

Educació trans inclusiva a Educació Física: l'estudi d'un cas



Treball fi de grau de Mestre/a en Educació Primària

Grau Mestre/a d'Educació Primària

Curs acadèmic 2021-2022

Juny 2022

Tutora d'Universitat:

Alexandra Valencia Peris

Cotutor:

Daniel Martos García

AGRAÏMENTS

A la meua família, per creure en mi.

A les meues amigues, per la confiança mútua.

A Adrián, per la força i les ganes que sempre m'has contagiats.

A les amistats que m'ha donat l'esport, per ensenyar-me que cal patir en les pujades per poder gaudir de la baixada.

A les companyes i companys del centre de pràctiques, per fer el camí més fàcil.

A les xiquetes i xiquets que m'han fet la mestra que ara soc.

Als professors i professores de la universitat que m'han calat al cor.

A Sandra, per la seua ajuda, dedicació, professionalitat, suport i implicació constants.

A Dani, per convertir-se en un dels meus referents des del primer dia.

A totes aquelles xiquetes i xiquets trans que han aplanat el camí perquè tot puga ser millor i en especial a tu, C.

Als col·lectius vulnerats que lluiten dia rere dia per defensar allò que senten.

A totes aquelles persones que, de forma desinteressada, directa o no, han fet possible aquest treball, perquè és fruit d'una tasca i esforç col·lectius.

Gràcies de tot cor.

Les nostres vides estan massa dominades pel rosa o el blau, fet que, sense cap dubte, no ens deixa veure la resta de colors (Amnistia Internacional)

ÍNDEX

1. Introducció i justificació.....	1
2. Objectius: propòsits i sentit de la investigació.....	3
3. Marc teòric.....	4
3.1. Conceptualització.....	4
3.2. Educació inclusiva.....	8
3.3. La participació de persones trans en activitats físico-esportives i en EF.....	10
3.4. Estat de la qüestió.....	12
4. Metodologia o disseny de la investigació.....	15
4.1. Mètode i enfocament.....	15
4.2. Context, disseny i implementació de la investigació.....	17
4.3. Estratègies per a la recollida de dades.....	19
4.4. L'anàlisi de les dades.....	22
5. Resultats i discussió.....	25
5.1. Activitats, metodologies i continguts.....	25
5.2. Llenguatge.....	28
5.3. Ús de banys i vestuaris.....	30
5.4. Conducta i coneixements del professorat envers la transinclusió.....	32
5.5. Situació i interpretació de l'alumna respecte a l'àrea d'EF.....	34
5.6. Estratègies per a una EF transinclusiva.....	36
6. Conclusions.....	39
7. Bibliografia.....	40
8. Annexos.....	47

Resum

L'educació es transforma perquè també ho fa el món en què vivim. La manera en què cadascú viu la seua identitat de gènere és diversa i aquesta ha de ser tractada a les aules de manera que totes tinguen cabuda. Aquest text gira entorn a l'estudi d'un cas transgènere a les classes d'Educació Física, realitzat durant el curs 2021-2022 a un grup de 6é curs d'Educació Primària. Té per finalitat arribar a conèixer si l'alumna trans rep una Educació Física inclusiva a partir d'una metodologia qualitativa basada en l'ús d'entrevistes i la realització d'observacions. Els resultats presenten (1) les bones pràctiques realitzades per l'escola perquè aquesta es pugui identificar com a transinclusiva i (2) els reptes que encara queden pendents perquè l'educació incloga totes les identitats de gènere possibles.

Paraules clau: *Educació física, transgènere, inclusió, identitats de gènere.*

Abstract

Education is changing because so is the world. The way everyone lives their gender identity is diverse and this must be treated in the classroom so that they all have a place. This text analyses a transgender case in Physical Education classes, carried out during the 2021-2022 academic year in a group of 6th grade of Primary Education. The aim is to find out if the trans student receives an inclusive Physical Education based on a qualitative methodology using interviews and making observations. The results present (1) the good practices carried out by the school so that it can be identified as trans-inclusive and (2) the challenges that are still pending for education to include all possible gender identities.

Keywords: *Physical education, transgender, inclusion, gender identities.*

Resumen

La educación se transforma porque también lo hace el mundo. La forma en que cada persona vive su identidad de género es diversa y ésta debe ser tratada en las aulas de modo que todas tengan cabida. Este texto gira en torno al estudio de un caso transgénero en las clases de Educación Física, realizado durante el curso 2021-2022 a un grupo de 6º curso de Educación Primaria. Tiene por finalidad llegar a conocer si la alumna trans recibe una Educación Física inclusiva a partir de una metodología cualitativa basada en el uso de entrevistas y la realización de observaciones. Los resultados presentan (1) las buenas prácticas realizadas por la escuela para que ésta se pueda identificar como transinclusiva y (2) los retos que todavía quedan pendientes para que la educación incluya todas las identidades de género posibles.

Palabras clave: *Educación física, transgénero, inclusión, identidades de género.*

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

Un Treball de Fi de Grau (TFG) cal que explore què pot fer un mestre o una mestra per millorar el seu propi ensenyament, fer canvis i experimentar amb ells. Per tant, la temàtica s'ha escollit a partir d'aquesta premissa, a partir del pensament de la creació d'un model educatiu basat en la igualtat i la inclusió, per estudiar i analitzar un aspecte educatiu amb l'objectiu de millorar o ajudar a entendre un poc més, dins de la meua competència i possibilitats, el món de la educació.

Pel que fa a les parts d'aquest estudi que forma part del TFG, trobem definits, primerament, els objectius generals i específics de la present investigació, seguits pel marc teòric del tema, el disseny o la metodologia a utilitzar per tractar d'aconseguir els objectius, els resultats de l'estudi i, finalment, l'anàlisi i les conclusions que n'extraurem.

Aquesta investigació és basa en l'estudi d'un cas d'una alumna transgènere del 6è curs d'Educació Primària, per arribar a conèixer si l'alumna en qüestió rep una Educació Física (EF) inclusiva. La temàtica ha estat escollida gràcies a la realització de l'assignatura del Grau *Pràctiques III* a un centre escolar públic valencià, on existeix un cas de xiqueta transgènere. A partir de la presència en primera persona al centre, ens és molt més senzill analitzar les pràctiques, observar i extreure informació de primera mà i poder així obtenir un resultat significatiu.

L'estudi es realitza per intentar donar una visió més ampla de com es pot dur a terme la trans inclusió i aportar nova informació que puga ajudar a entendre i analitzar pràctiques inclusives a partir de l'estudi d'aquest cas, analitzant les adaptacions, les conductes i les interpretacions que existeixen a l'escola i com s'ha tractat des de l'inici de la transició del cas fins ara. A més, aquesta investigació pot servir per plantejar estratègies trans inclusives i intentar, si és possible, conèixer o intentar resoldre possibles problemàtiques que puguem sorgir en altres centres.

El present estudi es realitzarà, en gran part, a les classes de l'àrea d'EF, ja que, a diferència d'altres àrees diferents, la forma en què està plantejada actualment aquesta assignatura, a través del currículum ocult, contribueix a reproduir certs estereotips i prejudicis presents en la nostra societat i legitimar pràctiques, com la vigilància o la

supervisió dels cossos, materialitzades en les històriques “proves de verificació de gènere” (González, 2020, p. 80).

És important entendre perquè s’ha escollit aquesta àrea per a realitzar l’estudi, ja que, a més del caràcter excloent i competitiu de l’esport, l’àrea d’EF té un potencial per perpetuar normes de gènere i segregar per sexe biològic en aspectes educatius com poden ser l’ús dels vestuaris, el llenguatge utilitzat pel professorat i l’alumnat, les agrupacions, els rols o la vestimenta imposada, a través dels quals l’alumnat pot sentir-se no-inclòs a l’aula i les activitats. Aquestes normes i valors provenen del discurs tradicional, encara present als centres educatius, que perpetua la norma heteropatriarcal com la natural i vàlida, deixant de costat les altres possibilitats.

D’altra banda, aquest tema ha estat triat per l’especial importància que té en l’actualitat i en el context escolar que vivim, ja que el col·lectiu trans és un dels més vulnerats del sistema educatiu i, potser, molts centres no es troben preparats per gestionar a les aules un cas d’aquestes característiques especials.

Cada dia hi ha més xiquetes i xiquets d’edats primerenques que visibilitzen la seua disconformitat amb el sexe de naixement (Fuentes et al., 2016) i, per això, és tan important que els centres educatius plantegen polítiques trans inclusives per desafiar de manera pedagògica el tradicional sistema binari de sexe i gènere. Des que naixen, saben que son xiquets o xiquetes, igual que la resta de persones, però el problema radica en què no es correspon amb allò que veuen a l’espill i tarden en reconèixer-ho, sobretot si detecten que en l’entorn pròxim no se’ls accepta (Chrysallis, 2014). Per aquesta raó, és importantíssima la funció de l’escola en el tractament d’aquest procés.

En definitiva, es pretén que, amb la lectura d’aquest estudi, s’ajude en tot el possible a trobar alternatives diferents a les existents, identificar comportaments evitables o, almenys, donar a conèixer el tractament d’un cas que servisca com a exemple per a altres situacions similars en qualsevol espai educatiu.

2. OBJECTIUS: PROPÒSITS I SENTIT DE LA INVESTIGACIÓ

La temàtica d'aquesta investigació és l'estudi d'un cas específic en relació a la situació d'inclusió d'una alumna transgènere al 3r cicle d'Educació Primària, en concret, al 6é curs. Amb això, l'objectiu principal d'aquest TFG s'orienta a investigar sobre l'educació trans inclusiva en l'etapa d'Educació Primària, a través de l'estudi d'un cas amb aproximació etnogràfica i la realització d'entrevistes, per arribar a conèixer si l'alumna en qüestió rep una EF inclusiva. És a dir, l'objectiu passa per analitzar en profunditat si la persona es sent respectada segons la seua identitat de gènere quant a aspectes educatius com:

- Les activitats
- Les metodologies
- L'ús de banys i vestuaris
- El llenguatge inclusiu
- Els continguts

Objectius específics:

- Analitzar la conducta del professorat i l'alumnat envers aquest tipus de casos i el tractament durant el procés de transició.
- Conèixer la interpretació de l'alumna transgènere respecte a l'assignatura d'EF.
- Analitzar els coneixements que té el professorat en la formació sobre educació transinclusiva i persones transgènere.
- Esbrinar com podem portar a terme estratègies per a una EF trans inclusiva en un centre d'Educació Primària a partir d'una investigació qualitativa i l'observació directa a l'aula.

3. MARC TEÒRIC

3.1. Conceptualització

3.1.1. Diferències entre sexe, gènere, identitat de gènere i orientació sexual

Pel que fa a la definició de la terminologia entorn a les identitats de gènere i sexuals, aquesta està en constant canvi, evolució i redefinició (López, 2018). És per això que els termes que s'utilitzen en un determinat moment, poden adquirir un significat diferent en un altre instant, o bé no significar el mateix per a persones de diferent procedència.

3.1.1.1. Què entenem per sexe?

Seguint a Herrero i Díaz (2009), podem dir que el sexe és un concepte generalment associat al component biològic de la persona i, en la pràctica, assignat als caràcters sexuals externs de la persona (genitals, trets físics, etc.). Amb tot açò, el sexe queda establert al naixement, classificant en dona o home, sense més possibilitats.

López (2018) també defineix el sexe com la diferència anatòmica, biològica i fisiològica a partir de la qual es designa, a la nostra cultura, una persona com a 'home' o 'dona'. L'autora especifica, a més, que el sexe es determina per la diferència de cromosomes, hormones i genitals en una classificació cultural binària (mascle-femella/home-dona) de les persones i altres éssers vius d'acord amb criteris genètics, biològics, físics i fisiològics. Exposar que, s'ha de considerar, però, que els cromosomes, les hormones, les gònades, les estructures sexuals internes i els genitals externs, presenten una diversitat molt més gran del que es creu.

3.1.1.2. Què entenem per gènere?

El gènere, tornant seguint la definició bàsica de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL), es pot definir antropològicament com a:

- *m. ANTROP.* Sexe considerat en relació a les característiques, els rols i les funcions que se li associen culturalment.

Si ens centrem en la definició antropològica exposada anteriorment (accepció 4), el gènere s'expressa com el sexe que és associat culturalment, segons rols, característiques i funcions presents en la nostra societat. És a dir, mentre el sexe és un fenomen biològic, el gènere fa referència a la construcció social del fet de ser home o

dona, les expectatives i valors que s'esperen de cadascun, la interrelació que s'estableix entre homes i dones i les diferents relacions de poder i subordinació existents en una societat determinada.

Seguint a López (2018), el gènere es pot definir com un constructe social, que es transmet a través dels agents de socialització (família, escola, grup d'iguals, mitjans de comunicació, etc.), es reproduïx i es transfereix amb un grau d'exigència variable a l'estructura social determinada per als seus integrants. La família transmet abans que ningú els valors vigents, i dins d'aquests valors, s'hi inclouen aquests rols, comportaments i expectatives que s'assignen a cada gènere i que afecten la identitat de les persones. Societats diferents, en èpoques o contextos culturals diferents, defineixen i modelen aquesta construcció social del gènere, que va evolucionant.

Per acabar de definir aquest concepte, cal mencionar a Scott (1986, p.1055), qui explica, amb un enfocament més social, que “el gènere és un element constitutiu de les relacions socials basades en les diferències que distingeixen els sexes i el gènere, una forma primària de relacions significants de poder”.

