

## Ensayos y revisiones bibliográficas

**PENSAR EN MOVIMIENTO:**

**Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**

ISSN 1659-4436

Vol. 19, No. 2, pp. 1- 13

Abre 1° de enero y cierra el 30 de junio de 2021



### PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE PRINCIPIOS Y REGLAS DE ACCIÓN EN DEPORTES COLECTIVOS DE INVASIÓN<sup>1</sup>

### PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PRINCÍPIOS DE AÇÃO E DAS REGRAS DE AÇÃO NOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO

### TEACHING-LEARNING PERSPECTIVE OF ACTION PRINCIPLES AND RULES IN INVASION TEAM SPORTS

Rafael Pombo Menezes, Ph.D 

[rafaelpombo@usp.br](mailto:rafaelpombo@usp.br)

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Envío original: 2020-10-14 Reenviado: 2021-01-24

Aceptado: 2021-02-03 Publicado en versión en español: 2021-08-10

Doi: <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i2.47898>

---

## RESUMEN

Pombo Menezes, R. (2021). Perspectiva de enseñanza-aprendizaje de principios y reglas de acción en deportes colectivos de invasión. **PENSAR EN MOVIMIENTO: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, 19(2), 1-13. Este ensayo tuvo como objetivos presentar las principales características del *Teaching Games for Understanding* (TGfU), contextualizar los principios y reglas de acción inherentes a las fases del juego y presentar un escenario hipotético de

---

<sup>1</sup> Versión traducida al español. Original en portugués disponible en: Menezes, R. (2021). Perspectiva de ensino-aprendizagem dos princípios de ação e das regras de ação nos esportes coletivos de invasão. **Pensar em Movimento: Revista de Ciências del Ejercicio y la Salud**, 19(1), e44215. doi: <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i1.44215>

- 1 -



Esta obra está bajo una

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

aplicación de estos conceptos. Los deportes colectivos de invasión tienen principios y reglas de acción que guían el comportamiento táctico-técnico de los jugadores y la organización de la clase o sesión de entrenamiento por el profesor/entrenador. El cambio de paradigma en la enseñanza de los deportes de equipo (del tecnicismo a la enseñanza a través del juego) propuesto por modelos que se apoyan en el juego, como el TGfU, fue importante porque colocó al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y promovió la construcción del conocimiento en contextos complejos. En particular, TGfU se guía por los principios y reglas de acción para organizar la clase, además de proponer preguntas orientadoras para desarrollar la toma de decisiones de los jugadores. Por tanto, el escenario hipotético propuesto en este ensayo, luego de reflexiones sobre los principios y reglas de acción, permite al profesor/entrenador planificar la aplicación de estos conceptos de acuerdo con los principios TGfU.

**Palabras clave:** enseñanza, aprendizaje, juego, deportes colectivos, deportes colectivos de invasión.

---

## RESUMO

Pombo Menezes, R. (2021). Perspectiva de ensino-aprendizagem dos princípios de ação e das regras de ação nos esportes coletivos de invasão. **PENSAR EN MOVIMIENTO: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, 19(2), 1-13. Este estudo teve como objetivo apresentar as principais características do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), contextualizar os princípios e as regras de ação inerentes às fases do jogo e apresentar um cenário hipotético de aplicação desses conceitos. Os esportes coletivos de invasão são constituídos por princípios e regras de ação que balizam os comportamentos táctico-técnicos dos jogadores e a organização da aula ou sessão de treinamento pelo professor/treinador. A mudança de paradigma no ensino dos esportes coletivos (do tecnicismo ao ensino por meio de jogos) proposta por modelos que se apoiam no jogo, como o TGfU, foi importante por considerar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e promover a construção do conhecimento em contextos complexos. O TGfU, em específico, pauta-se nos princípios e regras de ação para a organização da aula, assim como propõe perguntas norteadoras para desenvolver a capacidade de tomada de decisão dos alunos. Assim sendo, o cenário hipotético proposto neste ensaio após as reflexões sobre os princípios e regras de ação permite que o professor/treinador vislumbre a aplicação desses de maneira congruente aos princípios do TGfU.

