



Revista de Ciencias Sociales

Depósito legal ppi 201502ZU4662
Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
• ISSN: 1315-9518 • ISSN-E: 2477-9431

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXXII, No. 2

Abril – Junio 2026

Revista de Ciencias Sociales

Esta publicación científica en formato
digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Impacto del Aprendizaje Basado en Retos en la intención emprendedora de estudiantes universitarios

Rincón Sánchez, Astrith Eugenia*
Ramírez Tarazona, Vladimir**

Resumen

El Aprendizaje Basado en Retos articula los contenidos académicos con las necesidades del sector productivo y procura contrarrestar las restricciones del sistema educativo que no logra resolver con suficiencia un ambiente organizacional. En ese contexto, el propósito del trabajo fue evaluar los alcances y limitaciones en la Cátedra de Emprendimiento utilizando la metodología del Aprendizaje Basado en Retos en estudiantes universitarios. Para realizar la evaluación, se aplicó el Cuestionario de Intención Emprendedora en una intervención que generó un impacto positivo en el fortalecimiento de las competencias transversales de los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño en Colombia. El enfoque de la investigación fue cualitativo, no experimental; los datos se recogieron en dos momentos, uno al inicio y el segundo una vez concluyó el curso. El resultado presentó un aumento en los promedios después de la intervención en las tres categorías analizadas y una percepción más positiva del apoyo recibido por parte de los círculos sociales después de la intervención. Como conclusión, se reflejó un aumento en la confianza para enfrentar nuevos retos, la percepción de apoyo social y la capacidad para asumir riesgos calculados, lo que indicó un fortalecimiento en la preparación para el emprendimiento.

Palabras clave: Aprendizaje basado en retos; emprendimiento; creación de empresa; norma subjetiva; autoeficiencia emprendedora.

* Doctora en Educación. Magister en Administración. Especialista en Logística. Profesional en Mercadeo y Publicidad. Docente Investigadora en la Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. E-mail: eugenia.rincon@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6635-208X>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Doctor en Administración. Magister en Bellas Artes. Especialista en Finanzas y Negocios Internacionales. Especialista en Docencia y Administración Universitaria. Administrador de Empresas. Docente Investigador en la Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Colombia. E-mail: vlaramirez@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9977-5663>

Impact of Challenge-Based Learning on entrepreneurial intention of college students

Abstract

Challenge-Based Learning aligns academic content with the needs of the productive sector and seeks to counteract the limitations of the educational system, which fails to adequately address the challenges of an organizational environment. In this context, the purpose of this study was to evaluate the scope and limitations of the Entrepreneurship course using the Challenge-Based Learning methodology with university students. To conduct the evaluation, the Entrepreneurial Intention Questionnaire was administered as part of an intervention that had a positive impact on strengthening the transversal skills of students at the Antonio Nariño University in Colombia. The research approach was qualitative and non-experimental; data were collected at two points in time: at the beginning and at the end of the course. The results showed an increase in average scores after the intervention in all three categories analyzed, as well as a more positive perception of the support received from social circles. In conclusion, the study reflected increased confidence in facing new challenges, a greater perception of social support, and an increased capacity to take calculated risks, indicating improved readiness for entrepreneurship.

Keywords: Challenge-based learning; entrepreneurship; business creation; subjective norm; entrepreneurial self-efficacy.

Introducción

La universidad puede influir significativamente en la intención emprendedora a través de su rol, planes de estudio, cursos y metodologías de enseñanza, generando a su interior estrategias a nivel institucional. Para ello, en la Universidad Antonio Nariño de Colombia, se desarrolla el curso de Cátedra de Emprendimiento, en el cual, para el año 2024, se aplicó la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Retos (ABR). El propósito del estudio fue conocer los cambios en la intención emprendedora que resultaron en los estudiantes una vez finalizaron el curso y el impacto de la implementación de la estrategia didáctica del aprendizaje basado en retos en la intención emprendedora.

En este proceso se aplicó el Cuestionario de Intención Emprendedora en dos momentos, uno al inicio y otro a la finalización del curso. La importancia de esta investigación radica en conocer los cambios generados una vez aplicada la estrategia didáctica y de qué manera ayuda a los estudiantes a desarrollar

habilidades emprendedoras, identificar las oportunidades de negocio, mejorar sus habilidades de planificación y aumentar su capacidad para tomar riesgos calculados.

Se considera de vital importancia relacionar el proceso de aprendizaje con el contexto real del sector productivo, toda vez que es notoria la desarticulación del mundo de la academia con los problemas reales, problema que las universidades deben afrontar con nuevos modelos de aprendizaje, o en este caso con el Aprendizaje Basado en Retos, una estrategia didáctica nacida en el seno empresarial, pero con fuerte influencia en los planes de estudio empresariales.

1. Fundamentación teórica

A nivel mundial, en las instituciones dedicadas a la educación gerencial existe un consenso en que los programas de educación empresarial desempeñan un papel clave en el desarrollo de competencias e intenciones

emprendedoras (Mujtaba et al., 2025). Al mismo tiempo, las acciones gubernamentales permiten el desarrollo de estas intenciones en la creación de oportunidades financieras y estructurales para aumentar el propósito de crear una nueva empresa (Calanchez et al., 2023). Por otra parte, se ha destacado el desarrollo de las relaciones con el contexto y las capacidades de emprendimiento en el futuro profesional.

En ese sentido, Ellikkal y Rajamohan (2023) encontraron que existe una relación positiva significativa entre las capacidades relacionales y el logro de competencias profesionales en el dominio actitudinal de los estudiantes. Igualmente, es importante destacar lo que afirma Ramírez et al. (2023), que los líderes empresariales deben desarrollar competencias que les permitan alcanzar los objetivos de competitividad y productividad que requieren las organizaciones. Entre dichas competencias, son muy importantes las siguientes: Desarrollar un pensamiento estratégico, táctico operativo; mejorar, innovar y optimizar los procesos de la organización, identificar y optimizar los procesos de negocio de la organización; elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales, detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.

