Opositando

Educación Física

Volumen práctico

2 de noviembre de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

opositando.shop

Índice

1. Bloque 1: Fundamentación, contextualización y programación curricular de la Educación Física . . . 1
   - 1.1 Ejercicio 1 . . . 1
   - 1.2 Ejercicio 2 . . . 8
   - 1.3 Ejercicio 3 . . . 13
   - 1.4 Ejercicio 4 . . . 18
   - 1.5 Ejercicio 5 . . . 25
   - 1.6 Ejercicio 6 . . . 29
   - 1.7 Ejercicio 7 . . . 34
   - 1.8 Ejercicio 8 . . . 41
   - 1.9 Ejercicio 9 . . . 46
   - 1.10 Ejercicio 10 . . . 53
2. Bloque 2: Análisis del desarrollo motor, de las habilidades motrices y de las tareas de movimiento . . . 56
   - 2.1 Ejercicio 11 . . . 56
   - 2.2 Ejercicio 12 . . . 60
   - 2.3 Ejercicio 13 . . . 68
   - 2.4 Ejercicio 14 . . . 72
   - 2.5 Ejercicio 15 . . . 78
   - 2.6 Ejercicio 16 . . . 84
   - 2.7 Ejercicio 17 . . . 89
   - 2.8 Ejercicio 18 . . . 94
   - 2.9 Ejercicio 19 . . . 102
3. Bloque 3: Selección de metodologías, estrategias de enseñanza y adaptación inclusiva de situaciones de aprendizaje . . . 106
   - 3.1 Ejercicio 20 . . . 106
   - 3.2 Ejercicio 21 . . . 112
   - 3.3 Ejercicio 22 . . . 120
   - 3.4 Ejercicio 23 . . . 124
   - 3.5 Ejercicio 24 . . . 132
   - 3.6 Ejercicio 25 . . . 138
   - 3.7 Ejercicio 26 . . . 142
   - 3.8 Ejercicio 27 . . . 147
   - 3.9 Ejercicio 28 . . . 154

4. Bloque 4: Diseño, dosificación y análisis técnico-funcional de programas de condición física y cualidades motrices . . . 160
4.1 Ejercicio 29 . . . 160
4.2 Ejercicio 30 . . . 166
4.3 Ejercicio 31 . . . 174
4.4 Ejercicio 32 . . . 178
4.5 Ejercicio 33 . . . 182
4.6 Ejercicio 34 . . . 189
4.7 Ejercicio 35 . . . 192
4.8 Ejercicio 36 . . . 197
4.9 Ejercicio 37 . . . 203
5. Bloque 5: Diseño de propuestas de actividad física saludable, autocuidado y prevención de riesgos . . . 207
5.1 Ejercicio 38 . . . 207
5.2 Ejercicio 39 . . . 212
5.3 Ejercicio 40 . . . 219
5.4 Ejercicio 41 . . . 223
5.5 Ejercicio 42 . . . 229
5.6 Ejercicio 43 . . . 236
5.7 Ejercicio 44 . . . 241
5.8 Ejercicio 45 . . . 248
5.9 Ejercicio 46 . . . 255
6. Bloque 6: Diseño y evaluación de instrumentos para valorar el desarrollo motor, la condición física y el aprendizaje . . . 258
6.1 Ejercicio 47 . . . 258
6.2 Ejercicio 48 . . . 263
6.3 Ejercicio 49 . . . 270
6.4 Ejercicio 50 . . . 276
6.5 Ejercicio 51 . . . 281
6.6 Ejercicio 52 . . . 289
6.7 Ejercicio 53 . . . 292
6.8 Ejercicio 54 . . . 297
6.9 Ejercicio 55 . . . 304
7. Bloque 7: Diseño de situaciones de aprendizaje de deportes individuales, de adversario y colectivos . . . 307
7.1 Ejercicio 56 . . . 307
7.2 Ejercicio 57 . . . 313
7.3 Ejercicio 58 . . . 320
7.4 Ejercicio 59 . . . 324
7.5 Ejercicio 60 . . . 328
7.6 Ejercicio 61 . . . 336
7.7 Ejercicio 62 . . . 341
7.8 Ejercicio 63 . . . 349

