MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 5

Número Especial 5

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco
Email: rjposso@revistamentor.ec
Web: https://revistamentor.ec/

Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

Coordinador Editorial: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez)

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Coordinador del Consejo de Revisores: PhD. Javier Fernández-Rio

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

Octubre 2026; *5*(Especial 5), 01-13

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Revisión

Challenge-based learning for the development of managerial competencies in university students

Aprendizaje basado en retos para el desarrollo de competencias administrativas en estudiantes universitarios

María Belén Chávez Guerrero [1]
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9145-4123
María Isabel Gallardo Gallardo [1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7209-1501
Geovanny Javier Carrera Viver [1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1880-1223

Universidad Central del Ecuador. Quito-Ecuador [1]

Autor de correspondencia
mbchavezg@uce.edu.ec
migallardo@uce.edu.ec
gjcarrera@uce.edu.ec

Recibido: 12-08-2026
Aceptado: 02-10-2026
Disponible en línea: 20-10-2026

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

Octubre 2026; *5*(Especial 5), 01-13

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Abstract

University management education raised the need to integrate disciplinary knowledge with organizational problem-solving. This study aimed to analyze the contributions of challenge-based learning to the development of managerial competencies in university students. A critical narrative review was conducted through a literature search of scientific publications in Spanish and English, purposively selected according to their thematic relevance. The information was organized into analytical categories to compare conceptual and empirical contributions from the literature. The review identified that challenge-based educational experiences provided opportunities to practice planning, decision-making, resource management, communication, and teamwork. Empirical evidence focused on entrepreneurial competencies, planning, and collaboration, while the assessment of other managerial functions presented methodological limitations. The review concluded that the educational scope of challenge-based learning depended on the alignment between activity design, disciplinary knowledge, teaching guidance, and individual performance assessment. The available evidence was insufficient to establish the transfer of acquired competencies to other organizational contexts.

Keywords: challenge-based learning, managerial competencies, business administration, higher education, authentic assessment.

Resumen

La formación universitaria en administración planteó la necesidad de integrar los conocimientos disciplinares con la resolución de problemas organizacionales. El objetivo de esta investigación fue analizar los aportes del aprendizaje basado en retos al desarrollo de competencias administrativas en estudiantes universitarios. Se realizó una revisión narrativa de orientación crítica mediante la búsqueda documental de publicaciones científicas en español e inglés, seleccionadas intencionalmente por su pertinencia temática. La información se organizó en categorías de análisis que permitieron contrastar los aportes conceptuales y empíricos de la literatura. Se identificó que las experiencias educativas basadas en retos ofrecieron oportunidades para ejercitar la planificación, la toma de decisiones, la gestión de recursos, la comunicación y el trabajo en equipo. La evidencia empírica se concentró en competencias emprendedoras, planificación y colaboración, mientras que la evaluación de otras funciones administrativas presentó limitaciones metodológicas. Se concluyó que el alcance formativo del aprendizaje basado en retos estuvo condicionado por la articulación entre el diseño de las actividades, los conocimientos disciplinares, la mediación docente y la evaluación del desempeño individual. La evidencia disponible resultó insuficiente para establecer la transferencia de las competencias adquiridas a otros contextos organizacionales.

Palabras clave: aprendizaje basado en retos, competencias administrativas, administración de empresas, educación superior, evaluación auténtica.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Introducción

La formación en administración de empresas comprende el estudio de las organizaciones y de los procesos mediante los cuales se establecen objetivos, se distribuyen recursos, se coordinan personas y se examinan los resultados de las decisiones adoptadas. El aprendizaje de estos contenidos adquiere una dimensión profesional cuando el estudiante debe utilizarlos para resolver situaciones en las que la información es incompleta y los intereses de los participantes pueden ser distintos. Azevedo et al. (2012) examinaron la correspondencia entre la formación universitaria en negocios y las expectativas del sector empresarial, e identificaron la necesidad de fortalecer las competencias genéricas de los graduados. La cuestión educativa radica en cómo organizar experiencias que permitan aplicar el conocimiento administrativo y apreciar la calidad de su utilización antes del ingreso al ámbito laboral.