Estas competencias están estrechamente vinculadas con la intención emprendedora de los estudiantes y su aceptación dentro de los grupos de interés con los que interactúan. Se consideran un eje fundamental a través del cual los planes formativos fomentan la mentalidad, orientación y desarrollo de capacidades necesarias para emprender a lo largo de su vida profesional (Gutiérrez et al., 2014; Hernández, 2018; Cantillo et al., 2021; López et al., 2021; Valenzuela-Keller et al., 2022; Morales, 2022; Garavito-Hernández et al., 2023; Aledo, 2024; Maza-Ávila et al., 2024; Astudillo et al., 2024).

El fomento del empleo, la creación de negocios y el espíritu empresarial “se vincula estrechamente con la concepción tradicional de intención por emprender, pudiendo ser un determinante clave o bien, un condicionante para el éxito o fracaso de los emprendedores”

(Valenzuela-Keller et al., 2022, p. 96).

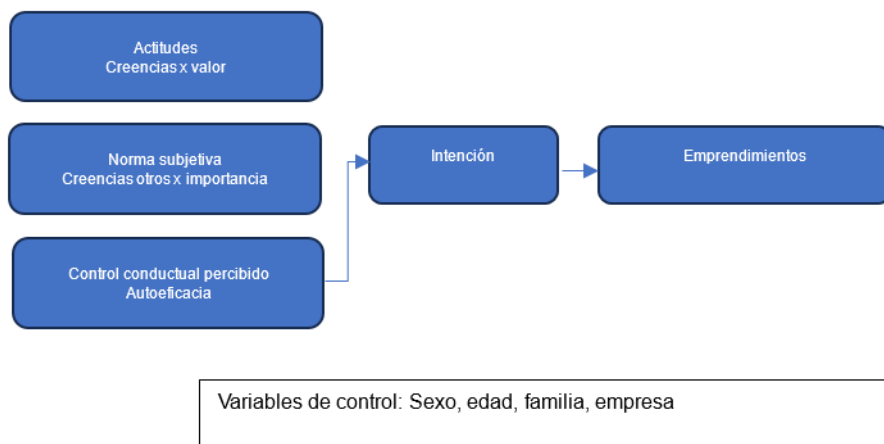
1.1. La intención emprendedora

Esquer et al. (2024), plantea que la educación empresarial tiene un impacto positivo significativo en la intención empresarial de los estudiantes universitarios. Además, subraya el papel fundamental de las universidades a la hora de incentivar a los futuros emprendedores, destacando la necesidad de las instituciones para que evalúen y actualicen periódicamente los cursos de emprendimiento, a fin de preparar mejor a los estudiantes para emprender iniciativas empresariales.

Es el pensamiento orientado a la consecución de un emprendimiento, que desencadenará la acción para llevarlo a cabo (González-Prida et al., 2024). En los estudiantes universitarios se convierte en un tema de gran interés en el ambiente académico y empresarial, dado que tiene gran potencial para impulsar el desarrollo económico (Tarapuez, 2016; Mayer et al., 2020; Rincón et al., 2022). Para lograrlo, plantea Morales (2022) que las metodologías activas de enseñanza, la pasión de los profesores y los contenidos del programa de estudio son estimados como propulsores de la intención emprendedora.

También se puede destacar el concepto de mentalidad emprendedora, explicado como una capacidad de actuar en contexto de incertidumbre, reconociendo oportunidades y trabajando en una idea para hacerla realidad (Astudillo et al., 2024); esto se relaciona como un determinante clave para el éxito o un revés para un emprendedor.

En este contexto, la Teoría de la Acción Planificada (TAP), representada en la Figura I, se define como una teoría general de la motivación humana, que explica el comportamiento a través de las intenciones individuales (Karki et al., 2023) y propone que la intención de llevar a cabo una conducta depende de la influencia que tienen sobre ella tres componentes: (a) la actitud hacia dicha conducta, (b) la norma subjetiva, y, (c) la autoeficiencia emprendedora.



Fuente: Elaboración propia, 2025 a partir del Modelo Teórico TAP (Ajzen, 1991).

Figura 1: Teoría de la Acción Planeada aplicada al emprendimiento

Definiendo la “*actitud hacia la conducta emprendedora*”, de acuerdo al modelo de la expectativa-valor de las actitudes, Fishbein y Ajzen (1975) explican que las actitudes de una persona están conformadas por la fuerza de cada creencia combinada con su valor subjetivo. Cada creencia asocia la conducta en particular con ciertos resultados u otros atributos. De este modo se desarrollan actitudes favorables hacia las conductas con consecuencias deseables y actitudes desfavorables hacia las conductas con consecuencias no deseables (Ajzen, 1991).

Para definir el concepto de la “*norma subjetiva*”, dentro del modelo de la TAP, se asume que las creencias normativas de un individuo se establecen favorable o desfavorablemente, teniendo en cuenta que las personas importantes para él aprueban o desaprueban determinada conducta, y esto da lugar a una presión social percibida (*norma subjetiva*) que influye en la intencionalidad (Ajzen, 1991). La norma subjetiva es proporcional a la suma de los pesos de cada creencia normativa, multiplicada por la motivación de las personas para cumplir cada referente. Cuanto más positiva sea la

norma subjetiva, mayor será la intención de emprender.

La “*autoeficiencia emprendedora*”, se refiere a la percepción de la facilidad o dificultad para llevar a cabo la conducta emprendedora. Este componente abarca tanto los factores internos como externos al individuo. Este sentimiento de competencia personal es un importante determinante de las intenciones emprendedoras. Los individuos con mayor percepción de control tendrán más probabilidad de iniciar un negocio.

Algunos artículos sobre la intención emprendedora (López et al., 2021; Morales, 2022; Tri, 2023; Dar et al., 2024; González-Prida et al., 2024; Ferro et al., 2024; Aledo, 2024; Messina et al., 2024) destacan que gran parte de lo que se considera una actividad emprendedora es un comportamiento planificado intencionalmente. Investigaciones previas (Tarapuez, 2016; Ellikkal y Rajamohan, 2023; Rasania y Kapoor, 2023; Goenadhi y Gayatri, 2024; Mujtaba et al., 2025) evidencian el énfasis que se coloca en los programas empresariales en la elaboración del plan de negocios y en enseñar el cómo

iniciar un nuevo negocio. A menudo, los estudiantes expresan el deseo, ya sea personal o familiar, de tener un negocio propio (Krueger et al., 2000).