7.9 Ejercicio 64 . . . 356
8. Bloque 8: Diseño y adaptación de juegos, actividades recreativas y propuestas de patrimonio motor . . . 360
8.1 Ejercicio 65 . . . 360
8.2 Ejercicio 66 . . . 367
8.3 Ejercicio 67 . . . 373
8.4 Ejercicio 68 . . . 376
8.5 Ejercicio 69 . . . 381
8.6 Ejercicio 70 . . . 386
8.7 Ejercicio 71 . . . 392
8.8 Ejercicio 72 . . . 397
8.9 Ejercicio 73 . . . 405
9. Bloque 9: Creación y análisis de propuestas de expresión corporal, ritmo, danza y dramatización . . . 409
9.1 Ejercicio 74 . . . 409
9.2 Ejercicio 75 . . . 414
9.3 Ejercicio 76 . . . 421
9.4 Ejercicio 77 . . . 425
9.5 Ejercicio 78 . . . 432
9.6 Ejercicio 79 . . . 440
9.7 Ejercicio 80 . . . 444
9.8 Ejercicio 81 . . . 450
9.9 Ejercicio 82 . . . 457
10. Bloque 10: Planificación, organización segura y aprovechamiento educativo de actividades en el medio natural . . . 461
10.1 Ejercicio 83 . . . 461
10.2 Ejercicio 84 . . . 468
10.3 Ejercicio 85 . . . 477
10.4 Ejercicio 86 . . . 481
10.5 Ejercicio 87 . . . 487
10.6 Ejercicio 88 . . . 493
10.7 Ejercicio 89 . . . 496
10.8 Ejercicio 90 . . . 501
10.9 Ejercicio 91 . . . 508
11. Bloque 11: Análisis de la práctica docente e investigación para la mejora de la Educación Física . . . 513
11.1 Ejercicio 92 . . . 513
11.2 Ejercicio 93 . . . 519
11.3 Ejercicio 94 . . . 528
11.4 Ejercicio 95 . . . 531
11.5 Ejercicio 96 . . . 535
11.6 Ejercicio 97 . . . 542
11.7 Ejercicio 98 . . . 545

11.8 Ejercicio 99 553
11.9 Ejercicio 100 561

1. Bloque 1: Fundamentación, contextualización y programación curricular de la Educación Física

1.1 Ejercicio 1

En una programación de Educación Física de 4.º de ESO se propone una unidad centrada exclusivamente en pruebas físicas estandarizadas y competiciones deportivas. La calificación depende en un 80 % de las marcas obtenidas, mientras que la cooperación, la toma de decisiones, la autorregulación y la reflexión sobre hábitos activos apenas se consideran. El departamento justifica este planteamiento señalando que la función principal de la materia es seleccionar al alumnado con mayor aptitud física y deportiva. Parte de las familias apoya el enfoque por considerar que prepara mejor para el deporte federado, pero el alumnado con menor experiencia motriz muestra desmotivación progresiva.

Valora críticamente el modelo curricular descrito y formula una alternativa coherente con las funciones educativas actuales de la Educación Física escolar.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea una **valoración crítica de un modelo curricular de Educación Física** y exige formular una alternativa coherente con las finalidades actuales de la materia en 4.º de ESO. No se pide diseñar una sesión aislada ni rechazar las pruebas físicas o el deporte competitivo en sí mismos: se pide analizar **qué concepción de Educación Física sostiene la propuesta**, comprobar si es compatible con el currículo y proponer una respuesta educativa fundamentada.

Para resolver casos de este tipo conviene identificar, en primer lugar, los indicios relevantes del enunciado. En este caso son especialmente significativos el carácter exclusivo de las pruebas estandarizadas y las competiciones, el peso del 80 % de las marcas en la calificación, la escasa consideración de procesos personales y sociales, la finalidad explícita de selección deportiva y la desmotivación del alumnado con menor experiencia motriz.

Los conocimientos del temario que deben movilizarse se relacionan especialmente con los temas sobre evolución de las funciones de la Educación Física escolar, condición física y su evaluación, deporte educativo, inclusión y atención a la diversidad, coeducación, aprendizaje motor, metodologías de enseñanza y evaluación formativa. También es necesario conocer el enfoque competencial del currículo vigente: la materia no persigue seleccionar deportistas, sino contribuir al desarrollo integral del alumnado mediante una práctica motriz significativa, saludable, inclusiva, autónoma y crítica.

La estrategia de respuesta puede seguir cuatro pasos intelectuales. Primero, describir con precisión el modelo sin descalificaciones genéricas. Segundo, vincularlo con una concepción histórica concreta de la Educación Física. Tercero, contrastarlo con las funciones educativas y los prin-

cipios curriculares actuales. Por último, presentar una alternativa viable que afecte a objetivos, contenidos, metodología, inclusión y evaluación.

Paso 2: Resolución razonada

Análisis del modelo curricular descrito

La propuesta responde fundamentalmente a un modelo de Educación Física **selectivo, deportivo-rendimentista y centrado en el producto**. El rendimiento físico medido mediante pruebas estandarizadas y el resultado competitivo se convierten en el núcleo de la enseñanza y de la calificación. Así, se valora prioritariamente cuánto corre, salta, lanza o gana cada estudiante, en lugar de valorar qué aprende, cómo progresa, cómo toma decisiones, cómo coopera o cómo transfiere lo aprendido a una vida físicamente activa.