Las competencias administrativas incluyen capacidades de carácter técnico, interpersonal y estratégico. Su delimitación no es uniforme, puesto que las funciones, responsabilidades y condiciones de trabajo varían entre las organizaciones. Balali Shahvari et al. (2021) organizaron las competencias gerenciales en dimensiones individuales, sociales y profesionales, entre las que situaron la comunicación, el liderazgo, la planificación, la resolución de problemas y la adaptación. En el contexto universitario, estas capacidades requieren una definición acorde con el nivel de formación: no se espera que el estudiante desempeñe las mismas responsabilidades que un directivo experimentado, sino que pueda fundamentar decisiones y realizar tareas de gestión con un grado de autonomía progresivo.

El aprendizaje basado en retos (ABR) ofrece un marco para organizar experiencias de esta naturaleza. A partir de una situación relevante, los estudiantes delimitan una dificultad, investigan sus causas, elaboran alternativas y desarrollan una respuesta susceptible de ser puesta a prueba. Leijon et al. (2022) identificaron distintas configuraciones del ABR en la educación superior y señalaron la necesidad de examinar sus fundamentos pedagógicos. Gallagher y Savage (2023) observaron que las experiencias descritas en la literatura relacionaban el aprendizaje con problemas abiertos y la interacción con actores externos, aunque existían diferencias entre las formas de aplicación. Esta diversidad dificulta valorar la metodología como si se tratara de una intervención uniforme.

En el ámbito específico de la administración, Rincón Sánchez et al. (2023) revisaron el aporte pedagógico del aprendizaje basado en desafíos a la formación de administradores de empresas. Su trabajo ofrece un antecedente directamente relacionado con el tema, por lo que no corresponde presentar el vínculo entre ABR y administración como un campo inexplorado. Queda por precisar cómo se relacionan las actividades de esta metodología con competencias administrativas concretas, qué evidencias permiten reconocer su desarrollo y cuáles son las restricciones que afectan la interpretación de los estudios. La distinción es relevante porque la participación en un reto empresarial, la satisfacción con el curso y la calidad de una propuesta colectiva representan resultados diferentes del desempeño administrativo individual.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

El problema que orientó esta revisión se formuló mediante la siguiente pregunta: ¿qué aportes ofrece el aprendizaje basado en retos al desarrollo de competencias administrativas en estudiantes universitarios y qué condiciones permiten valorar dichos aprendizajes? El objetivo fue analizar los aportes del aprendizaje basado en retos al desarrollo de competencias administrativas en estudiantes universitarios, considerando las características pedagógicas de su aplicación, la evidencia disponible y los procedimientos de evaluación.

Se realizó una revisión narrativa de orientación crítica, siguiendo las consideraciones de Snyder (2019) sobre la síntesis de literatura y los criterios de claridad, justificación, descripción de la búsqueda y razonamiento de Baethge et al. (2019). La búsqueda documental se efectuó el 26 de noviembre de 2026 mediante consultas académicas en la web y recuperación de registros de ERIC, PubMed, revistas científicas, plataformas editoriales y repositorios universitarios. Se combinaron expresiones como “challenge-based learning”, “aprendizaje basado en retos”, “aprendizaje basado en desafíos”, “management education”, “business administration”, “entrepreneurship education” y “managerial competencies”. Se priorizaron publicaciones en español e inglés de 2018 a 15 de junio de 2026 y se incorporaron antecedentes anteriores por su pertinencia para la formación en negocios y la delimitación del enfoque pedagógico.

La selección fue intencional: se consideraron estudios empíricos, revisiones y trabajos conceptuales relacionados con el ABR en educación superior, competencias gerenciales o evaluación del desempeño; se descartaron documentos sin relación sustantiva con estas categorías. Se consultaron textos completos cuando estuvieron disponibles y registros o resúmenes académicos en los demás casos, limitando las afirmaciones a la información accesible. La síntesis se organizó en cinco ejes: características del ABR, delimitación de competencias, evidencia en administración y emprendimiento, condiciones didácticas y evaluación. Se distinguió la evidencia directa de los aportes procedentes de otras disciplinas. No se buscó exhaustividad ni se calculó un efecto combinado.

