

Educación transinclusiva en Educación Física: el estudio de un caso

Transinclusive Education in Physical Education: A Case Study

Educació transinclusiva a Educació Física: l'estudi d'un cas

LUCIA SANCHIS-FRANCÉS

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.
Universidad de Valencia. España

lusan4@alumni.uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9197-480X>

ALEXANDRA VALENCIA-PERIS

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.
Universidad de Valencia. España

alexandra.valencia@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2031-9743>

DANIEL MARTOS-GARCÍA

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.
Universidad de Valencia. España

daniel.martos@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-7502>

Recibido/Received: 04-09-2023. Aceptado/Accepted: 01-12-2023. Cómo citar/Citation: Sanchis-Francés, Lucia; Valencia-Peris, Alexandra; y Martos-García, Daniel (2023). Educación transinclusiva en Educación Física: el estudio de un caso. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 25, 167-192

DOI: <https://doi.org/10.24197/aeftd.25.2023.167-192>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen. La escuela es un agente socializador de primer orden con un rol crucial dentro del cambio de actitudes hacia el colectivo LGTBIQ+. El ámbito de la Actividad Física y el Deporte es un espacio cisheteronormativo donde generalmente miembros de dicha comunidad tienden a sufrir discriminación. A partir de una metodología cualitativa basada en un estudio de caso de una alumna transgénero en una escuela concreta, se pretende evidenciar hasta qué punto determinadas prácticas educativas dentro del área de Educación Física son transinclusivas. Los resultados ponen de manifiesto (1) las buenas prácticas realizadas por la escuela para que ésta se identifique como transinclusiva y (2) los retos aún pendientes para garantizar una educación igualitaria y basada en la diversidad donde sean reconocidas todas las identidades de género.

Palabras clave. Educación Física; transgénero, inclusión; identidades de género.

Resum. L'escola és un agent socialitzador i amb un rol crucial dintre del canvi d'actituds envers el col·lectiu LGTBIQ+. L'àmbit de l'Activitat Física i l'Esport és un espai heteronormatiu on generalment membres d'aquesta comunitat no tenen cabuda. A partir d'una metodologia qualitativa basada en un estudi de cas d'una alumna transgènere en un centre concret, es pretén evidenciar fins a quin punt determinades pràctiques educatives dins l'àrea d'Educació Física són transinclusives. Els resultats presenten (1) les bones pràctiques realitzades per l'escola perquè aquesta s'identifique com a transinclusiva i (2) els reptes encara pendents per garantir una educació igualitària i basada en la diversitat on siguin reconegudes totes les identitats de gènere.

Paraules clau. Educació física; transgènere; inclusió; identitats de gènere.

Abstract: The school is a socialising agent and plays a crucial role in changing attitudes towards the LGTBIQ+ community. The field of Physical Activity and Sport is a heteronormative space where members of this community generally have no place. Using a qualitative methodology based on a case study of a transgender student in a specific school, the aim is to demonstrate to what extent certain educational practices within the area of Physical Education are transinclusive. The results present (1) the good practices carried out by the school in order to be identified as transinclusive and (2) the challenges still pending to guarantee an equal education based on diversity where all gender identities are recognized.

Keywords: Physical Education; transgender; inclusion; gender identities.

INTRODUCCIÓN

El sexo es un concepto asociado al componente biológico de la persona, asignado a los caracteres sexuales externos, el cual queda establecido en el nacimiento, es decir, es una diferencia anatómica, biológica y fisiológica a partir de la cual se designa, en nuestra cultura, a una persona como “mujer” u “hombre”. De manera específica, el sexo se determina de acuerdo con criterios biológicos, genéticos, físicos y fisiológicos a través de la diferencia de cromosomas, hormonas y

genitales en una clasificación cultural binaria (macho-hembra / hombre-mujer) de las personas y otros seres vivos (Oakley, 1972; Stoller, 1968).

En cambio, el género se puede definir como una categoría dinámica, un constructo social que define aquello que es ser un sexo u otro en la sociedad y que se transmite a través de los agentes de socialización, tomando como base las diferencias sexuales biológicas (Careaga, 1996; Figueroa y Liendro, 1995). Además, la identidad de género (Spence, 1993) se expresa como la vivencia interna, individual y personal del rol de género, constituyendo ésta una expresión pública de la identidad propia, un conjunto de sentimientos, fantasías y pensamientos que puede corresponder o no con el sexo asignado en el momento del nacimiento.