3.1.1.3. *Què entenem per identitat de gènere?*

Carraza et al (2008, p.15) defineixen la identitat de gènere com “l'autodefinició que té la persona com a pertanyent a un dels gèneres establerts culturalment, per la qual cosa s'assumeixen certs comportaments i actituds associats al gènere”.

La identitat de gènere s'expressa també com la identificació de cada persona amb el gènere que sent, reconeix i anomena com a propi (Cabral i Leimgruber, 2018). Quan ens allunyem del sistema binari de la diferència sexual és possible trobar identitats de gènere diverses, no reduïdes al parell home-dona com, per exemple, aquelles persones que es defineixen com a gènere fluid.

A més, Amurrio et al. (2012) també expliquen que des del moment que una persona naix i és identificada d'un sexe o un altre, la família és l'emissora d'un discurs cultural que reflectirà els estereotips, els tòpics, els ideals i els valors de la masculinitat/feminitat i, en base a ells interactuaran amb el nou-nat. Per tant, aquesta assignació es converteix en el primer criteri d'identificació, i determinarà el nucli de la seva identitat de gènere, podent definir-lo com l'esquema ideoaffectiu més primitiu, conscient i inconscient de la pertinença a un sexe o a un altre.

Per tant, podem concloure que la identitat de gènere és l'efecte d'una construcció social, i es tracta d'una sensació íntima i personal, una vivència interna definida per les pressions socials que vivim des que naixem per tal d'adaptar-nos al gènere atribuït.

3.1.1.4. *Què entenem per orientació sexual?*

Si consultem el diccionari LGTB (Lesbianes, Gais, Bisexuals i Trans) del Centre de Terminologia de la Llengua Catalana, el TERMCAT, l'orientació sexual apareix definida com “la tendència d'una persona a sentir atracció sexual per altres persones o no segons el sexe o el gènere a què pertanyen”. Per exemple, s'esmenen l'homosexualitat, l'heterosexualitat, la bisexualitat i la pansexualitat com a diferents orientacions sexuals.

L'orientació sexual, seguint a Alcántara (2013), es comprén com la direcció que pren l'interès eròtic. Aquesta orientació, explica, pot ser cap al mateix sexe, el sexe contrari o tots dos sexes. Inclou experiències personals (fantasies, sentiments) i expressions públiques, com les relacions de parella. L'orientació de l'interès eròtic ha estat elaborada pels sexòlegs i els psicoanalistes des d'inicis del segle XX, quan emergiren les categories d'homosexual, heterosexual i bisexual, primer com a entitats diagnòstiques i més endavant com a identitats.

3.1.2. Transsexualitat i transgènere

3.1.2.1. *Què s'entén per persona transgènere i/o trans?*

Cervantes (2016), defineix el concepte *trans* com el terme que s'utilitza per descriure les diferents variants de la identitat de gènere, el denominador comú del qual és que el sexe assignat en néixer no concorda amb la identitat de gènere de la persona. Estes construeixen la identitat de gènere independentment d'intervencions quirúrgiques o tractaments mèdics. No obstant això, aquestes poden ser necessàries per a la construcció de la identitat de gènere d'algunes persones trans.

López (2018), explica que el concepte *trans*, és un terme “paraigua” que engloba totes aquelles persones que no se senten identificades amb el gènere atribuït en néixer en funció del sexe. Fa referència a l'heterogeneïtat a l'hora de concebre el cos, la identitat i les vivències que van més enllà de les normes socials binàries imposades. Així, doncs, explica, el terme no distingeix si la persona s'ha operat, o el sentit polític

que atribueix a la identitat de gènere, incloent la identitat transsexual, transgènere, queer, etc. Així, el terme *home trans* s'utilitza per descriure les persones a les quals se'ls assigna el sexe “dona” en el moment del naixement, segons la seva aparença genital, però s'identifiquen amb una identitat de gènere masculina. Per contra, *dona trans* és la persona que se li ha assignat el sexe baró en el moment del naixement, per l'aparença genital, però s'identifiquen amb una identitat de gènere femenina. Aquesta autora defineix *transgènere* com la persona que no s'identifica amb el gènere que s'hi assigna quan naix i que denota una voluntat d'allunyar-se del paradigma dominant d'entendre el gènere, considerat patologitzador, binarista i reificador de les categories masculí i femení. Aquestes persones no requereixen cap assistència mèdica per adequar les seves característiques físiques al gènere sentit com a propi.

3.1.2.2. Quina diferència hi ha amb la transsexualitat?

El terme transsexualitat, concepte que prové de discursos mèdics (López, 2018), es diferencia de transgènere en el fet que transsexualitat sol associar-se amb la idea d'intervencions de modificació corporal per aconseguir el gènere sentit. A pesar d'això, actualment no es refereix exclusivament a la idea de la necessitat de modificacions corporals.

En el cas de la persona transsexual, es desenvolupa una incongruència entre la identitat de gènere i el sexe genital. Aquesta “sorgeix en el moment de l'observació del cos sexuat amb la comparació d'altres cossos, juntament amb la resposta social de rebuig, on la societat enviaria un clar i fort missatge: cos erroni” (Nosedá, 2012, pp. 8-9). A més, l'autora explica la necessitat d'aquestes persones de conformar identitat coherent, la qual promou el desig de remoure els genitals, buscant una lògica de gènere i cos des de la normativa social apresada.

3.1.2.3. Procés de transició

El procés de transició o trànsit social que realitza una persona trans comença quan, segons explica l'associació de persones trans Chrysallis (2021), “les persones comencen a viure d'acord a la seua vertadera identitat de gènere. En aquest procés, és habitual un canvi de nom i/o roba, així com dels pronoms utilitzats i l'ús d'equipaments públics segregats per sexe”. Expliquen, a més, que no hi ha manera exclusiva de transitar i que podem trobar persones *trans* que demanaran assistència sanitària que permetrà un canvi

en els seus cossos, com ara els tractaments hormonals o les intervencions quirúrgiques, i persones *trans* que no necessitaran aquest tipus d'atenció.

A la Llei 8/2017, del reconeixement del dret a la identitat i a l'expressió de gènere recollida al Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), es defineix procés de transició com “el procés personal i únic d'autoafirmació de la pròpia identitat que persegueix l'adaptació progressiva a la identitat de gènere sentida, corresponent a cada persona decidir en quin moment l'inicia”.

3.1.2.4. *Transfòbia*

La transfòbia pot ser definida com “un rang ampli de comportaments, actituds i sentiments negatius dirigits cap a persones transgènere i basades en l'expressió de la seva identitat de gènere” (Whittle, Turner i Al-Alami, 2007, citat en Molina et al. 2015). Aquests autors assenyalen diferents formes i manifestacions de la transfòbia, que van des de l'explícita violència física (com els crims d'odi) a una manca d'entesa sobre l'experiència i la posició transgènere, sovint suscitada per predisposicions subjacents basades en diversos edictes religiosos o convencions socials (Borgogno, 2009, citat en Molina et al. 2015). A més, afegeixen que les pràctiques transfòbiques i homofòbiques representen un mecanisme de poder i dominació generalitzat i distribuït en la vida quotidiana que les persones transgènere han de suportar contínuament.

3.2. Educació inclusiva

3.2.1. L'educació inclusiva i transinclusiva a la Comunitat Valenciana

Pel que fa a la legislació inclusiva del sistema educatiu valencià, cal destacar el Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, el qual desenvolupa els principis d'equitat i d'inclusió al sistema educatiu valencià. Generalment, aquest document és conegut com a «Decret d'Educació Inclusiva» i fa al·lusió als obstacles i les dimensions de cultura, política i pràctiques inclusives. L'objecte d'aquest és “establir i regular els principis i les actuacions encaminades al desenvolupament d'un model inclusiu en el sistema educatiu valencià per a fer efectius els principis d'equitat i igualtat d'oportunitats en l'accés, participació, permanència i progrés de tot l'alumnat” (Decret 104/2018, p. 33359).

A més, aquest decret també estableix 4 nivells de resposta educativa i pretén aconseguir que “els centres docents es constituïsquen en elements dinamitzadors de la transformació social cap a la igualtat i la plena inclusió de totes les persones, en especial

d'aquelles que es troben en situació de major vulnerabilitat i en risc d'exclusió" (Decret 104/2018, p. 33359).

Mesos després, es va publicar la legislació que desenvolupava el Decret, la Orde 20/2019, del 30 d'abril, la qual organitza els protocols, els processos i les mesures de resposta organitzades segons les tres barreres que determinen la inclusió d'un centre: accés, participació i aprenentatge. A més, es posa èmfasi en l'avaluació sociopsicopedagògica, el pla d'actuació personalitzat (PAP), mesures de resposta educativa per a la inclusió, les adaptacions d'accés, les ajudes i beques per a l'estudi, l'adequació personalitzada de les programacions didàctiques, el reforç pedagògic, l'enriquiment curricular o les adaptacions curriculars individuals significatives (ACIS).

Amb tot açò, podem dir que ambdós documents anteriorment mencionats, són textos legals que suposen un gran canvi en la pràctica educativa diària i en el concepte d'inclusió.

3.2.1.1. *Legislació educativa trans*

La Comunitat Valenciana es va sumar en 2008 a altres comunitats autònomes que, diversos anys enrere van començar a assumir en la sanitat pública l'atenció a les persones trans. Gràcies al treball dels col·lectius es van aconseguir alguns avanços en incloure en la cartera de serveis l'atenció psicològica, el tractament hormonal i les cirurgies extirpadores de les gònades sexuals. Aquestes intervencions, sent importants, no cobreixen aspectes tan necessaris com la plena inclusió de les persones trans en la societat, com l'empara en les fases inicials del procés de declaració de la pròpia identitat sentida, davant l'evident pressió social i, de vegades, davant l'evidència de la violència transfòbica o davant l'òbvia dificultat que s'observa per a la integració laboral de les persones trans que, com a col·lectiu, acumulen un dels índexs més alarmants d'exclusió social. La situació de vulnerabilitat de les persones trans es manifesta amb especial necessitat de tutela en les situacions de minoria d'edat i en les de dependència per edat avançada, situacions a les quals ha de prestar-se especial atenció. (Llei 8/2017, p.4).

A continuació, es mostra un quadre-resum amb la principal legislació educativa en relació amb les persones trans:

Taula 1. Referències legals que afecten a persones trans a l'àmbit educatiu (elaboració pròpia).

Text legal	Aportacions principals
LLEI 8/2017, de 7 d'abril, de la Generalitat, integral del reconeixement del dret a la identitat i a l'expressió de gènere a la Comunitat Valenciana. [2017/3089]	<i>La llei atén l'extrema situació de vulnerabilitat de les persones trans migrants. Aquesta llei promou una atenció mèdica i social integral, basada en el principi del respecte a la lliure manifestació de la identitat de gènere de totes les persones, en una base de respecte a la igualtat i a la dignitat de totes elles. Així mateix, es pretén que siga un instrument de normalització de la identitat trans, com a realitat visible, a fi d'evitar que hi haja persones trans que n'oculten la condició per temor a la desaprovació social, així com altres conseqüències negatives de la visibilitat social, per a començar a assentar les bases d'un canvi necessari en la concepció d'aquesta realitat.</i>
ORDE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. [2019/4442]	Aquesta orde regula accions per a la igualtat de les persones LGTBI. Exemple: <i>La conselleria competent en matèria d'educació i tots els centres docents han de desenvolupar les accions previstes en el capítol III de la Llei 23/2018, de 29 de novembre, de la Generalitat, d'igualtat de les persones LGTBI, a fi de garantir l'exercici dels drets fonamentals i la no-discriminació per motius d'orientació sexual, identitat de gènere, expressió de gènere, desenvolupament sexual o grup familiar.</i>
Instrucció del 15 de desembre de 2016, del director general de Política Educativa, per la qual s'estableix el protocol d'acompanyament per a garantir el dret a la identitat de gènere, l'expressió de gènere i la intersexualitat. [2016/10425]	<i>Protocol d'acompanyament per a garantir el dret a la identitat de gènere, l'expressió de gènere i la intersexualitat, que conté les actuacions de prevenció, inclusió, protecció, sensibilització, acompanyament i assessorament a l'alumnat trans i intersexual i a les seues famílies. La finalitat d'aquest protocol és afavorir la inclusió educativa, assumir la igualtat i la diversitat com a valors cabdals i irrenunciables, de manera que totes les persones que conformen la comunitat educativa respecten i facen respectar els drets humans. Per això serà imprescindible facilitar la construcció de la seua identitat i la participació activa en la vida del centre, de manera que senta la pertinença real al grup d'iguals, al centre i a l'entorn.</i>
LLEI 23/2018, de 29 de novembre, de la Generalitat, d'igualtat de les persones LGTBI. [2018/11252]	<i>Aquesta llei exposa un conjunt de polítiques públiques que es consideren fonamentals en diferents àmbits per a aconseguir la igualtat real i efectiva de les persones LGTBI.</i>

Amb tot açò, cal dir que es tracta d'una legislació molt recent (2016 en avant) i que s'exposa a nivell teòric, és a dir, es desconeix l'efecte real sobre la pràctica d'aquestes normatives. Però, podem afirmar que existeix una normativa legal que reconeix i regula els drets de les persones trans al conjunt del territori valencià.

3.3. La participació de persones trans en activitats físico-esportives i en EF

3.3.1. L'activitat física i l'esport en col·lectius vulnerats

Tradicionalment, l'esport ha integrat no sols les visions estereotipades de la masculinitat i la feminitat, sinó també els estereotips lligats a la sexualitat (Dowling,

2013; citat en López, 2018). Aquesta autora argumenta que un dels àmbits socials en què les persones trans troben més dificultats de participació és el de l'AFE (Activitat Física i Esport). En general, explica, les persones trans tenen moltes dificultats per encaixar els seus cossos al model hegemònic de masculinitat i feminitat imperant a la gran majoria d'escenaris esportius.

