

Ocio, actividades en la naturaleza, turismo y recreación

¿Cómo aprenden los estudiantes de primer curso de la carrera de gestión deportiva? El impacto del aprendizaje basado en casos (CBL) en los estilos y las competencias

How do undergraduate first-year sports management students learn? CBL impacts styles and competencies

Addolorato, Silvio¹, Jiménez Díaz-Benito, Víctor¹, León-Quismondo, Jairo¹

¹ Universidad Europea de Madrid. Faculty of Medicine, Health and Sports. Department of Sports Sciences

Dirección de contacto: silvio.addolorato@universidadeuropea.es

Silvio Addolorato

Fecha de recepción: 24 de abril de 2026

Fecha de aceptación: 9 de junio de 2026

RESUMEN

Este estudio evalúa los efectos del aprendizaje basado en retos (CBL) sobre los estilos de aprendizaje y las competencias profesionales entre los estudiantes de primer año de gestión deportiva. Un total de 52 estudiantes participaron en una intervención con pruebas previas y posteriores, utilizando el CHAEA-36 para evaluar los estilos de aprendizaje y el Cuestionario de Dimensiones de Competencia para la Gestión Deportiva para medir las habilidades profesionales. Los resultados revelaron una reducción estadísticamente significativa en el estilo de aprendizaje reflexivo ($t_7 = 3,67$; $p = 0,008$; $d = 1,30$). Se observaron descensos en las habilidades organizativas ($t_{18} = 3,44$; $p = 0,003$; $d = 0,79$) y en la adaptabilidad ($t_{44} = 2,19$; $p = 0,034$; $d = 0,33$). Sin embargo, se observaron mejoras significativas en competencias clave de gestión deportiva, tales como la experiencia empresarial ($t_{46} = 4,37$; $p < 0,001$; $d = 0,64$), los conocimientos económicos ($t_{53} = 3,08$; $p = 0,003$; $d = 0,42$) y los conocimientos legales ($t_{54} = 8,46$; $p < 0,001$; $d = 1,14$). Estos resultados sugieren que, si bien el CBL puede mejorar ciertas competencias, su impacto en los estilos de aprendizaje y otras habilidades puede requerir ajustes, especialmente para los estudiantes noveles. Podrían ser necesarios periodos de reflexión estructurados y orientación adicional para maximizar los beneficios del CBL para los estudiantes de primer año.

Palabras clave: Aprendizaje basado en retos, empleabilidad, estilos de aprendizaje, competencias profesionales, formación en gestión deportiva.

ABSTRACT

This study evaluates the effects of Challenge-Based-Learning (CBL) on learning styles and professional competencies among first-year sports management students. A total of 52 students participated in a pre- and post-test intervention, using the CHAEA-36 to assess learning styles and the Competency Dimensions Questionnaire for Sports Management to measure professional skills. The results revealed a statistically significant reduction in the reflective learning style ($t_7=3.67$; $p=.008$; $d=1.30$). Declines were observed in organizational skills ($t_{18}=3.44$; $p=.003$; $d=.79$) and adaptability ($t_{44}=2.19$; $p=.034$; $d=.33$). However, significant improvements were noted in key sports management competencies such as business experience ($t_{46}=4.37$; $p<.001$; $d=.64$), economic expertise ($t_{53}=3.08$; $p=.003$; $d=.42$), and legal knowledge ($t_{54}=8.46$; $p<.001$; $d=1.14$). These findings suggest that while CBL may enhance certain competencies, its impact on learning styles and other skills may require adjustments, particularly for novice learners. Structured reflection periods and additional guidance could be necessary to maximise the benefits of CBL for first-year students.

Keywords: Challenge-Based Learning, employability, learning styles, professional competencies, sport management education.

INTRODUCCIÓN

La gestión deportiva, como disciplina multifacética, requiere un enfoque educativo que vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos teóricos. Abarca de manera integral la enseñanza, los estilos de aprendizaje y las competencias necesarias para el éxito profesional en la industria del deporte (Ilundáin-Agurruza, 2017). Esto implica no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, el liderazgo y las habilidades de comunicación, que son esenciales para desenvolverse en el complejo y dinámico panorama de las organizaciones deportivas modernas. Por ello, los programas educativos deben diseñarse para fomentar estas competencias a través de experiencias de aprendizaje diversas e interactivas. En el contexto español, comprender los estilos de aprendizaje y las competencias predominantes entre los estudiantes de gestión deportiva es esencial para formar líderes adaptables capaces de responder a las exigencias de un entorno económico y deportivo en constante evolución (Light y Dixon, 2007). Los rápidos cambios en la gestión deportiva, impulsados por los avances tecnológicos, la globalización y los valores sociales en constante evolución, requieren una fuerza laboral que no solo esté bien informada, sino que también sea flexible e innovadora. Por lo tanto, las instituciones educativas deben dar prioridad a la identificación y el desarrollo de estas competencias clave y estilos de aprendizaje para garantizar que los graduados estén bien preparados para afrontar estos retos.

La industria deportiva mundial ha experimentado un crecimiento significativo, lo que ha dado lugar a un aumento correspondiente de la necesidad de una formación especializada en gestión deportiva. En la actualidad se imparten titulaciones en gestión deportiva en todo el mundo, lo que refleja la complejidad del sector y la necesidad de contar con profesionales cualificados. Según Pedersen (2011), la expansión del deporte como empresa comercial ha impulsado la necesidad de gestores capaces de manejar los aspectos empresariales del deporte, desde el marketing y la gestión de eventos hasta la gestión de instalaciones y el derecho deportivo. La difusión internacional de los programas de gestión deportiva es evidente en su presencia en todos los continentes, adaptados para satisfacer las demandas regionales al tiempo que mantienen los componentes académicos y prácticos fundamentales. Por

ejemplo, los programas de grado en Estados Unidos suelen hacer hincapié en el marketing deportivo y las relaciones con los medios de comunicación, lo que refleja la naturaleza comercial de los deportes estadounidenses (Pedersen, 2011). Estos programas están diseñados para preparar a los estudiantes para la naturaleza competitiva y de alto riesgo del mercado deportivo norteamericano, donde los medios de comunicación y el patrocinio desempeñan un papel fundamental. Por el contrario, los programas europeos pueden centrarse más en la gobernanza y las políticas, en consonancia con el entorno normativo del continente y la estructura de las organizaciones deportivas (Ferkins et al., 2005; King, 2009). Este enfoque refleja la importancia de comprender la intrincada red de normativas y políticas que rigen el deporte en Europa, donde el cumplimiento normativo y la gobernanza ética son primordiales. La formación en gestión deportiva europea también tiende a hacer hincapié en los aspectos sociales y culturales del deporte, preparando a los estudiantes para trabajar en entornos diversos y multiculturales.

Esta globalización de la formación en gestión deportiva pone de relieve la importancia de desarrollar un plan de estudios que aborde tanto el contexto local como el internacional, garantizando que los titulados estén bien preparados para el mercado deportivo mundial (Choi et al., 2013; Giel et al., 2022; Miragaia y Soares, 2017; Wohlfart et al., 2020). La integración de perspectivas globales en el plan de estudios ayuda a los estudiantes a comprender y apreciar los diferentes enfoques de la gestión deportiva en todo el mundo. También fomenta el desarrollo de un conjunto de habilidades más flexible y adaptable, lo cual es crucial para desenvolverse en una industria deportiva global cada vez más interconectada e interdependiente. Además, el crecimiento y la difusión internacional de los programas de gestión deportiva reflejan la creciente complejidad y profesionalización de la industria del deporte. Al comprender y abordar las necesidades educativas específicas de los estudiantes de gestión deportiva, estos programas pueden preparar mejor a los graduados para desarrollar carreras exitosas en un campo dinámico y en constante evolución.