**Palavras-chave:** ensino, aprendizagem, jogo, esporte coletivo, esportes de invasão.

---



## ABSTRACT

Pombo Menezes, R. (2021). Teaching-learning perspective of action principles and rules in invasion team sports. **PENSAR EN MOVIMIENTO: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, 19(2), 1-13. The aim of this study was to present the main characteristics of Teaching Games for Understanding (TGfU), contextualize the principles and rules of action inherent to the game's phases, and present a hypothetical scenario to apply these concepts. Invasion team sports have action principles and rules that guide the players' tactical-technical behaviors and help the teacher/coach organize the class or training session. The paradigm shift in team sports teaching (from the technique approach to teaching through games) proposed by game-oriented models such as TGfU was important because it placed the student at the center of the teaching-learning process and promoted knowledge construction in complex contexts. In particular, TGfU is guided by action principles and rules to organize the class and proposes questions geared to develop the players' decision-making process. Therefore, after reflecting on action principles and rules, the hypothetical scenario proposed in this essay allows the teacher/coach to plan the application of these concepts in accordance with TGfU principles.

**Keywords:** teaching, learning, game, team sports, invasion team sports.

---

Los deportes colectivos se constituyen como un fenómeno cultural con alcance mundial (Galatti, Reverdito, Paes, y Seoane, [2014](#); Marques, [2015](#)). La práctica de estos deportes puede estar vinculada a diferentes sentidos, como recreación/ocio, iniciación deportiva, profesional, rehabilitación, socialización y educación (Greco, [1998](#); Marques, Gutierrez, y Almeida, [2008](#); Tavares, [2013](#)), además de estar organizados en diferentes modalidades y ambientes (Marques et al., [2008](#)).

Al referirse, específicamente, a los deportes colectivos de invasión, es importante destacar que estos son constituidos por un ambiente complejo, imprevisible, de participación simultánea, en el que hay una constante perturbación en el enfrentamiento que emerge de las relaciones entre compañeros y adversarios (Garganta, [1998](#); Menezes, [2012](#); Menezes, Marques, y Nunomura, [2014](#)). Las relaciones de oposición entre los jugadores, como destacan Gréhaigne y Godbout ([1995](#)), son responsables de una natural dicotomía establecida en el ámbito de orden-desorden, balance-desbalance, equilibrio-desequilibrio entre adversarios, que proporciona situaciones que presentan constantes desafíos al desarrollo del juego colectivo.

La característica compleja de los deportes colectivos emerge de su propia lógica, constituida por las permisiones y restricciones estipuladas por sus reglas y por las posibilidades de interacción entre los jugadores (Parlebas, [2001](#)). Siendo así que la lógica del juego permite coordinar los comportamientos de los jugadores (Tavares, [2013](#)), mayormente imprevisibles (dentro de esa lógica) y relacionados con la articulación de los aspectos técnicos, tácticos, de preparación física, de características psicológicas y sociales.



Los deportes colectivos de invasión son constituidos por principios operacionales (Bayer, [1994](#)) o de acción (Gréhaigine y Godbout, [1995](#))<sup>2</sup> que marcan los objetivos principales en las fases ofensiva y defensiva del juego. No obstante, los principios para las fases de transición ofensiva y defensiva también pueden ser considerados como importantes directrices para el establecimiento de objetivos para esas fases (Menezes, Morato, y Marques [2016](#)). Las reglas de acción, se caracterizan por definir condiciones y elementos a ser explorados, para garantizar el cumplimiento de los principios, además de constituirse como básicas para el conocimiento táctico (Gréhaigine y Godbout, [1995](#)).

Insertos en este contexto de principios y reglas de acción, los aspectos relacionados a la técnica y a la táctica se constituyen como medios para atender las reglas de acción específicas y, consecuentemente, cumplir los objetivos recomendados por los equipos durante las diferentes fases del juego. La táctica puede ser entendida como “el qué”, “por qué” y “dónde” tomar determinada decisión (a partir de los comportamientos observados en la situación presentada por el juego), relacionándose directamente con las “razones de hacer” intencionales para la toma de decisiones (Daolio, [2002](#); Gréhaigine y Godbout, [1995](#); Garganta, [1998](#); Santana, Reis, Galatti, y Ribeiro, [2015](#); Tavares, [2013](#)). Por otro lado, la técnica está relacionada directamente al “cómo hacer”, o a la ejecución de un gesto técnico específico del deporte, que también debe estar orientada a la resolución de la situación-problema a favor del propio equipo (Garganta, [1998](#); Menezes, [2011](#); Solá Santesmases, [2005](#)).