Desarrollo

Delimitación pedagógica del aprendizaje basado en retos

El reto constituye una situación que demanda una respuesta cuya forma no está determinada de antemano. Su interés educativo reside en que obliga a reconocer qué información hace falta, establecer criterios de actuación y decidir cómo comprobar la pertinencia de una solución. En una asignatura de administración de operaciones, por ejemplo, reducir las demoras de atención en una organización exige identificar el origen de los tiempos de espera, establecer prioridades, estimar el costo de las alternativas y considerar las restricciones de personal. La formulación del reto debe permitir que estas acciones formen parte del aprendizaje y no se reduzcan a la aplicación mecánica de un procedimiento explicado previamente.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

La diferenciación entre ABR, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos depende del diseño de la actividad, no de la denominación utilizada por el docente. Los tres enfoques pueden incluir investigación y trabajo colaborativo. En el ABR suele adquirir mayor importancia la negociación de una situación abierta y la actuación sobre ella mediante una respuesta contextualizada; la solución puede tomar la forma de un proyecto, y su elaboración puede recurrir a procedimientos propios del aprendizaje basado en problemas. Gallagher y Savage (2023) describieron esta diversidad en la literatura universitaria. Por ello, no resulta adecuado establecer una oposición absoluta entre metodologías ni suponer que cualquier trabajo práctico corresponde al ABR.

Van den Beemt et al. (2023) propusieron un marco conceptual para describir las variaciones del ABR en educación superior. Este planteamiento ayuda a considerar el grado de apertura de la tarea, las decisiones que corresponden al alumnado y el contexto institucional en lugar de evaluar la metodología como una categoría binaria. Para la enseñanza de administración, permite distinguir entre un ejercicio con datos preestablecidos y un reto en el que los estudiantes deben justificar qué datos recoger, negociar el alcance del problema y determinar cómo valorar la respuesta. Ambos pueden ser pertinentes en momentos distintos de la formación, aunque demandan niveles diferentes de autonomía.

El proceso de aprendizaje puede organizarse alrededor de tres momentos relacionados: compromiso con el reto, investigación y actuación (Nichols et al., 2016). El primero comprende la delimitación del problema y el reconocimiento de los actores afectados; el segundo exige aplicar conocimientos y contrastar información; el tercero comprende la elaboración, comprobación y revisión de la respuesta. Estos momentos no tienen que funcionar como una secuencia rígida. Una alternativa inviable puede llevar al estudiante a revisar sus supuestos, obtener nuevos datos o modificar el objetivo inicial. La reflexión sobre las decisiones adoptadas permite convertir esa revisión en una actividad de aprendizaje, en lugar de tratarla únicamente como una corrección del producto.

Competencias administrativas y su expresión en los retos

Freitas y Odelius (2018) analizaron las clasificaciones de competencias gerenciales presentes en investigaciones empíricas. Entre las categorías identificaron la orientación a resultados, el trabajo con personas, la coordinación, la comunicación, la adaptación, la planificación y la organización y control. La clasificación de Balali Shahvari et al. (2021) coincide en la importancia de las capacidades interpersonales y de gestión, pero incorpora de forma explícita los atributos individuales. Estas propuestas no se construyeron para evaluar una metodología educativa particular. Su utilidad en esta revisión consiste en establecer qué desempeños podrían observarse durante una experiencia de ABR, sin asumir que los estudios educativos midieron todas esas competencias.

CC BY NC ND



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

La planificación se manifiesta cuando el estudiante define objetivos, anticipa restricciones, establece prioridades y determina los recursos y plazos necesarios. En un reto de mejora de inventarios, por ejemplo, requiere establecer una meta coherente con la demanda, identificar la información necesaria y programar actividades para verificar si el sistema propuesto resulta factible. Elaborar un cronograma es una evidencia parcial: su pertinencia depende de la correspondencia entre el problema, los recursos y las acciones previstas.

La organización comprende la asignación de responsabilidades y la coordinación de recursos. Su ejercicio puede apreciarse en la distribución del trabajo, la gestión de información y la articulación de las actividades del equipo. Un estudiante que delega una tarea sin explicar su relación con el objetivo colectivo demuestra una capacidad distinta de quien identifica dependencias entre actividades, prevé contingencias y ajusta la distribución del trabajo. La evaluación debe reconocer esas diferencias, incluso cuando los equipos obtengan productos semejantes.