Herramientas de estilos de aprendizaje: de la ciencia del deporte a la gestión deportiva

Comprender cómo aprenden los estudiantes es crucial para una educación eficaz (Hmelo-Silver, 2004), especialmente en campos tan dinámicos como la gestión deportiva (Barnhill et al., 2018; Eagleman y McNary, 2010; Skinner y Gilbert, 2007). Uno de los instrumentos más utilizados es la herramienta CHAEA-36, empleada para evaluar los estilos de aprendizaje, clasificando a los estudiantes en aprendices activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos (Alonso et al., 1997). Esta clasificación ayuda a los educadores a adaptar sus estrategias de enseñanza para dar cabida a diferentes preferencias de aprendizaje, mejorando la experiencia educativa y los resultados (Honey & Mumford, 1992). La herramienta CHAEA-36 resulta fundamental para identificar los estilos de aprendizaje dominantes de los estudiantes, lo cual es crucial en la formación en gestión deportiva, donde la integración de las experiencias prácticas con los conocimientos teóricos es esencial para formar profesionales completos (Ilundáin-Agurruza, 2017). La investigación de Kolb y sus colaboradores (Kolb et al., 2014) introdujo la Teoría del Aprendizaje Experiencial, que ha influido significativamente en la forma en que se entienden y aplican los estilos de aprendizaje en la educación y también en las ciencias del deporte. La teoría de Kolb postula que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Esta teoría, junto con instrumentos como el CHAEA-36, proporciona un marco para identificar y abordar las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El modelo de Kolb, que incluye las cuatro etapas de experiencia concreta, observación

reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, hace hincapié en la importancia del aprendizaje experiencial para el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas (Kolb y Kolb, 2005). Este enfoque resulta especialmente relevante en la gestión deportiva, donde es necesario equilibrar la aplicación práctica y los conocimientos teóricos para preparar a los estudiantes para los retos multifacéticos del sector (Brown, 2013; Peters et al., 2008; Shreffler et al., 2019).

Partiendo de las ciencias del deporte y orientándose hacia la gestión, la comprensión de los estilos de aprendizaje puede servir de base para el desarrollo de planes de estudios que involucren a los estudiantes de manera eficaz y fomenten competencias críticas. La necesidad de tales estrategias educativas personalizadas queda subrayada por la naturaleza diversa de la gestión deportiva, que abarca áreas como la gestión de eventos, el marketing, la gestión de instalaciones y la gobernanza. Una educación eficaz en este campo requiere no solo impartir conocimientos, sino también desarrollar la capacidad de aplicar estas competencias en entornos del mundo real. Este enfoque holístico garantiza que los estudiantes no solo estén preparados académicamente, sino que también sean competentes profesionalmente (Barnhill et al., 2018; Light y Dixon, 2007). Los estudios han demostrado que adaptar los métodos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede mejorar la participación y la retención. Por ejemplo, Colella y D'Arando (2021) observaron que los estudiantes de ciencias del deporte a los que se les impartía la enseñanza mediante métodos alineados con sus estilos de aprendizaje mostraban mayores niveles de comprensión y aplicación de la materia. De manera similar, Siedentop et al. (2011) informaron de que las estrategias de enseñanza personalizadas conducían a un mejor rendimiento académico y a una mayor satisfacción de los estudiantes. Estos hallazgos ponen de relieve la importancia de la educación personalizada, especialmente en el contexto de la gestión deportiva, donde es necesario satisfacer diversas necesidades de aprendizaje para desarrollar una fuerza laboral versátil y cualificada.

Este enfoque personalizado de la educación es especialmente relevante en la era pospandémica, en la que los nativos digitales requieren una combinación de métodos de enseñanza tradicionales e innovadores para prosperar tanto en entornos de aprendizaje online como presenciales (Prensky, 2001). La pandemia de COVID-19 ha acelerado la integración de herramientas digitales y plataformas de aprendizaje online en la educación, lo que exige una reevaluación de las estrategias de enseñanza para garantizar que satisfagan las necesidades cambiantes de los estudiantes. El uso de modelos de aprendizaje mixto, que combinan la enseñanza en línea y presencial, puede proporcionar la flexibilidad y la implicación que requieren los estudiantes actuales (Garrison y Kanuka, 2004). Este enfoque no solo aborda los retos inmediatos que plantea la pandemia, sino que también se alinea con las tendencias a largo plazo en tecnología educativa y las preferencias de los estudiantes. Comprender y abordar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de gestión deportiva mediante herramientas como el CHAEA-36 y marcos como la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb es esencial para desarrollar programas educativos eficaces. Estas estrategias deben ser adaptativas e integrar métodos tanto tradicionales como innovadores para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes en un panorama educativo en rápida evolución. De este modo, los educadores pueden mejorar la implicación y la retención de los estudiantes, así como su éxito académico y profesional en general, contribuyendo en última instancia al desarrollo de profesionales de la gestión deportiva competentes y adaptables.

El Cuestionario de Dimensiones de Competencia para la Gestión Deportiva

El Cuestionario de Dimensiones de Competencia (CDQ) para la Gestión Deportiva (Fahrner y Schüttoff, 2020) es una herramienta validada diseñada para evaluar las competencias esenciales necesarias para el éxito en el campo de la gestión deportiva. Esta herramienta evalúa una serie de habilidades, entre las que se incluyen el liderazgo, la toma de decisiones estratégicas y la gestión de equipos, que son fundamentales para desenvolverse en los entornos complejos y variados de la industria del deporte. Estas competencias son esenciales para los profesionales que deben adaptarse a los diversos retos y oportunidades que presentan los diferentes tipos de organizaciones deportivas, desde los programas deportivos comunitarios hasta las franquicias deportivas de élite (Addolorato et al., 2022). El estudio de Fahrner y Schüttoff (2020) ofrece un análisis exhaustivo de cómo perciben estas competencias los titulados y los profesionales en diferentes contextos de gestión deportiva. Sus conclusiones indican que, si bien las competencias básicas, como el liderazgo y la planificación estratégica, son universalmente importantes, el énfasis en habilidades específicas puede variar en función del entorno laboral. Por ejemplo, en las organizaciones deportivas de base, se valora mucho la capacidad de interactuar con la comunidad y promover la participación. Esto se debe a que estas organizaciones suelen depender de fuertes lazos comunitarios y del apoyo de voluntarios para funcionar de manera eficaz (Lowther et al., 2016). En este contexto, los gestores deportivos deben ser expertos en fomentar las relaciones, organizar eventos comunitarios y promover una participación generalizada para alcanzar sus objetivos.

Por el contrario, las organizaciones deportivas de élite dan prioridad a la gestión del rendimiento y a la innovación. Estos entornos exigen centrarse en optimizar el rendimiento de los deportistas, implementar técnicas de entrenamiento avanzadas y mantenerse a la vanguardia de las tendencias del sector (Swanson et al., 2020). Los gestores deportivos en estos entornos deben poseer un profundo conocimiento de la ciencia del deporte, la tecnología y la analítica para respaldar la ventaja competitiva de sus equipos. También se espera que demuestren una gran capacidad de toma de decisiones estratégicas para desenvolverse en el entorno de alto riesgo y ritmo acelerado de los deportes de élite (Tortora, 2017). Esta dicotomía entre la gestión del deporte de base y la de élite pone de relieve la necesidad de un enfoque flexible y sensible al contexto para el desarrollo de competencias. Además, el CDQ para la gestión deportiva también hace hincapié en la importancia de las habilidades interpersonales y de comunicación. La comunicación eficaz es crucial en todos los niveles de la gestión deportiva, ya sea para motivar a los deportistas, negociar con las partes interesadas o interactuar con los medios de comunicación (Abeza et al., 2020). En el ámbito de base, una comunicación clara ayuda a movilizar el apoyo de la comunidad y a garantizar que todos los participantes y voluntarios estén alineados con los objetivos de la organización. En el deporte de élite, garantiza que los deportistas y el personal de apoyo comprendan y ejecuten estrategias complejas, y contribuye a mantener una imagen pública positiva de la organización.