Las interrelaciones entre esos aspectos (principios de acción, reglas de acción, táctica y técnica) imponen a los profesores/entrenadores una ardua tarea para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión, desafío que está descrito en diversos estudios (Light y Butler, [2005](#); Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, y Castejón, [2010](#); García-López, Gutiérrez, Sánchez-Mora, y Harvey, [2019](#)). No obstante, las propuestas de métodos y modelos de enseñanza se dedicaron, a lo largo del tiempo, a los aspectos previamente mencionados y, por medio del aporte en corrientes de pensamiento con concepciones divergentes y/o convergentes, priorizan la enseñanza considerando la técnica (método tradicional/tecnicista) o a la táctica (en los modelos contemporáneos) como su elemento central (Bunker y Thorpe, [1986](#); Graça y Mesquita, [2015](#); Greco, [2001](#); Menezes et al., [2014](#)).

Después de las consideraciones iniciales, el objetivo de este ensayo es presentar una perspectiva de enseñanza de los deportes colectivos de invasión basada en el énfasis de los principios y reglas de acción. De esta forma, este manuscrito está organizado en dos secciones: a) “Cambio de paradigma en la enseñanza de los deportes colectivos”, sección en la que serán explorados algunos aspectos que llevarán a la ruptura con el paradigma tecnicista, la descripción de uno de los modelos pioneros en este contexto (el *Teaching Games for Understanding*); y b) “Los principios y reglas de acción en los deportes colectivos y su relación con la enseñanza-aprendizaje”, en el cual serán abordados aspectos relacionados a las fases del juego, a los principios de acción, a las reglas de acción y una perspectiva práctica de aplicación de estos conceptos.

---

<sup>2</sup> En este manuscrito será adoptada la nomenclatura propuesta por Gréhaigine y Godbout ([1995](#)).



## CAMBIO DE PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS

Tradicionalmente la enseñanza de los deportes colectivos estuvo ligada a métodos que se relacionaban a la enseñanza de la técnica como elemento central, por medio de instrucción directa del profesor/entrenador. Esos métodos parten del supuesto de que para aprender un deporte colectivo de invasión es necesario, previamente, desarrollar un dominio de la técnica para, entonces, intentar transferirla al contexto complejo del juego.

Aunque esta perspectiva centrada en el gesto técnico presenta algunas ventajas, como la rápida mejora de la técnica, la facilidad de aplicación de los ejercicios y la facilidad para la auto-evaluación por parte del jugador (Greco, [2001](#)) y del profesor/entrenador, esta también ha sido objeto de críticas. Algunas de ellas se refieren al hecho de establecer como pre requisito del juego, el aprendizaje de un gesto técnico, desconectado de su ambiente de aplicación (juego), que se enseña de forma fragmentada y partiendo de una perspectiva positivista (Bunker y Thorpe, [1986](#); Gréhaigne y Godbout, [1995](#); Light y Fawns, [2003](#); Menezes et al., [2014](#); Santana et al., [2015](#); Tavares, [2013](#)). De esta forma, la exacerbación de la fase en el gesto técnico, puede traer perjuicios para el aprendizaje del juego y para la capacidad de toma de decisiones, especialmente al estar la enseñanza desvinculada de la táctica (Bunker y Thorpe, [1986](#); Galatti y Paes, [2007](#); Greco, [2001](#); Menezes et al., [2014](#)).

En contraste a la perspectiva presentada anteriormente, a mediados de la década de 1970 y 1980, diferentes propuestas pasaron a cuestionar el paradigma establecido, hasta entonces, para la enseñanza de los deportes colectivos. Uno de los modelos pioneros durante ese período fue el propuesto por Bunker y Thorpe ([1982](#)) y Bunker y Thorpe ([1986](#)) denominado *Teaching Games for Understanding* (TGfU), o enseñanza de los juegos mediante la comprensión. Su elaboración fue provocada, especialmente, por el escenario que se estaba mostrando, con alumnos perdiendo el interés por el deporte (desmotivados para las clases), que no conocían sobre el juego que jugaban y que eran muy habilidosos, pero con técnicas inflexibles y baja capacidad de toma de decisiones (Bunker y Thorpe, [1986](#); Werner, Thorpe, y Bunker, [1996](#)).