En la teoría se determina que el control percibido es el componente con mayor peso. Además, este componente y la intención son considerados como predictores directos de la conducta. Por ello, las universidades han implementado estrategias metodológicas para integrar “la necesidad de desarrollar espacios de aprendizaje” que apoyen la autoeficacia, y las disposiciones emprendedoras y señalan, además, que deberían introducir campos de estudio y funciones/actividades relacionadas con el emprendimiento (González-Prida et al., 2024).

1.2. Aprendizaje Basado en retos

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es una estrategia didáctica innovadora que busca desarrollar competencias en los estudiantes a través de la resolución de problemas reales y significativos (Centeno-Sandoval et al., 2025; Ureña et al., 2025). Se basa en el aprendizaje activo y en la construcción de conocimientos a partir de experiencias prácticas, promoviendo habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo (Abril-López et al., 2021). A diferencia de otros enfoques, sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía y el desarrollo de competencias transversales necesarias en el siglo XXI (Manrique y Sanmartín, 2021).

Además, apoya el aprendizaje experiencial en la educación superior y se basa fundamentalmente en el trabajo de David A. Kolb (Ramírez-Cadena et al., 2024). Este, a su vez, tiene sus raíces en las obras de John Dewey, Jean Piaget y Kurt Lewin (Leijon et al., 2022). Es así como el modelo Kolb es holístico y enfatiza la transformación de la experiencia en conocimiento, a través de un proceso cíclico que incluye cuatro etapas: Experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación

activa.

Este ciclo está diseñado para facilitar el aprendizaje, dado que involucra a los estudiantes en un proceso que requiere la reflexión sobre sus experiencias, conceptualización de sus observaciones y aplicación de sus conocimientos en empresas reales (Helker et al., 2025).

La teoría del aprendizaje experiencial postula que el aprendizaje no es simplemente un resultado, sino un proceso continuo de adaptación al mundo, que requiere interacciones interpersonales (Gallagher y Savage, 2020). El modelo Kolb también identifica cuatro estilos de aprendizaje. Estos son divergente, asimilador, convergente y acomodaticio, en los que cada uno de ellos representa diferentes formas en que las personas prefieren participar en el ciclo de aprendizaje (Ramírez-Cadena et al., 2024).

Su aplicación en la educación superior es diversa, y abarca desde los programas de medicina, en donde apoya el desarrollo de profesionales reflexivos capaces de adaptarse a entornos complejos, hasta la educación empresarial, en la que se prepara a los estudiantes en entornos volátiles, inciertos, incompletos y ambiguos (VUCA, por sus siglas en inglés) (Rolín, 2021), a través de experiencias prácticas como las simulaciones o las visitas empresariales (Colombari et al., 2021).

El énfasis de aprender haciendo se identifica con la filosofía que apoya la participación y la reflexión, en contraste con la recepción pasiva del conocimiento. Ahora bien, el ABR es una estrategia didáctica innovadora que hace énfasis en la resolución de problemas del mundo real a través de la colaboración entre actores: Estudiantes, profesores y empresas, que deriva del aprendizaje experiencial (Hölzner y Halberstadt, 2023). En esencia, involucra a los estudiantes, quienes identifican los retos factibles de solucionar en el curso, lo que permite el fomento de un enfoque práctico de la educación, que integra el conocimiento en todas las disciplinas (Colombari et al., 2021).

Esta estrategia didáctica comienza

con desafíos auténticos que los estudiantes pueden encontrar en sus futuras carreras, lo que permite que la experiencia de aprendizaje sea relevante y significativa. Además, está diseñada para mejorar las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, al involucrar a los estudiantes en un entorno de aprendizaje práctico e interactivo y fomentar la colaboración entre pares.

Al trabajar juntos para resolver estos retos, no solo profundizan su comprensión de los conceptos, sino que también desarrollan habilidades esenciales de trabajo en equipo y de comunicación, que son de vital importancia para las empresas de hoy (Doulougeri et al., 2024). Por otra parte, fomentan una mentalidad de crecimiento, preparándose para los fracasos y oportunidades de desarrollo. Es así como se preparan para el mundo de complejidades que se presentan en las organizaciones a nivel mundial (Sangwan y Singh, 2022).

Este enfoque holístico no solo proporciona a los estudiantes la resiliencia y adaptabilidad necesarias para prosperar en un mundo de constante cambio, sino que también fomenta el desarrollo integral que es crucial en la medida en que avanzan en la carrera, puesto que les permite abordar obstáculos imprevistos con confianza y creatividad (Van Akkeren y Tarr, 2022).

El ABR se fundamenta sobre tres pilares que se pueden apreciar como tres fases clave: Involucrar, investigar y actuar (Membrillo-Hernández et al., 2021). En la fase de involucramiento, los estudiantes intercambian ideas significativas y formulan preguntas esenciales relacionadas con los retos; esta etapa es crucial para fomentar la curiosidad y sentar las bases para una exploración más profunda. En la fase de investigación, recopilan información para comprender mejor la problemática del reto a solucionar. Por último, en la fase de acción, implementan sus soluciones y evalúan, junto con el profesor y la empresa, el impacto en la comunidad o en el medio ambiente.

De esta manera, el ABR se convierte en una evolución de los enfoques pedagógicos tradicionales y hace hincapié en el cambio

hacia metodologías más centradas en el estudiante, fomentando el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas (Martínez y Crusat, 2020). Este cambio mejora la participación de los estudiantes y los prepara para la exigencia de los lugares de trabajo modernos, en donde la adaptabilidad y la innovación son determinantes en el desempeño y crecimiento de las empresas.