Este planteamiento guarda relación con etapas históricas en las que la Educación Física se justificaba por funciones de preparación militar, mejora higiénica entendida de forma restrictiva, selección deportiva o rendimiento físico. Tales funciones pueden explicar parte de la evolución histórica del área, pero no definen por sí solas su sentido escolar actual. La escuela obligatoria no es un centro de detección de talento federado, aunque pueda colaborar con el entorno deportivo y facilitar que quien lo desee continúe practicando deporte fuera del horario lectivo.

El problema principal no es utilizar pruebas físicas ni organizar competiciones. Ambos recursos pueden ser educativos si se subordinan a finalidades formativas. Una prueba de resistencia, por ejemplo, puede servir para que el alumnado conozca su punto de partida, interprete sus resultados, establezca metas realistas, regule la intensidad de trabajo y observe su evolución. Una competición puede favorecer la toma de decisiones, la gestión emocional, el respeto de reglas, la cooperación y el análisis táctico. Sin embargo, pasan a ser problemáticas cuando se usan exclusivamente para clasificar, comparar y premiar a quienes ya poseen mejores condiciones o experiencias previas.

Crítica desde las funciones actuales de la Educación Física

La primera objeción afecta a la **finalidad educativa**. La Educación Física escolar debe contribuir al desarrollo de la competencia motriz y personal, a la adquisición de hábitos activos y saludables, al bienestar físico y emocional, a la convivencia, a la inclusión, al conocimiento del propio cuerpo y a la participación crítica en la cultura motriz. Seleccionar al alumnado con mayor aptitud física no es una finalidad propia de una materia común y obligatoria, porque transforma las diferencias iniciales en ventajas o desventajas escolares.

La segunda objeción se refiere a la **equidad**. Las marcas físicas y el rendimiento deportivo dependen parcialmente del aprendizaje realizado en clase, pero también están condicionados por factores ajenos al control del alumnado: maduración biológica, sexo, experiencias motrices previas, práctica extraescolar, contexto familiar, disponibilidad de instalaciones, estado de salud, discapacidad o diversidad funcional y nivel inicial de condición física. Si el 80 % de la calificación depende de la marca absoluta, se corre el riesgo de calificar principalmente esas condiciones de partida y no el aprendizaje producido.

Por ello, una evaluación basada casi exclusivamente en resultados estandarizados contradice el principio de **evaluación criterial**. Evaluar de forma criterial significa recoger evidencias sobre el grado de desarrollo de las competencias específicas y aplicar criterios de evaluación previamente conocidos. La calificación no debe derivarse de una comparación normativa entre estudiantes, como ocurre cuando se premia al más rápido o al que consigue mayor puntuación, sino de la valoración del progreso y del desempeño de cada estudiante respecto a referentes educativos.

La tercera objeción afecta a la **motivación y al clima de aula**. El enunciado indica que el alumnado con menor experiencia motriz se desmotiva progresivamente. Esta consecuencia es coherente con una orientación centrada exclusivamente en el ego o en la comparación social. Si el éxito se define como vencer o alcanzar una marca elevada, quienes perciben que parten con menor competencia pueden evitar participar, reducir su esfuerzo para proteger su autoestima o asociar la actividad física con fracaso y exposición pública. Precisamente el efecto contrario al deseable para una Educación Física que pretende adherencia a una vida activa.

Una orientación hacia la tarea resulta más educativa. En ella se entiende el éxito como aprender, mejorar respecto al propio punto de partida, perseverar, colaborar, tomar decisiones adecuadas y asumir responsabilidades. Esta orientación no elimina el reto ni la exigencia; los redefine para que sean accesibles, significativos y ajustables a la diversidad del alumnado.

La cuarta objeción es metodológica. La exclusividad de pruebas y competiciones reduce la riqueza de situaciones motrices. En 4.º de ESO el alumnado debe consolidar recursos para gestionar su práctica física de forma autónoma, comprender la relación entre actividad física y salud, participar en actividades deportivas desde una perspectiva ética y desarrollar competencias sociales y reflexivas. Para ello necesita experimentar tareas de cooperación, oposición, colaboración-oposición, autorregulación de la carga, diseño de planes personales, análisis de información, expresión corporal, actividades en el medio natural y prácticas físicas inclusivas, entre otras posibilidades.

También se aprecia un riesgo de **reproducción de estereotipos y desigualdades**. Un currículo centrado en deportes hegemónicos y marcas físicas puede reforzar la identificación de la competencia deportiva con determinados modelos corporales, de masculinidad o de éxito. La coeducación exige revisar la distribución de roles, las expectativas docentes, el uso de espacios, el lenguaje, los agrupamientos y las normas de participación, de manera que todo el alumnado pueda experimentar competencia, reconocimiento y progreso.

