un ciclo completo de investigación basada en diseño. El

análisis documental permite organizar evidencias existentes, pero exige distinguir los hechos acreditados de las inferencias elaboradas por los autores (Bowen, 2009).

Se aplicaron tres etiquetas de trazabilidad. D: información expresamente documentada en el informe institucional, como el problema abordado, el programa de intervención, la medición pretest–postest y los siete dominios considerados para valorar la participación. F: elementos contenidos en la figura de trabajo, como las seis etapas y sus denominaciones. P: especificaciones propositivas reconstruidas posteriormente para hacer aplicable la secuencia, como fichas de barreras, portafolios, bitácoras, registros de asistencia o criterios sugeridos de participación. Los elementos P no se presentan como actuaciones verificadas de 2024; su uso requiere validación operativa y recursos institucionales.

El documento de referencia no proporciona, con el nivel de detalle necesario para este objetivo, protocolos íntegros de cada sesión, duración uniforme de todas las actividades, tasas de asistencia extracurricular verificadas ni actas de la mentoría. Esas lagunas delimitan el alcance de las conclusiones. Se mantuvo la figura original para preservar la trazabilidad visual, señalando de forma expresa que sus rótulos describen una arquitectura y no resultados empíricos adicionales.

La distinción D/F/P se operacionalizó mediante una regla de atribución: una acción se clasificó como D únicamente cuando el informe permitía reconocer expresamente su existencia o procedimiento; como F cuando su presencia se identificaba en el esquema de seis etapas, sin que ello demostrara que estuviera ejecutada; y como P cuando su descripción detallada se desarrolló para esta publicación. En los casos de coincidencia entre fuentes, se preservó la etiqueta de respaldo múltiple D/F. El origen de los componentes se presenta en la Tabla 1 para que otras personas puedan reproducir la interpretación, discrepar de ella o sustituir una propuesta P por documentación institucional auténtica. Esta práctica no resuelve por sí sola problemas de acceso al archivo histórico, pero evita presentar como hechos institucionales los recursos que solo se recomiendan. La ruta documentada debería, en una aplicación futura, apoyarse en versiones fechadas de instrumentos, planes y actas.

El trabajo siguió cuatro operaciones: (a) identificación del problema educativo y separación de barreras personales e institucionales; (b) extracción de las funciones y elementos D/F de la arquitectura; (c) formulación de especificaciones P para cada fase, incluyendo pregunta guía, insumos, tarea, producto y evidencia verificable; y (d) examen de coherencia horizontal y vertical entre objetivos, actividades y productos. Las revisiones sobre diseño educativo recomiendan explicitar el ajuste entre pregunta, método y contribución (Jacobsen & McKenney, 2024; Cela-Ranilla et al., 2025). Aquí la comprobación fue conceptual y documental; no se efectuó una nueva validación de expertos, una implementación independiente ni una prueba estadística.

Se aplicaron seis criterios: pertinencia de la actividad ante la barrera diagnosticada; secuencia de dificultad gradual; correspondencia entre habilidad, tarea y evidencia; accesibilidad de recursos; posibilidad de adaptación al entorno; y retroalimentación basada en documentos. Un criterio transversal fue separar percepciones e intenciones, que pueden registrarse mediante cuestionarios, de la participación efectiva, que requeriría evidencias independientes de inscripción, asistencia, continuidad y contribución. El alcance de este manuscrito se restringe a resultados del diseño y a condiciones de una implementación futura.

La coherencia se examinó también mediante preguntas de control dirigidas a una eventual aplicación: ¿la habilidad elegida aparece en una tarea concreta?, ¿la tarea conduce a un producto observable?, ¿se dispone de una oportunidad extracurricular real?,

¿el estudiante puede participar sin barreras desproporcionadas?, ¿la evidencia registra desempeño y no solo satisfacción?, ¿las adaptaciones quedan identificadas? Una respuesta negativa no invalida automáticamente la propuesta, pero indica que la secuencia aún no está lista para implementarse o atribuirle consecuencias educativas. Estas preguntas son criterios propuestos, no el resultado de una auditoría previa del programa de 2024.