Rovira i Vilanova (2022) exposen que, en el context esportiu, s'intensifica la discriminació contra les persones LGTBI, ja que l'esport ha estat històricament un espai de dominació masculina reservat a aquesta masculinitat hegemònica, explicant així la baixa participació de les dones i el rebuig de l'homosexualitat. Amb això, per comprendre les relacions de gènere a l'assignatura d'EF, no sols s'ha d'entendre des d'una perspectiva de desigualtat i reproducció d'un model tradicional, sinó també des d'una perspectiva de resistència i canvi a aquests models (Soler, 2009; citada en López, 2018).

Segons Rovira i Vilanova (2022), en general, s'estableix una falta de sensibilització, de coneixement i d'empatia de la població cap als grups de minories sexuals i de gènere i que, tot i el canvi social experimentat a les societats contemporànies, l'esport continua sent un dels pilars amb més influència androcèntrica i amb una gran hostilitat a la presència de persones de minories sexuals.

Com a conseqüència, aquestes sovint eviten el context esportiu: de 93079 adults LGBT (majors de 18 anys) de 28 països, gairebé la meitat (42%) van confessar que defugen els clubs esportius per por de ser agredits, amenaçats o assetjats per la seva orientació sexual o identitat de gènere (European Union Agency for Fundamental Rights, 2013, citat en Rovira i Vilanova, 2022).

3.3.2. Com afavorir la participació d'alumnat trans en l'activitat física i l'esport

A més dels motius de salut, les persones LGTBI i altres col·lectius vulnerats valoren positivament la interacció social que ofereix l'activitat física. Seguint a López (2018), quan aquests contextos es gestionen amb la intenció d'afavorir la inclusió de la diversitat, ja siga per qüestions de gènere, orientació sexual discapacitat o altres, donen oportunitats de participació de vital importància per aquests col·lectius, com també ocorre amb les persones trans. Però, aquestes persones, explica l'autora, moltes vegades no participen en activitats esportives per les barreres que aquestes porten implícites,

com ara les instal·lacions inadequades per canviar-se (vestuaris), la insatisfacció corporal i els temors per passar com a persones cisgènere i no ser acceptades.

Per tractar d'afavorir la seua participació en activitats físiques s'aposta per una escola totalment inclusiva per a tots els col·lectius vulnerats. Des del Consell Superior d'Esports (CSD) i el Consell General de l'Educació Física i Esportiva (COLEF, 2020), s'exposen una sèrie de ferramentes bàsiques per facilitar la inclusió d'aquests col·lectius, com poden ser:

- Introduir continguts transversals amb perspectiva de gènere que incloguen la diversitat sexual, familiar i la identitat de gènere.
- Evitar realitzar activitats diferenciades per sexe.
- Utilitzar el joc per crear espais de reflexió sobre la violència i la discriminació als col·lectius LGTBI+.
- Potenciar activitats que treballen l'autoconfiança.
- Prestar especial atenció a qualsevol índex d'assetjament, depressió o aïllament.

3.4. Estat de la qüestió

En les següents línies, s'analitzarà l'estat actual del coneixement de la trans inclusió en l'àmbit educatiu a partir d'estudis previs d'articles recents o casos pràctics similars. Després de la recerca i la selecció dels textos adients per contextualitzar el tema dins de l'àmbit de la investigació, cal dir que es tracta d'una matèria poc desenvolupada per la comunitat acadèmica a Espanya, sobretot a l'àmbit de l'EF, amb escasses investigacions, procedents majoritàriament d'Estats Units. Però, cal exposar un punt positiu, i és que tots o quasi tots els textos són molt recents, fet que permet major rigorositat per escollir la informació.

Pel que fa al coneixement sobre el gènere i la sexualitat a les escoles, la majoria d'estudis demostren que calen iniciatives per sensibilitzar sobre la diversitat de gènere a l'educació terciària, on les qüestions de gènere estan infrarepresentades, tal com indica la recerca de Serra et al. (2016), (citada en Devís-Devís et al., 2018).

A l'estudi de Piedra de la Cuadra et al. (2013) es reconeix la importància del paper del professorat d'EF com a agent implicat en el canvi de l'agenda social de escola i la necessitat d'aquests docents d'innovar a la seva docència, creant una consciència de gènere a l'alumnat; la necessitat d'implicar-se per al reconeixement dels drets de tot

l'alumnat. A més, reconeixen també la importància de les imatges com a perpetuadores de la visió heterosexista de l'esport. El treball de Caudwell (2012), sobre la corporeïtat dels transsexuals, reconeix la ignorància al voltant de la transsexualitat, fet que produeix prejudicis contra aquest col·lectiu, tant a nivell institucional com individual.

Pel que fa a la trans-inclusió a nivell educatiu, Pérez i Moya (2020), en la seua revisió bibliogràfica, troben una manca d'eines i recursos per cobrir les necessitats de les persones trans, tant a nivell legal com de formació i sensibilització de docents i de la resta de la comunitat educativa. Aquestes autores afirmen que el context escolar suposa un reproductor dels esmentats estereotips, especialment a l'àrea d'EF, on les expectatives dels resultats es relacionen amb el gènere, hi ha continguts que es divideixen segons sexe i s'utilitzen espais on contínuament els xiquets i xiquetes han de definir i gestionar la seua identitat de gènere.

D'altra banda, Rovira i Vilanova (2022) corroboren aquests arguments anteriors, explicant al seu estudi que l'entorn esportiu és un espai de discriminació, d'assetjament, d'intimidació, d'estigmatització i que utilitza un llenguatge exclusiu envers les persones trans, podent provocar així malalties de salut mental com ansietat, malestar, estrès, frustració, por, baixa autoestima, confiança i satisfacció, tristesa i depressió. En aquest sentit, expliquen que cal fer plans de prevenció i modificació de les actituds en els contextos esportius basats en la sensibilització.

Per la seua part, Drury et al. (2022), descriuen a la seua investigació experiències al Regne Unit de professorat d'EF amb alumnat trans. Expliquen que aquesta és una matèria amb un gran potencial per perpetuar les normes de gènere i sexualitat i exposen la falta de coneixement sobre els reptes als quals s'enfronten els professors per oferir experiències inclusives per a joves trans. Al seu article, les autores expliquen que un canvi en la legislació no condueix automàticament a un canvi en la cultura. S'argumenta que l'EF és un «bastió dels valors masculins», recolzat en un discurs heteronormatiu que es resisteix obstinadament al canvi i on l'homofòbia és fonamental en el procés de control de les fronteres de gènere.

D'aquest estudi realitzat amb joves trans a partir d'entrevistes, es va concloure que molts docents tenien una manca de coneixement sobre la trans inclusió en general i no sabien com donar un suport adequat a aquest tipus d'alumnat, però que aquest fet també variava segons factors personals. Però, és clar que aquests poden jugar un paper important en desafiar els marcs educatius heteronormatius i fomentar d'espais de

seguretat per a joves trans, com exposen al seu estudi McQuillan i Leininger, (2021), (citats en Drury et al. 2022). Un dels problemes més citats relacionat amb el desconeixement del professorat sobre qüestions trans va ser la manca d'educació rebuda en la seva formació de docents d'EF, sempre molt superficial. A més, la confusió al voltant de la terminologia i els pronoms, l'ús dels vestuaris o l'uniforme escolar dificultaven la pràctica.

Per concloure, a través dels estudis analitzats, cal dir que es necessita un enfocament centrat en l'estudiant per fomentar espais d'EF inclusius per a l'alumnat trans. El resultat d'aquesta acció no és només que els estudiants trans estiguen segurs i valorats, sinó que altres apreneguen a partir de les seves experiències i el professorat reconega l'heterogeneïtat de l'alumnat trans.

Un missatge important que es presenta al treball de Drury et al., (2022) és que no hi ha un enfocament "únic per a tots i totes" per a la inclusió trans a EF, i el professorat ha de respondre a les necessitats individuals dels diferents joves trans i reconèixer la seua diversitat, permetent una pedagogia més diferenciada i inclusiva. L'alumnat trans es troba en un procés constant de treball identitari, que influeix en els seus experiències de manera fluida i diversa.

4. METODOLOGIA O DISSENY METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ

4.1. Mètode i enfocament

La metodologia al·ludeix, principalment, a tot allò referent a com es portarà a terme una investigació per a respondre la pregunta clau i aconseguir els objectius que s'han plantejat inicialment. Quecedo i Castaño (2003) defineixen el terme metodologia com la manera en la qual enfoquem els problemes i busquem les respostes, la manera de realitzar la investigació. A més, afirmen que els nostres supòsits teòrics i perspectives, i els nostres propòsits, ens porten a seleccionar una o altra metodologia.

Amb tot açò, el mètode o enfocament utilitzat per a aquesta investigació és de tipus qualitatiu i explicatiu, per tal de descriure i entendre un cas concret a fons a partir d'una aproximació etnogràfica. És a dir, s'utilitza una metodologia constructivista interpretativa centrada i compromesa amb el fenomen que es vol estudiar i comprendre.

Per tant, si parlem de recerca qualitativa, podem dir que l'objectiu es centra en les opinions o percepcions, el disseny és obert, flexible i adaptable, la recollida d'informació és intensiva, les dades són narratives o textuais, l'anàlisi és inductiu per poder generar teoria i, a més, qui analitza forma part del procés d'investigació (McDavid, Hawthorn i Huse, 2005).

En aquest punt de l'estudi, es descriuran i s'analitzaran els instruments metodològics per tal d'aconseguir els propòsits plantejats inicialment, essencialment a partir de la triangulació de dades extretes de les narracions de les entrevistes i les observacions prèviament realitzades, comparant aquests resultats amb les dades obtingudes a altres estudis.

Com afirmen Rodríguez i Valdeoriola (2014):

Els éssers humans sempre estan vinculats a un univers simbòlic sociocultural i històric, tenen valors, ideals, projectes i interessos personals que fan que el seu comportament no es puga explicar com el principi d'Arquímedes. (...) Les metodologies qualitatives s'orienten cap a la comprensió de les situacions úniques i particulars, se centren en la cerca de significat i de sentit que confereixen els mateixos agents al fet, i en com viuen i experimenten certs

fenòmens o experiències els individus o els grups socials que investiguem (pp. 45-46).

Aquests autors també expliquen que les metodologies qualitatives s'interessen per la vivència concreta en el context històric i natural, pels significats i les interpretacions que s'atribueixen en una cultura particular, pels valors i els sentiments que s'originen; és a dir, per la "realitat" tal com la interpreten els subjectes respectant el context en què aquesta està construïda. Seguint de nou a Quecedo i Castaño (2003), podem dir que la metodologia qualitativa és aquella investigació que produeix dades descriptives: les pròpies paraules de les persones, parlades o escrites, i la conducta observable.

Amb tot açò, podem afirmar que aquesta investigació està basada en una aproximació etnogràfica educativa a partir d'observacions i narracions. Serra (2003), explica que el nom "etnografia" al·ludeix a dos realitats diferents. Per una part, és el procés o la forma d'investigació que ens permet realitzar un estudi descriptiu i un anàlisi orientat d'una cultura i, per altra, és el resultat final d'aquest treball.

El concepte d'etnografia educativa, seguint a Álvarez (2008), fa èmfasi en la pràctica etnogràfica i la reflexió antropològica, és a dir, un treball de camp dins del context d'una escola, sumat al treball reflexiu i personal, tenint en compte la investigació prèvia existent sobre l'estudi de les cultures. Seguint a aquesta autora, exposarem a continuació les característiques principals d'una etnografia escolar:

- La participació prolongada en el context a estudiar
- L'observació participant per part de l'investigador/a
- La descripció reflexiva amb caràcter holístic

A més, Álvarez (2008), explica que el procés etnogràfic comença per una negociació i accés al camp d'estudi, continua amb el mateix treball de camp, l'observació participant i l'anàlisi de les dades obtingudes, i finalitza amb l'elaboració de l'informe etnogràfic.

Amb tot açò i, seguint a Serra (2003, p.170), podem dir que "l'enfocament etnogràfic hauria de ser holístic, relacionant a les persones amb el seu entorn físic, amb els materials i la tecnologia que utilitzen, amb la seua manera d'organitzar-se socialment, amb les seues creences religioses, amb la seua visió del món i la seua ideologia". És a dir, cal integrar l'estudi dels problemes en el context general en què es produeixen.

D'altra banda, aquesta recerca, a més, també està basada en l'observació i investigació narrativa (*narrative approach*) d'un fenomen social com és la trans inclusió, a través de l'anàlisi de diferents converses, transcripcions d'entrevistes i observació de grups. La investigació narrativa (Blanco, 2011) i l'estudi de la experiència com un relat és, sobretot, una forma de pensar sobre l'experiència, una metodologia que implica una visió del fenomen, on les persones donen forma a les seues vides quotidianes per mitjà de relats o històries sobre qui son.

Per tant, per a aquesta investigació és clau l'ús de relats i narracions extretes a partir de les entrevistes que, com expliquen Sparkes i Devís-Devís (2018), són recursos culturals que donen sentit a la vida de les persones i contribueixen a comprendre com es construeixen les identitats i quin paper juga l'educació en tots aquests aspectes. Exposen, a més, que les narracions proporcionen una estructura per al nostre sentit del "jo" i la identitat, perquè al mateix temps que es contenen relats sobre les nostres vides, creem una identitat narrativa.