Alternativa curricular coherente

La alternativa debe conservar el valor educativo de la condición física y del deporte, pero situarlos dentro de un enfoque de **educación física competencial, inclusiva, saludable y orientada a la autonomía**. La cuestión no consiste en sustituir toda práctica exigente por actividades sin reto, sino en ofrecer retos diversificados, progresivos y evaluables desde criterios educativos.

Una unidad de 4.º de ESO podría organizarse en torno al reto de diseñar, aplicar y justificar un **plan personal y cooperativo de práctica física saludable**, utilizando diferentes situaciones deportivas y de acondicionamiento físico. El producto final no tendría por qué ser una marca; podría consistir en una propuesta fundamentada de práctica semanal, un diario de autorregu-

lación, la organización de un evento deportivo inclusivo o la elaboración de una campaña para promover hábitos activos en el centro.

Los objetivos didácticos deberían incluir la mejora y regulación de la condición física relacionada con la salud, la aplicación de principios básicos de entrenamiento, la participación eficaz y respetuosa en situaciones deportivas, la toma de decisiones tácticas, la cooperación, la gestión emocional ante el éxito y el error, el análisis crítico de modelos corporales y deportivos, y la adopción de compromisos realistas de práctica física autónoma.

Los contenidos tendrían que integrar varias dimensiones. En la dimensión motriz se trabajarían tareas de resistencia, fuerza funcional, movilidad, coordinación y deportes o juegos modificados. En la dimensión cognitiva se abordarían principios como progresión, individualización, continuidad, recuperación y seguridad. En la dimensión personal y social se incluirían autorregulación, esfuerzo, cooperación, inclusión, respeto de normas y resolución dialogada de conflictos. Finalmente, en la dimensión crítica se analizarían mensajes sociales sobre el cuerpo, el rendimiento, la competición y el deporte federado.

La metodología debería combinar situaciones de aprendizaje variadas. En acondicionamiento físico, el alumnado puede trabajar en estaciones con diferentes niveles de dificultad, registrar su percepción de esfuerzo, adaptar volumen e intensidad y justificar sus decisiones. En deportes colectivos pueden emplearse juegos modificados, con espacios, normas, número de participantes o materiales adaptados, para garantizar mayor participación y favorecer la comprensión táctica antes que la repetición técnica aislada. En deportes de adversario o individuales pueden establecerse retos personales y roles complementarios de observación, arbitraje educativo, seguridad y retroalimentación.

La inclusión debe planificarse desde el inicio y no como una adaptación posterior para quien presenta dificultades. Resulta conveniente ofrecer variedad de materiales, como balones de distinto tamaño, peso o textura; modificar distancias, tiempos y espacios; permitir formas diversas de ejecución; utilizar agrupamientos heterogéneos y flexibles; y establecer normas que distribuyan la participación. Si existe alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, las medidas deberán concretarse a partir de sus necesidades, evitando reducir la exigencia de manera indiscriminada. El principio es mantener una participación significativa y un reto ajustado para cada persona.

Propuesta de evaluación

La evaluación debe ser continua, formativa, compartida y criterial. Continua, porque recoge información durante todo el proceso; formativa, porque esa información se utiliza para mejorar; compartida, porque el alumnado comprende los criterios y participa en la valoración; y criterial, porque se vincula a los desempeños previstos y no a la posición en un ranking.

Las pruebas físicas estandarizadas pueden mantenerse, pero con una función diagnóstica y de seguimiento. Se pueden realizar al inicio y al final de la unidad para que cada estudiante identifique cambios y establezca metas personales. El dato numérico no debe interpretarse aisladamente: ha de acompañarse de reflexión sobre el esfuerzo, la técnica, la percepción de fatiga, las condiciones de realización y las decisiones de ajuste adoptadas.

Una distribución orientativa de evidencias podría considerar el desempeño motriz y la toma de decisiones en tareas prácticas; la elaboración y aplicación de un plan personal de actividad física; la cooperación, responsabilidad y respeto de las normas; y la reflexión sobre el proceso y los hábitos activos. No es imprescindible fijar porcentajes idénticos para todas las unidades, pero sí evitar que un único resultado físico monopolice la calificación.

Entre los instrumentos adecuados se encuentran la observación sistemática con rúbrica, las listas de control, el diario o portafolio de aprendizaje, el registro de percepción de esfuerzo, la autoevaluación, la coevaluación guiada y producciones escritas u orales breves. Una rúbrica práctica, por ejemplo, debe describir conductas observables: no basta con indicar «coopera bien», sino que debe concretar si ofrece apoyos, se comunica con respeto, asume roles, facilita la participación de compañeros y compañeras y contribuye a resolver conflictos.