RESULTADOS

La sistematización organiza una trayectoria de seis etapas interrelacionadas: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación, ejes de observación y resultado esperado. El programa constituye el componente formativo de entrada; la participación extracurricular es el resultado hacia el cual se orienta la trayectoria. Entre ambos median condiciones pedagógicas e institucionales. La Figura 1 reproduce la representación de trabajo; su quinta etapa conserva el rótulo histórico «Resultados observados», aunque en este artículo se interpreta de forma estrictamente metodológica como «Ejes de observación y evidencias previstas».

La secuencia de decisiones responde a una lógica condicional: un diagnóstico de participación baja no determina por sí solo que la respuesta sea una capacitación motivacional. Si el principal obstáculo es la escasez de actividades pertinentes, la institución deberá ampliar su oferta o rediseñar convocatorias; si predominan la inseguridad ante problemas inciertos o las dificultades para coordinar equipos, resultarán razonables retos progresivos y acompañamiento. En ambos supuestos, la participación sigue siendo voluntaria y debe comprobarse. Esta lectura impide diseñar soluciones homogéneas para barreras heterogéneas y convierte al diagnóstico en un insumo real de la planificación. En la misma línea, el modelo combina un circuito de aprendizaje de explorar, actuar, reflexionar y ajustar con un circuito de gestión para programar, ofrecer oportunidades y documentar. La conexión entre ambos es la principal hipótesis operativa que deberá examinarse en futuros estudios, no una propiedad causal demostrada por el esquema.

La figura ordena seis momentos, pero no exige considerar que todos los estudiantes avancen a la misma velocidad. Una persona puede necesitar una oportunidad adicional de mentoría antes de proponer una solución; otra puede incorporarse a una actividad extracurricular y continuar fortaleciendo su resiliencia durante el proceso. Por eso, la progresión es curricular e institucional, no una clasificación fija de estudiantes. La estructura del artículo mantiene las fases de la imagen sin multiplicar procedimientos no documentados y propone productos suficientemente simples para permitir una prueba de factibilidad en la universidad.

Figura 1

Modelo formativo de seis etapas para el desarrollo psicosocial y la participación extracurricular



Nota. Figura de trabajo aportada para sistematizar el programa de 2024. Se reproducen sus rótulos originales; «Resultados observados» es una etiqueta del esquema y no un hallazgo empírico presentado en este artículo.

Tabla 1

Procedencia documental de los componentes del modelo

Componente	Soporte documentado (D/F)	Especificación posterior (P)
Diagnóstico	D: problema y pretest; F: cuatro fases.	Mapa de barreras, ficha de línea de base y registro de oportunidades.
Diseño formativo	F: objetivos, competencias, sesiones y recursos.	Matriz objetivos–tareas–evidencias y guías de sesión.
Implementación	D: existencia de intervención; F: sesiones, práctica y apoyo.	Portafolios, bitácoras, registros de acompañamiento.
Evaluación final	D: postest y comparación; F: tres fases.	Triangulación con registros conductuales separados del cuestionario.
Ejes de observación	D/F: siete ámbitos considerados en el modelo.	Indicadores y fuentes de verificación diferenciados.
Proyección	F: resultado e impacto esperado.	Ruta de continuidad y criterios para adaptación institucional.

La arquitectura tiene dos componentes transversales. El primero es la facilitación docente, responsable de conectar casos, retos y recursos con las competencias seleccionadas. El segundo es el entorno institucional, que provee horarios, convocatorias, mentores y actividades donde el aprendizaje puede ponerse en práctica. Cuando las oportunidades extracurriculares son insuficientes, un estudiante puede aumentar su confianza y aun así no participar: la falta de oferta no debe interpretarse como ausencia de motivación. En consecuencia, cada etapa incorpora una decisión de gestión educativa y una verificación de acceso. El modelo opera como guía de decisiones y no como una secuencia mecánica que garantiza resultados.

