MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volumen 5

Número Especial 5

2026

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

Editora en Jefe: Ph.D. Susana Paz Viteri

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

Coordinadora Comité Científico: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez)

Coordinadora Comité de Editores: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

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

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

Octubre 2026; *5*(Especial 5), 01-12

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Original

Motor challenge-based learning for the development of motor skills in schoolchildren

Aprendizaje basado en retos motrices para el desarrollo de habilidades motrices en escolares

Edid Elsa Atiz Tucanez [1]
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2530-800X

William Alexander Almeida Tulcán [2]
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-2614-0875

Narciza Yolanda Pérez Belalcázar [3]
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7159-386X

Erika Alexandra Quema Chitan [1]
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3727-9147

Escuela de Educación Básica "Sergio Quirola" Tulcán-Ecuador [1]
Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Tulcán-Ecuador [2]
Escuela de Educación Básica "Luis Alfonso Calvachi". Tulcán-Ecuador [3]

Autor de correspondencia
edid.atiz@educacion.gob.ec
william.almeida@upec.edu.ec
narcizay.perez@educacion.gob.ec
quemaerika06@gmail.com

Recibido: 12-08-2026
Aceptado: 11-10-2026
Disponible en línea: 20-10-2026

MENTOR
Revista de Investigación Educativa y Deportiva
ISSN 2806-5867

Octubre 2026; *5*(Especial 5), 01-12

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Abstract

Challenge-based motor learning involves movement situations that require problem-solving, decision-making, and adaptation of motor performance to different conditions. The objective of this study was to understand Physical Education teachers' perceptions and practices regarding challenge-based motor learning and its relationship with the development of motor skills in schoolchildren. A qualitative interpretive study was conducted through semi-structured interviews with 26 teachers from 15 educational institutions in Quito. The information was examined using reflexive thematic analysis. The findings were organized into five themes: the design of adaptable motor challenges, perceived development of locomotor, stability, and object-control skills, feedback during challenge resolution, inequalities in participation, and difficulties in assessing progress. Teachers' accounts described different strategies for adapting tasks, while also identifying limitations related to material resources and individual monitoring. It was concluded that motor challenges provided pedagogical opportunities to diversify movement experiences, whereas the absence of direct assessments prevented the identification of measurable improvements in schoolchildren's motor skills.

Keywords: physical education, motor skills, challenge-based learning, primary education, qualitative research.

Resumen

El aprendizaje basado en retos motrices plantea situaciones de movimiento que requieren resolver problemas, tomar decisiones y adaptar las ejecuciones a diferentes condiciones. El objetivo de la investigación fue comprender las percepciones y prácticas de docentes de Educación Física sobre el aprendizaje basado en retos motrices y su relación con el desarrollo de habilidades motrices en escolares. Se desarrolló un estudio cualitativo de orientación interpretativa mediante entrevistas semiestructuradas a 26 docentes de 15 instituciones educativas de Quito. La información se examinó mediante análisis temático reflexivo. Los resultados se organizaron en cinco temas: diseño de retos motrices ajustables, desarrollo percibido de habilidades locomotrices, de estabilidad y manipulación, retroalimentación durante la resolución de desafíos, desigualdades en la participación y dificultades para evaluar los progresos. Los relatos describieron distintas estrategias de adaptación de las tareas, aunque también señalaron limitaciones materiales y de seguimiento individual. Se concluyó que los retos motrices ofrecieron oportunidades pedagógicas para diversificar las experiencias de movimiento, mientras que la ausencia de evaluaciones directas impidió establecer mejoras medibles en las habilidades motrices de los escolares.

Palabras clave: educación física, habilidades motrices, aprendizaje basado en retos, educación básica, investigación cualitativa.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Introducción

El aprendizaje motor en la educación básica comprende la adquisición y el ajuste de patrones locomotores, de estabilidad y de manipulación de objetos. En la clase de Educación Física, esas habilidades se expresan en situaciones variables: desplazarse entre obstáculos, controlar una trayectoria, mantener el equilibrio al cambiar de dirección o coordinar acciones con compañeros. Su enseñanza exige atender a las posibilidades del alumnado y a las condiciones concretas en las que se realiza la tarea.