La retroalimentación debe centrarse en información útil para progresar. En lugar de comunicar únicamente que una marca es baja, el docente puede señalar qué aspecto se ha mejorado, qué conducta técnica o táctica requiere atención y qué ajuste realista puede realizarse. De este modo, la evaluación deja de ser un mecanismo de clasificación final y se convierte en una herramienta de aprendizaje.

Respecto a las familias favorables al deporte federado, la respuesta educativa no debería ser confrontativa. Conviene explicar que la escuela puede apoyar la práctica deportiva, desarrollar competencia motriz y facilitar la transición hacia opciones federadas o comunitarias, pero debe atender a todo el alumnado. El deporte federado persigue legítimamente objetivos de especialización y rendimiento; la Educación Física obligatoria, en cambio, tiene una responsabilidad educativa universal, inclusiva y orientada a la formación integral.

En síntesis, la propuesta inicial confunde el rendimiento deportivo con el aprendizaje escolar. La alternativa mantiene la condición física y el deporte como contenidos relevantes, pero los transforma en medios para educar en autonomía, salud, convivencia, pensamiento crítico y competencia motriz.

Paso 3: Claves para el examen

En este tipo de supuesto conviene comenzar con una tesis clara: el modelo descrito es insuficiente porque adopta una lógica selectiva y productivista incompatible con una Educación Física escolar inclusiva, competencial y formativa. Esta idea inicial debe desarrollarse con argumentos, no limitarse a una opinión personal.

Un error frecuente es afirmar que las pruebas físicas, las marcas o la competición deben eliminarse por completo. Esta postura es poco rigurosa. La clave está en diferenciar entre el recurso y su uso pedagógico. Una prueba puede tener valor educativo si ayuda a conocer el propio estado físico y a regular la práctica; una competición puede educar si se adapta, se contextualiza y se acompaña de reflexión. Lo cuestionable es su exclusividad y su utilización como mecanismo de selección.

También debe evitarse una crítica puramente normativa. Mencionar principios curriculares es adecuado, pero hay que explicar su aplicación práctica. Si se afirma que la evaluación debe ser formativa, es necesario indicar qué evidencias se recogerán, qué instrumentos se emplearán y cómo se proporcionará retroalimentación. Si se defiende la inclusión, deben proponerse adaptaciones de espacios, reglas, materiales, roles o niveles de reto.

Conviene cuidar especialmente la distinción entre **evaluación** y **calificación**. La evaluación es el proceso amplio de recoger e interpretar información para mejorar el aprendizaje. La calificación es la expresión final del nivel de logro. Un modelo puede obtener muchos datos numéricos y, sin embargo, evaluar deficientemente si esos datos no informan sobre el aprendizaje competencial ni orientan la mejora.

En la redacción, resulta eficaz seguir una secuencia reconocible: identificar el modelo, explicar sus límites educativos, relacionarlo con las finalidades actuales de la materia y ofrecer una alternativa concreta en objetivos, contenidos, metodología, inclusión y evaluación. Esta estructura demuestra dominio conceptual y capacidad de intervención docente.

No debe olvidarse el contexto de 4.º de ESO. En esta etapa adquieren especial importancia la autonomía, el pensamiento crítico, la transferencia a la vida adulta, la gestión de hábitos saludables y la capacidad de participar responsablemente en la cultura física y deportiva. Por ello, una alternativa sólida no se limita a proponer juegos más motivadores, sino que incorpora planificación, autorregulación y reflexión.

Paso 4: Qué debes aprender

Para resolver supuestos sobre modelos curriculares de Educación Física debes dominar la evolución histórica de las funciones de la materia y distinguir las orientaciones higiénica, militar, gimnástica, deportiva, psicomotriz, expresiva, recreativa, saludable y competencial. Lo importante no es memorizar etiquetas aisladas, sino comprender qué finalidad, qué contenidos, qué metodología y qué evaluación se asocian a cada una.

Debes reconocer que la Educación Física escolar actual persigue el desarrollo integral de todo el alumnado. Esto implica competencia motriz, vida activa y saludable, bienestar, convivencia, inclusión, igualdad, seguridad, autonomía y participación crítica en la cultura motriz. El rendimiento y la competición pueden estar presentes, pero subordinados a esas finalidades.

También debes saber analizar críticamente una evaluación basada en marcas absolutas. Sus límites se relacionan con la desigualdad de puntos de partida, la comparación social, la reducción del currículo, la confusión entre rendimiento y aprendizaje y la posible desmotivación. Frente a ello, debes manejar los principios de evaluación continua, formativa, criterial y compartida, así como instrumentos coherentes para recoger evidencias diversas.