Colombelli et al. (2022), encontraron un efecto positivo y significativo en la mentalidad y las habilidades emprendedoras, alfabetización financiera, creatividad y planificación de los estudiantes; en este mismo sentido, la investigación, además, muestra un efecto positivo y significativo del ABR en la mentalidad y las habilidades emprendedoras de los estudiantes. Otra experiencia es la presentada por Hölzner y Halberstadt (2023), en la cual estudia el ABR en relación con la motivación intrínseca, encontrando como resultado una mayor atención empresarial.

Analizando estos tres aspectos importantes para el desarrollo de los estudiantes, el emprendimiento, la intención emprendedora y el Aprendizaje Basado en Retos, se plantea la pregunta: ¿Cómo influye la aplicación del Aprendizaje Basado en Retos en la intención emprendedora de los estudiantes universitarios antes y después de cursar una asignatura Cátedra de emprendimiento?

2. Metodología

Para evaluar este constructo se ha utilizado el Cuestionario de Intención Emprendedora (CIE), validado en España y Colombia, por sus autores Ana Languía, Juan Antonio Moriano, Fernando Molero y Juan Alberto Gámez (Laguía et al., 2017), el cual permite medir diferentes dimensiones relacionadas con la intención emprendedora como la actitud hacia el emprendimiento, la autoeficiencia emprendedora y la norma subjetiva; este instrumento también se ha validado en diferentes contextos académicos demostrando ser una herramienta confiable y efectiva para la investigación en educación

emprendedora, algunos de los análisis los han realizado Contreras-Barraza et al. (2021); Akhtar et al. (2022); y, Mahendran y Rahman (2025).

El enfoque de la investigación es cuantitativo preexperimental con un grupo pre y *post test*, por cuanto los datos se recogieron en dos momentos, uno al inicio del curso, antes de impartir la Cátedra de Emprendimiento; y el segundo, una vez concluyó el curso. Participaron 90 estudiantes de pregrado, pertenecientes a la Universidad Antonio Nariño en Colombia, matriculados en la asignatura Cátedra de Emprendimiento, que es impartida por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas; el 68,88% fueron mujeres y 31,12%, hombres, con edades comprendidas entre 17 y 55 años ($M = 22,77$ años, $DE = 7,15$). Se trabaja con el 100% de los estudiantes matriculados en la cátedra en el período comprendido de agosto a septiembre de 2024.

2.1. Instrumento

Para medir la intención emprendedora y los tres componentes de la TAP (actitud, norma subjetiva y autoeficiencia emprendedora), se utiliza el Cuestionario de Intención Emprendedora, en el cual todos los *ítems* tienen un formato de respuesta tipo *Likert* cuyas puntuaciones pueden oscilar entre 1 (Totalmente improbable) y 7 (Totalmente probable).

La actitud hacia el emprendimiento no solo depende de las creencias, sino además de la evaluación que se realiza de las mismas. Para medir este componente, se emplean dos grupos de 6 *ítems* cada uno. El primero, hace referencia a lo que supondría para la persona ser emprendedora; el segundo grupo de 6 *ítems*, valora en qué medida es deseable cada uno de esos aspectos.

El componente de la norma subjetiva

consta de un grupo de tres *ítems* sobre la opinión que otras personas que sean significativas o referentes, como la familia, amigos y compañeros, mostrarían acuerdo o no sobre que el participante emprenda o cree un nuevo emprendimiento. Y otro grupo de tres *ítems* con los que se valora la importancia de la opinión de estas personas al respecto.

Estas preguntas reflejan la motivación para acomodarse a las directrices que tienen personas que hacen parte de su grupo más cercano. A mayor puntuación global, mayor será la importancia de la norma subjetiva. El componente de autoeficiencia emprendedora consta de seis *ítems*.

El cuestionario se aplicó en línea a la totalidad de los estudiantes del grupo, en donde se recoge, en primer lugar, información sobre datos personales. Este cuestionario fue administrado durante las clases; además, se llenaron de forma anónima para garantizar la confidencialidad.

3. Resultados y discusión

En las Tablas 1 a 3, aparecen los resultados antes y después del uso de la estrategia de Aprendizaje Basado en Retos en el curso de Cátedra de Emprendimiento. Se observa en la Tabla 1, que en la mayoría de los casos los promedios después de la intervención han aumentado ligeramente (excepto en “Ser mi propio jefe”, que disminuyó de 6,24 a 5,57). Esto indica que los estudiantes perciben mayor confianza en las variables latentes, salvo en la independencia laboral, lo que pone en disyuntiva que entender la realidad del emprendimiento implica reconocer que es un proceso difícil, revela su complejidad inherente, lo que obliga a desmitificar la idealización de ser el propio jefe y a reevaluar lo que implica vivir sin la estructura de un empleo tradicional.

Tabla 1
Cambios en la Actitud hacia el Emprendimiento en la Intención Emprendedora de los estudiantes después del curso de Cátedra de Emprendimiento

Variable Latente		ANTES		DESPUÉS		t-Student	Correlación
		Promedio	Desviación	Promedio	Desviación	p	r
Enfrentarme a nuevos retos	A1	5,98	1,11	6,11	1,18	0,43	0,04
Crear empleo para otras personas	A2	6,10	1,33	6,30	1,03	0,25	0,08
Ser creativo/a e innovar	A3	6,10	1,12	6,08	1,40	0,90	0,07
Asumir riesgos calculados	A5	5,71	1,44	6,16	1,31	0,03	0,05
Ser mi propio jefe/a (independencia)	A6	6,24	1,22	5,57	1,32	0,00	-0,02

Fuente: Elaboración propia, 2025.

En cuanto a las diferencias reflejadas con la prueba *t* de Student (*p*-valor) para “Asumir riesgos calculados” ($p=0,03$) y “Ser mi propio jefe/a” ($p=0,00$), los valores *p* indican diferencias significativas. En los demás casos no hay diferencias significativas, debido a que la correlación *r* mide la estabilidad y consistencia de la puntuación; en este caso, los valores proyectados por *r* indican una intervención que generó una variación individual alta, en este caso que las percepciones de los estudiantes cambiaron, lo cual es acorde con el proceso de aprendizaje.