Si hablamos de persona transgénero como término hiperónimo o paraguas, éste incluye a las personas no binarias y a la vez se refiere a cualquier identidad o expresión que no encaja en el binarismo de género (Stryker, 2006). Además, éste se usa para describir a personas cuya identidad de género no se corresponde con su sexo biológico, es decir, es aquella persona que no se identifica con el género que se le ha asignado al nacer, postura que denota una voluntad de alejarse del paradigma dominante de entender este concepto (López-Cañada, 2018), considerado patologizador, binarista y cosificador de las categorías masculino y femenino.

En el contexto educativo, cada día hay más casos de niñas y niños de edades tempranas que visibilizan su disconformidad con el sexo de nacimiento (Fuentes-Miguel et al., 2016) a pesar de que, tanto a nivel institucional como individual, continúa habiendo muchos prejuicios asociados y derivados de la ignorancia existente alrededor de este hecho (Caudwell, 2012). Así, la transfobia nace a partir de un rango amplio de actitudes, comportamientos y sentimientos negativos que se dirigen a las personas trans y que están basadas en la expresión de su identidad de género (Whittle et al., 2007).

Como demuestran la mayoría de estudios, hacen falta iniciativas para sensibilizar sobre la diversidad de género en el ámbito educativo, donde las cuestiones de género están infrarrepresentadas (Serra et al., 2016). Existe una carencia de herramientas y recursos para cubrir las necesidades de las personas trans a nivel educativo, tanto a nivel legal como de formación y sensibilización de docentes y del resto de la comunidad educativa. El contexto escolar opera como un reproductor de los mencionados estereotipos, especialmente en el área de Educación Física (EF) (lisahunter, 2019), donde las expectativas de los resultados se

relacionan con el género y se utilizan espacios en los cuales continuamente los niños y niñas tienen que definir y gestionar su identidad de género (Pérez y Moya, 2020).

La investigación en torno a la problemática de las personas LGTBIQ+ (lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales y queer) dentro del área de la Actividad Física y el Deporte ha avanzado y cada vez existen más estudios que engloban esta temática (Landi et al., 2020). Éste es uno de los ámbitos sociales en el que las personas trans encuentran más dificultades de participación, por la complejidad de encajar sus cuerpos en el modelo binario hegemónico de masculinidad y feminidad imperante en la gran mayoría de escenarios deportivos (Dowling, 2013). De hecho, tanto el contexto deportivo como el educativo son escenarios donde las personas trans declaran haber sufrido diversos tipos de acoso durante su etapa de escolarización motivados por su identidad de género (Devís-Devís et al., 2022). En la misma línea, Johnson et al. (2014) también exponen las diferentes dificultades que el alumnado trans tiene para mostrar su género en situaciones escolares diarias condicionadas por el sexismo y el heterosexismo.

Para las personas trans la EF puede resultar especialmente difícil a causa del discurso binario de género sobre el cuerpo, el currículum y la construcción del entorno (López-Cañada et al., 2022). El área tiene un potencial relevante para perpetuar normas de género y segregar por sexo biológico en aspectos educativos como el uso de los vestuarios, el lenguaje utilizado o las agrupaciones para realizar actividad física, a través de las cuales el alumnado puede sentirse excluido en el aula y en las actividades (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019; Sánchez-Hernández et al., 2022). La forma en que está planteada actualmente esta asignatura, asociada al paradigma técnico y al discurso de rendimiento (Sánchez-Hernández et al., 2022), hace que, sobre todo a través del currículum oculto, se reproduzcan distintos estereotipos y prejuicios presentes en nuestra sociedad y se legitimen ciertas prácticas que, de una forma u otra, disciplinan los cuerpos (González, 2020).

La literatura al respecto ha evidenciado la importancia del profesorado de EF como agente implicado en el desarrollo de una conciencia por parte del alumnado de respeto hacia las identidades de género, así como el potencial que atesora en la reproducción de las desigualdades (Hall y Rodgers, 2019; Piedra de la Cuadra et al., 2013; Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020). Existe una carencia de conocimiento por parte del profesorado sobre la transinclusión en general

y sobre cómo llevar a cabo experiencias inclusivas concretas para jóvenes trans (Drury et al., 2022; Kosciw et al., 2020).