Secuencia de las seis etapas

Etapa 1. Diagnóstico inicial

Las fases de la figura comprenden identificación del problema de baja participación, aplicación del pretest, examen de interés, valor educativo, disposición, aplicación y mentoría, y establecimiento de línea de base. El diagnóstico debe reconocer barreras de horario, accesibilidad, pertinencia de las convocatorias y apoyo disponible, además de las percepciones individuales. El pretest y los ámbitos de medición proceden del estudio institucional (D); la ficha integrada de barreras y la matriz de necesidades se proponen como instrumentos adicionales (P). Producto: diagnóstico trazable que identifique necesidades formativas, oportunidades existentes y restricciones no atribuibles únicamente al estudiante.

Etapa 2. Diseño y planificación formativa

Sus cuatro fases son definición de objetivos, selección de competencias, planificación de sesiones y organización de recursos. Cada objetivo se formula como comportamiento observable: generar alternativas ante un reto, justificar una decisión, colaborar en un equipo, revisar una propuesta después de recibir observaciones o solicitar orientación pertinente. La selección de motivación, autoeficacia, resiliencia, liderazgo, creatividad y trabajo colaborativo corresponde al modelo gráfico (F); la matriz que vincula necesidad, actividad, competencia y evidencia es una concreción P. El diseño contempla

actividades progresivas y oportunidades extracurriculares reales; el producto esperado es un plan formativo argumentado, no una lista indiferenciada de talleres.

Etapa 3. Implementación del programa

En la planificación de las fases conviene distinguir productos inmediatos y productos mediatos. En una sesión sobre creatividad, el producto inmediato puede consistir en tres soluciones justificadas a una necesidad de un microemprendimiento de Huaraz; la evidencia de aprendizaje corresponde a la explicación de criterios, negociación y revisión de alternativas. La participación en una feria externa sería un producto mediato cuya realización depende de una convocatoria disponible y del consentimiento de cada estudiante. Un registro pedagógico no debe transformar esa expectativa en una asistencia ocurrida. Como recurso P se propone una ficha mínima con cuatro campos: actividad desarrollada, competencia movilizada, reflexión de aprendizaje y oportunidad extracurricular identificada. Su adopción requiere prueba piloto de comprensión y carga administrativa.

La figura organiza sesiones formativas, actividades prácticas y reflexivas, acompañamiento/mentoría y fortalecimiento psicosocial. La lógica pedagógica es reto–decisión–acción–retroalimentación–reflexión. Por ejemplo, un grupo identifica una necesidad en un servicio local, produce alternativas, acuerda responsabilidades y revisa una propuesta con observaciones de un mentor. La existencia del programa corresponde a D y la estructura en cuatro fases a F; el ejemplo, las fichas de retos y el portafolio de trabajo son desarrollos P. Para no confundir formación con participación extracurricular, el programa debería registrar por separado la vinculación voluntaria del participante con ferias, talleres, concursos o proyectos externos a la sesión.

Etapa 4. Evaluación final

Incluye aplicación del postest, medición final de los dominios considerados y contraste pretest–postest. Estos procedimientos ya forman parte del estudio de referencia (D/F), pero en este artículo solo se sistematiza su función. La propuesta P consiste en complementar la autoevaluación con bitácoras, productos y comprobantes de participación, sin asumir que una diferencia entre cuestionarios demuestre asistencia efectiva a eventos ni causalidad exclusiva del programa. Producto: síntesis formativa que distinga cambio autopercibido, conductas documentadas y barreras institucionales persistentes.

La lectura de los siete dominios debe evitar dos errores de medición. El primero es tratar todas las respuestas como conductas: valorar positivamente un taller, estar dispuesto a inscribirse o desear mentoría son datos relevantes, pero no prueban asistencia, permanencia ni contribución a una iniciativa. El segundo es reducir la participación a un recuento de presencias: una persona puede asistir sin colaborar y otra puede desempeñar una tarea de apoyo relevante. Se sugiere consignar, cuando exista evidencia pertinente, el tipo de actividad, el papel asumido y la continuidad en un período delimitado. Tales criterios configuran una propuesta futura de indicadores conductuales y no deben atribuirse retroactivamente al cuestionario ni al levantamiento de datos de 2024.