La dirección implica orientar la actividad colectiva, facilitar acuerdos y afrontar dificultades que interfieren en el cumplimiento de las metas. En la universidad, su desarrollo no requiere reproducir jerarquías empresariales. La rotación de responsabilidades ofrece oportunidades para observar cómo cada integrante conduce reuniones, comunica prioridades y responde ante opiniones contrapuestas. El liderazgo, en este sentido, se expresa en la coordinación de decisiones y no se identifica necesariamente con la persona que presenta el proyecto.

El control administrativo requiere establecer criterios para comparar los resultados previstos con los alcanzados y decidir ajustes. Un reto que concluye con una propuesta escrita puede ofrecer evidencias de planificación, pero difícilmente permite apreciar el control si no existe una prueba, una simulación o un seguimiento de indicadores. El diseño de mecanismos de verificación debe formar parte de la tarea para que esta competencia pueda ser observada.

La toma de decisiones atraviesa las funciones anteriores. Comprende la interpretación de información, la comparación de opciones y la justificación de una alternativa conforme a criterios económicos, operativos y humanos. En contextos organizacionales, las soluciones no siempre coinciden con la opción de menor costo. El estudiante debe examinar los efectos sobre usuarios, trabajadores y sostenibilidad de las operaciones. Una respuesta técnicamente correcta puede ser insuficiente cuando no se consideran sus consecuencias o no se explicita la incertidumbre de los datos.

Evidencia en administración, negocios y emprendimiento

Pérez-Sánchez et al. (2023) describieron una experiencia de ABR con estudiantes de administración orientada al emprendimiento. El trabajo se articuló alrededor de dificultades organizacionales y de la elaboración de respuestas vinculadas con los contenidos del curso. Su



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

interés para la formación administrativa radica en la conexión entre los conceptos discutidos en clase y la identificación de problemas que requieren decisiones contextualizadas. El estudio describe una experiencia pedagógica; su alcance no permite determinar cuánto habría aprendido el mismo grupo mediante otra metodología ni establecer mejoras independientes para cada función administrativa.

Colombelli et al. (2022) analizaron cuestionarios de 127 estudiantes de un programa basado en retos del Politécnico de Turín. Reportaron cambios favorables en aspectos de la mentalidad emprendedora, entre ellos la planificación, la creatividad y la alfabetización financiera. Estos resultados guardan relación con competencias necesarias para formular iniciativas empresariales, aunque proceden de una universidad técnica y de medidas obtenidas mediante cuestionarios. Por tanto, aportan evidencia sobre aprendizajes vinculados con el emprendimiento, no sobre la eficacia del ABR para todas las competencias de una carrera de administración. La valoración de capacidades declaradas por los participantes requiere complementarse con tareas en las que puedan mostrar su desempeño.

Morselli y Orzes (2023) evaluaron un programa interfacultades de emprendimiento basado en retos con 25 estudiantes que trabajaron en equipo durante una semana. El análisis se apoyó en el marco europeo de competencias emprendedoras y examinó el aprendizaje en grupos multidisciplinares. La experiencia permite apreciar el papel de la colaboración entre participantes con diferentes conocimientos. Su duración y su alcance aconsejan cautela al interpretar los resultados como cambios consolidados de competencias profesionales. La capacidad de coordinar un equipo en una actividad intensiva no garantiza que el estudiante pueda desempeñarse del mismo modo ante una situación administrativa diferente.

La revisión de Rincón Sánchez et al. (2023) ofrece una perspectiva más amplia sobre el empleo de retos en la formación de administradores. Frente a ese antecedente, los estudios de emprendimiento permiten identificar resultados específicos, mientras que la revisión aporta una visión del campo. No constituyen evidencias equivalentes. La planificación y ciertas capacidades de colaboración cuentan con antecedentes empíricos relacionados; el control administrativo, la asignación de recursos y la calidad de las decisiones requieren mayor atención mediante evaluaciones explícitas. La ausencia de medidas diferenciadas impide afirmar que la totalidad de las competencias gerenciales haya sido desarrollada por las intervenciones.