Si parlem d'algunes limitacions de les metodologies qualitatives com la etnografia o l'ús de les narracions, aquestes passen per la complexitat de les relacions que trobem entre la identitat de les persones i la narració de les seues vides. A més, Lafuente i Marín (2008) afirmen que els resultats assolits mitjançant tècniques quantitatives encara que no han de ser més fiables que els derivats d'una investigació qualitativa, sí que ens permeten mesurar la confiança amb què poden ser acceptats.

Però, d'altra banda, Sparkes i Devís-Devís (2018) expliquen que la investigació narrativa ofereix moltes possibilitats per a investigar el jo i les identitats, allò personal i social, així com les relacions entre les identitats i les cultures. Així mateix, des del punt de vista d'aquests autors, l'ús responsable de les narracions implica l'ús equilibrat del poder del llenguatge en la construcció i reconstrucció de les identitats i del jo, sense perdre de vista que existeixen altres formes d'experiència humana.

4.2. Context, disseny i implementació

El context físic d'aquesta investigació qualitativa és un centre educatiu públic d'una localitat menuda de la Comunitat Valenciana, i es durà a terme durant el 3r trimestre del període escolar. Es tracta d'un context natural educatiu tranquil, obert i disposat a col·laborar en la investigació.

En aquesta intervenció participa, en l'observació, un grup-classe de 6é curs de primària d'un centre educatiu públic de la Comunitat Valenciana. D'altra banda, per realitzar les entrevistes es necessitaran 4 participants: alumna, familiar de l'alumna, tutor/a de l'alumna i mestre d'EF. Per accedir a les i els participants, s'han sol·licitat diversos permisos al centre i a la família de l'alumna ([ANNEX I](#)).

A més, per realitzar aquesta investigació, serà necessària la planificació cuidadosa del temps i dels possibles imprevistos que puguin sorgir durant aquesta.

Pel que fa al disseny, es compta amb 5 fases diferents durant la investigació (Rodríguez i Valldeoriola, 2014):

- Fase exploratòria i reflexió. Es defineix la problemàtica i es fa una primera presa de contacte amb l'objecte d'estudi. Es realitza el primer esborrany del projecte d'investigació. Un dels aspectes més importants d'aquesta fase és la revisió de la literatura científica per conèixer més a fons l'objecte d'estudi.
- Fase de planificació i disseny de recursos. Aquesta segona fase dona lloc a la planificació provisional del temps i a la confecció dels recursos i estratègies que s'utilitzen per a la investigació i a l'escriptura i reescriptura d'aquests per a la seua millora contínua.
- Fase d'entrada a l'escenari. En aquesta tercera fase, s'inicia l'estudi seleccionant la mostra que forma part de la nostra investigació i es posa en pràctica al centre educatiu tot allò planificat amb anterioritat per a efectuar la recerca.
- Fase de recollida i anàlisi de la informació. L'anàlisi qualitativa de les dades ens permet obtenir unes conclusions o altres, i per això és essencial. A l'última fase, amb les dades i els resultats obtinguts a la fase d'execució, es fan explícites les conclusions a partir d'una anàlisi exhaustiva de la informació obtinguda.
- Fase d'elaboració de l'informe d'investigació. Com a fase final, cal organitzar tota la informació obtinguda anteriorment, així com fer esment de cadascuna de les cites utilitzades de manera correcta.

Aquesta investigació qualitativa a partir d'observacions i entrevistes es realitzarà de la següent manera:

- Dues setmanes d'observacions a l'aula durant totes les sessions d'EF i tres sessions setmanals d'altres matèries amb el tutor.
- Realització de les entrevistes semi-dirigides una vegada s'obtinguen els permisos firmats.

4.3. Estratègies per a la recollida de dades

En aquest apartat, es definiran els factors d'aquesta investigació, les fonts d'informació, les tècniques i instruments metodològics necessaris per a analitzar i interpretar les dades i els criteris i instruments per avaluar la investigació. Aquest és el full de ruta per a aquesta recerca qualitativa on, com hem dit, es descriurà un cas concret a fons a partir de l'observació i investigació narrativa amb les estratègies que a continuació es descriuran.

i) Els **factors** amb els quals ens guiarem per a realitzar les observacions són els següents:

- El llenguatge utilitzat, tant per alumnes com per professorat
- L'ús dels espais: vestuaris i banys
- Les metodologies a l'aula
- Els rols i relacions
- Les activitats i els continguts

ii) Les **fonts d'informació**, a més d'aquelles fonts bibliogràfiques ja citades, són les que a continuació es detallen:

- Diaris de camp
- Registres anecdòtics a l'aula i registres de conducta
- Entrevistes

iii) Els **instruments** i les **estratègies** de recollida de dades:

Segons Quecedo i Castaño (2003), les dades qualitatives són elaboracions detallades de naturalesa descriptiva que recullen una àmplia i diversa informació durant un perllongat període de temps. A més, es consideren vàlides, però de poca fiabilitat, difícilment reproduïbles, atès que són específiques d'un context i un moment determinat. Mitjançant les descripcions dels fenòmens observats, possibilitem explicar processos, identificar principis genèrics a partir de la exploració de situacions i conductes específiques i generalitzar dins de cada cas. Segons aquests autors, dues de les estratègies més típiques són les següents:

- L'observació participant
- El diari de camp

- L'entrevista en profunditat

Per a Álvarez (2008), allò ideal en l'observació participant és modificar el menys possible la situació d'objecte d'estudi, adoptant un mode d'actuar de “mosca a la paret”, per observar les situacions conforme ocorren sense provocar interferències. Aquesta observació exigeix la presència prolongada de l'investigador/a en determinats espais i moments de manera constant, una interacció social entre l'investigador/a i els i les participants en el context d'aquests i la recol·lecta de dades de manera sistemàtica i no intrusiva (Quecedo i Castaño, 2003).

La recol·lecció d'informació es durà a terme a través de l'observació del grup-classe amb instruments qualitatius i mixtes, com ara el registre de conductes, el diari de treball i els registres anecdòtics a partir dels factors a analitzar ([ANNEX II](#)).

En segon lloc, es recopilarà informació complementària per a la investigació a partir de transcripcions d'entrevistes biogràfiques en profunditat, estratègia fonamental per a realitzar una aproximació etnogràfica ([ANNEX III](#)). Lafuente i Marín (2008) expliquen que l'entrevista es pot fer a tot un grup de manera simultània o individualment. A més, es pot realitzar de manera dirigida per la persona entrevistadora, recolzant-se en un qüestionari, o desenvolupar-la mitjançant la resposta lliure de l'entrevistat/ada, o amb una fusió d'ambdues.

El tipus de preguntes que s'utilitzaran, seguint a Quecedo i Castaño (2003), seran de diferents tipus:

- Descriptives, amb les que es pretén obtenir una descripció o representació del món de l'informant.
- Sobre opinions i valors, per descobrir les seves creences sobre els seus comportaments i experiències.
- Sobre sentiments per tal de conèixer com reaccionen emocionalment a les seves experiències i opinions.
- Preguntes hipotètiques, per estimular l'especulació a l'entrevistat a torn a idees alternatives.

En aquesta investigació, s'han realitzat 4 entrevistes diferents per recollir informació i poder analitzar-la de manera conjunta amb les observacions a l'aula:

- Entrevista 1. Tutor de l'escola de l'alumna
- Entrevista 2. Mestre d'EF de l'alumna
- Entrevista 3. Mare de l'alumna

- Entrevista 4. Alumna

iv) Els **criteris de validesa i fiabilitat** en la investigació qualitativa.

Moral (2006, p. 158), exposa alguns procediments per aconseguir treballs de recerca qualitativa vàlids:

- 1) una persistent i prolongada observació
- 2) triangulació de dades
- 3) clarificar la fonamentació de la persona investigadora
- 4) comprovació pels membres de la investigació

Però, a més d'aquests criteris, aquesta autora considera l'existència d'altres criteris de veritat i de rigor des de la perspectiva de la validesa com a autenticitat en la indagació qualitativa, els quals s'intenten aconseguir durant aquest estudi:

- Justícia i imparcialitat: busca que tots els punts de vista dels participants en el problema que s'estudia, les seves perspectives, arguments i veus, apareguen al text qualitatiu. L'omissió d'algun participant a l'estudi o d'alguna veu, és una forma de biaix.
- Intel·ligència crítica: cerca desenvolupar la capacitat per fomentar i potenciar una crítica moral del fenomen que s'analitza.
- Acció i pràctica: busca desenvolupar la capacitat per fomentar l'acció, l'habilitat per implicar els que han participat en la investigació en alguna acció adreçada al canvi i la millora.
- Obertura i publicitat: clarificar i detallar el procés que s'ha seguit, la construcció de les categories i l'elaboració de les conclusions.

v) **Qüestions ètiques**

Pel que fa a les qüestions ètiques, quan es realitza una investigació qualitativa, sabem que qualsevol coneixement produït demanda una sèrie de conductes ètiques. Parra i Briceño (2013, p. 119) expliquen que “amb l'enfocament qualitatiu, acceptem que l'objecte de la investigació és un subjecte interactiu, motivat i intencional, que assumeix una posició davant de les tasques que enfronta”. Per això, no es pot ignorar que la recerca és un procés de comunicació entre investigador i investigat, un diàleg que pren diferents formes.

A més, González (2002) senyala que l'exercici de la investigació científica i l'ús del coneixement produït per la ciència demanen conductes ètiques a la persona investigadora i al mestre/a. La conducta no ètica manca de lloc a la pràctica científica i cal que siga assenyalada i erradicada. Els aspectes ètics que són aplicables a la ciència en general ho són també a la investigació qualitativa. Per exemple, el que es pot dir de les relacions de la ciència amb els valors de veritat i de justícia s'aplica igualment a aquesta modalitat de investigació. La pràctica científica, com a pràctica de la llibertat, és idèntica quan fem recerca qualitativa.

Aquest autor també senyala determinats aspectes ètics a tenir en compte en el present estudi:

- Valor social o científic
- Validesa científica
- Selecció equitativa dels subjectes
- Proporció favorable del risc-benefici
- Condicions de diàleg autèntic
- Respecte als subjectes inscrits
- Consentiment informat

4.4. L'anàlisi de les dades

Una vegada aplicats els instruments, amb les notes de camp construïdes en el moment dels fets i de la realització d'entrevistes i observacions, ja es pot continuar amb l'anàlisi de dades (Urbano, 2016). Per a fer-ho, la primera tasca o fase fou simplificar, resumir i seleccionar la informació obtinguda de les entrevistes, a partir de les interaccions, les actituds, les converses, els moviments o els gestos. La primera organització de les dades estava basada en un "procés analític, per mitjà del qual s'identifiquen els conceptes i es descobreixen a les dades les seves propietats i dimensions" (Strauss i Corbin, 2002, p. 110). Amb això, es va realitzar una primera lectura dels textos obtinguts i, en base als temes a analitzar triats inicialment, s'inicià un procés inductiu per categoritzar les dades, basant-nos en aquells factors que influeixen en el tema tractat.

La segona fase va consistir en agrupar i resumir tota la informació, és a dir, codificar-la. Els codis són "etiquetes que permeten assignar unitats de significat" i codificar és "el procés mitjançant el qual s'agrupen les dades en categories que

concentren les idees, conceptes o temes similars descoberts, els passos o les fases dins d'un procés". Per tant, són recursos que serveixen per "identificar o marcar temes específics i es fan servir per recuperar i organitzar fragments de text". A nivell d'organització, "cal algun sistema per categoritzar aquests trossos de text diferents, de manera que l'investigador/a pugui trobar ràpidament, extreure i agrupar" (Urbano, 2016, p. 120).

El procés de recollida i anàlisi va estar guiat per algunes qüestions clau en relació amb a l'àrea d'EF per arribar als objectius plantejats:

- Quin tipus d'activitats es realitzen? Són inclusives?
- Com són les agrupacions i les estratègies metodològiques?
- S'utilitza un llenguatge inclusiu del professorat cap a l'alumnat?
- Com es relaciona el grup i el professorat amb l'alumna trans?
- Quin tipus de continguts predominen a les classes?
- Què sap el professorat sobre la transinclusió?
- Com és gestionat l'ús de les instal·lacions per part de l'alumna?
- Què pensa la família i l'alumna sobre el tractament del seu cas a l'escola?
- Quines estratègies ha seguit l'escola per incloure l'alumna?

Per codificar aquestes dades, es crearen taules per categories on es va seleccionar la informació rellevant sobre cada tema, anotant quina persona va formular la informació i en quin moment va ser recollida per poder organitzar més fàcilment la informació. Aquesta va quedar dividida en les categories prèviament registrades: (1) llenguatge utilitzat, (2) activitats, (3) metodologies, (4) continguts, (5) ús de banys i vestuaris, (6) formació del professorat i (7) interpretació de l'alumna respecte a EF.

Una vegada seleccionades, organitzades i codificades les dades, a la tercera fase es va relacionar la informació individual de cada categoria entre sí per crear una explicació holística temàtica a l'anàlisi a través de la triangulació de dades. Aquesta estratègia consisteix en la utilització de diferents estratègies i fonts d'informació sobre una recollida de dades que permet contrastar la informació recollida (Aguilar i Barroso, 2015, p.74). La triangulació fou temporal, ja que es disposava de dades recollides en diferents dates per comprovar si els resultats havien estat constants; espacial, perquè es va realitzar a diferents llocs; i personal, ja que s'ha analitzat la perspectiva de diverses persones i no sols de l'alumna.

Amb tot açò, seguint a Olabuénaga (2012), per a l'exposició, l'anàlisi i la discussió, es va començar dels resultats generals o globals als més específics i, seguidament, es realitzà una valoració crítica, expressant l'abast i el sentit dels mateixos, el significat en relació amb les teories existents i les limitacions i possibilitats d'ampliació com a conclusió.