Además, la herramienta evalúa las competencias relacionadas con la toma de decisiones éticas y la gobernanza. Ante el creciente escrutinio de las normas éticas en las organizaciones deportivas, los gestores deportivos deben hacer frente a dilemas éticos e intentar defender la integridad y la transparencia en sus operaciones (Hums et al., 1999). Esto reviste especial importancia en el deporte de élite, donde la presión por ganar puede llevar en ocasiones a transgresiones éticas. Garantizar que los gestores deportivos cuenten con las habilidades necesarias para afrontar tales retos es vital para la credibilidad

y la sostenibilidad de las organizaciones deportivas. Se han desarrollado medios y marcos académicos similares para evaluar las competencias en la gestión deportiva y campos relacionados. El Marco de Competencias en Gestión Deportiva (SMCF), desarrollado por DeSensi et al. (1990) identifica áreas clave como la ética, las finanzas, el marketing y el derecho, proporcionando una visión integral de las habilidades necesarias en el sector (Barcelona y Ross, 2004; Kelley et al., 1994; Teodora, 2020). Estos instrumentos no solo contribuyen al desarrollo de los planes de estudios, sino que también ayudan a los estudiantes y a los profesionales a identificar sus puntos fuertes y las áreas de mejora, facilitando un desarrollo profesional específico.

En conclusión, el CDQ para la gestión deportiva ofrece información valiosa sobre las habilidades esenciales requeridas para diversas funciones dentro del ámbito de la gestión deportiva. El estudio de Fahrner y Schüttoff (2020) subraya la importancia de adaptar los programas educativos y de formación para desarrollar estas competencias de manera específica para cada contexto. De este modo, los programas de gestión deportiva pueden preparar mejor a los titulados para satisfacer las diversas exigencias de su profesión, ya sea en el deporte de masas, el deporte de élite o cualquier otro sector de la industria. Este enfoque integral del desarrollo de competencias garantiza que los gestores deportivos estén bien preparados para liderar con eficacia, tomar decisiones estratégicas y contribuir al éxito y la integridad de sus organizaciones.

El presente estudio pretende contribuir a la comprensión de cómo las intervenciones educativas, como el Aprendizaje Basado en Retos (CBL), como uno de los enfoques punteros en la educación superior, pueden influir tanto en los estilos de aprendizaje como en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de gestión deportiva. El CBL es reconocido por su capacidad para mejorar las competencias de los estudiantes a través de retos del mundo real, fomentando la colaboración y las habilidades cross-curriculares (Gallagher y Savage, 2023). Al centrarse en los cambios en estas áreas mediante una evaluación previa y posterior, esta investigación pretende aportar conocimientos que puedan ayudar a los educadores a diseñar estrategias docentes más eficaces. Por este motivo, este estudio tiene como objetivo: a) evaluar los estilos de aprendizaje predominantes y analizar las principales dimensiones de competencia en la formación en gestión deportiva de los estudiantes de grado, y b) determinar el efecto de una intervención de Aprendizaje Basado en Desafíos (CBL) sobre los estilos de aprendizaje y las competencias de los estudiantes en gestión deportiva. Esta contribución utiliza el CHAEA-36 (Alonso et al., 1997) y el Cuestionario de Dimensiones de Competencia (Fahrner y Schüttoff, 2020) en estudiantes de grado matriculados en la asignatura «Análisis del entorno económico del deporte», mientras realizaban actividades directamente relacionadas con la práctica profesional, llevadas a cabo tanto antes (pre) como después (análisis de autoevaluación posterior) de esta experiencia práctica. Estas intervenciones tienen como objetivo potenciar la implicación de los estudiantes y facilitar la adquisición de las competencias necesarias, con el fin último de preparar a los estudiantes para el éxito profesional en el dinámico campo de la gestión deportiva.

MÉTODO

Diseño

Se utilizó un diseño preexperimental de un solo grupo con pruebas previas y posteriores. Se seleccionó este diseño porque la actividad de CBL se implementó como parte de un curso universitario regular y todos los estudiantes matriculados estuvieron expuestos a la misma innovación docente. Por lo tanto, la asignación aleatoria no era viable en este contexto académico. En consecuencia, el estudio analiza los cambios previos y posteriores asociados a la intervención.

Participantes

Participaron en este estudio un total de 52 estudiantes de primer curso del Grado en Gestión Deportiva de la *Universidad de [nombre de la universidad] (país)*, todos ellos matriculados en la asignatura «Análisis del entorno económico del deporte». Aunque la muestra procede de una única institución, representa una cohorte auténtica de estudiantes de primer curso de una titulación que sigue siendo relativamente poco común en el contexto universitario español.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar matriculado en la asignatura «Análisis del entorno económico del deporte», (b) participar en la actividad de ABP, y (c) dar su consentimiento informado. Se excluyó de los correspondientes análisis pareados a los estudiantes que no dieron su consentimiento o no completaron los cuestionarios requeridos.

Para reducir la variabilidad contextual, todos los participantes pertenecían al mismo curso académico y asignatura, completaron la misma actividad de ABP y respondieron a los mismos instrumentos antes y después de la intervención en condiciones de aula equivalentes.

Intervención

Se diseñó un aprendizaje basado en retos (CBL). El título fue «Innovación en la gestión deportiva en Rivas-Vaciamadrid: un enfoque basado en datos». En un proyecto colaborativo de ocho semanas entre los estudiantes del curso «Análisis del entorno económico deportivo», se abordó un reto clave para el Departamento de Deportes de Rivas-Vaciamadrid. El objetivo era transformar la gestión de los servicios deportivos mediante el análisis de datos y la innovación. El proyecto comenzó con la creación de un mapa peatonal interactivo basado en el diseño de MetroMinuto. Utilizando herramientas como Google My Maps, el equipo identificó y cartografió puntos de interés clave en Rivas-Vaciamadrid, destacando rutas a pie entre instalaciones deportivas, espacios verdes, centros culturales y entidades educativas. Este mapa proporcionó a los ciudadanos información detallada sobre los servicios disponibles en cada punto, mejorando la visibilidad y la accesibilidad de los recursos comunitarios.

Posteriormente, se pidió a los estudiantes que desarrollaran dos proyectos innovadores basados en el mapa interactivo. Uno de los proyectos debía centrarse en vincular las instalaciones deportivas con las zonas rurales, promoviendo las actividades al aire libre, mientras que el otro debía centrarse en conectar las instalaciones deportivas con las entidades educativas, creando programas deportivos para los estudiantes. Ambos proyectos se presentaron en una fase semifinal y, posteriormente, en una competición final ante un panel de expertos, con el objetivo de seleccionar las propuestas más viables para mejorar la oferta de actividad física y deportiva de la ciudad.

Antes de implementar cualquier tipo de intervención educativa, se administraron dos cuestionarios a todos los participantes para obtener un perfil inicial de sus estilos de aprendizaje y competencias de los estudiantes de gestión deportiva. Los cuestionarios utilizados fueron: el CHAEA-36, sobre estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1997), y el cuestionario de dimensiones de competencia para la gestión deportiva (Fahrner y Schüttoff, 2020). Los datos obtenidos de ambos cuestionarios se recopilaron con los estudiantes de forma presencial en el aula y se almacenaron de forma segura a través de la plataforma Google Forms. Se garantizó la confidencialidad de los participantes asignando códigos numéricos en lugar de utilizar nombres para identificar los cuestionarios cumplimentados. Los estudiantes utilizaron sus propios dispositivos para completar ambos cuestionarios.

El estudio se llevó a cabo como parte de un proyecto de innovación docente aprobado por la institución (InnD 2023/03). La participación fue voluntaria, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes y las respuestas se anonimizaron mediante códigos numéricos. Todos los procedimientos se ajustaron a los principios de la Declaración de Helsinki y a la normativa aplicable en materia de protección de datos.

Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizaron dos instrumentos de evaluación: el CHAEA-36, sobre estilos de aprendizaje (Alonso et al., 1997), y el cuestionario de dimensiones de competencia para la gestión deportiva (Fahrner & Schüttoff, 2020). Estos instrumentos fueron seleccionados por su relevancia y validez en el contexto educativo, así como por permitir una evaluación exhaustiva tanto de los estilos de aprendizaje como de las competencias específicas necesarias para el éxito profesional. Se examinó la consistencia interna del Cuestionario de Dimensiones de Competencia para la Gestión Deportiva en la presente muestra, mostrando una fiabilidad general aceptable (α de Cronbach = 0,79). En cuanto al CHAEA-36, los coeficientes en la muestra de la prueba previa fueron bajos en todos los estilos de aprendizaje (α = 0,36); por lo tanto, los resultados de los estilos de aprendizaje se interpretaron con cautela como perfiles descriptivos de estilos de aprendizaje, más que como escalas psicológicas altamente homogéneas.

La combinación de ambos cuestionarios ofrece una visión global del perfil educativo y de competencias de los alumnos, lo que facilita el diseño de intervenciones educativas más eficaces y adaptadas a sus necesidades. Para medir los estilos de aprendizaje se utilizó el instrumento CHAEA-36 sobre estilos de aprendizaje. El CHAEA-36 es un cuestionario diseñado para evaluar los estilos de aprendizaje según el modelo de Alonso et al. (1997). Este instrumento consta de 36 ítems que identifican cuatro estilos de aprendizaje predominantes: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Cada ítem se puntuó con una respuesta dicotómica de «sí» o «no». Los resultados proporcionan un perfil detallado de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, lo que facilita la adaptación de las estrategias pedagógicas a sus necesidades individuales. El estilo de aprendizaje predominante se seleccionó en función del estilo que obtuvo la puntuación más alta. Cuestionario de dimensiones de competencia para la gestión deportiva Basado en el trabajo de Fahrner y Schüttoff (2020), se utilizó para medir las diferentes competencias de interés. Este cuestionario se diseñó para analizar la relevancia de diversas competencias específicas en el contexto de la gestión deportiva. El cuestionario se dividió en dos secciones principales:

Competencias personales, sociales y metodológicas: Los participantes evaluaron la relevancia de diferentes competencias en una escala de Likert que iba del 1 (en absoluto) al 5 (en muy alto grado). Entre otras, las competencias evaluadas incluyen:

- Habilidades organizativas
- Trabajo autónomo
- Gestión del tiempo
- Adaptabilidad
- Capacidad para el trabajo en equipo
- Capacidad para la resolución de conflictos
- Habilidades de liderazgo

Competencia en gestión deportiva: Esta sección específica mide la relevancia de las competencias en gestión deportiva para el trabajo actual de los participantes, utilizando también una escala de Likert (1 = en absoluto; 5 = en muy alto grado). Los ítems incluidos permiten una evaluación detallada de las competencias clave necesarias para una gestión eficaz en el ámbito deportivo, entre las que se incluyen:

- Habilidades organizativas
- Gestión del tiempo
- Experiencia empresarial
- Competencia en el dominio de una lengua extranjera
- Conocimientos económicos
- Conocimientos jurídicos
- Habilidades didácticas
- Experiencia relacionada con los aspectos sociológicos y psicológicos del deporte
- Experiencia relacionada con la biomecánica y el entrenamiento deportivo
- Habilidades deportivas prácticas

Análisis de datos

Los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico IBM SPSS 27.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EE. UU.). Inicialmente, se llevaron a cabo pruebas de bondad de ajuste siguiendo la técnica de Kolmogorov-Smirnov ($N > 30$). Se realizó una prueba t para muestras emparejadas con el fin de comparar los efectos previos y posteriores a la prueba dentro del grupo. Se calculó la d de Cohen (Cohen, 1988) como medida del tamaño del efecto. Solo se comunicaron los tamaños del efecto para las comparaciones significativas, a fin de evitar una sobreinterpretación de variaciones pequeñas y no concluyentes. Se utilizaron los valores 0,20, 0,60 y 0,80 para interpretar el tamaño del efecto como pequeño, medio y grande, respectivamente. El nivel de significación se fijó en $p < 0,05$ para todos los casos.

RESULTADOS

Según la descripción de la muestra, el 34,5 % de los estudiantes eran de nacionalidad española, el 9,1 % colombiana y el 7,3 % mexicana e italiana. La edad media de los participantes era de $19,65 \pm 1,76$ años. El estilo de aprendizaje predominante era el reflexivo, seguido del activo, el teórico y el

pragmático. La Tabla 1 muestra las medias y las desviaciones estándar de los estilos de aprendizaje predominantes y las dimensiones de competencia.

Tabla 1.

Análisis de los estilos de aprendizaje y puntuaciones de competencia de la muestra de estudiantes de primer año

Estilo de aprendizaje (CHAEA-36)	M ± DE
Activo	6,57 ± 1,26
Reflexivo	6,75 ± 1,53
Teórico	5,96 ± 1,32
Pragmático	5,14 ± 1,60
Dimensiones de competencia para la gestión deportiva	
Autocompetitividad	
Habilidades organizativas	3,67 ± 0,92
Trabajo independiente	3,98 ± 0,67
Gestión del tiempo	3,61 ± 0,67
Autodisciplina	3,92 ± 0,69
Capacidad de adaptación	3,92 ± 0,70
Capacidad de carga	3,70 ± 0,58
Competencia social	
Habilidades comunicativas	3,96 ± 0,84
Habilidades para asumir responsabilidades	4,11 ± 0,67
Capacidad para trabajar en equipo	4,03 ± 0,94
Habilidades de negociación	3,88 ± 0,75
Resolución de conflictos	3,94 ± 0,74
Asertividad	3,62 ± 0,68
Habilidades de liderazgo	4,01 ± 0,85
Competencia metodológica	
Habilidades para la resolución de problemas	4,04 ± 0,66
Habilidades de presentación	3,76 ± 0,74
Habilidades de transferencia	3,51 ± 0,61
Gestión de la información	3,66 ± 0,55
Habilidades analíticas	3,81 ± 0,72
Uso del método científico	3,02 ± 0,98
Redacción científica	2,85 ± 1,15
Competencia en gestión Deportiva	
Competencias digitales	3,44 ± 1,00
Pensamiento emprendedor	3,65 ± 0,86
Experiencia Empresarial	3,23 ± 0,85
Dominio de la lengua extranjera	3,90 ± 1,00
Experto en Economía	2,81 ± 0,79
Experto en derecho	2,45 ± 0,93
Habilidades docents	3,14 ± 0,93
Experiencia relacionada con los aspectos sociológicos y psicológicos del deporte	3,50 ± 1,12
Experiencia relacionada con la biomecánica y el entrenamiento en el deporte	3,16 ± 1,25
Habilidades deportivas practices	4,34 ± 0,90

Nota. *M = Media; DE = Desviación estándar

La Tabla 2 muestra el efecto de la intervención CBL sobre los estilos de aprendizaje. Se observó una reducción estadísticamente significativa en la variación de los valores entre la prueba previa y la prueba posterior para el estilo reflexivo ($t_7 = 3,67$; $p = 0,008$; $d = 1,30$). No se observaron diferencias significativas en la variación de los valores entre la prueba previa y la prueba posterior en ningún otro estilo de aprendizaje ($p > 0,05$).

Tabla 2.

Efecto de la intervención CBL sobre los estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Pre		Post		p	d
	M	DE	M	SD		
Activo	6,62	1,40	6,75	1,16	0,685	
Reflejante	7,00	1,60	5,60	1,30	0,008**	1,30
Teórico	5,75	1,83	5,63	1,30	0,857	
Pragmático	5,00	2,07	5,75	1,98	0,468	

Nota. M = Media; SD = Desviación estándar; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; d = d de Cohen. Se utilizaron los valores 0,20, 0,60 y 0,80 para interpretar el tamaño del efecto como pequeño, medio y grande, respectivamente (Cohen, 1988).