Etapa 5. Ejes de observación y evidencias previstas

El título se modifica analíticamente respecto de la figura, que conserva «Resultados observados». Se proponen siete dominios: interés en emprendimiento; percepción del valor educativo; disponibilidad para participar; intención de aplicar el aprendizaje; acción de aplicar lo aprendido; búsqueda de orientación y mentoría; y expectativas de desarrollo de habilidades. Su inclusión está respaldada por el esquema y por los ámbitos de evaluación

del estudio institucional (D/F). La propuesta consiste en elaborar una matriz de evidencias con definiciones, posibles fuentes, responsable de registro y límites de inferencia. No se presentan valores obtenidos ni se afirma que los siete ámbitos hayan mejorado en una nueva intervención.

Etapa 6. Resultado final e impacto esperado

La fase final diferencia el resultado buscado —mayor participación extracurricular de emprendimiento— de proyecciones como cultura innovadora, fortalecimiento de redes y continuidad institucional. La figura plantea resultado e impacto esperado (F); la definición de criterios concretos, responsables e hitos de continuidad es P. Para un futuro estudio se recomienda documentar asistencia activa, permanencia, colaboración y aplicación de aprendizajes cuando esos registros existan y cuenten con autorización. La transferencia del modelo a otras escuelas exigiría ajustar problemas, calendario, recursos y oferta de actividades; no se presume generalización automática.

Matriz operativa de aplicación

La Tabla 2 condensa cada etapa en una decisión verificable. Las herramientas señaladas como sugeridas no reemplazan el instrumento original; permiten planificar una implementación replicable cuya fidelidad deberá comprobarse.

Tabla 2

Síntesis operativa del modelo y producto verificable

Etapa	Pregunta decisiva	Herramienta o recurso sugerido (P)	Producto previsto
1. Diagnóstico	¿Qué barreras y necesidades existen?	Pretest (D), mapa de barreras (P).	Línea de base y prioridades.
2. Planificación	¿Qué aprender, cómo y con qué?	Matriz de alineación, plan de sesiones.	Plan formativo justificado.
3. Implementación	¿Qué tareas movilizan competencias?	Retos, fichas, portafolio, mentoría.	Evidencias de actividades formativas.
4. Evaluación	¿Qué puede describirse al cierre?	Postest (D), registros diferenciados (P).	Síntesis de evaluación.
5. Observación	¿Qué ámbitos requieren seguimiento?	Matriz de siete dominios y fuentes.	Mapa de evidencias y vacíos.
6. Proyección	¿Cómo sostener participación futura?	Plan de continuidad y seguimiento.	Ruta de adaptación institucional.

Para estructurar una aplicación institucional, se recomienda identificar la fuente autorizada de cada registro. Un cuestionario puede ofrecer puntuaciones de percepción; un portafolio documenta tareas desarrolladas; una constancia de inscripción demuestra el inicio del proceso de participación; una lista de asistencia informa presencia; y un producto presentado en una actividad externa puede respaldar un rol activo. Ninguna fuente sustituye automáticamente a las demás. La triangulación mejora la descripción del fenómeno, pero también introduce exigencias éticas: consentimiento informado cuando corresponda, minimización de datos, resguardo de identidad y separación entre calificaciones académicas y decisión voluntaria de participar. Estas medidas son especificaciones P para una eventual implementación futura. No se asegura que todas estuvieran protocolizadas ni registradas en el estudio de referencia.

La definición anticipada de un período de seguimiento es igualmente importante. Si se evalúa inmediatamente después del programa, pueden observarse disposiciones y planes que todavía no han encontrado una oportunidad extracurricular. En cambio, un período más largo podría documentar nuevas participaciones, aunque también incrementaría el riesgo de pérdidas de seguimiento y de influencia de experiencias ajenas a la formación. Por ello, antes de aplicar una nueva versión deberán fijarse el calendario, las actividades elegibles, las reglas de registro, el responsable de verificar constancias y la estrategia para reportar registros ausentes. Este sistema permitiría una investigación empírica posterior sin confundirla con la presente sistematización.