5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

5.1. Activitats, metodologies i continguts

Després de les observacions a l'aula d'EF i, amb els testimonis narrats a les entrevistes, cal analitzar la manera en què les activitats, les metodologies i els continguts són incorporats al funcionament de la classe quan hi és present una persona trans. És a dir, cal canviar algun aspecte en concret? Deuria ser l'educació suficientment inclusiva perquè qualsevol persona i ritme d'aprenentatge tinguera cabuda? Fins que no hi ha un cas especial, no es prenen accions? La individualització de l'ensenyament encara està pendent?

En el cas concret estudiat, si ens referim a les activitats, continguts i metodologies, a través de les observacions realitzades, i comparant la tutoria amb l'àrea d'EF, es pot afirmar que a l'aula ordinària el tutor utilitza sempre un llenguatge inclusiu a les activitats, elabora materials on no existeix cap tipus d'estereotip, crea un clima adequat on totes les opinions tenen cabuda i fomenta, en tot moment, la participació activa de l'alumnat, independentment de les qualitats de cadascú, fent que els xiquets/es siguin conscients d'aquest fet a través de la reflexió continua. El tutor ho descriu ell mateix en l'entrevista:

Jo sempre he donat prioritat en la meua metodologia al treball cooperatiu, intentar atendre les dificultats personals de cada xiquet/a, aleshores no considere que haja canviat res, perquè he continuat fent el mateix que estava fent, amb les mateixes metodologies. A més, el trànsit no ha suposat cap barrera en cap moment per a res, el problema d'adaptar-li coses a ella va per la seua capacitat de comprensió i la seua personalitat...

A més, a l'entrevista, el mestre d'EF va exposar un argument semblant al del tutor:

A nivell metodològic i de programació d'unitats didàctiques no ha canviat cap cosa. El fet que estiga ella no ens ha fet replantejar-nos res, perquè les nostres activitats són molt lliures, tenim prou alumnat amb problemes motrius o cognitius i intentem que les nostres UD les puga fer tot l'alumnat, en alguna xicoteta adaptació, però no és el cas d'ella; no cal fer-li cap adaptació.

És a dir, ambdós mestres expressen que no s'ha canviat cap aspecte a nivell de programació pel fet de tenir una alumna trans a l'aula. Podem afirmar que el tutor

compleix allò que defensa a l'entrevista amb la seua manera d'actuar a classe, però a EF la situació és diferent i encara existeixen pràctiques on l'alumnat s'organitza en base a la seua corporalitat i habilitat física. L'esport té una base excloent i, amb les observacions he comprovat que, de vegades, les agrupacions o les activitats no es realitzen de manera inclusiva. L'exercici usualment s'organitza basant-se en el sexe, els suposats comportaments, moviments, desplaçaments, gestos i actituds característiques de cada subjecte d'acord amb la dicotomia heteronormativa de gènere dominant (González, 2020). Açò es pot veure a partir de la següent observació realitzada quan un dia es va proposar la confecció d'equips:

El mestre ha fet grups amb dos capitans per triar equips, fet que fa apartar a qui té menys habilitats, ja siga la xiqueta trans o la resta d'alumnat que presenta ritmes diferents (Diari de camp, 5 de maig del 2022).

Durant tota la sessió, els equips han estat els mateixos, no s'ha canviat ni s'ha donat opció a la rotació d'alumnes entre grups (Diari de camp, 6 de maig del 2022).

En aquest cas concret l'alumnat va triar prioritzant l'habilitat, però, seguint una revisió de la literatura sobre la formació de grups en EF, (Martos-García et al., en premsa), alguns autors defensen que:

Quan es dona a l'alumnat l'opció d'escollir els seus companys d'equip, el criteri principal per agrupar-se és el d'amistat i no tant el possible rendiment motor dels companys d'equip, tot i tenir en compte que aquest criteri podria afavorir una qualificació millor.

(Velázquez, 2012, p. 83)

Fernández-Rio (2017), citat en (Martos-García et al., en premsa), també expressa que “els agrupaments han de ser variats i dinàmics, de manera que totes i tots juguen alguna vegada juntes i junts, si pot ser sense adonar-se'n i llimant amb paciència les reticències pròpies de l'adolescència”.

Salguero i Penna (2017), d'altra banda, expliquen que l'alumnat dels centres educatius és divers quant a sexe, cultura, capacitats, interessos, motivacions, estil d'aprenentatge context socioeconòmic, emocions o llengua materna. La interrelació de tots aquests factors juntament amb el procés d'ensenyament defineix la capacitat d'aprendre de l'alumnat en una situació educativa concreta. Cap factor de diversitat pot quedar fora, cap persona pot quedar exclosa. Seguint el protocol elaborat per aquests

autors, la inclusió de la persona trans pot estar indicada per aspectes d'intervenció a l'aula o les programacions, com ara (Salguero i Penna, 2017, pp. 101-102):

- L'adequació de les activitats realitzades a la diversitat de l'alumnat.
- La participació de tot l'alumnat a les tasques.
- L'elaboració i/o utilització de materials on es nomenen totes les persones en els textos i les imatges i s'eviten estereotips.
- Organització i normes de l'aula consensuades.
- Un clima adequat d'ensenyament-aprenentatge basat en la confiança que permet les intervencions divergents, les diferents opinions i el treball amb diferents ritmes.
- La introducció curricular de la diferència com una riquesa que enriqueix el aprenentatge, com les aportacions de les dones o diferents aspectes de llengües i cultures.

Encara que no ho sembla, el professorat assumeix intrínsecament que no ha estat necessària cap adaptació ni cap canvi a partir del moment del trànsit, perquè ells ja treballaven de manera totalment inclusiva per a les persones trans. Però, és notable l'existència de diferents protocols a nivell estatal i autonòmic que promouen mesures per a la inclusió de les persones trans a l'aula, com ara el Protocol d'acompanyament per garantir el dret a la identitat de gènere (2016), que expressa la necessitat d'un estudi i una valoració del cas i la implantació de mesures organitzatives i educatives, fet que demostra que potser si són necessaris certs canvis als centres educatius quan trobem un cas com aquest.

D'altra banda, quan es parla dels continguts, sobretot als llibres de text o al currículum el professorat afirma que:

Tot allò formal des de l'escola no és heteronormatiu, però sí que hi ha continguts estereotipats. Des de l'escola s'intenta tractar a tots per igual, al meu cap no m'entra cap diferència entre xics i xiques, som persones, i crec que eixa visió la té tot el professorat del centre. (Tutor).

Encara queden moltes coses per canviar, però sí que hi ha molts llibres i editorials que han fet el canvi, no del tot, però algunes coses sí que no les anomenen com abans, sobretot en temes de ciències de la naturalesa, del cos humà, de la reproducció o de les famílies; però encara queda molt per treballar (Mestre d'EF).

Per tant, a nivell de continguts el professorat és conscient que cal canviar aquells que encara es troben estereotipats i la forma en què anomenem allò que s'ensenya. Com explica Sevilla (2021), encara està molt present un currículum ocult als llibres de text per l'absència d'una normativa operativa i es segueix donant un predomini a la figura masculina, on es segueix mostrant un desequilibri de gèneres en els continguts. Aquest aspecte, però, és molt fàcil d'intentar canviar a l'àrea d'EF, ja que el llibre de text és un instrument que quasi no s'utilitza i els continguts es poden mostrar de la manera que el mestre/a desitge, a través d'un aprenentatge cooperatiu i un llenguatge inclusiu, sense recolzar-se en cap llibre de text a l'aula.

Per tant, encara que es presenten aspectes que no són coeducatius o inclusivament a nivell legal (currículum, documents oficials...) o als llibres, el professorat té el poder de canviar tot aquells factors necessaris per poder fer de les classes un espai on tots i totes tinguen cabuda.

5.2. Llenguatge

Pel que fa al llenguatge utilitzat, s'analitzen els resultats de les observacions realitzades durant les classes, les paraules i expressions utilitzades per respondre a les qüestions de les entrevistes i les percepcions del professorat, l'alumna i la seua mare sobre el llenguatge inclusiu que s'utilitza a l'escola en general.

Els aparentment poc importants aspectes formals poden ser molt rellevants per a l'alumnat trans. El nom "oficial" és un obstacle rellevant fins que es puga produir un canvi en el registre civil i seguirà apareixent als documents oficials amb el nom que se li va assignar i que es correspon amb el sexe al qual la persona sent que no pertany. Cal buscar una solució "extraoficial" que passa per utilitzar sempre el nom que la persona desitja als quaderns del professorat, al tracte quotidià, a les llistes exposades, etc. (Salguero i Penna, 2017).

A l'escola on s'ha realitzat l'estudi, el canvi de nom durant el procés de transició ha estat assumit des del primer moment per la comunitat educativa i durant les observacions diàries cap persona s'ha confós o ha utilitzat un pronom o nom diferent a la identitat de la xiqueta. Quan es preguntava per com havia estat el procés del canvi de nom:

Molt fàcil, quan van decidir ja el dia que es faria públic, que vindria ja en la roba que volia i que tot estava clar, un dia es va presentar com a "ella" amb el

seu nou nom i ja està, ho van assumir tots, inclús molts xiquets i xiquetes van dir que els agradava molt el nou nom. A més, també ho comunicaren els pares al grup de WhatsApp de pares i tots van respondre molt bé. A nivell legal, encara està en procés de tràmits i en l'escola ens apareix als llistats el nom anterior, però nosaltres el canviem (Mestre d'EF).

El procés a l'escola va ser immediat però a nivell legal la mare està portant-ho a terme però encara no s'ha fet efectiu. És per això que en tots els documents oficials consta el seu nom antic i ara per a la excursió de fi de curs, com al DNI té el seu nom antic, doncs haurem de fer algun tipus de paper per justificar que ella és ella i no ell (Tutor).

La mare i la xiqueta afirmaven a l'entrevista que “el professorat és molt obert de ment” i “sempre utilitzaven pronoms en femení”.

Ací ella de tot això cap problema. Des del principi li deien el seu nom tots i totes. En casa al principi ens va costar, encara hi ha familiars que s'equivoquen. La iaia, algun tio... Encara els costa. Jo pense que soc la única que m'ix natural i no m'ha costat, fins el meu marit li ix encara el nom anterior. (Mare de l'alumna)

Malgrat aquesta situació idònia, existeix un contrast amb la realitat. Per exemple, l'informe GLSEN (Kosciw et al. 2014) mostrava a l'estudi que dels 7.898 estudiants trans enquestats d'entre 13 i 21 anys, el 55,2% expressaven haver estat agredits verbalment (per exemple, anomenats amb noms ofensius o amenaçats), degut a la seua expressió de gènere i al 42,2% dels i les estudiants transgènere se li va impedir fer servir el seu nom preferit. En aquest sentit, el professorat afirmava que en algunes ocasions l'alumna havia rebut comentaris transfòbics:

Per part de mestres mai, però per part de companys sí, en moments de conflictes. Perquè si hi ha algun moment de tensió entre xiquets i xiquetes doncs sempre ataquen al punt més dèbil (Mestre d'EF).

També són xiquets de l'edat que són, els comentaris no han sigut transfòbics, sinó perquè son xiquets de l'edat que són. Aleshores, un xiquet que jugant, a la xiqueta li va entrar pixera i li va dir que pixava com un xic o tenia encara penis. No pel fet de fer mal amb eixa intenció, que potser si que és un comentari transfòbic, però sense eixa intenció (Tutor).

El professorat mostrava la seua visió pel que fa al llenguatge inclusiu amb aquestes afirmacions:

Cada vegada s'utilitza més, però s'ha d'anar millorant poc a poc. S'intenta, però estem molt arrastrats pel que es sent de manera general o anys enrere i costa prou anar canviant, però sí, considere que es té prou en compte i anirà canviant cada vegada més (Mestre EF).

Sí, vaig variant femení i masculí constantment, i mai cap xiquet/a ha renegat d'això. Jo sempre procure fer-ho així, o almenys intentar canviar-ho (Tutor).

L'alumna afirma que el professorat o les famílies mai l'han "tractada diferent" ni li han fet "cap comentari transfòbic". Però, durant l'entrevista, la mare li preguntà si hi havia alguna persona que la tractava mal quan s'enfadaven amb ella, i respongué:

Mmm... Bueno, un xiquet de 6é sí. A vegades em diuen eres un xic disfressat o tu eres un "mariquita" (Alumna).

A les observacions a l'aula d'EF el llenguatge mostra aspectes poc inclusius. El mestre utilitza, en totes les explicacions de les sessions, adjectius en masculí: "preparats", "llestos" o "cansats" són els exemples més comuns. En una ocasió, durant la realització d'una sessió per la meua part, vaig preguntar:

- Val, esteu preparades?

Un xiquet em va contestar: "Jo no soc una xica". Li vaig respondre: "Ja, però les teues companyes sí. Si haguera dit preparats haguera dit alguna cosa?" El xiquet es va quedar pensatiu sense dir res, fet que demostra la falta de costum per part de l'alumnat d'escoltar els adjectius en femení quan es parla.

Com apunta Miller (2018), és important que les docents i els docents eviten l'ús d'un llenguatge ofensiu ja que pot produir la no participació dels estudiants a l'aula. Cal impulsar la creació conscient d'activitats que fomenten la seguretat externa basades en la independència, agència, integritat i una gamma adequada d'opcions que donen suport als estudiants a la seva seguretat interna.