La propuesta del TGfU se basó en la enseñanza por medio de juegos que eran seleccionados de acuerdo con las características de los practicantes (Bunker y Thorpe, [1986](#); Werner et al., [1996](#)), lo que les posibilitaba participar ampliamente y, en la medida en que se involucraban y aprendían sobre el juego, teniendo nuevos desafíos presentados. El TGfU rompe con los paradigmas hasta entonces impuestos, principalmente por la preocupación de posicionar al practicante en el centro del proceso de enseñanza para protagonizar la propia construcción del conocimiento, al mismo tiempo que le eran ofrecidos estímulos que partían de la comprensión del juego para después comprender sus partes (Bunker y Thorpe, [1986](#); Holt, Streat, y Bengoechea, [2002](#); Werner et al., [1996](#)). Otro aspecto preponderante se refiere a la presencia de cuestionamientos que llevan al practicante a reflexionar sobre las situaciones de juego, al desarrollo del pensamiento crítico y de la toma de decisiones (Pearson y Webb, [2008](#)).

Es necesario señalar que, a diferencia del método tradicional/tecnicista, las “partes” mencionadas previamente no se refieren necesariamente a las técnicas (o al gesto técnico desligado del sentido requerido por el juego), sino a las situaciones de juego, involucrando un



número menor de jugadores, para enfatizar comportamientos tácticos referentes al principio abarcado en la clase. Turner y Martinek (1995) señalan que en el TGfU, el profesor asume diferentes funciones, como la de seleccionar el juego (adecuado a las características de los practicantes), observar el juego, modificar las reglas, cuestionar sobre las posibles decisiones tomadas por los jugadores (inclusive en momentos reservados para esta finalidad) y proporcionar variaciones en las reglas que permitan atender los principios estipulados para la clase. Esas tareas caracterizan la actuación del profesor/entrenador en este modelo de manera más integrada al contexto en comparación con el método tradicional/tecnicista, lo que trae dificultades mencionadas por los profesionales (Light y Butler, 2005; García-López et al., 2019).

De esta manera, cuatro principios del TGfU deben ser aclarados por estar relacionados directamente con la intervención del profesor/entrenador, en relación con sus elecciones a lo largo de la clase, estos son: selección del juego/diversificación, modificación-representación, modificación-exageración y complejidad táctica. El principio de selección del juego/diversificación se refiere a las elecciones del profesor/entrenador para promover un ambiente diversificado, con un juego tangible al practicante y, al mismo tiempo, que permita referirse a la modalidad-objetivo (Holt et al., 2002). El principio de modificación-representación (íntimamente relacionado con el anterior) se refiere a la modificación de elementos estructurales del juego que permitan maximizar la participación de los practicantes, especialmente en relación con la disminución del espacio de juego, del número de jugadores y de algunas reglas iniciales. La modificación-exageración, tercer principio aquí presentado, se refiere a la alteración de reglas secundarias que permitan enfatizar aún más (o exagerar) la manifestación de un comportamiento específico (por ejemplo, al anotar en una determinada región de la cancha se estipula un valor de bonificación para el equipo). Finalmente, el principio de complejidad táctica se refiere al aumento gradual de elementos que se aproximan, progresivamente, a la modalidad-objetivo en la medida en que los practicantes construyen sus conocimientos sobre el juego.

## **LOS PRINCIPIOS Y LAS REGLAS DE ACCIÓN EN LOS DEPORTES COLECTIVOS Y SUS RELACIONES CON LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Los deportes colectivos de invasión están compuestos por cuatro fases (ofensiva, transición defensiva, defensiva y transición ofensiva) determinadas por la posesión o no del balón. En cada una de esas fases hay diferentes principios relacionados a la consecución de objetivos específicos. Los principios de acción ofensivos se constituyen en: mantener la posesión del balón, avanzar en dirección del objetivo, rematar (Bayer, 1994) y crear incertidumbre a los adversarios (Gréhaigne y Godbout, 1995). A diferencia de estos, los principios de acción defensivos se relacionan con la intención de recuperar la posesión del balón, dificultar/impedir el progreso del adversario y dificultar/impedir el remate (Bayer, 1994; Gréhaigne y Godbout, 1995).