En general, los valores *r* son bajos (muy cercanos a 0), lo que indica una débil relación entre las mediciones antes y después; en el caso

de “Ser mi propio jefe”, el valor *r* es negativo (-0,02), lo que indica que quienes tenían una valoración alta antes, la redujeron después. Es así como, para la “Actitud”, se observan unas ligeras mejoras en algunos aspectos, pero solo dos muestran cambios significativos.

En la Tabla 2, se presenta un aumento en los promedios después de la intervención en las tres categorías analizadas: “Mi familia directa (padres y hermanos/as) aumentó (+0,27); “Mis amistades más cercanas” aumentó (+0,45) y “Mis compañeros/as o colegas” en (+0,33); estos resultados sugieren una percepción más positiva del apoyo recibido por parte de los círculos sociales después de la intervención.

Tabla 2
Cambios en la norma subjetiva en la Intención Emprendedora de los estudiantes después del curso de Cátedra de Emprendimiento

Variables Latentes		ANTES		DESPUÉS		t-Student	Correlación
		Promedio	Desviación	Promedio	Desviación	p	r
Mi familia directa (padres y hermanos/as).	C1	5,84	1,56	6,11	1,48	0,22	0,09
Mis amistades más cercanas	C2	4,94	1,42	5,39	1,36	0,04	-0,05
Mis compañeros/as o colegas	C3	4,90	1,32	5,23	1,42	0,13	-0,14

Fuente: Elaboración propia, 2025.

En cuanto a qué tan relacionados están los valores antes y después, se presenta en la variable “Mi familia directa” una correlación débil, lo que sugiere que quienes antes tenían una percepción alta del apoyo familiar mantuvieron una tendencia similar después. En “Mis amistades más cercanas” ($r = -0,5$) significa que existe una relación negativa leve, indicando que la percepción del apoyo en este grupo varió de manera independiente entre los participantes. Y la variable “Mis compañeros o colegas” ($r = -0,14$) indica una relación negativa más fuerte, lo que sugiere que quienes inicialmente reportaron mayor apoyo de colegas tendieron a reducir su percepción después.

El p-valor indica que las diferencias observadas entre antes y después no son significativas en la variable “Mi familia

directa” ($p= 0,22$), aunque en la variable “Mis amistades más cercanas” sí se presenta una diferencia significativa ($p= 0,04$); esto indica que la percepción de apoyo por parte de los amigos cercanos es estadísticamente relevante.

En la Tabla 3, se presentan incrementos en los valores promedio después de la intervención en los tres primeros aspectos; mientras que el último, muestra una ligera disminución: “Definir tu idea de negocio y la estrategia de tu empresa” aumentó en (+0,32); “escribir tu plan de negocio” (+0,25); “realizar trámites administrativos” (+0,24) y “trabajar bajo continuo estrés” disminuyó en (-0,02). Esto indica una mejoría en la confianza percibida para definir una estrategia, escribir un plan de negocios y realizar trámites burocráticos; mientras que la percepción sobre el estrés se mantiene casi igual.

Tabla 3
Cambios en la Autoeficiencia emprendedora luego de terminar el curso en los estudiantes de la Cátedra de Emprendimiento

Variables Latentes		ANTES		DESPUÉS		t- Student p	Correlación r
		Promedio	Desviación	Promedio	Desviación		
Definir tu idea de negocio y la estrategia de tu empresa	E1	5,87	1,31	6,19	1,29	0,07	0,18
Escribir tu plan de negocio (estudio de mercado, estudio financiero, etc.)	E2	5,44	1,40	5,69	1,44	0,22	0,13
Realizar los trámites administrativos y burocráticos necesarios para crear tu empresa	E3	4,96	1,67	5,20	1,76	0,33	0,05
Trabajar bajo un continuo estrés, presión y conflicto	E4	4,46	2,07	4,44	2,20	0,97	0,02

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Los valores p en la Tabla 3, significan que los cambios observados no son estadísticamente significativos, aunque “definir tu propia idea de negocio” ($p= 0,07$) no es significativo, pero está cerca del

umbral (0,05). Por su parte, los valores de correlación r indican el grado de relación entre las mediciones antes y después; sugieren que los participantes que tenían percepciones más altas antes de la intervención tendieron a

mantenerlas después.

El propósito de esta investigación fue evaluar los cambios en la intención emprendedora de los estudiantes universitarios como resultado de la aplicación de la estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Retos. Los resultados muestran un incremento en la percepción de las habilidades emprendedoras y en el apoyo social de amigos y familiares a los estudiantes que cursaron la Cátedra de Emprendimiento.

Estos resultados concuerdan con otras experiencias, como el estudio de Esquer et al. (2024), que concluye que la educación empresarial tiene un impacto positivo significativo en la intención empresarial de los estudiantes universitarios, con una fuerte correlación, lo que sugiere que una educación empresarial eficaz puede mejorar las intenciones de los estudiantes de emprender.

Vidrio-Barón et al. (2024), en su publicación: “Intención Emprendedora de Estudiantes Millenials”, encuentra que el Modelo conceptual Integrado, basado en la Teoría del Comportamiento Planificado, se convierte en la guía rectora para predecir la intención de comportamiento emprendedor y confirma la consistencia interna y las capacidades predictivas de los modelos propuestos para predecir la intención empresarial entre los estudiantes de la generación del milenio, lo que indica que el modelo conceptual integrado basado en la teoría del comportamiento planificado es efectivo en este contexto.

Dar et al. (2024), en el escrito publicado: “Intención emprendedora de los estudiantes universitarios: un enfoque moderado utilizando la educación emprendedora”, valida la intención emprendedora de los estudiantes universitarios al demostrar que la autoeficacia empresarial influye positivamente en su intención de participar en actividades empresariales.

Esta influencia se produce tanto directa como indirectamente a través de una mayor capacidad de reconocimiento de oportunidades, particularmente después de la exposición a la educación empresarial en el aula. Los hallazgos

sugieren que una educación empresarial eficaz puede moderar significativamente la relación entre la autoeficacia y el reconocimiento de las oportunidades, fomentando así una mayor intención empresarial entre los estudiantes. Esto tiene implicaciones para las instituciones educativas y los responsables políticos a la hora de promover los programas de emprendimiento.