Relación entre variables y niveles de evidencia

La variable de entrada es el Programa de Desarrollo de Competencias Psicosociales Emprendedoras, entendido como intervención formativa organizada; la variable de resultado es la Participación en Actividades Extracurriculares de Emprendimiento. Para su estudio ulterior deben distinguirse al menos cuatro niveles: (1) percepción de utilidad e interés; (2) disposición e intención declaradas; (3) acciones de aprendizaje y solicitud de apoyo; y (4) participación extracurricular comprobada mediante registros externos. Los primeros tres niveles pueden examinarse con cuestionarios y productos pedagógicos; el cuarto exige evidencias de actividades institucionales. No se afirma que el instrumento de 2024 haya validado todos esos registros externos. Esta separación protege la validez de constructo y previene inferencias excesivas a partir de respuestas autorreportadas.

La retroalimentación es transversal: lo observado en la evaluación permite modificar selección de competencias, dificultad de retos, modalidades de mentoría y medios de acceso. Toda adaptación debe documentar qué se cambió, por qué y en qué condiciones. Las investigaciones sobre diseños educativos proponen articular teoría, proceso y evaluación iterativa (McKenney & Reeves, 2025), pero dicha comparación no convierte esta sistematización en una validación de diseño basada en ciclos implementados.

Condiciones para una validación posterior

La propuesta metodológica requiere ser evaluada antes de asumirse como un modelo validado. Una primera etapa futura podría consistir en revisar la claridad de sus componentes y la pertinencia de las relaciones mediante especialistas de educación emprendedora, docentes que implementan las actividades y responsables institucionales. El juicio debería referirse a criterios observables como coherencia de objetivos, suficiencia de herramientas, factibilidad y trazabilidad, no a impresiones globales de aceptación. En segundo lugar, una aplicación piloto podría documentar cuántos procedimientos pueden ejecutarse según lo planificado, dónde se producen adaptaciones, qué instrumentos resultan comprensibles y cuáles imponen una carga desproporcionada a participantes o facilitadores.

Una tercera fase, distinta de las anteriores, evaluaría resultados. La participación extracurricular necesitaría una definición anticipada de actividad elegible, período de observación, nivel de involucramiento y fuente de verificación. El seguimiento de interés, disposición y autoeficacia podría mantenerse como información complementaria y no sustituir el registro de conductas. Si se pretende establecer un efecto atribuible al programa, serían necesarios procedimientos comparativos capaces de controlar o examinar explicaciones alternativas, como cambios en la oferta institucional, selección voluntaria de participantes, experiencias simultáneas y diferencias de oportunidad. Por tanto, las fases de validación de contenido, factibilidad, funcionamiento y efecto constituyen investigaciones relacionadas, pero metodológicamente distinguibles.

La gobernanza institucional es igualmente necesaria. Antes de implementar una nueva cohorte convendría acordar responsables de registros, espacios de mentoría, protección de datos, consentimiento y tratamiento de registros incompletos. Las adaptaciones a Turismo u otras carreras deberían preservar la función de cada etapa, aunque cambien los casos, productos, socios externos y calendarios. Esta propuesta de agenda de validación deriva del análisis desarrollado aquí y no describe acciones ya completadas por la FAT-UNASAM. Su utilidad es convertir las limitaciones documentales en preguntas empíricas comprobables, sin presentar expectativas como resultados observados.

DISCUSIÓN

La contribución del modelo no radica en postular que las habilidades psicosociales garantizan la participación, sino en describir una cadena pedagógica susceptible de examen: El modelo formativo parte de la identificación de necesidades, continúa con la selección de competencias psicosociales, el desarrollo de experiencias formativas y el acompañamiento pedagógico, para posteriormente registrar los cambios y promover la participación en actividades extracurriculares de emprendimiento. Esta cadena incorpora la dimensión personal sin omitir restricciones externas. Guo et al. (2022) y Montoro-Fernández et al. (2022) resaltan la pertinencia de la autoeficacia y la resiliencia; sin embargo, sus hallazgos no justifican concluir que, por sí solas, produzcan asistencia efectiva a actividades. La propuesta exige verificar también convocatoria, pertinencia, horarios y recursos.