Finalmente, debes aprender a convertir una crítica en una propuesta didáctica operativa. Ante cualquier caso semejante, plantea una alternativa que incluya retos ajustados, progresión, opciones de participación, juegos modificados, cooperación, autorregulación, reflexión sobre hábitos,

adaptación de tareas y evaluación del proceso. Esta es la diferencia entre detectar un problema curricular y demostrar competencia profesional para resolverlo.

1.2 Ejercicio 2

En una unidad de baloncesto, los equipos se forman por elección libre y se aprecia que varios alumnos monopolizan el balón, mientras algunas alumnas apenas participan.

- Identifica los estereotipos o desigualdades que pueden estar operando.
- Justifica por qué la mera participación mixta no garantiza una práctica coeducativa.
- Propón una modificación reglamentaria y organizativa que favorezca una participación equitativa.

Solución

Paso 1: Identificación y estrategia

El supuesto plantea una situación habitual en los deportes colectivos escolares: aunque el grupo sea formalmente mixto, la interacción real puede reproducir desigualdades de género. Se solicita realizar tres operaciones intelectuales vinculadas principalmente con el **Tema 5**, aunque también conectan con los temas sobre deporte colectivo, aprendizaje deportivo, metodología y evaluación.

Hay que identificar, en primer lugar, los estereotipos y mecanismos de exclusión que explican que algunos alumnos acumulen la posesión y que determinadas alumnas queden al margen. En segundo lugar, debe distinguirse entre **coeducación** y mera presencia conjunta de chicos y chicas. Finalmente, se ha de traducir ese análisis en una respuesta didáctica concreta: una modificación reglamentaria y otra organizativa, ambas justificadas por su capacidad para redistribuir las oportunidades de acción, decisión y aprendizaje.

La estrategia transferible para resolver casos semejantes consiste en partir de los indicios observables, interpretarlos desde el concepto de coeducación y plantear medidas que actúen sobre las reglas de participación, la composición de los grupos, los roles y la evaluación. No basta con afirmar que hay que «integrar» a las alumnas: hay que modificar las condiciones que producen la desigualdad.

Paso 2: Resolución razonada

Análisis de los indicios del caso

La **elección libre de equipos** no es un procedimiento neutral cuando el grupo ya contiene relaciones de estatus, amistades cerradas, diferente experiencia deportiva o expectativas sexistas. En el baloncesto escolar, alumnado socialmente identificado como más competente suele ser elegido antes y puede concentrarse en determinados equipos. Si se unen en un mismo equipo varios jugadores con experiencia federada o una fuerte identidad competitiva, la desigualdad de partida se amplifica.

El segundo indicio es la **monopolización del balón** por parte de varios alumnos. Esto puede expresar un modelo deportivo centrado en el rendimiento inmediato, la victoria y la habilidad

técnica visible. Quien se considera competente asume que debe finalizar las jugadas, toma las decisiones y reduce a sus compañeros y compañeras a funciones secundarias: ocupar espacios, defender o simplemente observar. El problema no es que un alumno tenga habilidad, sino que el diseño de la práctica permite que esa habilidad se convierta en control excluyente de la acción.

El tercer indicio es que algunas alumnas apenas participan. Esta menor participación puede adoptar formas cuantitativas, como recibir pocos pases, intervenir poco en ataques o lanzar escasamente, pero también cualitativas: decidir menos, tener menor responsabilidad táctica, recibir retroalimentación de menor calidad o ser situadas en papeles pasivos. Por ello, conviene evitar interpretar la situación como falta de interés o capacidad individual de las alumnas; es necesario analizar las condiciones sociales y didácticas que limitan sus oportunidades.

Estereotipos y desigualdades que pueden estar operando

Pueden estar presentes varios estereotipos, que se refuerzan mutuamente:

- El **estereotipo de competencia motriz masculina** atribuye a los chicos mayor fuerza, velocidad, agresividad competitiva y destreza en deportes como el baloncesto. En consecuencia, se les concede mayor legitimidad para pedir el balón, dirigir el juego y tirar a canasta.
- El **estereotipo de menor competencia deportiva femenina** asocia a las alumnas con menor habilidad, menor interés competitivo o menor conocimiento táctico. Puede provocar que no se les pase el balón, incluso aunque estén mejor situadas, y que ellas mismas anticipen el error, reduzcan sus iniciativas o renuncien a pedirlo.
- La asociación cultural entre determinados deportes colectivos y una **masculinidad hegemónica** puede valorar la dominación, el contacto, la iniciativa individual y el resultado por encima de la cooperación, la comunicación y el progreso compartido. Así, se normaliza que los jugadores más hábiles acaparen la acción.
- La elección libre puede activar una **segregación por afinidades, prestigio y nivel percibido**. No implica necesariamente una separación explícita por sexo, pero puede concentrar a chicos con alta experiencia en un equipo y dejar a alumnas o alumnado menos reconocido en posiciones periféricas.
- También puede existir una desigualdad en las **expectativas docentes y de iguales**. Si se felicita especialmente el tiro potente, el uno contra uno o la victoria, mientras se invisibilizan desmarques, apoyos, recuperaciones, comunicación y toma de decisiones, se refuerza un único modelo de éxito que suele coincidir con los roles ya dominantes.