La competencia motriz se relaciona con la participación física infantil, pero su desarrollo no depende de un único modelo de enseñanza. Moon et al. (2024), mediante una revisión sistemática y metaanálisis de intervenciones en escolares de primaria, encontraron resultados favorables para programas de actividad física que incorporaron objetivos motrices. La diversidad de propuestas estudiadas impide reducir esos resultados a una técnica didáctica específica. De modo complementario, Rosa et al. (2026) observaron asociaciones entre competencia motriz, actividad física y condición física en una revisión de estudios de niños de cinco a diez años, y advirtieron límites para las inferencias causales.

La discusión pedagógica ha incorporado situaciones en las que el estudiante debe resolver problemas de movimiento, seleccionar procedimientos y modificar su actuación a partir de las condiciones de práctica. Las pedagogías basadas en juegos y colaboración han mostrado aplicaciones diversas en Educación Física, aunque sus resultados dependen del contenido, la duración y las medidas utilizadas. Una revisión reciente de 17 estudios cuasiexperimentales describió esa heterogeneidad y señaló que las tareas colaborativas y lúdicas no constituyen por sí mismas una garantía uniforme de aprendizaje motriz (Saha et al., 2026).

El aprendizaje basado en retos motrices se entiende aquí como una organización de la enseñanza mediante desafíos corporales con una meta reconocible, restricciones ajustables y más de una estrategia posible para resolver la situación. Por ejemplo, transportar un objeto por un recorrido con cambios de apoyo exige coordinar equilibrio, desplazamiento y decisiones; aumentar o reducir las distancias, los implementos y los tiempos permite modificar la demanda. Conviene diferenciar este enfoque de una sucesión de juegos sin progresión ni criterios de observación.

En Quito se ha publicado un estudio cuasiexperimental sobre aprendizaje basado en retos motrices con escolares de seis años, que informó diferencias en adaptabilidad motriz después de una intervención de doce sesiones (Posso Pacheco et al., 2026). Aunque este antecedente examina desempeños observados, deja abierta una pregunta distinta: cómo interpretan los docentes la construcción de retos en grupos heterogéneos, qué cambios dicen percibir en las habilidades motrices y qué dificultades encuentran al evaluarlos. Las perspectivas docentes no sustituyen la evaluación directa, pero permiten comprender decisiones pedagógicas y restricciones del contexto.

Por otra parte, una revisión sobre la enseñanza para la comprensión del juego mostró que buena parte de la investigación se ha concentrado en situaciones deportivas y tácticas, mientras



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

que las habilidades motrices y la expresión corporal recibieron menor atención en el conjunto examinado (Barba-Martín et al., 2020). Este desequilibrio orienta la necesidad de describir prácticas que contemplen habilidades motrices generales y no únicamente rendimientos específicos en juegos deportivos.

Con estos antecedentes se estableció el objetivo de esta investigación la cual fue comprender las percepciones y prácticas de docentes de Educación Física sobre el aprendizaje basado en retos motrices y su relación con el desarrollo de habilidades motrices en escolares.

Metodología

Se desarrolló una investigación cualitativa de orientación interpretativa, centrada en experiencias de enseñanza narradas por docentes de Educación Física. La unidad de análisis fue el relato sobre decisiones didácticas, episodios de clase y criterios utilizados para reconocer cambios motrices.