La educación transinclusiva pasa por garantizar que los espacios educativos formales y no formales sean lugares donde la diversidad sexual y/o de género sea reconocida y reivindicada como un valor y donde se minimice el impacto que la transfobia social pueda tener sobre la salud física y mental de las personas trans (FELGTB, 2021). De aquí la importancia de reforzar los contenidos pedagógicos transformadores y de fomentar culturas escolares (y sexuales) que erradiquen las violencias y logren la igualdad en un contexto de diversidad creciente (Puche, 2021). Pero a la hora de incluir a las personas trans, no existe un enfoque ‘único para todos y todas’ (Drury et al., 2022), puesto que es pertinente reconocer las singularidades personales de nuestro alumnado y desarrollar así una pedagogía más diferenciada e inclusiva.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar la educación transinclusiva en la etapa de Educación Primaria a través del estudio de un caso y poder así interpretar qué tipo de educación recibe una alumna trans en la asignatura de EF. Los objetivos específicos pasan por (1) analizar las buenas prácticas de la escuela para que ésta se identifique como un centro transinclusivo a través del análisis de diferentes aspectos educativos y de la interpretación de la alumna y (2) exponer los retos pendientes hacia una EF transinclusiva en un centro de Educación Primaria para garantizar una educación totalmente igualitaria.

1. MÉTODO

1. 1. Diseño

El enfoque utilizado en la investigación fue de tipo cualitativo y explicativo. Para describir un caso concreto a fondo se utilizó una metodología constructivista centrada y comprometida con el fenómeno que se quería comprender. Así, el estudio de caso está enmarcado en la tradición interpretativa donde, a través de las entrevistas individuales y las observaciones, se pretende conocer y entender las ideas, pensamientos, expectativas y miedos de las personas entrevistadas, permitiendo una mayor comprensión de sus experiencias vitales (King et al., 2019).

En el estudio de caso se recogen datos en profundidad relativos a un solo individuo, programa o acontecimiento con el fin de aprender más

sobre una situación desconocida o poco entendida (Leedy y Ormrod, 2005). Por tanto, consiste en una investigación cualitativa detallada de un fenómeno (Hartley, 2004), generalmente con datos recogidos durante un periodo de tiempo y dentro de su contexto, con el objetivo de proporcionar un análisis de éste y de los procesos que iluminan las cuestiones teóricas que se estudian.

1. 2. Participantes

En primer lugar, los datos cualitativos recopilados en este estudio pertenecen a las observaciones realizadas dentro de una clase de 15 alumnos y alumnas del 6º curso de Educación Primaria de un centro educativo público, del cual la alumna trans formaba parte. Este centro educativo fue escogido por una de las autoras para realizar sus prácticas formativas. Se trataba de un centro pequeño, con muchos recursos y accesibilidad, enmarcado en un contexto educativo rural y abierto a la comunidad, en el cual casi toda la población escolar provenía de familias integradas en el pueblo, con un nivel social de clase media y donde la lengua vehicular era el valenciano. El personal del claustro estaba dispuesto en todo momento a colaborar en la investigación. La escuela era un centro cuyo alumnado se caracterizaba por su diversidad, contaba con un gran número de niños con necesidades educativas especiales (NEE) y mucho alumnado migrante.

En segundo lugar, se consideró necesario hacer 4 entrevistas: a la alumna trans, a una familiar de la alumna, su madre, al tutor de grupo y al maestro de EF. Hay que decir que la totalidad del profesorado de la escuela se caracterizaba por ser personas blancas, heterosexuales y con una larga experiencia docente.

El estudio de caso se focalizaba en la alumna trans, a quien denominaremos “Ce”. En el momento en que se llevó a cabo esta investigación, la alumna tenía 11 años y formaba parte de una familia de clase media muy arraigada en el pueblo y preocupada por el proceso de transición de la niña desde el primer momento. Su relación con el tutor y con el maestro de EF era buena y, por esta razón, se decidió entrevistar a los dos. Ce estuvo dispuesta desde el primer momento a colaborar en el estudio con entusiasmo y confianza. Desde muy pequeña fue consciente de su condición de persona transgénero pero no fue hasta que tuvo 10 años que lo comunicó.

1. 3. Técnicas de recogida de datos

La recogida de datos se realizó de la siguiente manera:

- Dos semanas de observaciones en el aula durante tres sesiones semanales de EF y tres sesiones semanales de otras materias con el tutor, con un total de 9 horas.