Es importante emplear expresiones prudentes, como «pueden estar operando» o «es necesario comprobar», porque el supuesto permite inferir mecanismos probables, pero no atribuir intenciones discriminatorias a cada alumno. La intervención educativa debe corregir los efectos observables, aunque no exista una voluntad consciente de excluir.

Por qué la práctica mixta no es necesariamente coeducativa

La **escuela mixta** implica escolarizar conjuntamente a alumnado de diferentes sexos. La **coeducación**, en cambio, es un enfoque intencional que persigue igualdad efectiva de oportunidades, cuestiona estereotipos y educa para relaciones equitativas. Por tanto, compartir espacio, material y horario no garantiza compartir poder, protagonismo ni aprendizaje.

En este caso, la sesión es mixta porque chicos y chicas juegan en la misma pista. Sin embargo, no sería coeducativa si las oportunidades reales de participación permanecen distribuidas de forma desigual. Una alumna puede estar físicamente incluida en el equipo y, a la vez, quedar funcionalmente excluida si no recibe pases, no toma decisiones, no finaliza acciones y no obtiene retroalimentación relevante.

Una práctica coeducativa exige atender a la **participación efectiva**, no solo a la presencia. Esto implica observar quién inicia acciones, quién recibe el balón, quién lanza, quién comunica, quién asume roles de liderazgo y quién queda en posiciones marginales. También requiere valorar si todo el alumnado progresa desde su nivel inicial y si las reglas permiten que la diversidad de habilidades sea un recurso para aprender, no una razón para jerarquizar al grupo.

La mera mezcla puede incluso consolidar desigualdades cuando se mantiene intacto un modelo de juego altamente competitivo y con escasa regulación didáctica. Por ello, el profesorado debe intervenir sobre la organización, las normas, las tareas, el lenguaje, la asignación de responsabilidades y los criterios de éxito. La neutralidad aparente ante una desigualdad ya existente no es equidad; en la práctica, contribuye a mantenerla.

Propuesta reglamentaria para favorecer la equidad

Una modificación reglamentaria adecuada es establecer que, antes de poder lanzar a canasta, el equipo debe realizar al menos **tres pases y el balón debe haber sido recibido por tres jugadores o jugadoras diferentes**. Esta regla debe aplicarse con flexibilidad pedagógica, adaptándose al nivel del grupo y evitando que convierta el juego en una secuencia mecánica.

La justificación es clara. Si un alumno monopoliza el balón, no puede finalizar inmediatamente cada jugada. El equipo necesita buscar apoyos, desmarques y líneas de pase; por ello, aumenta la probabilidad de que participen quienes normalmente permanecen al margen. Además, se desplaza el foco desde la destreza individual de botar y tirar hacia principios tácticos colectivos: conservar la posesión, ocupar espacios, ofrecer ayudas y seleccionar la mejor opción.

Para evitar que la regla sea eludida mediante pases simbólicos o que siga ignorándose a algunas alumnas, el docente puede añadir una condición temporal: en cada ataque debe recibir el balón una persona que no haya recibido en la posesión anterior. Esta variante obliga a distribuir la participación sin establecer una obligación esencialista vinculada al sexo. Es preferible no formular reglas del tipo «deben tocar el balón todas las chicas», porque pueden señalar a las alumnas como un grupo homogéneo y convertir su participación en una concesión. La finalidad educativa es que cada integrante sea reconocido como una opción táctica valiosa.

La regla debe presentarse como una norma para aprender a jugar colectivamente y no como un castigo dirigido a los alumnos más hábiles. Así se favorece su aceptación y se hace explícito que la competencia deportiva incluye saber hacer mejores a los demás.

Propuesta organizativa para favorecer la equidad

Como modificación organizativa, el profesorado debe sustituir la elección libre por la **formación docente de equipos heterogéneos**, equilibrados en experiencia previa, competencia motriz percibida, género y relaciones sociales. Los equipos pueden mantenerse durante varias sesiones para construir cooperación, pero conviene revisarlos y rotarlos si aparecen posiciones de poder rígidas.

Esta medida evita que el prestigio deportivo o las amistades determinen quién juega con quién. El objetivo no es formar equipos idénticos en todos sus rasgos, algo imposible, sino impedir concentraciones de alumnado dominante y asegurar que cada grupo tenga condiciones razonables para cooperar y aprender.