Otras publicaciones (Ferro et al., 2024; Villena-Izurrieta et al., 2024; Mujtaba et al., 2025) validan la intención empresarial de los estudiantes universitarios al examinar el impacto de la inspiración, las habilidades y la conciencia empresariales, con la educación empresarial como mediadora. Destacan que estos factores influyen significativamente en las intenciones de los estudiantes de emprender, especialmente entre los estudiantes.

Por otra parte, Goenadhi y Gayatri (2024) en el artículo: “El impacto de la educación empresarial y las incubadoras de empresas en la intención empresarial en la Universidad President” valida la intención empresarial de los estudiantes universitarios al demostrar una correlación positiva significativa entre la educación empresarial y sus intenciones de iniciar negocios.

Lo anterior subraya la importancia de integrar marcos educativos que apoyen tanto el conocimiento teórico como la aplicación práctica para fomentar las aspiraciones empresariales de los estudiantes. Tarapuez (2016), en su escrito: “Factores que influyen en la intención empresarial de los estudiantes universitarios del departamento del Quindío (Colombia)”, analiza la intención emprendedora de los estudiantes universitarios del Quindío e indica que está influenciada por un conjunto diverso de factores intrínsecos y extrínsecos, como el tipo de universidad a la que asisten, el hecho de tener un amigo que sea empresario y la norma social imperante que favorece el emprendimiento sobre el empleo.

La investigación sobre la intención emprendedora de egresados de educación superior de Guayaquil identificó los factores y actitudes clave que influyen en las intenciones emprendedoras de los graduados de educación

superior en Guayaquil (Ecuador), destacando la importancia de la actitud emprendedora, la norma subjetiva, la autoeficacia empresarial y los valores personales, como dimensiones significativas que afectan estas intenciones (Villena-Izurieta et al., 2024).

Por otra parte, para fomentar la mentalidad emprendedora, factores que condicionan las intenciones de los estudiantes en un panorama económico desafiante. (González-Prida et al., 2024), se confirmó que la autoeficacia tiene una influencia significativamente positiva en la intención empresarial de los estudiantes universitarios, y su impacto es seis veces mayor que el de la actitud y las normas subjetivas, lo que indica que mejorar la autoeficacia de los estudiantes es crucial para fomentar las intenciones empresariales.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes muestran intenciones empresariales medias o altas, aún existe un potencial considerable de mejora, lo que hace hincapié en la necesidad de contextos educativos que promuevan el desarrollo de un centro de control empresarial para apoyar los medios de vida sostenibles y la inclusión económica en la región.

Es notable destacar que el escrito sobre la evaluación de la intención emprendedora de estudiantes universitarios mediante la metodología Rasch (Ferro et al., 2024), concluyó que el Programa de Emprendimiento Agrícola Sostenible (AGROS) tuvo un impacto positivo en la mejora de la intención empresarial de los estudiantes universitarios de ciencias agrícolas, particularmente en relación con la creación de nuevas empresas en el campo, allí los factores clave que contribuyeron al éxito del programa, incluyeron la integración efectiva de talleres y conferencias, la participación de profesionales altamente calificados y la implementación de metodologías activas que involucraran a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Se tiene entonces, por un lado, que las investigaciones sobre la intención emprendedora no la relacionan con el ABR y, por otro lado, las investigaciones desarrolladas

en el ámbito de los estudios empresariales que analizan el ABR buscan la relación con las habilidades emprendedoras o con la motivación, por lo que el aporte de esta investigación al conocimiento se fundamenta en la evaluación de la aplicación del ABR sobre la intención emprendedora.

Conclusiones

Los resultados sugieren que la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Retos aplicada en la Cátedra de Emprendimiento puede tener un impacto positivo en la intención emprendedora de los estudiantes, aunque con variaciones en distintos aspectos. Se reflejó un aumento en la confianza para enfrentar nuevos retos, la percepción de apoyo social y la capacidad para asumir riesgos calculados, lo que indica un fortalecimiento en la preparación para el emprendimiento.

Sin embargo, la disminución en la percepción de independencia como factor motivacional sugiere la necesidad de reforzar la autonomía dentro del proceso formativo. En cuanto a las habilidades técnicas, los estudiantes mostraron mejoras en la confianza para desarrollar planes de negocio y trámites burocráticos; la falta de significancia estadística en estos cambios sugiere que se requieren estrategias complementarias para potenciar estas competencias.

Además, el estrés percibido no mostró una reducción significativa, lo que indica que el curso no logró mitigar los niveles de presión asociados al emprendimiento. Estos resultados enfatizan la importancia de continuar implementando metodologías activas de aprendizaje, asegurando que no solo fomenten la intención emprendedora, sino que también fortalezcan la independencia y la resiliencia de los estudiantes en su camino hacia la creación de nuevos negocios.

Las investigaciones futuras podrían explorar otros factores que influyen en las intenciones empresariales de los estudiantes universitarios, particularmente en diferentes

contextos culturales o económicos, para comprender cómo estas variables pueden variar según las regiones y los datos demográficos. Indagar sobre el papel de los distintos tipos de redes de apoyo y su eficacia para fomentar las intenciones emprendedoras entre los estudiantes, podría proporcionar información valiosa sobre cómo estructurar mejor los sistemas de apoyo dentro de las instituciones educativas para mejorar los resultados empresariales.