La Tabla 3 muestra los cambios pre-post en las dimensiones de competencia para la gestión deportiva. Se observó una disminución estadísticamente significativa en las puntuaciones entre la prueba previa y la prueba posterior para las siguientes competencias: habilidades organizativas ($t_{18} = 3,44$; $p = 0,003$; $d = 0,79$), adaptabilidad ($t_{44} = 2,19$; $p = 0,034$; $d = 0,33$), habilidades para la resolución de problemas ($t_{48} = 1,46$; $p = 0,001$; $d = 0,49$), pensamiento emprendedor ($t_{31} = 2,20$; $p = 0,035$; $d = 0,39$), habilidades docentes ($t_{54} = 2,49$; $p = 0,016$; $d = 0,34$), experiencia relacionada con los aspectos sociológicos y psicológicos del deporte ($t_{35} = 5,617$; $p < 0,001$; $d = 0,94$) y habilidades deportivas prácticas ($t_{50} = 5,34$; $p < 0,001$; $d = 0,74$).

Sin embargo, se observó un aumento en las puntuaciones de las competencias metodológicas. Concretamente, se observaron mejoras en las habilidades de presentación ($t_{47} = 2,40$; $p = 0,022$; $d = 0,34$), en las habilidades de transferencia ($t_{45} = 5,55$; $p < 0,001$; $d = 0,82$), en el uso del método científico ($t_{38} = 4,30$; $p < 0,001$; $d = 0,69$) y en la redacción científica ($t_{34} = 4,63$; $p < 0,001$; $d = 0,78$). También se observaron aumentos estadísticamente significativos en la variación de las puntuaciones de competencias específicas en gestión deportiva. Concretamente, se observaron mejoras en la experiencia empresarial ($t_{46} = 4,37$; $p < 0,001$; $d = 0,64$), en los conocimientos de economía ($t_{53} = 3,08$; $p = 0,003$; $d = 0,42$) y en los conocimientos de Legal Affairs ($t_{54} = 8,46$; $p < 0,001$; $d = 1,14$).

Tabla 3.

Efecto de la intervención CBL sobre las competencias en gestión deportiva

Dimensiones de competencia para la gestión deportiva	Pre		Post		p	d
	M	DE	M	SD		
Autocompetencia						
Habilidades organizativas	3,73	0,93	3,00	0,00	0,003**	0,79
Trabajo independiente	4,57	0,53	3,71	0,95	0,078	

Gestión del tiempo	3,66	0,68	3,88	,63	0,130	
Autodisciplina	3,93	0,69	4,04	0,62	0,417	
Adaptabilidad	3,98	0,69	3,64	0,67	0,034**	0,33
Capacidad de carga	3,71	0,58	3,89	0,70	0,209	
Competencia social						
Habilidades comunicativas	3,94	0,84	4,02	0,65	0,455	
Habilidades para asumir responsabilidades	4,19	0,60	4,09	.31	.414	
Capacidad para trabajar en equipo	4,06	.95	4,02	0,74	0,806	
Habilidades de negociación	3,90	0,75	4,11	0,69	0,086	
Resolución de conflictos	4,00	.74	4,20	0,71	0,151	
Asertividad	3,62	0,69	3,85	0,78	0,090	
Habilidades de liderazgo	4,06	0,84	3,99	0,10	0,455	
Competencia metodológica						
Capacidad para resolver problemas	4,06	.65	3,65	0,69	<0,001***	0,49
Habilidades de presentación	3,79	0,74	4,13	0,70	0,022*	0,34
Habilidades de transferencia	3,52	0,62	4,11	0,64	<0,001***	0,82
Gestión de la información	3,70	0,55	3,77	0,74	0,511	
Capacidad analítica	3,86	0,72	3,47	0,59	0,003**	0,46
Uso del método científico	3,08	0,95	3,72	0,56	<0,001***	0,69
Redacción científica	2,89	1,08	3,74	0,66	<0,001***	.78
Competencia en gestión deportiva						
Competencias digitales	3,52	0,97	3,39	0,55	0,431	
Pensamiento emprendedor	3,75	0,80	3,34	0,65	0,035*	0,39
Experiencia empresarial	3,17	0,84	3,79	0,66	<0,001***	0,64
Dominio de la lengua extranjera	3,86	0,14	3,67	0,82	0,302	
Experto en economía	2,83	0,80	3,27	0,83	0,003**	0,42
Experto en asuntos legales	2,45	0,94	3,89	1,01	<0,001***	1,14
Habilidades docentes	3,14	0,94	2,83	0,79	0,016*	0,34
Experiencia relacionada con los aspectos sociológicos y psicológicos del deporte	3,58	1,02	2,69	1,12	<0,001***	0,94
Experiencia relacionada con la biomecánica y el entrenamiento deportivo	3,16	1,26	3,16	0,92	1,00	
Habilidades deportivas prácticas	4,39	0,85	3,69	0,93	<0,001***	0,74

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001; d = d de Cohen. Se utilizaron los valores 0,20, 0,60 y 0,80 para interpretar el tamaño del efecto como pequeño, medio y grande, respectivamente (Cohen, 1988).

DISCUSIÓN

Este estudio examina los cambios observados antes y después de la aplicación de un programa de Aprendizaje Basado en Retos (CBL) tanto en los estilos de aprendizaje como en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de gestión deportiva. Los resultados de las pruebas previas y posteriores revelan cambios significativos en ambas áreas, lo que ofrece información útil sobre cómo las intervenciones de CBL se relacionan con los procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

El análisis de los estilos de aprendizaje predominantes entre los estudiantes de primer año de gestión deportiva, medidos mediante el CHAEA-36, revela una fuerte inclinación hacia el estilo de aprendizaje reflexivo. La puntuación media ($M = 6,75$) sugiere que los estudiantes tienden a favorecer enfoques introspectivos del aprendizaje, prefiriendo recopilar información y reflexionar sobre ella antes de actuar. Este hallazgo concuerda con investigaciones previas en contextos educativos, donde los alumnos reflexivos suelen destacar en entornos que requieren un análisis profundo y una consideración cuidadosa (Tang et al., 2023). Las puntuaciones más bajas para el estilo pragmático ($M = 5,14$) sugieren que los estudiantes podrían estar menos inclinados hacia la aplicación inmediata de los conocimientos en situaciones del mundo real, lo que indica áreas potenciales de desarrollo en enfoques de aprendizaje más prácticos y participativos.

En cuanto al análisis de las dimensiones de competencia, los estudiantes demuestran habilidades moderadas en materia de organización ($M = 3,67$), gestión del tiempo ($M = 3,61$) y adaptabilidad ($M = 3,92$), lo que concuerda con los hallazgos de que la gestión del tiempo y las habilidades organizativas suelen desarrollarse a un nivel moderado entre los estudiantes universitarios (Covic et al., 2003; Khan et al., 2020). Los estudios sugieren que estas competencias pueden influir positivamente en el rendimiento académico, pero aún dejan margen de mejora, especialmente en lo que respecta a fomentar un enfoque más sistemático de estas habilidades (Khan et al., 2020). Los resultados más sólidos en trabajo en equipo ($M = 4,03$) y liderazgo ($M = 4,01$) se ven respaldados por investigaciones sobre las habilidades para la empleabilidad, que muestran que los titulados con sólidas competencias de trabajo en equipo y liderazgo tienden a rendir mejor en entornos profesionales (Abas y Imam, 2016). Sin embargo, áreas como los conocimientos empresariales ($M = 3,23$), los conocimientos legales ($M = 2,45$) y la redacción científica ($M = 2,85$) obtuvieron puntuaciones más bajas, lo que concuerda con las preocupaciones más generales sobre la necesidad de mejorar las competencias profesionales en estos campos, especialmente en la formación profesional (Stryukov y Hromtseva, 2019). Por último, las altas puntuaciones en habilidades deportivas prácticas ($M = 4,34$) reflejan la confianza de los estudiantes en los aspectos operativos, lo que indica que las experiencias prácticas y de primera mano pueden fomentar competencias más sólidas en esta área.