5.3. Ús de banys i vestuaris

Des del primer dia d'observacions, l'alumna trans ha utilitzat els banys i els vestuaris de xiques i no he presenciats cap comentari o actitud en contra d'aquest fet. A

les entrevistes, trobem una opinió conjunta del professorat, alumnat i família quan es pregunta pels canvis a nivell protocol·lari des del principi de la transició:

Al cicle primer volíem fer el trànsit progressiu, poquet a poquet, per por. Recorde que fou un dijous quan ens feren una xerrada i vam decidir que no, que per què havíem d'esperar? No era res desconegut i aleshores vam parlar amb la mare i ens digué que la xiqueta volia vindre al dia següent amb la seua identitat. El tema dels serveis, on anar, si al de xics o xiques, jo vaig parlar amb ella i li vaig dir tu pots triar, eres lliure, conforme tu cregues que vas a estar més còmoda els primers dies. Ella me va dir primer que volia anar al de xics i després va dir no, que s'ho havia pensat millor i volia anar al de les xiques, i va ser així, ho vaig comentar a la classe amb tota la naturalitat i normalitat possibles i ja està, tot d'un dia per a un altre, perquè ja es sabia (Tutor).

Des del primer moment va anar al bany de “elles” perquè ella és ella i va als banys al que li pertoquen. Perquè ella va decidir anar allí i no va haver cap problema amb companys i companyes ni familiars, ni per part del claustre cap pega en cap moment. Quan vingué l'associació tot açò els va sorprendre molt, perquè vingueren a valorar la situació i els sorprengué que no hagueren queixes, perquè en altres centres moltes famílies no estaven d'acord (Mestre d'EF).

Contrastant de nou amb l'informe GLSEN (Kosciw et al. 2014), de l'alumnat enquestat, el 59,2% dels i les estudiants transgènere van ser obligats a utilitzar el bany o vestuari del seu sexe de naixement. Els vestuaris són espais que influeixen en la producció de subjectivitats i tendeixen a marginar als cossos no normatius. Com són zones segregades pel sexe biològic, contribueixen a l'assimilació d'estereotips sobre el significat de ser home o dona i, per a la majoria de les persones trans, els banys i els vestuaris representen uns espais vergonyosos que generen ansietat i por al rebuig social (Fuentes et al. 2016). Aquest fet va de la mà amb el que explicava la mare: “ella portava temps amb por i volia estar en els banys de xiques; li van deixar de seguida”.

La xiqueta i la mare també confirmaren a l'entrevista que, a pesar d'esta por que mostrava l'alumna, en l'assumpte dels banys, el centre ho va gestionar de manera exemplar:

De seguida ho van canviar i van fer tutories per conscienciar als xiquets, vull dir, tot molt bé, no tinc cap pega. Ella està molt a gust perquè com no li han ficat cap impediment per a res...” (Mare de l’alumna).

5.4. Conducta i coneixements del professorat envers la transinclusió

Existeix un seguit de documents legals que protegeixen els drets de les persones trans i un Protocol d’acompanyament de la Generalitat Valenciana per a garantir el dret a la identitat de gènere, l’expressió de gènere i la intersexualitat (2016) que, en cap moment, ha estat esmentat a les entrevistes ni per la família ni per el professorat. El tutor, afirmava davant la pregunta “Què és va fer a l’escola a nivell protocol·lari?” que *“el protocol és el mateix que hi ha per a qualsevol alumne/a. Ací no ha fet falta aplicar cap normativa, el reglament de règim intern de l’escola és igual per a tots”*.

Açò contrasta amb l’opinió de la mare a l’entrevista, qui afirmava que *“a l’escola s’havien informat molt a nivell legal”* i que el professorat tenia un pensament molt obert. Pel que fa als coneixements dels i les mestres en educació afectivo-sexual, a la qüestió “Consideraves que tenies suficient formació com per a poder acompanyar-la en el procés?”, el tutor respongué:

Nosaltres formació dins l’àmbit de la psicologia no tenim. És cert que vam tenir xerrades en persones especialitzades i ens donaren una formació bàsica. Jo he abordat el procés des de la més absoluta naturalitat. La xiqueta havia manifestat des dels primers cursos la seua identitat i ja era una cosa sabuda i coneguda pels companys i que no vam abordar de la nit al dia, va ser un procés. No em va fer falta i no m’ha fet falta tenir formació i pense que s’ha fet el canvi ben fet, no m’han faltat recursos (Tutor).

El mestre d’EF contestava:

Jo crec que sí que en tenim. Férem un curs online on se’ns va informar de manera conceptual sobre tot el que hi havia a nivell de terminologia i estem informats sobre el tema. A Primària, són xiquets molt menuts encara, saben tota la diversitat que hi ha i el tractament que es fa als xiquets i xiquetes és molt obert i lliure, no es segrega per sexes, no se li dona importància a allò masculí o femení, tots juguen a tot, en infantil, per exemple, tots i totes juguen a cuiners i cuineres, a alçar pes, etc... (Mestre d’EF).

La normativa en matèria educativa a Espanya estableix la necessitat que el professorat estiga format per educar en la diversitat afectivo-sexual de l'alumnat, prevenint i donant resposta a les diferents manifestacions homòfobes que es puguin donar als centres. Però, existeixen una sèrie de dificultats que impedeixen aquesta formació podrien resumir-se en els aspectes següents: les actituds negatives del professorat davant la diversitat afectivo-sexual, la por a possibles conseqüències negatives que es deriven de tractar temes relacionats amb la diversitat afectivo-sexual al centre d'ensenyament, la manca de suport per part de les famílies i els mitjans de comunicació per educar en diversitat i les mancances formatives per treballar aquestes qüestions (Penna, 2012).

A més, l'autora assenyala la importància de la formació contínua, perquè no es pot oblidar l'existència a les escoles d'un cos de docents amb molts anys d'experiència però amb mancances formatives en aquest sentit i de docents compromesos amb la mateixa problemàtica. No existeixen en els plans de formació del professorat matèries específiques per tractar qüestions relacionades amb l'educació sexual als plans de formació del professorat d'educació infantil i primària.

El tractament del cas a l'aula i a l'escola s'ha fet des d'una total normalitat. L'alumna trans explicava a l'entrevista que el seu tutor sí que ha parlat de la transsexualitat a l'aula i ho fa sempre que pot:

Jo crec que simplement s'ha assumit o s'ha continuat, hem fet alguna tutoria per a parlar el tema de la transsexualitat, amb vídeos, però no de manera específica destacant la figura d'ella com a persona trans, sinó tot el contrari, veure-ho com si tota la vida hagués sigut així, perquè de fet, la xiqueta tota la vida ha sigut xiqueta (Tutor).

Les persones de l'Associació, després de veure com duiem el cas, ens digueren que el centre estava molt preparat perquè fera el canvi tranquil·lament perquè no anava a suposar cap conflicte. L'associació va fer la xarrada al professorat i el professorat a l'alumnat. La paraula clau ha sigut normalitat des del primer moment (Mestre d'EF).

A mode d'exemple de bones pràctiques, la Generalitat de Catalunya (2021) exposa a una infografia pautes per a un tractament correcte de les persones trans a l'aula. Les pautes que es donen es compleixen generalment al centre en qüestió, segons

les entrevistes i observacions realitzades. Aquestes passarien per no sobreprotegir l'alumnat trans, no dir-los com s'han de sentir, no idealitzar-les com a persones valentes o no pensar que té un problema ni obviar el tema a l'aula (veure figura 1):

Figura 1

Exemple d'infografia sobre com actuar davant les persones trans als centres educatius (Generalitat de Catalunya, 2021).



5.5. Situació i interpretació de l'alumna respecte a l'àrea d'EF

Durant les 8 sessions d'EF observades, focalitzant l'atenció en l'alumna trans, no es va presenciar cap comentari ni manca de respecte cap a ella per la seua identitat de gènere. La participació de l'alumna en cada activitat fou equiparable a la resta de l'alumnat. Però, és notable que té unes habilitats diferents a les dels seus companys/es,

li costa realitzar activitat física, presenta un Transtorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH) i està poc motivada en la majoria de les sessions. Com explica el mestre d'EF "A ella, físicament, li costa fer algunes activitats, com a altres xiquets/es, i el seu nivell motriu i d'habilitats és mig-baix". Quan se li preguntava a l'alumna si li agradava l'assignatura d'EF:

No. No m'agrada massa l'esport. Bueno, depèn del que siga, el bàsquet i el raspall no m'han agradat, el floorball que estem fent ara sí que està guai, i el bàdminton també. Pot ser depèn de l'esport. M'agrada més que matemàtiques perquè no he d'estudiar (Alumna).

Educació Física no li agrada massa, i jo pense que és perquè a ella li costa fer molt les activitats. Però s'ha fet molt bona faena per part de l'escola (Mare).

Dueñas et al. (2021) expliquen que les opinions d'activistes i professionals trans difereixen de les opinions manifestades per famílies i professorat. Els dos primers grups tendeixen a pensar que els estudiants trans tenen problemes a les classes d'EF i perceben poca confiança en l'alumnat, a diferència dels altres dos grups que donen menys importància a aquests temes. Això pot ser degut al fet que els i les activistes i professionals han estat en contacte amb un major nombre de persones trans, per la qual cosa poden tenir una comprensió més global de les necessitats dels xiquets/es i adolescents trans.

L'alumna, seguint les observacions, es relacionava bé dins del grup, feia bromes amb els companys/es i s'implicava per fer les tasques d'equip. En aquest sentit, utilitzava la indumentària que li abellia i mostrava confiança per dir allò que pensava o sentia. A més, moltes vegades, durant les classes, es preguntava a l'alumna si estava passant-s'ho bé i estava còmoda, i ella responia sempre que sí i també ho mostrava amb la seua manera de relacionar-se amb el grup.

Quan a l'alumna se li preguntava per la manera de formar els equips, ella respongué: *Em sent a gust, sempre estem mesclats*. Però, a pesar d'aquesta resposta, la realitat era que a les activitats no la triaven per jugar quan els companys i companyes feien els equips i sempre es quedava de les últimes persones. Per les observacions i els seus gestos i actitud, no era un fet que li agradara i la feia sentir incòmoda. Els rols, a més, es veien molt marcats a EF: hi havia xics i xiques molt habilidosos/es que controlen i guien a la resta de la classe, fet que canviava dins l'aula ordinària, on són les xiques solament les que assumeixen més "el control". Per exemple:

Partit de bàsquet 5 contra 5. L'alumna juga amb els companys i companyes però no li passen la pilota. Quan es cansa, crida "és que no me la passeu mai!" (Diari de camp, 29 de maig de 2022).

El tutor i la mare, en general, comparteixen opinions sobre la situació de la xiqueta a EF i defineixen la relació de l'alumna amb el mestre com a "bona" i els rols de gènere i les agrupacions com a "prou inclusius". A la pregunta "Quina penses que és la situació de la xiqueta en l'àrea d'EF?" el tutor explicava que no era una xiqueta àgil, i si tenia conflictes era per les activitats en sí, no per la transició.

El trànsit no ha suposat ninguna barrera per a res, el problema d'adaptar-li coses a ella va per la seua capacitat de comprensió i la seua personalitat, ha tingut episodis de nervis, ansietat, hiperactivitat i falta d'atenció (Tutor).

Si fem agrupacions i alguna vegada hem de fer alguna cosa mixta, no hi ha dubte, és xica. Encara que jo diguera xiquetes ací i xiquets allà, que no es sol fer, l'alumnat ho té clar i nosaltres també, és ella. Potser sí que ha donat al centre un poc de conscienciació a l'hora d'agrupar per xics i xiques i a l'hora de parlar inclusivament (Mestre d'EF).

Podem concloure que, a una classe, passen moltes coses al mateix temps i els i les professores poden no ser conscients d'alguns dels fets que ocorren o els estudiants trans no els expliquen les seves dificultats, expliquen Dueñas et al. (2021). Així mateix, les famílies no viuen el problema en primera persona a l'aula, o potser els seus fills/es no els expliquen tots els seus problemes, fet que dificulta la comprensió de la situació global d'aquest col·lectiu a les escoles.

5.6. Estratègies per a una EF transinclusiva

González (2020) explica que per arribar a una EF inclusiva és necessari plantejar noves estratègies durant l'exercici de les classes com, per exemple, proposar un llenguatge més respectuós, optar per metodologies que impliquen interaccions no sexistes, establir rols equitatius en les activitats, parlar de referents esportius no hegemònics i implementar exercicis que no reforcen estereotips de masculinitat i feminitat. En síntesi, actualitzar les nostres maneres d'entendre els coneixements sobre l'EF, fer-ne una educació més conforme a les necessitats actuals i pensar models enfocats en les particularitats de cada persona.

Amb això, les respostes del tutor i del mestre d'EF a la pregunta “Creus que el centre estava preparat o va fer per estar-ho i per tant podríem categoritzar esta escola dins d'un model trans-inclusiu?” foren afirmatives i el professorat està convençut que l'escola és totalment inclusiva. Per tant, seguint les respostes del professorat i familiars, les estratègies adoptades que han fet possible la inclusió de l'alumna al centre on s'ha realitzat l'estudi són les següents, seguint la proposta de Fuentes (2016):

- ✚ Malgrat que l'escola té banys separats de forma binaria, des del primer moment l'alumna trans té el dret de triar a quin bany vol anar segons el seu gènere, tant a l'escola com als viatges, excursions o activitats extraescolars.
- ✚ S'intenta utilitzar sempre un llenguatge inclusiu a les classes que respecte el nom triat per l'alumna trans i els pronoms adients.
- ✚ Es coneixen les necessitats de l'alumnat per fer canvis reals.
- ✚ S'evita dividir la classe d'EF per gènere o sexe. Les agrupacions es realitzen amb altres criteris, com per colors, per cognoms, per edat...
- ✚ No es realitzen activitats on importa la força o l'habilitat física únicament.
- ✚ L'alumna tria lliurement, com la resta de l'alumnat, les peces de roba que vol portar d'acord amb la seua identitat de gènere.
- ✚ Encara que a nivell formal o legal no està registrat el seu nom, tota la comunitat educativa utilitza el nom desitjat des que l'alumna ho va sol·licitar.
- ✚ S'actua amb total normalitat amb el tema, sense destacar la figura de la xiqueta com a “diferent”.