Las revisiones de aprendizaje experiencial subrayan la utilidad de aprender haciendo, pero advierten la heterogeneidad de resultados según diseño de tareas y evaluación (Motta & Galina, 2023; Sousa et al., 2024). El modelo añade como elemento distintivo una cadena documental de productos por etapa: diagnóstico, plan de sesiones, portafolio, evaluación, matriz de observación y continuidad. Morselli y Orzes (2023) muestran posibilidades del aprendizaje mediante desafíos interfacultativos; aquí, no obstante, los desafíos se vinculan explícitamente con oportunidades extracurriculares verificables, una conexión que deberá ponerse a prueba para establecer si opera como se espera.

En materia de acompañamiento, Nuis et al. (2023) exponen dificultades de delimitación conceptual y medición de la mentoría. Walmsley y Nabi (2024) agregan la perspectiva del mentor y sus condiciones de participación, mientras que Ndlovu et al. (2025) revisan el coaching como vía de apoyo a la autoeficacia. Frente a estas evidencias, la propuesta trata la mentoría como mecanismo de apoyo, no como competencia automáticamente adquirida; propone documentar consulta, retroalimentación y revisión de decisiones, con salvaguardas de privacidad y sin inventar registros de sesiones de 2024.

Li et al. (2026) destacan la utilidad de considerar autonomía, competencia y relación en currículos de creatividad y emprendimiento mediados por tecnología. El enfoque del manuscrito es más acotado: sistematiza una secuencia psicosocial y extracurricular, no un currículo tecnológico integral. Asimismo, el marco EntreComp es una referencia para ordenar competencias (Bacigalupo et al., 2016), pero las dimensiones del programa no reproducen sus quince competencias ni han sido cotejadas mediante una validación formal; las aplicaciones de Morselli y Gorenc (2022) y Morselli y Orzes (2023) ofrecen contrastes útiles, no equivalencias automáticas.

Desde la investigación educativa, Jacobsen y McKenney (2024) y Cela-Ranilla et al. (2025) insisten en la coherencia entre propósito, método y resultados de diseño. El presente

artículo responde a esa exigencia con etiquetas D/F/P, una figura contextualizada y una matriz operativa, aunque sigue siendo una reconstrucción documental y propositiva. No incorpora ciclos documentados de implementación–evaluación–rediseño ni juicios de validación independientes. En el plano de resultados, Maragh (2025) y Carpenter y Wilson (2022) advierten de la necesidad de diferenciar cambios en actitudes, experiencias y comportamientos. Por tanto, una evaluación posterior deberá incorporar seguimiento de participación observable y, si el objetivo fuese estimar efectos, un diseño comparativo más sólido.

Debe precisarse asimismo el límite de la contribución respecto del estudio de 2024. La investigación institucional examinó empíricamente una intervención; este artículo no modifica sus datos, población, pruebas ni conclusiones, sino que formula una arquitectura metodológica explicativa sustentada en su documentación y en la figura aportada. Esa relación de antecedente y propuesta evita presentar dos publicaciones como si aportaran el mismo resultado. El modelo sistematizado constituye un objeto de estudio independiente para futuras validaciones de contenido, factibilidad y aplicación, siempre que se reconozca la autoría y procedencia del programa original.

CONCLUSIONES

La sistematización entrega un modelo formativo de seis etapas que conecta el diagnóstico de barreras, la planificación de competencias, las experiencias aplicadas, la evaluación, los dominios de observación y la continuidad institucional. Su aporte científico es hacer explícita la lógica procedimental que puede guiar la implementación y el registro de una propuesta psicosocial orientada a la participación extracurricular emprendedora.

La principal precisión metodológica consiste en distinguir lo efectivamente documentado en el estudio institucional de 2024, lo representado en su figura de trabajo y las especificaciones elaboradas posteriormente. Los instrumentos sugeridos y los criterios de participación observable son propuestas que deberán ser examinadas antes de atribuirles validez o funcionamiento institucional. El artículo no presenta nuevas estimaciones de efecto, resultados estadísticos ni una validación externa del modelo.