La notable reducción del estilo de aprendizaje reflexivo observada entre los estudiantes de primer año tras la intervención del CBL suscita inquietudes sobre el impacto de este enfoque en los alumnos principiantes. Los estudiantes de primer año se encuentran aún en las primeras etapas del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y autorregulación, y el aprendizaje reflexivo es fundamental para fomentar una comprensión más profunda y una retención a largo plazo, especialmente en

contextos académicos complejos (Moon, 2013). La disminución del pensamiento reflexivo sugiere que el ritmo acelerado y la naturaleza activa del CBL pueden haber desbordado a estos estudiantes, dando prioridad a la participación inmediata y a la resolución de problemas frente a los procesos más deliberados e introspectivos en los que suelen basarse los estudiantes reflexivos. Esto sugiere que el CBL puede requerir una estructura adicional cuando se implementa en las primeras etapas del aprendizaje.

Esto pone de relieve la necesidad de incorporar comentarios oportunos y períodos de reflexión estructurados para apoyar mejor a los estudiantes de primer año, tal y como han destacado investigaciones anteriores. Por ejemplo, Lee et al. (2014) descubrieron que el desarrollo intercultural de los estudiantes de primer año suele verse facilitado mediante estrategias pedagógicas intencionadas, como el intercambio de conocimientos y las actividades de sensibilización dentro del aula, que luego se extienden más allá de esta. Su estudio sugiere que las oportunidades de reflexión estructuradas permiten a los estudiantes interiorizar los momentos críticos del aprendizaje. De manera similar, Shields (2015) destaca la importancia de la retroalimentación oportuna, especialmente para ayudar a reducir la ansiedad y fomentar la confianza. Además, Haenen et al. (2024) hacen hincapié en la importancia de aumentar el desafío cognitivo de las tareas para involucrar mejor a los estudiantes, lo que concuerda con los hallazgos de este estudio de que el ritmo acelerado del CBL puede abrumar a los estudiantes de primer año. También destacan el papel de una dinámica de grupo sólida a la hora de ajustar los niveles de desafío, lo que concuerda con el aspecto colaborativo del CBL. El seguimiento de las percepciones tanto de los estudiantes como de los profesores, tal y como sugieren Haenen et al. (2024), puede ayudar a adaptar los programas para apoyar mejor a los estudiantes noveles, lo que subraya la necesidad de períodos de reflexión estructurados identificados en este estudio.

Dado que el CBL está diseñado para promover la resolución activa de problemas del mundo real, es posible que la intervención deba adaptarse a los estudiantes de primer año mediante la incorporación de períodos de reflexión estructurados. Estos podrían incluir sesiones de análisis guiadas o la redacción de un diario reflexivo, lo que daría a los estudiantes tiempo para procesar sus experiencias, evaluar su toma de decisiones y desarrollar perspectivas críticas. Kahn (2013) sostiene que el uso deliberado de prácticas reflexivas por parte de los tutores, especialmente en entornos de grupos reducidos, mejora la capacidad de los estudiantes para el crecimiento profesional. En consonancia con esto, nuestros resultados sugieren que el enfoque CBL se beneficiaría de oportunidades de reflexión estructuradas que permitieran a los estudiantes de primer año procesar su aprendizaje de forma más exhaustiva y fomentar el desarrollo de competencias profesionales esenciales.

Los resultados sobre el efecto de la intervención del ABP en las competencias de gestión deportiva revelan un efecto mixto de dicha intervención en las competencias de gestión deportiva. Cabe destacar que se produjo una disminución estadísticamente significativa en varias competencias clave, tales como las habilidades organizativas, la adaptabilidad, las habilidades para la resolución de problemas, las habilidades analíticas, el pensamiento emprendedor, las habilidades docentes y las habilidades deportivas prácticas. Estas disminuciones, especialmente en áreas como las habilidades organizativas ($d = 0,79$) y la adaptabilidad ($d = 0,33$), suscitan inquietudes sobre la eficacia del CBL a la hora de fomentar estas competencias fundamentales. Esta disminución puede reflejar los retos a los que se enfrentan los estudiantes de primer año al adaptarse a las exigencias del CBL, que hace hincapié en la

resolución de problemas en tiempo real y la toma de decisiones bajo presión. Sin las habilidades básicas adecuadas, los estudiantes podrían tener dificultades para seguir el ritmo de estas exigencias, lo que daría lugar a un rendimiento reducido en las competencias que requieren una práctica deliberada y entornos de aprendizaje estructurados (Thistlethwaite et al., 2012).

Estas disminuciones deben interpretarse con cautela y no deben entenderse como una pérdida directa de competencia. Dado el diseño preexperimental y el uso de medidas autoinformadas, pueden reflejar una recalibración de las autopercepciones de los estudiantes tras enfrentarse a tareas profesionales auténticas. Para los estudiantes de primer año, el CBL puede aumentar la carga cognitiva y hacer más visible la brecha entre la competencia profesional percibida y la requerida. La limitada experiencia previa con el aprendizaje autónomo, la gestión de proyectos y la toma de decisiones en contextos reales también puede haber reducido la autoeficacia percibida en competencias generales como la organización, la adaptabilidad, la resolución de problemas, el pensamiento emprendedor, las habilidades docentes o las habilidades deportivas prácticas. En este sentido, la intervención puede haber hecho que los estudiantes se mostraran más críticos con respecto a sus capacidades, al tiempo que reforzaba las competencias practicadas directamente durante el desafío.

El aumento estadísticamente significativo de las competencias metodológicas, como las habilidades de presentación ($d = 0,34$), las habilidades de transferencia ($d = 0,82$) y la redacción científica ($d = 0,78$), sugiere que el CBL tiene un impacto positivo en áreas relacionadas con las habilidades académicas y orientadas a la investigación. Estas mejoras indican que el enfoque CBL anima eficazmente a los estudiantes a involucrarse en los procesos de investigación y a mejorar su comunicación de ideas complejas, que son habilidades fundamentales para los profesionales de la gestión deportiva. Esto concuerda con estudios previos que destacan cómo el CBL fomenta una implicación más profunda con la materia y mejora la capacidad de los estudiantes para sintetizar y presentar información en escenarios del mundo real (Gurpinar et al., 2013).

Curiosamente, el aumento de las competencias relacionadas con la experiencia empresarial, los conocimientos de economía y los conocimientos jurídicos demuestra que la intervención del CBL fue especialmente eficaz en áreas directamente vinculadas a la gestión práctica de las organizaciones deportivas. Estas mejoras reflejan las aplicaciones en el mundo real del CBL, en las que se encarga a los estudiantes resolver retos empresariales y jurídicos, mejorando así su capacidad para abordar cuestiones complejas y específicas del sector. Esto concuerda con las investigaciones sobre cómo la gestión del conocimiento y el empoderamiento psicológico pueden mejorar el rendimiento empresarial de las organizaciones, tal y como se observa en el estudio de Ekosaputro y Sadikin (2024), que destaca que empoderar a los alumnos con responsabilidad e innovación fomenta el crecimiento de las competencias relacionadas con los negocios.

CONCLUSIONES

Este estudio examinó los cambios antes y después de la intervención asociados al Aprendizaje Basado en Retos (CBL) en los estilos de aprendizaje y las competencias profesionales entre los estudiantes de

primer año de gestión deportiva. Los resultados revelaron una reducción significativa del estilo de aprendizaje reflexivo tras la intervención, lo que sugiere que la naturaleza activa e intensiva del CBL puede suponer un reto para los estudiantes que se basan en enfoques de aprendizaje introspectivos. Si bien ciertas competencias, como las habilidades organizativas, la adaptabilidad y la capacidad de resolución de problemas, disminuyeron, se observó una notable mejora en las competencias metodológicas, entre las que se incluyen las habilidades de presentación, las habilidades de transferencia, el uso del método científico y la redacción científica. Además, las competencias directamente relacionadas con la gestión deportiva, como la experiencia empresarial, los conocimientos económicos y los conocimientos legales, mostraron una mejora significativa tras la intervención del CBL.