El contexto correspondió a 15 instituciones educativas urbanas de la ciudad de Quito que impartían Educación General Básica. Se empleó selección intencional con búsqueda de variación en tipo de sostenimiento, subnivel atendido, experiencia profesional, disponibilidad de espacios y uso declarado de tareas con desafíos motrices. Participaron 26 docentes, identificados mediante códigos D01 a D26. Se incorporaron profesionales en ejercicio que impartían Educación Física a escolares, contaban con al menos un año de experiencia y aceptaron responder la entrevista. Se excluyeron instructores sin responsabilidades curriculares escolares y docentes que no desarrollaban clases en el periodo considerado. El tamaño del grupo se estableció atendiendo a la especificidad del objetivo, la diversidad de contextos y la profundidad de los relatos, en concordancia con el criterio de poder informativo planteado por Malterud et al. (2016).

Las entrevistas se realizaron individualmente entre abril y mayo de 2026, fuera del horario lectivo, en espacios reservados de las instituciones o por videollamada. Cada conversación duró aproximadamente entre 28 y 47 minutos. Una persona investigadora con formación en educación física condujo las 26 entrevistas mediante una guía de 12 preguntas abiertas, con repreguntas para precisar ejemplos de clase. La guía abordó definición de reto motriz, organización de tareas, habilidades trabajadas, ajustes de dificultad, participación desigual, errores frecuentes, retroalimentación, observación de avances, formación docente y condiciones institucionales. Se realizó una revisión de claridad de la guía con dos profesionales externos al grupo participante y un ensayo de aplicación, sin integrar ese ensayo al corpus analizado.

La información se registró mediante audio, con autorización individual, y se transcribió conservando expresiones relevantes para comprender las prácticas. Las transcripciones se contrastaron con las grabaciones y se retiraron nombres de personas e instituciones. Cada documento se vinculó con una ficha de contexto que consignó el código de participante, institución



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

codificada, subnivel y experiencia docente. Las transcripciones, la guía y la ficha constituyeron el corpus del análisis; no se utilizaron cuadernos de estudiantes, calificaciones ni registros audiovisuales de menores.

Antes de cada entrevista se explicó el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación, el uso académico de los relatos y el derecho a omitir preguntas o retirarse. Se obtuvo consentimiento informado individual para la entrevista y su registro. Las autorizaciones de acceso institucional se gestionaron por separado, sin identificar a los establecimientos en el informe. Los datos fueron codificados, se restringió el acceso a los archivos de audio y se evitaron detalles que permitieran reconocer a docentes o estudiantes. No se atribuyó aprobación de un comité de ética específico. Las conversaciones se centraron en prácticas docentes y no implicaron intervención con escolares.

El análisis siguió la propuesta de análisis temático reflexivo, desarrollada por Braun y Clarke (2022) y ejemplificada por Byrne (2022). Primero se leyeron íntegramente las transcripciones y se anotaron episodios y contradicciones. Luego se codificaron segmentos relacionados con construcción del desafío, ejecuciones relatadas, decisiones de ajuste, participación, evaluación y barreras. Los códigos se agruparon en patrones provisionales y se contrastaron de nuevo con las 26 entrevistas. Se revisaron límites y relaciones de cada tema, se recuperaron episodios discrepantes y se seleccionaron fragmentos que permitieran seguir el vínculo entre evidencia textual e interpretación. Se conservaron notas analíticas sobre supuestos del investigador, especialmente la expectativa de encontrar experiencias favorables al enfoque. No se utilizó el acuerdo estadístico entre codificadores como criterio de validez para este tipo de análisis.

Para examinar la calidad del informe se consideraron los apartados pertinentes de COREQ, especialmente la descripción de participantes, el contexto de entrevistas, la relación de los temas con los testimonios y la reflexividad investigadora (Tong et al., 2007). Los códigos de identificación se emplearon exclusivamente para preservar la correspondencia entre fragmentos y participantes. No se interpretó el número de menciones como una medida de magnitud del efecto educativo.

Tabla 1

Caracterización de los participantes por institución y subnivel.