Otra área de investigación puede incluir un análisis más profundo de los obstáculos a los que se enfrentan los aspirantes a emprendedores, como la falta de capital y apoyo institucional, para identificar estrategias e intervenciones eficaces que las universidades y los responsables políticos puedan implementar para fomentar un entorno más propicio para el espíritu empresarial. Además, una investigación más profunda sobre el papel del capital social familiar en el fomento de las intenciones empresariales, examinando en particular cómo el apoyo y los recursos familiares contribuyen a las aspiraciones empresariales de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Abril-López, D., López, D., González-Moreno, P. M., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). How to use challenge-based learning for the acquisition of learning to learn competence in Early Childhood Preservice Teachers: A virtual archaeological museum tour in Spain. *Frontiers in Education*, 6, 714684. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.714684>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Akhtar, S., Albarrak, M. S., Ahmad, A., Akram, H. W., Diddikie, M. D. (2022). Drivers of Student Entrepreneurial Intention and the Moderating Role of Entrepreneurship Education: Evidence from an Indian University. *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 2022, 6767580. <https://doi.org/10.1155/2022/6767580>
- Aledo, M. D. (2024). Análisis de la intención emprendedora y las habilidades blandas en estudiantes universitarios de la Generación Z y Millennials. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-984>
- Astudillo, S., Coronel-Pangol, K., y Aguirre-Quezada, J. (2024). Influencia de los atributos personales en la intención emprendedora en estudiantes universitarios desde una perspectiva de género. *International Journal of Professional Business Review*, 9(10), e04933. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i10.4933>
- Calanchez, Á., Rosas-Prado, C. E., Díaz, W. R., y Merino, M. (2023). Competencias e intenciones emprendedoras de los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Empresa*, 25(45), 1-32. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.12833>
- Cantillo, N., Pedraza, C. J., y Suarez, H. (2021). Formación del emprendimiento social: Compromiso de la Universidad de la Guajira en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(1), 216-229. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i1.35308>
- Centeno-Sandoval, M. A., Fernández-Romero, C. A., y Ayala-Huacón, C. J. (2025). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica en el proceso educativo en la educación superior. *MQR Investigar*, 9(2), e750. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e750>
- Colombari, R., D'Amico, E., y Paolucci, E.

- (2021). Can challenge-based learning be effective online? A case study using experiential learning theory. *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation*, 5(1), 40-48. <https://doi.org/10.23726/CIJ.2021.1287>
- Colombelli, A., Loccisano, S., Panelli, A., Pennisi, O. A. M., y Serraino, F. (2022). Entrepreneurship education: The effects of challenge-based learning on the entrepreneurial mindset of university students. *Administrative Sciences*, 12(1), 10. <https://doi.org/10.3390/admsci12010010>
- Contreras-Barraza, N., Espinosa-Cristia, J. F., Salazar-Sepulveda, G., y Vega-Muñoz, A. (2021). Entrepreneurial intention: A gender study in business and economics students from Chile. *Sustainability*, 13(9), 4693. <https://doi.org/10.3390/su13094693>
- Dar, A. A., Hurrah, S. A., Hassan, A., Mansuri, B. B., y Saleem, A. (2024). Entrepreneurial intention of university students: A moderated approach using entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 38(4), 350-362. <https://doi.org/10.1177/0950422231208436>
- Doulougeri, K., Vermunt, J. D., Bombaerts, G., y 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>
- Ellikkal, A., y Rajamohan, S. (2023). Factors influencing entrepreneurial intentions and the role of entrepreneurship education in Indian universities: A stakeholder perspective. *International Journal of Professional Business Review*, 8(7), e02663. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i7.2663>
- Esquer, R. R., Leyva, B. A., Ochoa, S., y Jacobo, C. A. (2024). Actitud, comportamiento, normas subjetivas, educación, intención de emprendimiento en estudiantes universitarios del sur de Sonora. *EDUCATECONCIENCIA*, 29(33), 74-101. <https://doi.org/10.58299/86xazf67>
- Ferro, C., Vidal, L. D., Rodrigues, F. S., Oliveira, C. V. D. S., Guedes, E., Pimenta, A. L. A., y Fontes, E. O. (2024). Assessment of the entrepreneurial intention of university students using rasch methodology. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(11), e7675. <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-074>
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Gallagher, S. E., y Savage, T. (2020). 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>
- Garavito-Hernández, Y., García-Méndez, S., Ramírez-Torres, W. E., y Avellaneda-Rueda, C. (2023). Influencia de las características personales y factores del entorno en la intención emprendedora en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2201>
- Goenadhi, F., y Gayatri, D. (2024). The impact of entrepreneurship education and business incubators to entrepreneurial intention in President University. *Jurnal Ekonomi, Bisnis dan Entrepreneurship*, 18(2), 444-457. <https://doi.org/10.55208/x8e3cd80>
- González-Prida, V., Sandoval-Trigos, J. C., Moreno-Menéndez, F. M., Gomez-Bernaola, K. O., Tello-Porras, D.

- A., y Pariona-Amaya, D. (2024). Fostering entrepreneurial mindsets: Factors shaping student intentions in a challenging economic landscape. *Societies*, 14(10), 202. <https://doi.org/10.3390/soc14100202>
- Gutiérrez, J. A., Asprilla, E., y Gutiérrez, J. M. (2014). Emprendimiento e investigación en la escala de la formación profesional y la innovación empresarial en Colombia. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (76), 144-157. <https://doi.org/10.21158/01208160.n76.2014.802>
- Helker, K., Bruns, M., Reymen, I. M. M. J., y Vermunt, J. D. (2025). A framework for capturing student learning in challenge-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 26(1), 213-229. <https://doi.org/10.1177/14697874241230459>
- Hernández, V. M. (2018). *Relación entre las capacidades de emprendimiento y el logro de las competencias profesionales de los estudiantes del décimo ciclo de los estudiantes de administración y negocios internacionales de la Universidad Alas Peruanas Filial ICA, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Alas Peruanas]. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/2717>
- Hölzner, H. M., y Halberstadt, J. (2023). Challenge-based Learning: How to Support the Development of an Entrepreneurial Mindset. In J. Halberstadt, A. Alcorta, J. Greyling y S. Bissett (Eds.), *Transforming Entrepreneurship Education* (pp. 23-36) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11578-3_2
- Karki, P., Joshi, S. P., y Subedi, S. (2023). Influence of university's role, curriculum, and teaching methodologies in promoting entrepreneurship intention. *NCC Journal*, 8(1), 45-64. <https://doi.org/10.3126/nccj.v8i1.63170>
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., y Carsrud A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5-6), 411-432. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
- Laguía, A., Moriano, J. A., Molero, F., y Gámez, J. A. (2017). Validación del Cuestionario de Intención Emprendedora en una muestra de estudiantes universitarios de Colombia. *Universitas Psychologica*, 16(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-1.vcie>
- Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., y 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>
- López, V. G., Sánchez, Y., Moreno, L. R., y Pérez, D. A. (2021). Determinantes de la intención emprendedora en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI(II)(E-4), 127-146. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36998>
- Mahendran, S., y Rahman, R. S. A. R. A. (2025). Entrepreneurial intentions according to gender among public university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1), 82-94. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPE/v14-ii/24262>
- Manrique, J. L., y Sanmartin, V. A. (2021). Application of the challenge-based learning methodology applied to students of two subjects of the second academic cycle of engineering in geology. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*,