Es importante destacar que los principios de acción ofensivos y defensivos, aunque sean absolutamente opuestos (como recuperar vs. mantener la bola, por ejemplo) no muestran relaciones jerárquicas y deben ser entendidos en un *continuum* dentro del contexto de juego.



De forma ilustrativa, al recuperar la bola del equipo contrario, que se encuentra en una situación sin un portero, es posible rematar a portería, sin necesariamente progresar y mantener la posesión.

Análogo a los principios mencionados anteriormente, Menezes et al. (2016) propusieron principios (apoyados en las opiniones de los entrenadores) para las fases de transición defensiva y transición ofensiva que también se contraponen sin, necesariamente, estar jerarquizados. Un equipo que se encuentra en la fase de transición ofensiva intenta rematar antes de que retorne el adversario, busca regiones más favorables para rematar y ganar ventaja numérica y espacial. En posición completamente opuesta, el equipo en transición defensiva debe buscar retornar lo más brevemente posible a la defensa posicionada, inducir al adversario a rematar desde regiones desfavorables y atrasar/retardar las acciones de los adversarios para evitar grandes desequilibrios. La elucidación de los principios inherentes a las fases del juego posibilita identificar y planear tareas en las cuales los objetivos centrales estén alineados a las expectativas que emergen del modelo de juego (Mendes, Greco, Ibáñez, y do Nascimento, 2021).

Las reglas de acción son mecanismos utilizados para atender específicamente a cada principio, por medio de definición de condiciones (Gréhaigne y Godbout, 1995) que se constituyen como nortes para el desarrollo de diferentes elementos relacionados a la táctica y/o a la técnica. Por lo tanto, se destaca la necesidad de que la técnica esté vinculada al concepto de desarrollo de la táctica que, a su vez, se encuentra relacionada a las reglas de acción y a los principios de acción. Una vez más, es posible notar que el cambio de paradigma, mencionado en la sección anterior, desplaza la táctica al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la técnica emergiendo a partir de las demandas señaladas por la táctica.

En este ámbito, el modelo pendular propuesto por Daolio (2002) retrata, justifica e ilustra la necesidad de desarrollar gestos técnicos que sean adaptables a la situación-problema que se presenta y flexibles para atender directamente a las reglas de acción. En el modelo pendular, los principios son entendidos como el apoyo del péndulo (estructura más rígida), las reglas de acción posicionadas en la mitad de la cuerda del péndulo (más variables que los principios) y la técnica en la punta del péndulo (por lo tanto, como lo más variable posible). Esa visión rompe, nuevamente, con el paradigma tecnicista de enseñanza de los deportes colectivos de invasión, exactamente, por el hecho de considerar la técnica asociada a las “razones de hacer” y no como un pre-requisito para el acceso al juego.

Los principios de acción y las reglas de acción pasaron a ocupar una posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje después del cambio de paradigma presentado en la sección anterior. La enseñanza-aprendizaje de deportes colectivos de invasión por medio de sus principios de acción y de sus reglas de acción, está íntimamente alineada con los supuestos establecidos por el TGfU y, aún, puede ser elucidada como elemento inicial para la elaboración del planeamiento de la clase por el profesor/entrenador. Seleccionar el principio de acción, las posibles reglas de acción y las posibles técnicas a ser enfatizadas se constituyen como tareas iniciales del profesor/entrenador, deben estar alineadas a las características de los practicantes y relacionadas con el desarrollo y la participación de estos.



### **Contexto de aplicación práctica**

Estudios que involucran el floorball (Morales-Belando, Calderón, y Arias-Estero, [2018](#)) y el balonmano (Ferreira, Graça, Estriga, y Cruz, [2018](#); Mazzardo et al., [2020](#)) muestran importantes perspectivas de la aplicación del TGfU. Partiendo de los conceptos abordados en las secciones anteriores sobre los principios y reglas de acción (Bayer, [1994](#); Gréhaigine y Godbout, [1995](#)), sobre la estructura de la clase en el TGfU (Bunker y Thorpe, [1986](#)), sobre los principios del TGfU (Holt et al., [2002](#)) y sobre el papel de profesor en el TGfU (Turner y Martinek, [1995](#)), se presenta el escenario hipotético a seguir, con la intención de transportar los conceptos para el campo práctico.