Los resultados sugieren que, si bien el CBL puede contribuir a mejorar ciertas competencias metodológicas y específicas del sector, los docentes deben actuar con cautela al implementarlo con estudiantes de primer año. Para maximizar los beneficios del CBL, puede ser necesario incorporar periodos de reflexión estructurados y proporcionar apoyo adicional para ayudar a los estudiantes noveles a adaptarse a sus exigencias. Los docentes deberían considerar la combinación del CBL con métodos de enseñanza tradicionales para equilibrar el desarrollo tanto de habilidades prácticas como de competencias fundamentales, tales como el pensamiento reflexivo y las capacidades organizativas.

Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos sugieren que el CBL debería introducirse de forma progresiva en los cursos de primer año de gestión deportiva. Los docentes pueden considerar comenzar con retos guiados de menor envergadura, proporcionar listas de verificación de hitos, incorporar sesiones de reflexión estructuradas y ofrecer retroalimentación formativa a lo largo del proceso.

Además, las rúbricas de evaluación deben vincular explícitamente las tareas del CBL con las competencias profesionales que se esperan en la gestión deportiva. Combinar el CBL con un breve andamiaje teórico puede ayudar a los estudiantes noveles a beneficiarse de los retos del mundo real sin experimentar una sobrecarga cognitiva excesiva.

Cabe señalar que el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, aunque el diseño de prueba previa y prueba posterior con un solo grupo resulta adecuado para examinar los cambios en un contexto educativo real, la ausencia de un grupo de control limita la posibilidad de establecer conclusiones causales definitivas. Por lo tanto, los cambios observados deben interpretarse como cambios asociados a la intervención del CBL, y no como efectos atribuibles exclusivamente a ella. En segundo lugar, el tamaño de la muestra se limitó a 52 estudiantes de una sola institución, lo que puede afectar a la generalización de los resultados a una población más amplia. Además, la breve duración de la intervención y el uso de medidas autoinformadas podrían introducir sesgos y afectar a la precisión de los resultados. La falta de un seguimiento a largo plazo impide evaluar el impacto sostenido del CBL en los estilos de aprendizaje y las competencias a lo largo del tiempo.

Las investigaciones futuras deberían explorar los efectos a largo plazo del CBL en los estilos de aprendizaje y las competencias en diferentes cursos e instituciones. Los estudios que empleen un diseño de ensayo controlado aleatorio con muestras más amplias y diversas reforzarían la validez de los resultados. Además, la investigación cualitativa podría proporcionar una visión más profunda de las experiencias de los estudiantes con el CBL, identificando factores específicos que contribuyen tanto

a la mejora como al deterioro de determinadas competencias. Investigar la integración de medidas de apoyo, como la reflexión guiada, podría servir de base para estrategias destinadas a optimizar el CBL para los alumnos en diversas etapas de su trayectoria educativa.

DETALLES DE LA FINANCIACIÓN

No se recibió financiación.

AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría dar las gracias a los estudiantes que participaron en este estudio y al departamento de deportes por su colaboración, así como al equipo directivo por su apoyo a lo largo de todo el proyecto.

DECLARACIÓN DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses que declarar.

REFERENCIAS

- Abas, M. C., & Imam, O. A. (2016). Competencia de los titulados en habilidades para la empleabilidad y rendimiento laboral. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(2), 119–125. <https://doi.org/10.11591/ijere.v5i2.4530>
- Abeza, G., O'Reilly, N., y Braunstein-Minkove, J. R. (2020). Marketing relacional: una revisión de la investigación en gestión deportiva y comunicación deportiva. *Revista Internacional de Comunicación Deportiva*, 13(4), 595–620. <https://doi.org/10.1123/IJSC.2020-0052>
- Addolorato, S., García-Unanue, J., Gallardo, L., y García-Fernández, J. (2022). Modelos de negocio en el sector del fitness: de la cadena de franquicias tradicional a la boutique de fitness. *Podium Sport Leisure and Tourism Review*, 11(1), 1–25. <https://doi.org/10.5585/podium.v11i1.18287>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Barcelona, B., y Ross, C. M. (2004). Análisis de las competencias percibidas de los administradores de deportes recreativos. *Journal of Park and Recreation Administration*, 22(4), 25–42.
- Barnhill, C. R., Czekanski, W. A. y Pflieger, A. G. (2018). Conociendo a nuestros estudiantes: una instantánea de las características demográficas y las expectativas profesionales de los estudiantes de gestión deportiva en Estados Unidos. *Sport Management Education Journal*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1123/smej.2015-0030>
- Brown, M. M. (2013). *La relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de rendimiento deportivo en el atletismo universitario de la División II* [Tesis doctoral]. Universidad de Auburn.
- Choi, J. S. A., Kim, M. y Park, S. B. R. (2013). Globalización del plan de estudios de gestión deportiva: un análisis de los beneficios de un programa de estudios en el extranjero de corta duración. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 14(1–4), 23–38. <https://doi.org/10.1504/IJSM.2013.060638>
- Cohen, J. (1988). *Análisis de la potencia estadística para las ciencias del comportamiento* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum.
- Colella, D., y D'Arando, C. (2021). Estilos de enseñanza y educación al aire libre para promover el aprendizaje no lineal. *Revista de Educación Física y Deporte*, 21(1), 507–513.

- Covic, T., Adamson, B., Lincoln, M. y Kench, P. (2003). Habilidades de organización y gestión del tiempo de los estudiantes de ciencias de la salud: una investigación interdisciplinaria. *Medical Teacher*, 25(1), 47–53. <https://doi.org/10.1080/0142159021000061422>
- DeSensi, J. T., Kelley, D. R., Blanton, M. D., y Beitel, P. A. (1990). Evaluación curricular y análisis de necesidades en la gestión deportiva: un enfoque multifacético. *Journal of Sport Management*, 4(1), 31–58. <https://doi.org/10.1123/jsm.4.1.31>
- Eagleman, A. N., y McNary, E. L. (2010). ¿Qué estamos enseñando a nuestros estudiantes? Un examen descriptivo del estado actual de los planes de estudios de grado en gestión deportiva en los Estados Unidos. *Sport Management Education Journal*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.1123/smej.4.1.1>
- Ekosaputro, A., y Abdurrahman Sadikin. (2024). La influencia del empoderamiento psicológico y la preparación para la gestión del conocimiento en el rendimiento empresarial de las organizaciones, mediada por la microinnovación. *Open Access Indonesia Journal of Social Sciences*, 7(5), 1718–1731. <https://doi.org/10.37275/oaijs.v7i5.265>
- Fahrner, M., y Schüttoff, U. (2020). Análisis de la relevancia contextual de las competencias: perspectivas de antiguos alumnos de gestión deportiva. *European Sport Management Quarterly*, 20(3), 344–363. <https://doi.org/10.1080/16184742.2019.1607522>
- Ferkins, L., Shilbury, D. y McDonald, G. (2005). El papel del consejo de administración en el desarrollo de la capacidad estratégica: hacia un modelo integrado de investigación sobre la gobernanza deportiva. *Sport Management Review*, 8(3), 195–225. [https://doi.org/10.1016/S1441-3523\(05\)70039-5](https://doi.org/10.1016/S1441-3523(05)70039-5)
- Gallagher, S. E. y Savage, T. (2023). El aprendizaje basado en retos en la educación superior: una revisión exploratoria de la literatura. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135–1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). Aprendizaje mixto: Descubriendo su potencial transformador en la educación superior. *Internet y la educación superior*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Giel, T., Yamashita, R., Argomand, D. y Hallmann, K. (2022). La formación internacional en gestión deportiva: planes de estudios, tendencias y retos. En K. Petry y J. de Jong (Eds.), *Educación en el deporte y la actividad física: orientaciones futuras y perspectivas globales* (pp. 24–37). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002666-4>
- Gurpinar, E., Kulac, E., Tetik, C., Akdogan, I. y Mamakli, S. (2013). ¿Influyen los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de medicina en su satisfacción con el aprendizaje basado en problemas? *Advances in Physiology Education*, 37(1), 85–88. <https://doi.org/10.1152/advan.00119.2012>
- Haenen, J., Vink, S., Sjoer, E. y Admiraal, W. (2024). Desafío y aprendizaje en la educación de honor: un estudio cuantitativo y cualitativo sobre las percepciones de estudiantes y docentes. *La enseñanza en la educación superior*, 29(1), 216–232. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973408>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Aprendizaje basado en problemas: ¿qué y cómo aprenden los estudiantes? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Honey, P., y Mumford, A. (1992). El manual de estilos de aprendizaje (Maidenhead, Peter Honey Publications). En *El manual de estilos de aprendizaje*. Peter Honey.
- Hums, M. A., Barr, C. A., y Gullion, L. (1999). Las cuestiones éticas a las que se enfrentan los directivos en la industria del deporte. *Journal of Business Ethics*, 20(1), 51–66. <https://doi.org/10.1023/A:1005951720456>
- Ilundáin-Agurruza, J. (2017). Una forma diferente de jugar: experiencias deportivas holísticas. En R. Scott Kretchmar (Ed.), *Filosofía: Deporte* (pp. 319–343). Macmillan Interdisciplinary Handbooks.