Para futuras aplicaciones se requiere acceso a protocolos originales y autorización institucional, revisión de factibilidad, participación voluntaria, salvaguarda de datos, estandarización de registros y evaluación de fidelidad. Una investigación posterior debería contrastar las percepciones con registros de participación efectiva y examinar la continuidad de las acciones extracurriculares. La adaptación a otras carreras es posible como hipótesis de transferencia, condicionada al contexto y pendiente de verificación.

REFERENCIAS

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, L. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884

Bell, R., & Bell, H. (2020). Applying educational theory to develop a framework to support the delivery of experiential entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 27*(6), 987–1004. https://doi.org/10.1108/JSBED-01-2020-0012

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Carpenter, A., & Wilson, R. (2022). A systematic review looking at the effect of entrepreneurship education on higher education student. *The International Journal of Management Education, 20*(2), Article 100541. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100541

Cela-Ranilla, J., Esteve-Mon, F. M., & Sánchez-Caballé, A. (2025). Design-based research in higher education: A systematic literature review between 2019 and 2023. *Australasian Journal of Educational Technology, 41*(4), 67–83. https://doi.org/10.14742/ajet.10380

Guo, H., Zhang, Y., Tian, Y., Zheng, W., & Ying, L. (2022). Exploring psychological resilience of entrepreneurial college students for post-pandemic pedagogy: The mediating role of self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1001110. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001110

Jacobsen, M., & McKenney, S. (2024). Educational design research: Grappling with methodological fit. *Educational Technology Research and Development, 72*, 2743–2762. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10282-5

Li, X., Weng, X., & Qu, Q. (2026). Technology-enhanced creativity and entrepreneurship curricula in higher education: Systematic review from the perspective of self-determination theory. *Thinking Skills and Creativity, 61*, Article 102144. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102144

Maragh, D. (2025). A systematic literature review of the impact of extracurricular entrepreneurship education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy, 8*(1), 60–76. https://doi.org/10.1177/25151274241247829

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2025). Educational design research for relevant & robust scholarship. *Journal of Computing in Higher Education, 37*, 614–638. https://doi.org/10.1007/s12528-025-09456-2

Montoro-Fernández, E., Cárdenas-Gutiérrez, A. R., & Bernal-Guerrero, A. (2022). Entrepreneurial resilience: A case study on university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(5), Article 2589. https://doi.org/10.3390/ijerph19052589

Morselli, D., & Gorenc, J. (2022). Using the EntreComp framework to evaluate two entrepreneurship education courses based on the Korda method. *The International Journal of Management Education, 20*(1), Article 100591. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100591

Morselli, D., & Orzes, G. (2023). Evaluating an interfaculty entrepreneurship program based on challenge-based learning through the EntreComp framework. *The International Journal of Management Education, 21*(3), Article 100869. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100869

Motta, V. F., & Galina, S. V. R. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education, 121*, Article 103919. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919

Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education, 16*(2), 277–299. https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026

Ndlovu, E. N., Ebewo, P. E., Mlotshwa, S. H., & Shumba, K. (2025). Entrepreneurial coaching and self-efficacy: A systematic review of its pedagogical integration into entrepreneurship education. *Education Sciences, 15*(2), Article 237. https://doi.org/10.3390/educsci15020237

Nuis, W., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review, 41*, Article 100565. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565

Sousa, M. M. de, Almeida, D. A. R. de, Mansur-Alves, M., & Huziwara, E. M. (2024). Characteristics and effects of entrepreneurship education programs: A systematic review. *Trends in Psychology, 32*, 682–712. https://doi.org/10.1007/s43076-022-00197-0

Walmsley, A., & Nabi, G. (2024). Entrepreneurship mentoring in higher education: How does the mentor benefit? *Journal of Small Business and Enterprise Development, 31*(7), 1279–1301. https://doi.org/10.1108/JSBED-01-2023-0022

Zarzosa Márquez, E. D., Norabuena Mendoza, C. H., Chunga Antón, C. H., Valderrama Plasencia, L. R., & Angeles Cabana, E. (2025). *Efecto de un programa de desarrollo de competencias psicosociales emprendedoras en la participación en actividades extracurriculares de emprendimiento en estudiantes de Administración de la FAT-UNASAM, año 2024* [Informe final de investigación]. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.