Se describe un escenario hipotético en una escuela municipal del interior de San Paulo, donde un profesor pretende enseñar balonmano durante un período de un mes. El objetivo de este profesional es proporcionar que 20 niños, con edades entre los 9 y 10 años, aprendan a jugar en un contexto con materiales escasos y dos clases semanales de 50 minutos de duración. Después de la presentación inicial de la modalidad, cuando mostró (en video) a los niños, una partida de balonmano, él realizó diversas preguntas sobre lo que los alumnos consideraban importante para jugar aquella modalidad<sup>3</sup>. Los alumnos, rápidamente, responden que para jugar balonmano deberían “pasar la bola, pasar al oponente, rematar, conocer las reglas del juego, engañar al portero y no dejar que el adversario haga un gol”.

Por medio de este diagnóstico inicial, por sus alumnos, el profesor pasó a enlistar los aspectos que también consideraba más relevantes. En su concepción, debió priorizar que sus alumnos pudieran finalizar con un gol, en un juego con oposición real y optó por enfatizar, en la primera clase práctica, el principio de remate. Él también estableció como reglas de acción, buscar rematar de la región central de la cancha y, preferiblemente, sin anotar. Siendo así, presentó la planificación de la clase que se muestra en la Tabla 1.

---

<sup>3</sup> De acuerdo a la propuesta de Pearson y Webb ([2008](#)), de iniciar las preguntas con los alumnos.



Tabla 1

*Principio de remate en la planificación de la clase ejemplificada por el profesor*

	Juego 1	Preguntas Iniciales	Actividad para el desarrollo de la técnica (si es necesario)	Juego 2	Preguntas Finales
<b>Relación numérica</b>	4 vs. 3	* ¿De dónde es más fácil marcar goles? ¿Por qué? * ¿Qué dificulta la anotación de goles? ¿Por qué?	* Lanzar con apoyo. * La bola debe ser lanzada por encima de la altura de la cabeza. * Utilizar el pie opuesto para el apoyo.	4 vs. 3	* ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas para rematar en los juegos? * ¿Cuál región de la cancha debe buscar el ataque? ¿Por qué? ¿Cómo los atacantes pueden hacer eso?
<b>Espacio</b>	Mitad de la cancha			Mitad de la cancha	
<b>Reglas</b>	* Anotación individual. * Gol desde la región central vale <b>2 puntos.</b>			* Anotación individual. * Gol desde la región central vale <b>3 puntos.</b> * Gol sin anotar vale <b>4 puntos.</b>	

Fuente: Elaborado por el autor, 2020.

El juego 1 se apropió de los principios de la modificación-representación y modificación-exageración (Holt et al., [2002](#)). La modificación-representación fue externalizada al traer el juego a una realidad posible para su grupo, considerando las experiencias anteriores de sus alumnos y sus posibilidades materiales y estructurales; por su parte, la modificación-exageración se externaliza al atribuir un sistema de puntuación distinto al cumplir las reglas de acción propuestas para la clase.

Después de juego 1, el profesor presentó preguntas específicas sobre las vivencias proporcionadas por ese juego (Pearson e Webb, [2008](#)), directamente relacionadas a los principios de acción y las reglas de acción establecidos como centrales para la clase. Al observar las respuestas de sus alumnos, que mencionaron la dificultad de anotar goles desde la región central de la cancha, el profesor entendió que sería conveniente enseñar a sus alumnos el movimiento de lanzamiento (en este caso, optó por el lanzamiento con apoyo), que se constituyó como la segunda actividad de la clase.

Por medio de la actividad de desarrollo de la técnica, fue posible mostrar y practicar otra posibilidad de remate para los alumnos. Siendo así, el profesor decidió volver a la forma del juego, específicamente en el juego 2, cuando propuso cambiar una regla preexistente y agregar una regla (hacer un gol sin la presencia de la anotación). Finalmente, después de observar las posibilidades creadas a lo largo del juego 2, el profesor procedió a las preguntas finales; de esta forma, atendió las prerrogativas propuestas por el TGfU de enseñar por medio del juego, de traer importantes cuestionamientos y, teniendo necesidad, de enfatizar los aspectos técnicos para mejorar la capacidad de resolución de las situaciones-problema presentadas por las relaciones de cooperación y, principalmente, de oposición.