Romero Caballero et al. (2025) analizaron una experiencia institucional que combinó el ABR con el pensamiento de diseño para abordar retos empresariales y valorar competencias genéricas. Su estudio muestra una forma de articulación entre estrategias didácticas y evaluación durante el proceso formativo. La combinación de enfoques, no obstante, dificulta atribuir los resultados de manera separada al ABR. La mejora de un indicador de aprendizaje en una intervención híbrida debe interpretarse atendiendo a sus componentes, los criterios de evaluación y el contexto en el que se implementó.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

En conjunto, estas investigaciones sostienen la pertinencia de estudiar el ABR en la enseñanza de administración. Sus resultados no son directamente comparables: varían el ámbito disciplinar, el tiempo de intervención, la definición de competencia y el procedimiento utilizado para evaluarla. La revisión identifica una relación pedagógica plausible entre las tareas del reto y el ejercicio de funciones administrativas, respaldada de manera parcial por estudios empíricos. No permite establecer una magnitud de efecto generalizable ni concluir que el ABR sea superior a otras metodologías activas.

Condiciones didácticas para la formación administrativa

Las revisiones de implementación ofrecen criterios para examinar por qué los retos pueden generar oportunidades de aprendizaje diferentes. Doulougeri et al. (2024), en el ámbito de ingeniería, analizaron la correspondencia entre las características del desafío y otros componentes del diseño educativo. Sus aportes son útiles para reflexionar sobre la complejidad de los retos en administración, pero no prueban resultados en esta disciplina. Un reto que exige analizar costos, diseñar procesos y negociar con una organización puede superar los conocimientos de estudiantes que apenas inician su formación. La dificultad debe ajustarse a lo que pueden realizar con apoyo y al contenido que se espera que aprendan.

La participación de organizaciones externas ofrece información y restricciones que difícilmente pueden reproducirse mediante ejercicios cerrados. También plantea dificultades: acceso desigual a datos, tiempos de respuesta, confidencialidad y cambios de prioridades. La colaboración debe acordarse antes de comenzar el curso, definiendo responsabilidades, condiciones de uso de información y alcance del producto. Cuando no sea posible ejecutar una solución en la empresa, puede valorarse una prueba de concepto o una simulación y explicitar que se trata de una comprobación en condiciones educativas. No corresponde presentar la aprobación del representante de la organización como demostración suficiente de aprendizaje o de impacto empresarial.

El papel docente exige combinar la enseñanza de contenidos con el acompañamiento de las decisiones del alumnado. Galdames-Calderón et al. (2024) examinaron las prácticas docentes asociadas al ABR en educación superior y reconocieron la importancia de la facilitación y del apoyo al aprendizaje autónomo. En administración, este apoyo puede materializarse mediante sesiones breves sobre presupuestos, análisis de procesos o indicadores, seguidas de preguntas que obliguen a revisar su aplicación. El profesor debe evitar tanto resolver el reto por los estudiantes como dejar sin orientación a quienes no poseen los conocimientos necesarios para abordarlo.

La organización de los equipos requiere atención durante el proceso. Nguyen et al. (2023) investigaron las dificultades de grupos de estudiantes en experiencias virtuales basadas en retos. Sus resultados ofrecen razones para examinar la dinámica interpersonal y la motivación de los equipos, particularmente cuando aparecen dificultades de desempeño. Una intervención docente



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

puede comenzar con la revisión de la distribución de tareas y los acuerdos establecidos, en lugar de esperar a que la entrega final revele los problemas. La participación de cada estudiante debe registrarse para evitar que la calificación colectiva oculte diferencias de aprendizaje.

Un modo de trasladar estas consideraciones al currículo consiste en incorporar retos de complejidad progresiva. En los primeros cursos se pueden utilizar situaciones acotadas, datos disponibles y criterios de actuación conocidos; posteriormente, incorporar problemas que exijan obtener información, integrar conocimientos de distintas asignaturas y negociar con actores externos. Se trata de una propuesta didáctica derivada del análisis, no de una secuencia cuya eficacia haya sido comprobada en esta revisión. Su finalidad es evitar que el reto se convierta en un proyecto aislado sin conexión con los resultados de aprendizaje de la carrera.