Se focalizó la atención en aspectos concretos vinculados a los objetivos del estudio, haciendo uso de un registro de conductas (hojas de registro donde se pretende analizar las conductas disruptivas en el aula respondiendo a las preguntas “qué”, “cuándo” y “cómo”) y un diario de campo. La observación fue participante y con una interacción social entre investigadora y participantes. El registro de los datos se llevó a cabo de manera sistemática y no intrusiva (Álvarez, 2008; Quecedo y Castaño, 2003).

- Cuatro entrevistas individuales y en profundidad, realizadas en el centro educativo y de forma semidirigida a las siguientes personas: a) la alumna trans, b) la madre de la alumna, c) el tutor, y d) el maestro de EF.

Éstas versaban sobre 5 dimensiones clave: (1) el lenguaje utilizado, tanto por el alumnado como por el profesorado, (2) el uso de los espacios: vestuarios y baños, (3) las metodologías en el aula, (4) los roles y relaciones y (5) las actividades y los contenidos. Su duración fue de aproximadamente una hora cada una, excepto las de la madre y la alumna, que duraron casi dos horas. Cada una de estas entrevistas se transcribió posteriormente.

1. 4. Procedimiento y cuestiones éticas

En cuanto a las etapas del método, se contó con 5 fases diferentes durante la investigación (Rodríguez y Valldeoriola, 2014). Una primera fase exploratoria y de reflexión, seguida de la fase de planificación y diseño de recursos, la entrada al escenario, la recogida y análisis de la información, y la fase de elaboración del informe de investigación.

Además, los criterios de validez y fiabilidad en este estudio cualitativo pasan por la observación persistente, la clarificación de la fundamentación de la persona investigadora y la comprobación de la validez del estudio por parte de los miembros de la investigación. Además de estos criterios, existen otros desde la perspectiva de la validez vinculados a la autenticidad en la indagación cualitativa, los cuales se

intentan conseguir durante este estudio, como, por ejemplo, la justicia, la imparcialidad y la inteligencia crítica (Moral, 2006).

En cuanto a las consideraciones éticas (Guchteneire, 2014), se ha seguido una selección de principios éticos:

- La investigación ha evitado en todo momento la intromisión indebida en la vida de las personas o comunidades que han sido estudiadas.
- Se ha obtenido un consentimiento informado de todas las personas implicadas en el estudio.
- Los participantes potenciales han sido informados, de una manera y con un lenguaje comprensible, del contexto, propósito, naturaleza, métodos y procedimientos de la investigación.
- Se ha mantenido la plena confidencialidad y anonimato de las personas participantes.
- Se ha ofrecido a los participantes el acceso a los resultados de la investigación, presentados en un lenguaje y una forma que puedan entender.

1. 5. Análisis de datos

La primera fase del análisis de datos fue la codificación, es decir, el proceso por el cual los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades de análisis o de significado que permiten una descripción precisa del contenido analizado (Holsti, 1969), es decir, el proceso mediante el cual se pueden asignar unidades de significado para, posteriormente, identificar temáticas específicas (Urbano, 2016) y recuperar y organizar fragmentos de texto.

La segunda fase consistió en simplificar y seleccionar la información obtenida de las entrevistas, a partir de las interacciones, las actitudes, las conversaciones, los movimientos o los gestos (Urbano, 2016). La primera organización de los datos estaba basada en un proceso analítico para identificar los conceptos y dimensiones principales (Strauss y Curven, 2002). Con esto se realizó una lectura profunda de los textos obtenidos y, en base a los temas a analizar elegidos inicialmente, se inició un proceso deductivo para categorizar los datos, agrupando y resumiendo la información necesaria.

Para categorizar estos datos se crearon tablas por categorías donde se seleccionó la información relevante sobre cada tema, anotando qué persona formuló la información y en qué momento fue recogida para

poder organizar más fácilmente la información. Ésta se dividió en diferentes categorías: (1) actividades, (2) metodologías, (3) contenidos, (4) lenguaje utilizado, (5) uso de baños y vestuarios, (6) formación del profesorado y (7) interpretación de la alumna respecto a la EF.

Una vez codificados y organizados los datos, en la tercera fase se relacionó la información individual de cada categoría entre sí para crear una explicación holística temática a través de la triangulación de datos (Aguilar y Barroso, 2015). La triangulación fue temporal, puesto que se disponía de datos recogidos en diferentes fechas para comprobar si los resultados habían sido constantes; espacial, porque se realizó en diferentes lugares; y personal, puesto que se ha analizado la perspectiva de varias personas y no solo de la alumna.