## CONCLUSIÓN

Después de discutir sobre la perspectiva de la enseñanza a partir de los principios de acción y de las reglas de acción, se destaca que el énfasis en estos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la comprensión de la lógica del juego, el desarrollo de alumnos/jugadores críticos, motivados y con gran capacidad de toma de decisiones. Esa también es una perspectiva que trae dificultades al profesor/entrenador y que generalmente vinculadas a su proceso de formación profesional y se relacionan, generalmente, con el desarrollo del pensamiento crítico en relación a la selección de los contenidos, a la identificación de los principios, a la elaboración de los juegos/actividades en la clase/entrenamiento y al planeamiento de las clases.

Por otro lado, por medio de esta perspectiva, se desenvuelve mejor comprensión sobre la lógica del juego, especialmente considerando el ambiente diversificado que pueda desarrollar el conocimiento sobre diferentes modalidades. Especialmente para los deportes colectivos de invasión, se espera que al estimular la construcción del conocimiento, pautándose en los principios y en las reglas de acción del juego, se amplíe la capacidad de toma de decisiones de los jugadores por medio de la comprensión de un contexto táctico-técnico dinámico. Esa posibilidad permite la transferencia de conceptos (Bayer, [1994](#)) para otras modalidades que estén dentro de este alcance (Werner et al., [1996](#)).

Interrelacionar aspectos como principios de acción, reglas de acción, táctica y técnica no se constituye, de hecho, como una tarea simple al profesor/entrenador, especialmente por atravesar por la re-conceptualización del deporte. Es necesario, dentro del panorama presentado, invertir en iniciativas que permitan al profesor/entrenador participar activamente del proceso de construcción de las clases pautadas en los principios y en las reglas de acción. Tales iniciativas pueden minimizar las principales dificultades experimentadas por ellos, al cambiar de una perspectiva tecnicista para contemplar la enseñanza por medio de juegos.

Siendo así, la elección de modelos que ubiquen al practicante como el principal protagonista y el juego como ambiente de desarrollo de sus diferentes competencias, puede contribuir con una construcción de conocimiento del juego, con un mayor conocimiento de los practicantes, con la continuidad en la práctica y con la ampliación del repertorio motor y de toma de decisiones.

**TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL:** Ph.D. Elizabeth Carpio Rivera, Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

## REFERENCIAS

- Bayer, C. (1994). *O ensino dos jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Dinalivros.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1).
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In: R. Thorpe, D. Bunker, y L. Almond. (Eds.). *Rethinking games teaching* (pp.7-10). Loughborough: University of Technology.

- 10 -



Esta obra está bajo una

[Atribución-NoComercial-Compartidigual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

- Daolio, J. (2002). Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(4), 99-104. Recuperado de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/478/503>
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., y Castejón, F. J. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.378>
- Ferreira, A. L. T. D., Graça, A. B. S., Estriga, M. L. D., y Cruz, E. D. (2018). O impacto de uma abordagem compreensiva de curta duração sobre o desempenho das ações ofensivas no jogo de andebol. *e-Balomanho.com: Revista de Ciências del Deporte*, 14(1), 35-44. Recuperado de <http://www.e-balomanho.com/ojs/index.php/revista/article/view/404/pdf>
- Galatti, L. R., y Paes, R. R. (2007). Pedagogia do esporte e a aplicação das teorias acerca dos jogos esportivos coletivos em escolas de esportes: o caso de um clube privado de Campinas-SP. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 5(2), 31-44. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637877/5568>
- Galatti, L. R., Reverdito, R. S., Paes, R., y Seoane, A. M. (2014). Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(1), 153-162. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/refuem/v25n1/1983-3083-refuem-25-01-00153.pdf>
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., y Harvey, S. (2019). Teachers' use of teaching games for understanding in Central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 463-477. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628931>
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. Em: A. Graça & J. Oliveira. *O ensino dos jogos desportivos* (pp.11-26). Porto: Universidade do Porto; Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A., y Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Em: F. Tavares (Ed.). *Jogos desportivos colectivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Greco, P. J. (1998). *Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação na escola e no clube* (vol. 2.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Greco, P. J. (2001). Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. Em: E. S. Garcia & K. L. M. Lemos (Orgs.). *Temas Atuais VI em Educação Física e Esportes* (pp.48-72). Belo Horizonte, Brasil: Saúde.
- Gréhaigne, J. F., y Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47(4), 490-505. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484171>
- Holt, N. L., Streat, W. B., y Bengoechea, E. (2002). Expanding the TGfU model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>