Evaluación del desempeño, límites de la evidencia y líneas de investigación

La evaluación requiere distinguir entre la calidad de la respuesta a un reto y las capacidades que demuestra cada estudiante. Un equipo puede entregar una propuesta viable gracias al trabajo de uno de sus integrantes, mientras otros participantes apenas ejercitan las competencias previstas. Para examinar la formación administrativa se necesitan evidencias del proceso de decisión: diagnósticos, presupuestos, registros de alternativas descartadas, justificaciones y revisiones de las propuestas. Estos documentos permiten valorar la relación entre las acciones emprendidas y el problema que se pretendía resolver.

Salinas-Navarro y Palma-Mendoza (2026) presentaron un marco que integra ABR, aprendizaje experiencial y evaluación auténtica, ilustrado en un contexto de ingeniería industrial. Su propuesta vincula las tareas del reto con situaciones de desempeño y criterios de evaluación. Para administración resulta pertinente adoptar ese principio de correspondencia: una tarea sobre planificación debería valorar la coherencia de objetivos, recursos y plazos, mientras que una sobre control debería requerir indicadores, interpretación de desviaciones y decisiones de ajuste. Se propone la siguiente relación de desempeños observables como recurso para el diseño didáctico, no como instrumento psicométricamente validado.

Tabla 1

Competencias administrativas y evidencias de desempeño en un reto universitario

Competencia	**Desempeño observable**	**Evidencia propuesta**
Planificación	Define metas, recursos y plazos coherentes con el diagnóstico.	Plan de acción y justificación de prioridades.
Organización	Distribuye tareas y recursos; identifica dependencias.	Matriz de responsabilidades y registro de asignación.

CC BY NC ND



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Dirección y comunicación	Coordina acuerdos y argumenta decisiones frente al equipo.	Observación de reuniones y defensa individual.
Control	Contrasta indicadores con metas y formula ajustes.	Informe de seguimiento y registro de desviaciones.
Toma de decisiones	Compara alternativas con criterios técnicos, económicos y éticos.	Matriz de alternativas y justificación de la decisión.

La rúbrica debe describir niveles de desempeño mediante criterios observables, evitando formulaciones como “excelente liderazgo” si no se especifica qué actuación corresponde a ese nivel. La evaluación inicial puede plantear una situación de dificultad comparable a la del cierre; las tareas individuales de transferencia permiten examinar si el estudiante aplica los conceptos en un problema que no ha resuelto previamente. Los registros de autoevaluación y coevaluación pueden complementar estas evidencias, pero no sustituirlas. Tampoco la opinión favorable del socio externo equivale a una medida del progreso individual.

Las investigaciones examinadas permiten reconocer limitaciones en la comparación entre experiencias. Los estudios sobre emprendimiento miden capacidades parcialmente relacionadas con la gestión y emplean procedimientos distintos; las investigaciones de ingeniería aportan criterios de implementación que no pueden extrapolarse automáticamente. Se necesitan diseños que especifiquen qué dimensiones administrativas se evalúan, describan la intervención de forma suficiente y distingan los resultados obtenidos por estudiantes de los alcanzados por sus equipos. La incorporación de grupos de comparación, evaluaciones iniciales y finales equivalentes, seguimiento posterior y valoración por evaluadores independientes ayudaría a examinar el aprendizaje y su permanencia.

La revisión presenta limitaciones propias de la selección narrativa. La consulta de fuentes accesibles en la web no garantiza que se hayan identificado todas las investigaciones relevantes y el acceso parcial a determinados artículos restringió el detalle de las comparaciones metodológicas. La selección intencional puede privilegiar ciertos enfoques y no se realizó una valoración formal del riesgo de sesgo de los estudios. Por estas razones, las interpretaciones se restringen a la literatura examinada. Una línea de investigación pertinente consiste en evaluar si el ABR permite transferir las funciones de planificación, organización, dirección y control a situaciones administrativas nuevas, con instrumentos de desempeño y seguimiento más allá de una asignatura.

Conclusión

El aprendizaje basado en retos ofrece un marco pedagógico para ejercitar competencias administrativas en situaciones que requieren interpretar información, organizar recursos y justificar decisiones. La relación entre sus actividades y las funciones de planificación, organización,



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

dirección y control permite orientar la enseñanza hacia el desempeño profesional. Los estudios examinados aportan resultados sobre planificación, emprendimiento y colaboración, pero no permiten afirmar que todas las competencias administrativas se desarrollen con la misma intensidad ni que la metodología sea superior a otras formas de enseñanza activa.