Con todo esto, para la exposición de los datos empezaremos por los resultados globales para después pasar a los más específicos y, seguidamente, se realizó una valoración crítica (Olabuénaga, 2012), expresando el alcance y el sentido de los mismos, el significado en relación con las teorías existentes, y las limitaciones y posibilidades de ampliación como conclusión.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. Actividades, metodologías y contenidos

El alumnado de los centros educativos es diverso en cuanto a sexo, cultura, capacidades, intereses, motivaciones, contexto socioeconómico, emociones o lengua materna (Salguero y Penna, 2017) y, por eso, cada alumno y cada alumna tiene unas necesidades diferentes. A pesar de este hecho, el profesorado entrevistado de este centro asumía que no fue necesaria ninguna adaptación ni ningún cambio motivado por la transición de Ce, dado que ellos ya trabajaban de manera totalmente inclusiva para las personas trans. Aun así, la existencia de diferentes protocolos y leyes estatales y autonómicas, como el Protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género (2016) o la Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de la Generalitat Valenciana, de igualdad de las personas LGTBI, que promueven medidas para la inclusión de las personas trans en el aula, expresan la necesidad de un estudio y una valoración del caso y la implantación de medidas organizativas y educativas específicas, hecho que demuestra que quizás

sí son necesarios unos cambios en los centros educativos cuando encontramos un caso como éste.

En el caso concreto de las actividades, contenidos y las metodologías usadas por el tutor, se puede afirmar que en el aula ordinaria el maestro elaboraba materiales no estereotipados, hablaba de manera neutra, creaba un clima adecuado donde todas las opiniones tenían cabida y fomentaba, en todo momento, la participación activa del alumnado, independientemente de las cualidades de cada cual, haciendo que los niños y las niñas fuesen conscientes de este hecho a través de la reflexión continua:

Yo siempre he dado prioridad en mi metodología al trabajo cooperativo, intentando atender las dificultades personales de cada niño o niña, entonces no considero que haya cambiado nada, porque he continuado haciendo lo mismo que estaba haciendo, con las mismas metodologías. Además, el tránsito [de Ce] no ha supuesto ninguna barrera en ningún momento para nada, el problema de adaptar cosas a ella va por su capacidad de comprensión y su personalidad... [Entrevista tutor, mayo 2022].

Pero en EF la situación era diferente, puesto que se daban prácticas donde el alumnado se organizaba en base a su corporalidad y habilidad motriz. Con las observaciones, se comprobó que, a veces, las agrupaciones no se realizaban de manera inclusiva y las actividades usualmente se organizaban en grupos determinados por el sexo, reforzando el binarismo (González, 2020). Esto se puede ver a partir de la siguiente observación realizada durante la confección de equipos:

El maestro ha hecho grupos con dos capitanes para elegir equipos, hecho que aparta a quien tiene menos habilidades, ya sea la niña trans o el resto de alumnado que presenta ritmos diferentes [Diario de campo, 5 de mayo del 2022].

Durante toda la sesión, los equipos han sido los mismos, no se ha cambiado ni se ha dado opción a la rotación del alumnado entre grupos [Registro anecdótico, 6 de mayo del 2022].

En este caso concreto, parece que el criterio de selección era la habilidad motriz, que es, junto con la afinidad, uno de los dos grandes factores que explican la elección de cada persona en este sistema (Martos-García et al., 2023). Este hecho, según el estudio anterior, lleva a

unas determinadas consecuencias negativas como, por ejemplo, la sensación de desigualdad o discriminación en el alumnado que presenta un nivel bajo de competencia motriz.

Cuando a la alumna se le preguntó por la manera de formar los equipos, ella respondió: “Me siento a gusto, siempre estamos mezclados”. Pero la realidad era que en las actividades no la elegían cuando los compañeros y compañeras hacían los equipos y siempre se quedaba de las últimas personas. Por las observaciones donde se recogían sus gestos corporales (expresiones corporales de rechazo) y faciales (fruncir el ceño) y su actitud de desaliento, se deriva que no era un hecho que le gustara y, contrariamente, la hacía sentirse incómoda. Los roles, además, se veían muy marcados en EF: los chicos o chicas con determinadas habilidades motrices más desarrolladas controlaban y guiaban al resto de la clase, hecho que cambiaba en el aula ordinaria, donde eran sólo ellas las que solían asumir el control del grupo.