La organización debe complementarse con roles rotatorios de responsabilidad, como capitán o capitana de comunicación, observador u observadora de participación, responsable de material y árbitro o árbitra pedagógica. Estos roles no deben fijarse según el sexo ni reservarse para el alumnado con mayor competencia. La persona observadora puede registrar de forma sencilla si todas las personas han recibido pases, han participado en decisiones y han tenido opciones de finalización. Tras un periodo breve de juego, el equipo realiza una pausa para identificar qué ha funcionado y formular un compromiso concreto de mejora.

La combinación de ambas medidas es más eficaz que una sola. La regla regula directamente la distribución del balón; la organización modifica quién comparte equipo, quién dispone de responsabilidad y cómo se hace visible la participación. Además, el docente debe proporcionar retroalimentación centrada en conductas observables, por ejemplo, valorar un pase a una compañera desmarcada, un apoyo eficaz o una comunicación inclusiva. La evaluación ha de incorporar indicadores de cooperación y participación, no limitarse al número de canastas o a la ejecución técnica individual.

Paso 3: Claves para el examen

En un supuesto de coeducación, el primer error frecuente es limitarse a declarar que «no debe haber sexismo». Una respuesta de oposición necesita identificar conductas concretas, relacionarlas con estereotipos y proponer decisiones docentes operativas. La calidad de la propuesta se aprecia en que podría aplicarse en la siguiente sesión.

También es un error reducir el problema a una supuesta falta de habilidad, motivación o confianza de las alumnas. Esa explicación individualiza una desigualdad que es relacional y contextual. Conviene reconocer la diversidad de niveles dentro de cada sexo y evitar generalizaciones como «los chicos son competitivos» o «las chicas prefieren cooperar». Lo adecuado es hablar de expectativas y patrones socioculturales que pueden influir en el comportamiento.

Debe diferenciarse con precisión entre **mixticidad** y **coeducación**. La primera se refiere a la composición del grupo; la segunda, a una intervención educativa deliberada para garantizar igualdad de oportunidades, participación, reconocimiento y aprendizaje. Esta distinción suele ser nuclear en ejercicios vinculados al Tema 5.

Al proponer medidas, es recomendable combinar al menos una intervención en la **estructura de la tarea**, como una regla de juego, con otra referida a la **organización**, como agrupamientos heterogéneos, rotación de roles u observación entre iguales. Si solo se recomienda «hablar con el grupo», la respuesta resulta insuficiente; si solo se cambia una regla sin revisar cómo se forman los equipos, la medida puede tener efectos limitados.

La respuesta gana solidez cuando justifica la relación entre medio y fin: se modifica la regla de pases porque redistribuye las oportunidades de recepción y decisión; se forman equipos heterogéneos porque la elección libre puede reproducir jerarquías previas; se evalúa la cooperación porque aquello que se evalúa orienta la conducta del alumnado.

En la presentación, conviene seguir una secuencia nítida: describir el problema observado, interpretar los estereotipos sin culpabilizar, explicar el concepto de coeducación y concretar medidas con su justificación. Un lenguaje inclusivo, preciso y no esencialista refuerza el rigor pedagógico de la respuesta.

Paso 4: Qué debes aprender

Para resolver supuestos de esta naturaleza hay que dominar el concepto de **coeducación** como educación orientada a la igualdad efectiva, distinta de la simple escolarización conjunta de chicos y chicas. La pregunta decisiva no es si todo el alumnado está presente, sino si dispone de oportunidades reales y equivalentes para actuar, decidir, aprender, recibir reconocimiento y progresar.

Debes aprender a detectar indicadores de desigualdad en Educación Física: monopolio del móvil, reparto desigual de pases y lanzamientos, liderazgo concentrado, roles pasivos asignados de hecho, comentarios desvalorizadores, selección libre excluyente y evaluación centrada exclusivamente en el rendimiento. Estos indicios han de vincularse con estereotipos de competencia, género y deporte, sin convertirlos en rasgos naturales de alumnos o alumnas.

Asimismo, debes manejar un repertorio de intervenciones coherentes: agrupamientos heterogéneos decididos por el profesorado; normas que distribuyan posesiones, responsabilidades y opciones de finalización; roles rotatorios; tareas cooperativas; adaptación de espacios, móviles y número de participantes; feedback inclusivo; y evaluación de la cooperación, la toma de decisiones y la participación efectiva.

La idea esencial es que una Educación Física coeducativa no espera pasivamente que la igualdad aparezca por compartir una pista. Diseña intencionalmente situaciones en las que todas las personas puedan sentirse competentes, tener protagonismo motriz y contribuir de manera reconocida al aprendizaje colectivo.

Opositando

Fin de la muestra

Has visto los dos primeros ejercicios de esta relación.

La relación completa, con todos los ejercicios resueltos paso a paso, está disponible en **opositando.shop**.

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

opositando.shop