Institución	Docentes	Subnivel de docencia
I01	D01, D02	Elemental y media
I02	D03, D04	Media y superior
I03	D05, D06	Elemental y media
I04	D07, D08	Elemental y superior
I05	D09, D10	Media
I06	D11, D12	Elemental y media
I07	D13, D14	Superior

https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

I08	D15, D16	Elemental y media
I09	D17, D18	Media y superior
I10	D19, D20	Elemental
I11	D21	Media
I12	D22	Superior
I13	D23	Elemental
I14	D24, D25	Media y superior
I15	D26	Elemental

Resultados

El análisis se organizó en cinco temas que explicaron cómo el profesorado comprendía el reto motriz, qué cambios consideraba relevantes y bajo qué condiciones podía sostenerse su uso pedagógico. Los temas no describieron resultados de pruebas motrices aplicadas a escolares; correspondieron a experiencias, observaciones e interpretaciones de docentes en sus clases. La tabla 2 sintetiza su relación con las preguntas de investigación.

Tabla 2

Temas y contenido del análisis

Tema	Contenido central
1. Reto como problema motriz ajustable	Meta de acción, variación de condiciones y posibilidad de resolver de distintas formas.
2. Habilidades en contextos variables	Desplazamiento, equilibrio, saltos y manipulación de objetos en tareas progresivas.
3. Retroalimentación y decisiones	Observación de intentos, preguntas docentes, corrección y autonomía.
4. Participación y desigualdad de condiciones	Experiencia previa, temor a fallar, diversidad funcional, material y espacio.
5. Evaluación de progresos	Diferencia entre completar el reto y reconocer cambios en ejecución y adaptación.

El reto motriz como problema ajustable, no como ejercicio aislado

En los relatos, el reto se diferenció del ejercicio repetitivo por la presencia de una meta comprensible y una dificultad que obligaba a decidir cómo actuar. D03 explicó: «Si digo que salten diez veces, repiten. Cuando deben cruzar el espacio con tres apoyos y sin tocar las marcas, empiezan a buscar cómo hacerlo». La diferencia no residía en la novedad del material, sino en la relación entre consigna, restricciones y posibilidades de respuesta.

La necesidad de graduar los desafíos apareció en experiencias con grupos diversos. D11 relató: «En la misma estación puse dos distancias y pelotas de distinto tamaño; todos tenían el mismo propósito, pero no el mismo punto de partida». D20 señaló que, cuando el desafío resultaba demasiado exigente, «se volvía una competencia para los que ya podían»; en consecuencia, prefería introducir ayudas, trayectos alternativos o tiempos flexibles.

CC BY NC ND



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

No todos los participantes distinguieron con claridad retos y juegos. D06 reconoció: «Al principio llamaba reto a cualquier circuito; después vi que, si no dejaba elegir una solución, solo cambiaba la presentación del ejercicio». Esa contradicción permitió identificar una diferencia entre el uso del término y la organización efectiva de una situación problemática.

Habilidades locomotrices, de estabilidad y manipulación en condiciones cambiantes

Los entrevistados describieron desafíos que exigían combinar movimientos. D01 recordó una tarea en la que los niños debían «saltar dos líneas, girar y recibir una pelota sin perder el lugar». Indicó que varios alumnos modificaban el impulso y la distancia después de los primeros intentos. D14 describió una progresión de lanzamientos: «Empezamos con un blanco grande y cercano; luego cambió el ángulo y tuvieron que decidir dónde colocarse».

El equilibrio surgió tanto en estaciones individuales como en actividades cooperativas. D23 señaló: «En un camino estrecho algunos solo miraban los pies; cuando agregué el traslado de un objeto tuvieron que coordinar otra cosa». En cambio, D09 advirtió que «completar el recorrido rápido no significaba hacerlo con control», por lo que separaba la observación de velocidad y estabilidad.

Una diferencia relevante apareció al hablar de transferencia. D18 describió mejoras percibidas dentro de una misma secuencia de clases, pero aclaró: «Cuando cambiamos de patio, varios necesitaban empezar de nuevo». El testimonio indicó que una ejecución más fluida en una tarea conocida no permitía asumir automáticamente adaptación a cualquier contexto.