De cualquier manera, a pesar de manifestarse reticente a introducir cambios motivados por la presencia de una alumna trans, el equipo docente ha reconocido la carga estereotipada que muchas veces tienen algunos elementos del proceso educativo como, por ejemplo, los contenidos, y la conciencia del grupo sobre su compañera trans:

Si hacemos agrupaciones y alguna vez tenemos que hacer alguna cosa mixta, no hay duda, es chica. Aunque yo dijera niñas aquí y niños allá, que no se suele hacer, el alumnado lo tiene claro y nosotros también, es ella. Quizás sí que ha dado al centro un poco de concienciación a la hora de agrupar por chicos y chicas y a la hora de hablar inclusivamente [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

Todo aquello formal desde la escuela no es heteronormativo, pero sí que hay contenidos estereotipados. Desde la escuela se intenta tratar a todos por igual, en mi cabeza no entra ninguna diferencia entre niños y niñas, somos personas, y creo que esa visión la tiene todo el profesorado del centro [Entrevista tutor, mayo 2022].

En este caso, opera con contundencia el currículum oculto, también en la EF (Devís et al., 2005; Gil-Quintana, 2017), e impregna la didáctica utilizada por el profesorado o la concepción que éste tiene de la asignatura. Las consecuencias afectan a la organización de la clase y se pueden perpetuar comportamientos y actitudes no siempre congruentes con los proyectos pedagógicos. Como explica Sevilla-Vallejo (2021), en

los centros educativos este currículum todavía está muy presente a través del predominio de la figura masculina y un discurso heteronormativo. En esta línea, Cruz-Galindo (2017) explica que es imprescindible deconstruir el ideal del o la docente como modelo heteronormativo para poder educar en y para la diversidad.

2.2. Lenguaje

El lenguaje utilizado puede parecer un aspecto poco importante, pero para el alumnado trans no es así. En este sentido, el *nombre registral*, por ejemplo, es un obstáculo relevante dado que, hasta que no se produzca el cambio en el registro civil, la niña seguirá apareciendo en los documentos oficiales con el nombre que se le asignó al nacer y que se corresponde con el sexo al cual siente que no pertenece. En este sentido, como proponen Salguero y Penna (2017), hay que buscar una solución ‘extraoficial’ que pasa por utilizar siempre el nombre que la persona desea en los cuadernos del profesorado, en el trato cotidiano o en las listas de clase.

A este respecto, en la escuela donde se ha realizado el estudio, el cambio de nombre durante el proceso de transición ha sido asumido desde el primer momento por la comunidad educativa y durante las observaciones diarias nadie se ha confundido o ha utilizado un pronombre o nombre diferente a la identidad de la niña. Esta voluntad inclusiva en cuanto al lenguaje parece ser una tendencia creciente, como han constatado otros estudios anteriores (ver, por ejemplo, Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020). Cuando se preguntaba por cómo había sido el proceso del cambio de nombre, el maestro explicaba:

Muy fácil, cuando decidieron el día que se haría público, que vendría ya con la ropa que quería y que todo estaba claro; un día se presentó como “ella” con su nuevo nombre y ya está, lo asumieron todos, incluso muchos niños y niñas dijeron que les gustaba mucho el nuevo nombre. Además, también lo comunicaron los padres al grupo de WhatsApp y todos respondieron muy bien. A nivel legal, todavía están en proceso de trámites y en la escuela nos aparece en los listados el nombre anterior, pero nosotros lo cambiamos [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

Sobre este hecho, la niña y su madre afirmaban en la entrevista que “el profesorado es muy abierto de mente” y “siempre utilizaban pronombres en femenino”:

Aquí ella de todo esto, ningún problema. Desde el principio le decían su nombre todos y todas. En casa al principio nos costó, todavía hay familiares que se equivocan. La yaya, algún tío... Todavía les cuesta. Yo pienso que soy la única que me sale natural y no me ha costado, hasta a mi marido le sale todavía el nombre anterior [Entrevista madre de la alumna, mayo 2022].