- Light, R., y Butler, J. (2005). A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 241-254. doi: <https://doi.org/10.1080/17408980500340778>
- Light, R., y Fawns, R. (2003). Knowing the game: integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491797>
- Marques, R. F. R. (2015). O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. *Revista Observatorio del Deporte*, 1(1), 147-185. Recuperado de <https://bkp.revistaobservatoriodeldeporte.cl/gallery/11%20oficial%20articulo%20vol%201%20num%201%202015%20rev%20odep.pdf>
- Marques, R. F. R., Gutierrez, G. L., y Almeida, M. A. B. (2008). O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 6(2), 42-61. doi: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637803/5494>
- Mazzardo, T., Ribas, S., Monteiro, G. N., da Silva, W. J. B., Araújo, N. D., y Aburachid, L. M. C. (2020). TGfU and motor coordination: the effects of a teaching program on tactical-technical performance in handball. *Journal of Physical Education*, 31(1), e-3169. doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3169>
- Mendes, J. C., Greco, J. P., Ibáñez, S. J., y do Nascimento, J. V. (2021). Construcción del modelo de juego en balonmano. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 19(1), e42052. doi: <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i1.42052>
- Menezes, R. P. (2011). *Modelo de análise técnico-tática do jogo de handebol: necessidades, perspectivas e implicações de um modelo de interpretação das situações de jogo em tempo real* (Tese do Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275088>
- Menezes, R. P. (2012). Contribuições da concepção dos fenômenos complexos para o ensino dos esportes coletivos. *Motriz*, 18(1), 34-41. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Menezes, R. P., Marques, R. F. R., y Nunomura, M. (2014). Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. *Movimento: Revista de Educação Física de UFRGS*, 20(1), 351-373. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40200/28356>
- Menezes, R. P., Morato, M. P., y Marques, R. F. R. (2016). Estratégias de transição ofensiva e defensiva no handebol na perspectiva de treinadores experientes. *Revista da Educação Física/UEM*, 27(1), e2753. doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2753>
- Morales-Belando, M. T., Calderón, A., y Arias-Estero, J. L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657-671. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1530747>



- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Pearson, P., y Webb, P. (2008). Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU). Paper presented at the *1st Asia Pacific Sport in Education Conference*. Adelaide, Australia. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/30388242\\_Developing\\_effective\\_questioning\\_in\\_Teaching\\_Games\\_for\\_Understanding\\_TGfU](https://www.researchgate.net/publication/30388242_Developing_effective_questioning_in_Teaching_Games_for_Understanding_TGfU)
- Santana, W. C., Reis, H. H. B., Galatti, L. R., y Ribeiro, D. A. (2015). Pedagogia do esporte: um novo olhar sobre a dimensão técnica no contexto do ensino-treino dos jogos coletivos esportivizados: uma revisão conceitual. Em A.C. Navarro, R. Almeida & W. C. Santana (Orgs.). *Pedagogia do esporte: jogos esportivos coletivos* (pp.47-66). São Paulo, Brasil: Phorte.
- Solá Santesmases, J. (2005). Estudio funcional Del saber deportivo para la comprensión de la táctica. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 82(4), 26-35. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300878/390323>
- Tavares, F. (2013). Jogos desportivos colectivos: contributos para a sua análise e funcionamento. Em: V. Ramos, M. A. Saad y M. Milistetd (Orgs.). *Jogos desportivos colectivos: investigação e prática pedagógica* (pp. 17-51). Florianópolis: UDESC.
- Turner, A., y Martinek, T.J. (1995). Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest*, 47(1), 44-63. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484144>
- Werner, P., Thorpe, R., y Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33. doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>