El valor formativo del reto depende de su correspondencia con los objetivos de aprendizaje, los conocimientos disciplinares y las posibilidades de actuación de los estudiantes. La mediación docente y la evaluación durante el proceso permiten identificar dificultades que no se reflejan necesariamente en el producto final. La valoración del desempeño individual requiere evidencias de las decisiones adoptadas y de la aplicación del conocimiento en situaciones distintas del reto inicial.

La diversidad de intervenciones y de instrumentos de evaluación limita la comparación de los estudios disponibles, se requiere investigar el ABR específicamente en programas de administración, mediante diseños que permitan examinar los cambios en competencias diferenciadas y su transferencia a nuevos contextos organizacionales.

Referencias

Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, *10*(1), 12–28. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, *4*, Article 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

Balali Shahvari, S., Yaghoubi, N. M., & Vafadar, M. (2021). Developing a model of key managerial competencies using meta-synthesis approach. *International Journal of Productivity and Quality Management*, *32*(3), 279–306. https://doi.org/10.1504/IJPQM.2021.113631

Colombelli, A., Loccisano, S., Panelli, A., Pennisi, O. A. M., & Serraino, F. (2022). Entrepreneurship education: The effects of challenge-based learning on the entrepreneurial mindset of university students. *Administrative Sciences*, *12*(1), Article 10. https://doi.org/10.3390/admsci12010010

Doulougeri, K., Vermunt, J. D., Bombaerts, G., & Bots, M. (2024). Challenge-based learning implementation in engineering education: A systematic literature review. *Journal of Engineering Education*, *113*(4), 1076–1106. https://doi.org/10.1002/jee.20588



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Freitas, P. F. P. de, & Odelius, C. C. (2018). Competências gerenciais: Uma análise de classificações em estudos empíricos. *Cadernos EBAPE.BR*, *16*(1), 35–49. https://doi.org/10.1590/1679-395159497

Galdames-Calderón, M., Stavnskær Pedersen, A., & Rodriguez-Gomez, D. (2024). Systematic review: Revisiting challenge-based learning teaching practices in higher education. *Education Sciences*, *14*(9), Article 1008. https://doi.org/10.3390/educsci14091008

Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, *28*(6), 1135–1157. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354

Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., & Christersson, C. (2022). Challenge based learning in higher education–A systematic literature review. *Innovations in Education and Teaching International, 59*(5), 609–618. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503

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

Nguyen, H., Gijlers, H., & Pisoni, G. (2023). Identifying struggling teams in online challenge-based learning. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, *13*(2), 233–248. https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2022-0131

Nichols, M. H., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge based learning guide.* Digital Promise. https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2019/02/CBL_Guide2016.pdf

Pérez-Sánchez, E. O., Chavarro-Miranda, F., & Riano-Cruz, J. D. (2023). Challenge-based learning: A 'entrepreneurship-oriented' teaching experience. *Management in Education, 37*(3), 119–126. https://doi.org/10.1177/0892020620969868

Rincón Sánchez, A. E., Pinedo Cantillo, I. A., & Ramírez Tarazona, J. V. (2023). Aporte pedagógico del aprendizaje basado en desafíos a la formación de los administradores de empresas: Una revisión sistemática de la literatura (2019-2023). *Sophia*, *19*(2), Article e1307. https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1307

Romero Caballero, S., Canquiz Rincón, L., Rodríguez Toscano, A., Valencia Pérez, A., & Moreno Gómez, G. (2025). Challenge-based learning and design thinking in higher education: Institutional strategies for linking experiential learning, innovation, and academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*, *62*(2), 557–574. https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2326191



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.14052
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Salinas-Navarro, D. E., & Palma-Mendoza, J. A. (2026). An experiential learning and authentic assessment framework for challenge-based learning. *Education Sciences*, *16*(4), Article 652. https://doi.org/10.3390/educsci16040652

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

van den Beemt, A. A. J., van de Watering, G., & Bots, M. (2023). Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: The CBL-compass. *European Journal of Engineering Education*, *48*(1), 24–41. https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2078181.

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.