De todas formas, no siempre el proceder de todas las personas muestra el mismo respeto, como apuntan los datos sobre las agresiones verbales:

Por parte de maestros nunca, pero por parte de compañeros sí, en momentos de conflictos. Porque si hay algún momento de tensión entre niños y niñas pues siempre atacan a su punto más débil [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

Estas explicaciones coinciden con lo que ya han indicado otros estudios. Por ejemplo, el informe GLSEN con alumnado norteamericano (Kosciw et al., 2014) mostraba que, de los 7.898 estudiantes trans encuestados de entre 13 y 21 años, el 55,2% expresaba haber sufrido agresiones verbales (por ejemplo, llamados o amenazados con nombres ofensivos) y el 42,2% no podía utilizar su nombre preferido. Este tipo de agresiones verbales se dan igualmente en el contexto español (Fuentes-Miguel et al., 2016).

El uso del lenguaje, pues, parece no ser un tema baladí y, en términos generales, el profesorado parece haber tomado conciencia sobre este hecho:

Sí, voy variando femenino y masculino constantemente, y nunca ningún niño o niña ha renegado de esto. Yo siempre procuro hacerlo así, o al menos intentar cambiarlo [Entrevista tutor, mayo 2022].

Corroborando este uso inclusivo del lenguaje, la alumna afirmaba que el profesorado o las familias nunca la habían “tratado diferente” ni habían hecho “ningún comentario transfóbico”. Al contrario, durante la

entrevista, la madre le preguntó si había alguna persona que la tratase mal cuando se enfadaba con ella, a lo que la hija respondió:

Mmm... Bueno, un niño de 6º sí. A veces me dicen que soy un chico disfrazado o tú eres un “mariquita” [Entrevista Alumna, mayo 2022].

Así, a pesar de que parece que la situación de rechazo hacia las personas con orientaciones sexuales distintas ha mejorado en los últimos años (Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020), todavía se encuentran muchos casos de acoso y vejaciones (Hortigüela-Alcalà et al., 2022). En este marco, las personas trans continúan situadas en el centro de las actitudes y conductas discriminatorias.

En el caso concreto del lenguaje en el aula de EF, todavía persisten aspectos poco inclusivos (ver Sánchez-Hernández et al., 2022). Así, el maestro utilizaba en todas las explicaciones de las sesiones adjetivos en masculino: “preparados”, “listos” o “cansados” son los ejemplos más comunes. Como apunta Miller (2018), es importante que las y los docentes eviten el uso de un lenguaje ofensivo que produzca la no participación del alumnado en el aula, fomentando su seguridad y respetando su integridad.

2.3. Uso de baños y vestuarios

Las observaciones recogidas en el diario de campo muestran cómo, desde el primer día, la alumna trans utilizaba los baños y los vestuarios que ella quería, hecho que no suscitó ningún comentario o actitud en contra. En las entrevistas, el profesorado, el alumnado y la familia mostró cierta coincidencia cuando se referían a los cambios que se producirían una vez comenzada la transición. En esta tesitura, parece que el uso de los vestuarios se reveló como un aspecto crucial:

En el ciclo queríamos hacer el tránsito progresivo, por miedo. Recuerdo que fue un jueves cuando nos impartieron una charla y decidimos que no, que ¿por qué teníamos que esperar? No era nada desconocido y entonces hablamos con la madre y nos dijo que la niña quería venir al día siguiente con su identidad. El tema de los servicios, dónde ir, si al de chicos o chicas, yo hablé con ella y le dije tú puedes elegir, eres libre, conforme tú creas que vas a estar más cómoda los primeros días. Ella me dijo primero que quería ir al de chicos y después dijo no, que se lo había pensado mejor y quería ir al de las chicas, y fue así, lo comenté en la clase con toda la

naturalidad y normalidad posibles y ya está, todo de un día para otro, porque ya se sabía [Entrevista tutor, mayo 2022].

Desde el primer momento fue al baño de “ellas” porque ella es ella y va a los baños que le corresponden. Porque ella decidió ir allí y no hubo ningún problema con compañeros y compañeras, ni familiares, ni por parte del claustro [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

Los vestuarios, tradicionalmente distribuidos en espacios para hombres y espacios para mujeres, cumplen la función de disciplinar los cuerpos y sancionar aquellas opciones no normativas, por lo que son creadores de subjetividades (Fuentes-Miguel et al., 2016). En este sentido, estos espacios no sólo se usan para las funciones aparentes para las cuales han sido diseñados (asearse o cambiarse de ropa), sino que, escapando del control explícito del profesorado, acogen otras funciones como por ejemplo conversar, relacionarse, esconderse o transgredir (Fuentes-Miguel et al., 2021).