A banda d'aquestes accions, també existeixen una sèrie de mancances a l'escola en qüestió que poden donar lloc a que aquesta no siga un espai totalment transinclusiu, seguint l'estudi de Dueñas et al. (2021), com ara:

- ✚ No conscienciar a l'alumnat de les conseqüències de ser víctimes d'agressions i discriminacions.
- ✚ La inexistència d'un espai segur on tot l'alumnat puga ser atès, amb una escolta activa per part de la comunitat educativa.
- ✚ El desconeixement de la normativa legal sobre les persones trans (protocols i lleis).
- ✚ La formació bàsica transinclusiva a nivell teòric del professorat que de vegades no s'aplica a la pràctica real.

- ✚ L'avaluació sumativa no beneficia els col·lectius vulnerats a EF, cal utilitzar una avaluació formativa.

Amb això, cal afegir la poca importància que l'escola dona a l'educació afectivo-sexual de l'alumnat i els i les mestres, ja que el professorat mateix admet a les entrevistes que *“Formació profunda no en tenim. Sabem allò que ens digueren a les xerrades, però no crec que siga tampoc necessària perquè coneguem la informació bàsica”* (Tutor).

A més a més, com exposa el Department of Education de Regne Unit (2019), és important que la fase de transició abans de passar a l'Institut d'Educació Secundària (IES) done suport al desenvolupament emocional i físic continu dels alumnes de manera eficaç, oferint suport a les famílies per parlar amb els seus fills/es sobre educació sexual i com relacionar-la amb el que s'ensenya a l'escola. Per això, és recomanable que totes les escoles de primària tinguen un programa d'educació sexual adaptat a l'edat i la maduresa física i emocional de l'alumnat.

6. CONCLUSIONS

Considerant els objectius plantejats inicialment, els resultats que es van obtenir a partir de les entrevistes i les observacions i l'anàlisi i discussió realitzats, arribem a les conclusions i reflexions finals d'aquest TFG. Podem afirmar que l'escola on s'ha realitzat l'estudi, ara per ara, està preparada per rebre alumnat trans i l'alumna en qüestió rep una EF inclusiva però amb limitacions, ja que existeixen certs aspectes a millorar per al futur.

A l'estudi es confirma que l'alumna ha viscut un procés de transició on tota la comunitat educativa l'ha recolzada i li ha donat facilitats per poder arribar on ara es troba. És evident que es sent respectada segons activitats, continguts, metodologies, llenguatge, agrupacions i ús de banys i vestuaris segons la seua identitat de gènere. A l'escola, els companys i companyes accepten la seua situació, l'ajuden i tenen una bona relació amb ella i el professorat ha mantés en tot moment una actitud oberta al canvi i consideren que l'escola està preparada per rebre de manera inclusiva alumnat trans.

A l'àrea d'EF, es troben certes limitacions que cal millorar per fer de la classe un espai totalment transinclusiu, ja que algunes pràctiques encara reproduïxen un rol heteronormatiu i és notable la manca de formació afectivosexual del professorat i l'alumnat i el desconeixement del marc legal en referència a persones trans.

Es pot afirmar, per tant, que l'objectiu general plantejat inicialment s'ha aconseguit, així com els específics, ja que ha estat possible esbrinar si l'alumna rebia una EF inclusiva a partir d'allò observat i de les narracions extretes de les entrevistes. Amb aquesta tasca, he estat conscient que la formació del professorat és una de les pedres angulars per poder construir una escola integradora i aquesta investigació demostra que la necessitat de formar els i les mestres en aquest àmbit continua sent una assignatura pendent al grau d'Educació Primària. Resulta evident que en l'estudi no s'han inclòs totes les possibles experiències i evidències que podrien ajudar a explicar millor el cas, però si estan presents les més importants.

En conclusió, s'espera que aquest estudi pugui ajudar a altres professionals a investigar més enllà sobre la inclusió de les persones trans a les escoles, ja que es tracta d'un tema on existeix una gran escassetat d'estudis similars i, a més, també pot ajudar a mestres en actiu a canviar les seues pràctiques a EF per fer possible que tot l'alumnat es considere inclòs.

7. BIBLIOGRAFIA

- Acadèmia Valenciana de la Llengua (s.f.). Diccionari Normatiu Valencià. Recuperat de:
<https://www.avl.gva.es/lexicval/>
- Aguilar, S. i Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Universidad de Sevilla. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. doi:
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alcántara, E. (2013). Identidad sexual / rol de género. *Debate feminista*, 47, 172-201. Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperat de <https://www.jstor.org/stable/43832471?seq=1>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1). Recuperat de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2347>
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., i Del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *XVII Congreso de Estudios Vascos*, 227-248. Recuperat de <https://www.campuseducacion.com/blog/wp-content/uploads/2018/04/Estereotipos-de-g%C3%A9nero-en-los-j%C3%B3venes.pdf>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva época*, 67, 135-156. Recuperat de <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v24n67/v24n67a7.pdf>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4). Recuperat de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Branda, S. (2017). *Investigación narrativa: instrumentos de recolección de información que contribuyen con la construcción de los textos de campo*. Universidad Nacional de Mar

del Plana. Recuperat de

<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/paper/view/2398>

Cabral M. y Leimgruber J. (2018). *Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual*.

Plan Nacional sobre el sida. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Recuperat de: http://transexualia.org/wpcontent/uploads/2015/03/Apoyo_glosario.pdf

Carraza, I., Llano, E., Lueje, J.L., Martín, T., Mogollón, L., Moreno, M. i Valdeón, E.

(2008). *Breve diccionario coeducativo*. Tresalia comunicación: Consejería de

Educación y Ciencia. Recuperat de [https://www.coeducacion.es/wp-](https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/Diccionario_coeducativo.pdf)

[content/uploads/2018/02/Diccionario_coeducativo.pdf](https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/Diccionario_coeducativo.pdf)

Caudwell, J. (2012). Transgender young men: gendered subjetivities and the physically

active body. *Sport, Education and Society*, 19(4), 1-17. doi:

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.672320>

Cervantes, J. (2016). *Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y*

travestis. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperat de

<https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/31-DH Transgenero.pdf>

Chrysallis. Asociación de familias de Infancia y Juventud Trans (2021). *Guia per a docents*.

Educació en diversitat i igualtat. Recuperat de [https://chrysallis.org/wp-](https://chrysallis.org/wp-content/uploads/2021/05/GUIA-PER-A-DOCENTS.-Educacio-en-Diversitat-i-Igualtat.-Chrysallis-Catalunya.pdf)

[content/uploads/2021/05/GUIA-PER-A-DOCENTS.-Educacio-en-Diversitat-i-](https://chrysallis.org/wp-content/uploads/2021/05/GUIA-PER-A-DOCENTS.-Educacio-en-Diversitat-i-Igualtat.-Chrysallis-Catalunya.pdf)

[Igualtat.-Chrysallis-Catalunya.pdf](https://chrysallis.org/wp-content/uploads/2021/05/GUIA-PER-A-DOCENTS.-Educacio-en-Diversitat-i-Igualtat.-Chrysallis-Catalunya.pdf)

Chrysallis. Asociación de familias de Infancia y Juventud Trans (2014). *Niños transgénero*.

Recuperat de <https://chrysallis.org.es/ninos-transgenero/>

Consejo COLEF. (2020). *Herramientas para un sector deportivo inclusivo con los colectivos*

LGTBI+. Recuperat de <https://www.consejo-colef.es/post/lgtbi-2020>

Conselleria d'Educació (2018). DECRET 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. [2018/7822]

Devís-Devís, J. Pereira, S., Fuentes, J. López, E. i Pérez, V. (2018) Opening up to trans persons in Physical Education–Sport Tertiary Education: two case studies of recognition in queer pedagogy, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623-635. Recuperat de <https://eric.ed.gov/?q=source%3a%22New+Directions+in+the+Teaching+of+Physical+Sciences&pg=358&id=EJ1195007>

Department for Education (2019). *Relationships education, relationships and sex education (RSE) and health education: Statutory guidance for governing bodies, proprietors, head teachers, principals, senior leadership teams, teachers*. United Kingdom. Recuperat de <https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education>

Drury, S., Stride A., Firth, O. i Fitzgerald, H. (2022). The transformative potential of trans-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*. doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>

Dueñas, J., Morales, F., Castarlenas, E. i Ferre, G. (2021). Trans students. Difficulties, needs and educational actions in Spain. *Gender and Education*. doi: [10.1080/09540253.2021.1971160](https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1971160)

Fuentes et al (2016). Orientaciones para una educación física transinclusiva. *Tàndem*, 54, 45-50. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5681291>

Generalitat de Catalunya (2021). *Com actuar davant les persones trans dins el centres educatius*. Departament d'Educació. [Infografia]. Recuperat de <https://projectes.xtec.cat/educacioinclusiva/portada/com-actuar-davant-les-persones-trans-dins-els-centres-educatius/>

- González, J. (2020) Educación física y deporte trans-formado. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 4, 78-97.
- Herrero, I. i Díaz, C. (2009). *La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi*. Disponible en:
http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1719_3.pdf
- Kosciw, J., Greytak, E., Palmer, N., i Boesen, M. J. (2014). The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools. New York: GLSEN. Recuperat de
<https://www.glsen.org/research/2013-national-school-climate-survey>
- Lafuente, C. i Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista EAN*, 64, 5-18. Recuperat de
<https://www.redalyc.org/pdf/206/20612981002.pdf>
- López, E. (2018). *La actividad física y el deporte en personas trans: la participación, los motivos y los factores socioecológicos*. [Tesis doctoral]. Universitat de València. Recuperat de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/68314>
- Martos-Garcia, D., Sánchez.Hernández, N., Soler, S. i Martínez-Merino, N. (en premsa). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis*.
- McDavid, J., Hawthorn, L., i Huse, I. (2013). Applying qualitative evaluation methods. *Program Evaluation and Performance Measurement* (pp. 187-224). Sage Publications.
- Mendoza, R., Dietz, G. i Alatorre, G. (2018) Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 40. Recuperat de
https://www.researchgate.net/publication/322297719_Etnografia_e_investigacion_accion_en_la_investigacion_educativa_convergencias_limites_y_retos

- Miller, S. (2018). *Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans+ y de género creativo: Un marco de enseñanza queer*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Molina, N. Guzmán O., y Martínez-Guzmán, A. (2015) Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: Una aproximación narrativa. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 17(3). Recuperat de <https://raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/10.5565-rev-qpsicologia.1279>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24(1), 147-164. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Noseda, J. (2012). Muchas formas de transexualidad: diferencias de ser mujer transexual y de ser mujer transgénero. *Revista de Psicología*, 21(2), 7-30. Recuperat de <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/25835>
- Olabuénaga, J. (2012). *Teoría y Práctica de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ORDRE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. [2019/4442]
- Parra, M. i Briceño, I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista De Enfermería Neurológica*, 12(3), 118–121. doi: <https://doi.org/10.37976/enfermeria.v12i3.167>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivosexual*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

- Pérez, A. i Moya, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Piedra, J.; Rodríguez, A. Rembrandt; Ries, F.; Ramírez, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 17(1),325-338. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/255950451_Homofobia_heterosexismo_y_educacion_fisica_percepciones_del_alumnado
- Quecedo, R. i Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/39219263_Introduccion_a_la_metodologia_de_investigacion_cualitativa
- Rodríguez i Valdeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperat de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Rovira-Font, M. i Vilanova-Soler, A. (2022). LGTBIQA+, Mental Health and the Sporting Context: A Systematic Review. *Apunts Educación Física y Deportes*, 147, 1-16. doi: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/1\).147.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/1).147.01)
- Salguero J. i Penna M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 95-107. Recuperat de <https://www.fundacionreflejosdevenezuela.com/transpas/protocolo-actuacion-centros-educativos-ante-incorporacion-alumnado-trans/>

- Sánchez, B. (2016). No hay dos sin tres: Sexo, género y sexualidad. Conceptos claves en la formación del profesorado en educación primaria. *SIEMUS*, 695-709. Recuperat de <https://idus.us.es/handle/11441/51823>
- Sevilla, S. (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Análisis de las desigualdades en los textos, las imágenes y las temáticas. *Resed, Revista de estudios socioeducativos* 9, 296-314. Recuperat de <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104>
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis, *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. Recuperat de <http://www.ihp.sinica.edu.tw/~tangsong/reference/96102601.pdf>
- Serra, C. (2003). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. Recuperat de <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0103/documentos/EtnografiaescEtneduc.pdf>
- Sparkes, A., i Devís-Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*. Recuperat de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Strauss, A., i Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperat de <https://idoc.pub/documents/bases-de-la-investigacion-cualitativa-a-strauss-amp-j-corbin-mwl10r6qm5nj>
- Termcat. Diccionari en línia (s.f.). Recuperat de <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/256/fitxa/Mzk4OTExOA%3D%3D>
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126. Recuperat de <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar>

8. Annexos

ANNEX I.