- 16(1), 29-35. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052480>
- Martínez, I. M., y Cruzat, X. (2020). How challenge based learning enables entrepreneurship. *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Porto, Portugal, pp. 210-213. <https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125093>
- Mayer, E. L., Blanco, F. J., Alonso, M. Á., y Charles, J. A. (2020). Emprendimiento y crecimiento económico: El sistema mexicano de incubadoras de negocios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 107-127. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31314>
- Maza-Ávila, F. J., Pérez-Suárez, M., y Murillo-Ferrer, D. (2024). Intención Emprendedora en el alumnado universitario: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(1), 166-187. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41645>
- Membrillo-Hernández, J., Lara-Prieto, V., y Caratozzolo, P. (2021). Sustainability: A public policy, a concept, or a competence? Efforts on the implementation of sustainability as a transversal competence throughout higher education programs. *Sustainability*, 13(24), 13989. <https://doi.org/10.3390/su132413989>
- Messina, M. D. C., Hernández, B., y Sánchez, J. C. (2024). La intención emprendedora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1946. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1946
- Morales, M. (2022). Desarrollo de la intención emprendedora a través de rasgos psicológicos asociados. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1331. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1331>
- Mujtaba, G., Zulkiffli, S. N. 'A., Padlee, S. F., Mohamed, W. N., y Sukri, N. K. A. (2025). Impact of entrepreneurial inspiration, awareness, and skills on university students' entrepreneurial intentions: The mediating role of entrepreneurial education. *Administrative Sciences*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.3390/admsci15010015>
- Ramírez, L., Cuevas, H., Acosta, M. S., y Rodríguez, C. A. (2023). Entrepreneurial education, university environment and family social capital as determinants of entrepreneurial intention. *Dyna Management*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.6036/mn10954>
- Ramírez-Cadena, M. D. J., Méndez-Garduño, J. I., Cayetano-Jiménez, I. U., y Membrillo-Hernández, J. (2024). Multi-Challenge-Based Learning in Engineering: A new model in Experiential Education. *2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) Kos Island, Greece*. <https://doi.org/10.1109/educon60312.2024.10578578>
- Rasania, A. M., y Kapoor, N. (2023). Factors affecting entrepreneurship intention: An empirical study with reference to Indian university students. In A. D. Karras, S. K. Oruganti, y S. Ray (Eds.), *Interdisciplinary Perspectives on Sustainable Development: Achieving the SDGs through Education, Wellbeing, and Innovation* (pp. 151–155). CRC Press.
- Rincón, I. B., Rengifo, R. A., Hernández, C., y Prada, R. (2022). Educación, innovación, emprendimiento, crecimiento y desarrollo en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(3), 110-128. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38464>

- Rolin, C. D. (2021). El liderazgo innovador como método para enfrentar los nuevos entornos VUCA. *Business Innova Sciences*, 2(1), 53-66. <https://innovasciencesbusiness.org/index.php/ISB/article/view/33>
- Sangwan, K. S., y Singh, R. (2022). An experiential learning-integrated framework to improve problem-solving skills of engineering graduates. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, 12(2), 241-255. <https://doi.org/10.1108/heswbl-02-2021-0033>
- Tarapuez, E. (2016). Factores que influyen en la intención empresarial de los estudiantes universitarios del departamento del Quindío (Colombia). *Visión de Futuro*, 20(2), 114-136. <https://visiondefuturo.fce.unam.edu.ar/index.php/visiondefuturo/article/view/388>
- Tri, N. G. (2023). Factores que afectan el entorno empresarial a la intención de puesta en marcha de los estudiantes de la universidad de economía en el delta del Mekong, Vietnam. *REICE Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 11(22), 01-18. <https://doi.org/10.5377/reice.v11i22.17335>
- Ureña, Y. C., Vargas-Velásquez, O. A., Fernández, M. K., y Zapata, C. (2025). Gamificación en la educación superior: Enseñanza activa con retos para potenciar resultados de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXXI(E-12), 503-519. <https://doi.org/10.31876/rcs.v31i.44581>
- Valenzuela-Keller, A. A., Gálvez-Gamboa, F. A., Sierra-Salgado, A., y Podestá-Velarde, V. (2022). Mentalidad e intención por emprender en universitarios: el rol de la educación y el entorno institucional para el emprendimiento. *Formación Universitaria*, 15(4), 95-104. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000400095>
- Van Akkeren, J. K., y Tarr, J.-A. (2022). The application of experiential learning for forensic accounting students: the Mock trial. *Accounting Education*, 31(1), 39-66. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1960573>
- Vidrio-Barón, S. B., Rebolledo-Mendoza, A. R., y Vásquez-Sánchez, J. R. (2024). Intención Emprendedora de Estudiantes Millenials. *Investigación Administrativa*, 53-1, 1-24. <https://doi.org/10.35426/iav53n133.01>
- Villena-Izurrieta, N.-P., Cedeño-Loor, T., Macas-Acosta, G., Reigosa-Lara, A., y Vergara-Romero, A. (2024). Entrepreneurial intention of higher education graduates from Guayaquil: Validation of the theory of planned action. *TEM Journal*, 13(4), 3112-3124. <https://doi.org/10.18421/tem134-46>