Preguntas y retroalimentación durante la resolución del reto

Parte del profesorado consideró útil reservar tiempo para que los escolares explicaran sus decisiones. D04 recordó que preguntaba «qué cambiaste entre el primer intento y el segundo» en lugar de limitar la devolución a una calificación. D17 añadió: «A veces la solución aparece cuando un compañero cuenta cómo apoyó el pie; no siempre debo mostrarles el movimiento terminado».

La intervención docente se describió como una combinación de observación y ayudas breves. D08 relató que preguntaba «¿qué pasaría si acercas el lanzamiento?» antes de realizar una demostración. Para D25, el problema estaba en intervenir demasiado pronto: «Si corrijo cada vez que fallan, no alcanzan a probar su propia respuesta».

También se registraron límites. D12 declaró: «Con treinta y cinco estudiantes no puedo conversar con cada uno después de cada estación». D22 optaba por observar a un grupo reducido por sesión y rotar el foco de seguimiento. Esta diferencia mostró que la retroalimentación basada en estrategias dependía del tiempo disponible y de la organización del grupo.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Participación desigual y ajustes para evitar exclusiones

Los relatos mostraron que las oportunidades de participación no se distribuían de manera uniforme. D05 advirtió que algunos estudiantes con experiencia deportiva «resuelven rápido y empiezan a tomar decisiones por todos». D10 relató que distribuía roles de lanzamiento, recepción, traslado y verificación para que la actividad no quedara en manos de los más hábiles.

La exposición pública del error apareció como una barrera. D16 describió a una estudiante que rechazaba los saltos delante de sus compañeros, pero aceptó participar cuando pudo ensayar primero en pareja. D21 señaló: «El reto deja de ser útil cuando el estudiante siente que ya perdió antes de intentarlo». En esos casos, los docentes mencionaron metas personales, ajustes materiales y ausencia de eliminación como respuestas posibles.

Las condiciones de infraestructura también modificaron las decisiones. D07 informó que en jornadas de lluvia se reducía el uso del patio y los desplazamientos debían rediseñarse. D19 explicó que la escasez de implementos producía esperas prolongadas, de modo que utilizaba materiales cotidianos y estaciones simultáneas. Sin embargo, D26 consideró que «no todo se resuelve con creatividad», porque el tamaño del grupo y la falta de espacio limitaban el número de intentos.

Evaluar el proceso de resolución y no únicamente el cumplimiento

Los docentes reconocieron dificultades para registrar avances de forma sistemática. D02 afirmó: «Puedo ver que ahora controla mejor el balón, pero si no anoto qué hacía antes, después solo queda mi impresión». D13 planteó una diferencia entre cumplir y aprender: «Llegar a la meta una vez no me dice si puede repetirlo cambiando el recorrido».

Algunos entrevistados describieron registros sencillos. D15 utilizaba tres indicadores observables: elección del desplazamiento, control postural y ajuste después del error. D24 relató que comparaba dos intentos de una misma tarea, primero con condiciones conocidas y después con una modificación. D03 prefería observar la autonomía del estudiante al cambiar la estrategia, mientras que D14 consideró necesario separar calidad del movimiento y toma de decisiones para no atribuir todo a una sola puntuación.

El tema reunió posiciones discrepantes: D18 sostenía que la observación informal era suficiente para ajustar la siguiente clase, pero D02 y D24 insistían en que esa información no permitía fundamentar afirmaciones sobre progresos acumulados. En conjunto, los relatos mostraron una diferencia entre evaluar el éxito inmediato de un desafío y documentar una trayectoria de aprendizaje motriz.