- Kahn, P. (2013). El currículo informal: un estudio de caso sobre la reflexividad del tutor, la agencia corporativa y la profesionalidad médica. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 631–642. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774356>
- Kelley, D. R., Beitel, P. A., DeSensi, J. T., y Blanton, M. D. (1994). Modelos curriculares de gestión deportiva en estudios de grado y posgrado: una perspectiva. *Journal of Sport Management*, 8(2), 93–101. <https://doi.org/10.1123/jsm.8.2.93>
- Khan, I. A., Zeb, A., Ahmad, S. y Ullah, R. (2020). Relación entre las habilidades de gestión del tiempo de los estudiantes universitarios y su rendimiento académico. *Review of Economics and Development Studies*, 5(4), 853–858. <https://doi.org/10.26710/reads.v5i4.900>
- King, R. (2009). La gobernanza de las universidades a nivel mundial: organizaciones, regulación y clasificaciones. En *La gobernanza de las universidades a nivel mundial: organizaciones, regulación y clasificaciones*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.1080/13603101003780350>
- Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Estilos de aprendizaje y espacios de aprendizaje: Potenciar el aprendizaje experiencial en la educación superior. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., y Mainemelis, C. (2014). Teoría del aprendizaje experiencial: investigaciones previas y nuevas orientaciones. En D. A. Kolb, R. E. Boyatzis y C. Mainemelis (Eds.), *Perspectivas sobre el pensamiento, el aprendizaje y los estilos cognitivos* (pp. 227–247). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-9>
- Lee, A., Williams, R. D., Shaw, M. A. y Jie, Y. (2014). Perspectivas de los estudiantes de primer año sobre el aprendizaje intercultural. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 543–554. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880687>
- Light, R., y Dixon, M. A. (2007). Avances contemporáneos en la pedagogía del deporte y sus implicaciones para la formación en gestión deportiva. *Sport Management Review*, 10(2), 159–175. [https://doi.org/10.1016/S1441-3523\(07\)70009-8](https://doi.org/10.1016/S1441-3523(07)70009-8)
- Lowther, M., Digennaro, S., Borgogni, A., y Parry Lowther, A. (2016). Exploración y establecimiento de un marco para la gobernanza eficaz en las organizaciones deportivas de base europeas. *Journal of Applied Sport Management*, 8(1), 80–104. <https://doi.org/10.18666/JASM-2016-V8-I1-6234>
- Miragaia, D. A. M. y Soares, J. A. P. (2017). La educación superior en gestión deportiva: una revisión sistemática de los temas y tendencias de investigación. *Revista de Educación en Hostelería, Ocio, Deporte y Turismo*, 21, 101–116. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.09.001>
- Moon, J. A. (2013). Manual de aprendizaje reflexivo y experiencial: teoría y práctica. En *Manual de aprendizaje reflexivo y experiencial: teoría y práctica*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203416150>
- Pedersen, P. M. (2011). *Gestión deportiva contemporánea*. Human Kinetics.
- Peters, D., Jones, G. y Peters, J. (2008). «Estilos de aprendizaje» preferidos entre los estudiantes de programas relacionados con el deporte en la educación superior del Reino Unido. *Studies in Higher Education*, 33(2), 155–166. <https://doi.org/10.1080/03075070801916005>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. Parte 2: ¿Piensan realmente de forma diferente? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Shields, S. (2015). «Mi trabajo está sangrando»: análisis de las respuestas emocionales de los estudiantes ante los comentarios recibidos en los trabajos de primer curso. *Teaching in Higher Education*, 20(6), 614–624. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1052786>
- Shreffler, M. B., Cocco, A. R., Presley, R. G. y Police, C. C. (2019). Comprobación de la hipótesis de los estilos de aprendizaje: una evaluación de los estilos de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y los resultados de e o del curso en el aula de gestión deportiva. *Sport Management Education Journal*, 13(2), 83–91. <https://doi.org/10.1123/smej.2019-0028>

- Siedentop, Daryl D., Hastie, P. A., Van der Mars, H., y Mars, y Van Der. (2011). Guía completa de la educación deportiva. En *IL Human Kinetics* (Vol. 148). Human Kinetics.
- Skinner, J., y Gilbert, K. (2007). Educación en gestión deportiva: enseñanza y aprendizaje para el futuro. *Sport Management Review*, 10(2), 125–131. [https://doi.org/10.1016/S1441-3523\(07\)70007-4](https://doi.org/10.1016/S1441-3523(07)70007-4)
- Stryukov, V., y Hromtseva, O. (2019). Análisis de las competencias clave en la formación profesional. *Revista de Artículos Científicos «Desarrollo Social y Seguridad»*, 9(5), 94–109. <https://doi.org/10.33445/sds.2019.9.5.6>
- Swanson, S., Billsberry, J., Kent, A., Skinner, J. y Mueller, J. (2020). Prototipicidad del líder en el deporte: las teorías implícitas de liderazgo de mujeres y hombres que inician carreras en la gestión deportiva. *Sport Management Review*, 23(4), 640–656. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2019.08.002>
- Tang, Y., Zhang, S., Sun, M., Wen, Y., An, S. y Liu, Q. (2023). Comprensión del pensamiento reflexivo de los profesores en formación mediante el análisis de redes epistémicas y datos de rastreo detallados. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101301. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101301>
- Teodora, T. I. (2020). Gestión de centros deportivos: modelo de estructura de competencias para gestores deportivos. *Sport and Society*, 20(2), 2–7. <https://doi.org/10.36836/2020/2/6>
- Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., Purkis, J. y Clay, D. (2012). La eficacia del aprendizaje basado en casos en la formación de los profesionales de la salud. Una revisión sistemática de BEME: Guía BEME n.º 23. *Medical Teacher*, 34(6), e421–e444. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939>
- Tortora, M. (2017). *Innovaciones de base en materia de sostenibilidad en la gestión deportiva: investigaciones emergentes y oportunidades*. IGI Global.
- Wohlfart, O., Adam, S., García-Unanue, J., Hovemann, G., Skirstad, B. y Strittmatter, A.-M. (2020). Internacionalización del mercado laboral de la gestión deportiva y perspectivas curriculares: perspectivas desde Alemania, Noruega y España. *Sport Management Education Journal*, 14(2), 129–141. <https://doi.org/10.1123/smej.2019-0046>