- Permisos sol·licitats de consentiment informat

1. Autorització a la estudiant per realitzar la investigació i les entrevistes:

 VNIVERSITAT ID VALÈNCIA	 Facultat de Magisteri	Grau en Mestre/a d'Educació Primària
 AUTORIZACIÓN A LA ESTUDIANTE DEL GRADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE ED. FÍSICA 		
Don/ Doña _____, como director/a del centro escolar de infantil y primaria.		
LE AUTORIZO: - A realizar una investigación en la asignatura de educación física como parte del trabajo fin de grado del Grado Universitario en Maestro/a de Educación Primaria. - A realizar entrevistas al alumnado y profesorado relacionadas con el tema de estudio (la educación física trans inclusiva) siempre que firmen un consentimiento informado (en el caso de menores de edad lo han de hacer sus familiares o tutores).		
A SU VEZ, DECLARO: - Que la autorizada sabe que debe aceptar las normas de seguridad y de comportamiento que le sean indicadas en el centro escolar poder realizar las actividades de forma correcta. - Que la integridad física en todo momento se tendrá en cuenta, para que se tenga la máxima seguridad en el momento de su práctica. - Que los datos recabados serán tratados de forma totalmente confidencial y garantizando el anonimato de los y las participantes.		
Otorgada en _____, a _____ de _____ del _____. Firma		

2. Autorització a la estudiant per realitzar la investigació i les entrevistes

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

Carta de consentiment

Jo, Lucía Sanchis Francés, em ~~presente~~ com a estudiant del Grau de Mestre/a d'Educació Primària de la Universitat de València. Amb aquest estudi es pretén dur a terme una investigació sobre la situació d'inclusió a l'aula d'Educació Física d'una alumna transgènere del 6è curs d'Educació Primària.

L'objectiu de la recerca s'orienta a investigar, observar i estudiar un cas concret a partir d'una aproximació etnogràfica. És a dir, la finalitat principal passa per analitzar en profunditat si la persona se sent respectada segons la seva identitat de gènere en els aspectes educatius de: llenguatge, metodologies, activitats, ús de vestuaris o relacions amb els companys/es. Per això, ~~solicite~~ la seva autorització perquè la seva filla ~~participe~~ voluntàriament en aquest estudi.

L'estudi consistirà a fer una sèrie d'observacions a l'aula de l'alumna així com contestar una sèrie de preguntes en format entrevista, en dos moments diferents. Primer, en faré una per a vostè i, seguidament, una entrevista diferent de la seva filla. Prendrà contestar-ho aproximadament 30-40 minuts i es farà un dia que acordem, en horari escolar de vesprades o matins. El procés serà estrictament confidencial i estarà guiat en tot moment pels valors ètics propis de qualsevol investigació, en què ni el seu nom, ni la seva imatge seran portats enllloc. És rellevant destacar que la participació o no participació al projecte no afectarà la nota de l'estudiant.

La participació és totalment voluntària. Vostè i la seva filla tenen dret a retirar el consentiment per a la participació en qualsevol moment. L'estudi no comporta cap risc, ni tampoc no rebrà cap benefici, és a dir, no es rebrà cap compensació per la participació de l'estudiant. Si teniu alguna pregunta sobre aquesta investigació es pot comunicar amb la investigadora Lucía Sanchis Francés amb DNI: o amb la meua tutora de recerca Alexandra Valencia a lucisanchisfrances@gmail.com/alexandra.valencia@uv.es.

VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

Si voleu que la vostra filla ~~participe~~, per favor, no oblideu omplir l'autorització i tornar al docent com més aviat millor. Moltes gràcies ~~d'avant~~ i esperem la vostra participació.

AUTORITZACIÓ

Jo, amb DNI: he llegit el procediment descrit dalt. La investigadora m'ha explicat l'estudi i ha contestat les meues preguntes. Voluntàriament, done el meu consentiment perquè la meua filla ~~participe~~ en l'estudi de Lucía Sanchis Francés, sobre l'educació trans inclusiva en Educació Primària, concretament dins de l'aula d'Educació Física. He rebut copia d'aquest procediment.

.....
Pare/Mare/Tutor/a

.....
Data

Carta de consentiment per als familiars de l'entrevista

Jo, amb DNI:
com a pare/mare/tutor/a de l'alumne/a del curs AUTORITZE a col·laborar en un Treball Fi de Grau de la Universitat de València, realitzat per Lucía Sanchis Francés, a través de les entrevistes, sobre l'educació trans inclusiva en Educació Primària.

Signatura:

ANNEX II.

- Exemple de taula de registre de conductes i registres anecdòtics

Conducta / comentari / fet	Intervenció / resposta (si hi ha)
Comentari/conducta/fet 1	Resposta/intervenció 1
Conducta/conducta/fet 2	Resposta/intervenció 2

ANNEX III.

Entrevistes.

a) Entrevista semidirigida mare.

Família

- Com ha sigut per a vosaltres tot aquest procés de transició de la vostra filla? Va provocar cap conflicte a la família?
- Veieu millorada la vida de la vostra filla després de la transició?
- De quina manera vau normalitzar la situació?
- Com a família, vau haver d'informar-vos (ex. llegir, preguntar en associacions, buscar a Internet o veure documentals) sobre el tema o ja sabíeu d'abans?
- Vos heu sentit rebutjats alguna vegada a nivell social o legal?
- Teniu relació amb algú que vos ajuda a saber més o amb altres persones transgènere?

Escola

- Quina relació manteniu amb l'escola?
- Què van fer per part de l'escola a nivell protocol·lari? Quins canvis notareu? Vos els van consultar abans d'aplicar-los?
- Quin tipus d'adaptacions s'han fet per part de l'escola? Penseu que han resultat efectives? Sabeu si s'han basat en les realitzades per alguna altra escola o per alguna normativa vigent?
- Creus que s'ha realitzat una bona tasca inclusiva des del centre? Canviariéu alguna cosa?
- Heu escoltat algun comentari negatiu per part d'alumnat, famílies o mestres?
- Creus que ara per ara la vostra filla està integrada totalment a l'escola i a l'esfera social?

- En la teua opinió, que s'ha fet de manera destacable des de l'escola per a que la xiqueta aplegue on està ara mateix?

Llenguatge

- Pel que fa al llenguatge utilitzat pels i les mestres de l'escola, creus que és adequat i inclusiu?
- Pots explicar com fou el procés de canviar el nom a la xiqueta, així com tots els pronoms que l'acompanyen?

Educació Física

- Què em podries dir de la implicació de la xiqueta en EF? Li agrada? Per què sí/no?
- Com penses que és la relació de la teua filla amb el tutor d'EF?
- *Els vestuaris, normalment, són llocs on poden sentir una major vulneració les persones trans. Com es va gestionar per part de l'escola el pas d'utilitzar un vestuari/wc a un altre?*
- Penses que els rols de gènere i les agrupacions que es realitzen a l'àrea d'EF són poc inclusius per a persones com ella?

Per finalitzar

- Quin tipus de consell donaríeu a altres famílies que passen per aquesta situació?
- Hi ha qualsevol observació o qüestió que li agradaria afegir?

b) Entrevista semidirigida alumna.

- Quan vas començar a ser conscient que realment eres una xica?
- Com ha sigut per a tu tot aquest procés de transició? Quan va tindre lloc?
- Com va ser el procés del canvi de nom?
- Què vas fer i dir als teus pares en eixe moment? Què senties: por, tristesa, ganes...?
- Tens relació amb algun lloc on rebre ajuda, parlar amb algú o coneixes alguna persona trans?
- Veus millorada la teua vida després de la transició?
- T'agrada informar-te més sobre la teua condició, sobre que vol dir ser transgènere?

- El teu entorn: (família, pare, mare, germans/es, amics/amigues, coneguts/des o t'han recolzat en tot el que has decidit?

Escola

- Com vas viure la transició a l'aula entre companys i companyes? I amb els més amics o amigues? I amb el professorat?
- Et sents còmoda a les classes i a l'escola en general? Canviaries alguna cosa?
- Vas notar suport des del primer moment per part de l'escola?
- Els i les mestres t'han ajudat? De quina manera?
- A l'escola s'han realitzat xerrades informatives o altre tipus d'actuació amb l'alumnat?
- Han sorgit problemes entre el teu professorat, companys/es o les famílies?
- Pel que fa a l'ús dels vestuaris del gimnàs, com va estar el procés?
- T'agrada l'assignatura d'EF? Per què? Quins continguts gaudeixes més? I per contra, en quins menys?
- Hi ha comentaris negatius en relació al físic a l'aula d'EF? Has tingut alguna experiència negativa en EF relacionada amb la teua condició?
- Es realitza alguna activitat on vos separen segons el gènere? Et sents a gust?
- Et sents una més en les classes d'EF?
- Com veus el teu futur a l'IES?

Llenguatge

- Has escoltat algun comentari negatiu, transfòbic o burles per part d'alumnat, famílies o mestres?
- Penses o sents que et parlen o et tracten diferent?

Altres

- Què creus que es podria fer a la teua escola perquè la teua situació, si pot ser, fora millor?
- Què li diries a algú que comença ara el procés que tu ja has passat?
- T'agradaria afegir alguna cosa més?

c) Entrevista semidirigida tutor.

- Com a tutor, com ha sigut per a tu tot aquest procés de transició de l'alumna? Era el primer cas que tenies a l'aula amb aquesta situació?
- Consideraves que tenies suficient formació com per a poder acompanyar-la en el procés? Has hagut de recórrer a alguna associació o experts/es?
- Veus millorada la vida de la xiqueta després de la transició?
- Diries que la xiqueta ha patit assetjament a l'escola? A qué penses que pot haver-se degut? Podria haver-se evitat?

Escola i família

- A l'escola, com es va normalitzar la situació? Fou costós?
- A l'escola, teniu relació amb alguna associació? S'han realitzat xerrades informatives?
- Estaria interessada en què es va fer per part de l'escola a nivell protocol·lari? Quins canvis notareu?
- Creus que el centre estava preparat o va fer per estar-ho i per tant podríem categoritzar esta escola dins d'un model trans-inclusiu? Hi ha una normativa o protocol autonòmic en el que amparar-se davant aquestes situacions?
- Creus que ara per ara l'alumna està integrada totalment a l'escola i a l'esfera social?
- Han sorgit problemes entre el professorat, l'alumnat o les famílies?
- Quina ha estat la implicació de la família?

Aspectes educatius

- T'has replantejat el teu model d'ensenyament després de tot?
- Com es va viure el procés dins l'aula, és a dir, entre companys/es?
- Quina opinió té l'alumnat? L'han mostrada obertament? S'ha tractat d'alguna forma específica a l'aula?
- Has realitzat canvis en les agrupacions o en les metodologies com a part d'algun tipus d'adaptació o adequació?
- Pel que fa a l'ús dels WC/vestuaris de l'escola, com va estar el procés?
- Quina és la situació acadèmica de la xiqueta?
- Quina penses que és la situació de la xiqueta en l'àrea d'EF?
- Com veus la seua situació futura a l'IES?

Llenguatge

- Com va ser el procés del canvi de nom?
- Has escoltat algun comentari negatiu, transfòbic o burles per part d'alumnat, famílies o mestres?
- S'utilitza un llenguatge inclusiu a l'aula?

Altres

- Creus que els mestres reproduïen el rol heteronormatiu?
- El professorat del centre té suficient formació afectivo-sexual?
- Què penses que es pot millorar una mica més?
- Hi ha qualsevol observació o qüestió que li agradaria afegir?

d) Entrevista semidirigida mestre EF.

- Com a mestre d'EF de l'alumna, com ha sigut per a tu tot aquest procés de transició?
- Veus millorada la vida de la xiqueta després de la transició?
- La xiqueta ha patit assetjament a l'escola?

Escola i família

- A l'escola, com es va normalitzar la situació? Explica com va ser la vostra 'transició'.
- Com a mestre, vas haver d'informar-te molt sobre la transsexualitat o ja sabies d'abans?
- A l'escola, teniu relació amb alguna associació? S'han realitzat xerrades informatives?
- Què van fer per part de l'escola a nivell protocol·lari? Quins canvis notareu?
- Creus que el centre estava preparat i estem a una escola trans-inclusiva?
- Creus que ara per ara l'alumna està integrada totalment a l'escola i a la esfera social?
- Han sorgit problemes entre el professorat, l'alumnat o les famílies?
- Quina ha estat la implicació de la família? Què han fet per la seua part?

Aspectes educatius a EF

- T'has replantejat la teua ensenyança després de conèixer tot aquest tema?
- Com es va viure el procés dins l'aula d'EF entre companys i companyes?

- Quina opinió té l'alumnat? L'han mostrada obertament?
- Com fas les agrupacions? Per sexe, per nivell, per afinitat...?
- Has adaptat activitats o metodologies per ella?
- Pel que fa a l'ús dels vestuaris del gimnàs, com va estar el procés?
- Quina penses que és la situació de la xiqueta en l'àrea d'EF?
- Hi ha comentaris negatius en relació al físic a l'aula d'EF?
- Penses que hi ha continguts o esports on els xics o xiques poden obtenir millors qualificacions? Has variat la forma d'avaluar?
- Com veus la seua situació futura a l'IES?

Llenguatge

- Com va ser el procés del canvi de nom?
- Has escoltat algun comentari negatiu, transfòbic o burles per part d'alumnat, famílies o mestres?
- S'utilitza un llenguatge inclusiu a l'aula i al centre?

Altres

- Creus que els mestres i el curriculum reproduïxen el rol heteronormatiu socialment establert?
- El professorat del centre té suficient formació afectivo-sexual?
- Què penses que es pot millorar un poc més?
- Hi ha qualsevol observació o qüestió que li agradaria afegir?