Tabla 3



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Correspondencia entre temas, episodios y casos discrepantes

Tema	Evidencia ilustrativa	Matiz o discrepancia
Problema motriz	D03: búsqueda de apoyos distintos	D06: circuito sin decisiones
Variación de habilidades	D14: ajuste del ángulo de lanzamiento	D18: dificultad al cambiar el entorno
Mediación	D04: comparación entre intentos	D12: tiempo insuficiente para orientar
Participación	D16: ensayo previo en pareja	D26: limitaciones materiales persistentes
Evaluación	D15: indicadores observables	D18: defensa de observación informal

Discusión

El primer hallazgo fue que los docentes tendieron a considerar el reto motriz como una situación que requería elegir estrategias, ajustar condiciones y volver a intentar. La distinción formulada por algunos participantes entre circuito repetitivo y problema motor permite interpretar que el nombre de la actividad no determina su valor didáctico. La revisión de la enseñanza para la comprensión del juego de 2020 señaló diferencias importantes entre las aplicaciones de modelos centrados en decisiones y las formas convencionales de instrucción; aunque su objeto principal fueron juegos y deportes, ayuda a discutir por qué las reglas de la tarea y la participación activa resultan más informativas que la etiqueta metodológica.

Los testimonios sobre saltos, equilibrio, desplazamientos y manipulación mostraron una concepción integrada de las habilidades motrices. Esta percepción mantiene correspondencia conceptual con el metaanálisis de intervenciones curriculares de Educación Física de 2020, en el que se identificaron mejoras de competencia motriz bajo propuestas diversas (Lorås, 2020). Sin embargo, el paralelismo se limita a la pertinencia de trabajar habilidades variadas: los datos de esta investigación procedieron de relatos docentes y no permiten reproducir la magnitud de los efectos de estudios experimentales.

La dificultad relatada por D18 para trasladar una ejecución a otro entorno sugiere que resolver con mayor facilidad una secuencia conocida no equivale necesariamente a dominar el patrón en situaciones nuevas. Esta diferencia es relevante para interpretar la adaptabilidad y decidir qué observar en una progresión. Una síntesis reciente de pedagogías colaborativas y basadas en juegos informó variación tanto en modelos como en dominios de desempeño y medidas, por lo que resulta razonable no equiparar experiencias positivas con mejora generalizable en cualquier habilidad (Saha et al., 2026).

La retroalimentación apareció asociada a preguntas sobre estrategias y comparación entre intentos. Al recuperar relatos de apoyo verbal, demostración y experimentación, se observó una tensión entre ofrecer orientación suficiente y anticipar la solución. Una revisión metaanalítica de enseñanza para la comprensión del juego publicada en 2026 identificó efectos heterogéneos en dominios de aprendizaje y pidió cautela con las comparaciones entre contextos y medidas (Tufekci



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

et al., 2026). El presente análisis permite ampliar esa discusión hacia decisiones docentes concretas, sin asignar a las entrevistas un efecto estadístico.

La desigualdad de participación reveló que la variación de materiales y niveles de dificultad podía facilitar el acceso de algunos escolares, pero no eliminar por completo las barreras vinculadas con espacio, tamaño de grupo y experiencias previas. La interpretación coincide parcialmente con estudios sobre ambientes pedagógicos diversos: las tareas colaborativas deben examinarse en relación con la estructura efectiva de participación, no solamente con la intención de cooperación. En este corpus, la presencia de roles alternativos no aseguró por sí misma el mismo tiempo de práctica para todos.

Una tensión transversal fue la distancia entre reconocer un avance y documentarlo. Los docentes proporcionaron ejemplos de ejecución más controlada, pero algunos señalaron que esa observación no estaba respaldada por registros comparables. Por tanto, el aporte del estudio se sitúa en la comprensión de criterios prácticos que emplea el profesorado y de sus límites. Para analizar eficacia sería necesario incorporar medidas válidas de competencia motriz, tareas equivalentes en distintos momentos y, si se pretende atribuir cambios a un enfoque, un diseño comparativo apropiado.

Entre las limitaciones se reconocen el carácter situado de los relatos, el muestreo intencional y la ausencia de observaciones directas o producciones escolares. La memoria del participante, la deseabilidad social y la interpretación de qué constituye un reto pueden influir en las narraciones. La variedad de instituciones permitió incluir posiciones distintas, pero no constituye representatividad estadística de los docentes de Quito. Futuras investigaciones podrían combinar entrevistas, observación sistemática y evaluación motriz con criterios previamente definidos, prestando atención a la participación de escolares con diferentes niveles de experiencia.

Conclusión

Los docentes describieron el aprendizaje basado en retos motrices como una organización de tareas en las que el escolar debía resolver problemas de movimiento y ajustar su ejecución. La posibilidad de variar materiales, distancias y reglas apareció como el criterio que diferenciaba estos desafíos de la repetición de ejercicios.

Las experiencias relatadas vincularon los retos con oportunidades para practicar desplazamientos, equilibrio, saltos y manipulación de objetos. No obstante, también mostraron que la participación dependía de apoyos diferenciados, tiempos de práctica y condiciones materiales, por lo que una misma propuesta no ofrecía experiencias equivalentes a todos los estudiantes.

La evaluación constituyó la principal dificultad descrita. El cumplimiento inmediato de un desafío no bastó para documentar progresos motrices; los relatos señalaron la necesidad de registrar ejecuciones, comparar intentos y observar ajustes ante variaciones de la tarea.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

El estudio permitió comprender criterios y tensiones de la práctica docente en estos contextos, pero no estableció que la metodología produjera mejoras medibles en las habilidades motrices. Esa pregunta requiere observación directa y diseños de evaluación adicionales.

Referencias

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the Teaching Games for Understanding in physical education: Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9), Article 3330. https://doi.org/10.3390/ijerph17093330

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health, 24*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity, 56*, 1391–1412. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y

Lorås, H. (2020). The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports, 8*(6), Article 88. https://doi.org/10.3390/sports8060088

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research, 26*(13), 1753–1760. https://doi.org/10.1177/1049732315617444

Moon, J., Webster, C. A., Stodden, D. F., Brian, A., Mulvey, K. L., Beets, M., Egan, C. A., McIntosh, L. I. F., Merica, C. B., & Russ, L. (2024). Systematic review and meta-analysis of physical activity interventions to increase elementary children's motor competence: A comprehensive school physical activity program perspective. *BMC Public Health, 24*, Article 826. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18145-1

Posso-Pacheco, R. J., Gutiérrez Cayo, H. R., Tocto Lobato, J. G., Arufe Giráldez, V., Vallejo-López, A. B., Cando Brito, K. J., & Castro Pantoja, E. A. (2026). Adaptabilidad motriz mediante aprendizaje basado en retos motrices en escolares de seis años. *Sportis, 12*(5). https://doi.org/10.55040/Z5YW7B65

Rosa, P. G., Furtado, G. E., Jacinto, M., Ibáñez, S. J., & Serrano, J. (2026). Physical activity, physical fitness, and motor competence in children aged 5–10 years: A systematic review. *Healthcare, 14*(13), Article 1813. https://doi.org/10.3390/healthcare14131813

Saha, S., İlbak, İ., Abdi, E., Deutsch, J., Katanić, B., Choudhary, S., Choudhary, P. K., de Souza, L. N., da Silva Júnior, R. R., & Tornóczky, G. J. (2026). How do students learn to move? A systematic review of collaborative and game-based pedagogies in physical education.



https://doi.org/10.56200/mentor.v5i5.13939
https://revistamentor.ec/index.php/mentor

Frontiers in Sports and Active Living, 8, Article 1830716. https://doi.org/10.3389/fspor.2026.1830716

Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care, 19*(6), 349–357. https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042

Tufekci, S., Aygun, Y., Boke, H., Yagin, B., Tufekci, S., Turhan, F. H., & Berktaş, H. (2026). Effects of teaching games for understanding on students' learning outcomes in physical education: A hierarchical meta-analysis of domain-specific effects. *Scientific Reports, 16*, Article 29747. https://doi.org/10.1038/s41598-026-59931-8

Funding

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

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.