Con estos datos en la mano, no es de extrañar que, para la mayoría de las personas trans, los baños y los vestuarios representen unos espacios vergonzosos que generan ansiedad y miedo al rechazo social (Fuentes-Miguel et al., 2016). Esta idea coincide con lo que comentaba la madre: “ella llevaba tiempo con miedo y quería estar en los baños de chicas”. Afortunadamente, como explicaba la madre, el centro actuó rápidamente:

Le dejaron enseguida... e hicieron tutorías para concienciar a los niños, quiero decir, todo muy bien, no tengo ninguna pega. Ella está muy a gusto porque como no le han puesto ningún impedimento para nada... [Entrevista madre, mayo 2022].

2.4. El papel del profesorado y su formación

El contexto donde la alumna trans ha sido escolarizada se atiene a varios documentos y protocolos vigentes que guían al profesorado en estos casos, como hemos citado en anterioridad. Aun así, los docentes entrevistados no han reconocido usar ninguno específicamente:

El protocolo es el mismo que hay para cualquier alumno/a. Aquí no ha hecho falta aplicar ninguna normativa, el reglamento de régimen interno de la escuela es igual para todos. [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

Este hecho contrasta con la opinión de la madre, quien afirmaba que en la escuela se habían informado mucho a nivel legal. En este sentido, preguntados los docentes por su formación en el tratamiento de la diversidad afectiva y sexual y su educación, el tutor y el maestro de EF reconocieron estar a la mitad del camino:

Formación dentro del ámbito de la psicología no tenemos. Es cierto que tuvimos charlas con personas especializadas y nos dieron una formación básica. Yo he abordado el proceso desde la más absoluta naturalidad. La niña había manifestado desde los primeros cursos su identidad y ya era una cosa conocida por los compañeros y que no abordamos de la noche a la mañana, fue un proceso. No me ha hecho falta tener formación y pienso que se ha hecho el cambio bien hecho, no me han faltado recursos [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

Yo creo que sí que tenemos. Hicimos un curso en línea donde se nos informó de manera conceptual sobre todo lo que había a nivel de terminología y estamos informados sobre el tema. En Primaria saben toda la diversidad que hay y el tratamiento que se hace a los niños y niñas es muy abierto y libre, no se segrega por sexos, no se le da importancia a aquello masculino o femenino, todos juegan a todo, en Infantil, por ejemplo, todos y todas juegan a cocineros y cocineras, a levantar peso, etc... [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

A pesar de que la normativa en materia educativa en España establece la necesidad de que el profesorado esté formado para educar en la diversidad afectivo-sexual del alumnado, previniendo y dando respuesta a las diferentes manifestaciones homófobas que se puedan dar en los centros, la realidad es que esta formación es escasa o insuficiente (Moreno, 2005; Romero y Gallardo, 2019; Toledo y Maher, 2021). Afortunadamente, parece que algunas cosas están cambiando, como se deriva de las citas anteriores, y la formación permanente empieza a llegar. Pero existen una serie de dificultades que impiden lograr una formación adecuada que permita afrontar con garantías la diversidad en las aulas, como son: las actitudes negativas y el miedo del profesorado ante la diversidad sexual y afectiva y su tratamiento en las aulas, la carencia de apoyo por parte de las familias y los medios de comunicación para educar en diversidad y, finalmente, las carencias en la formación inicial docente para abordar estas cuestiones (Penna, 2012). En este sentido, todos los datos apuntan a que la formación inicial del

profesorado en materia de diversidad era deficiente y este hecho obligó al profesorado a actuar por intuición en determinados momentos:

Yo creo que simplemente se ha asumido o se ha continuado, hemos hecho alguna tutoría para hablar el tema de la transexualidad, con vídeos, pero no de manera específica destacando la figura de ella como persona trans, sino todo el contrario, verlo como si toda la vida hubiera sido así porque, de hecho, la niña toda la vida ha sido niña [Entrevista tutor, mayo 2022].

Dada la carencia de algunos recursos, el tratamiento educativo de la diversidad afectiva y sexual se puede abordar también con la ayuda de asociaciones y personas expertas venidas de fuera del centro, como recomiendan Fuentes-Miguel et al. (2016):

Las personas de la Asociación, después de ver cómo llevábamos el caso, nos dijeron que el centro estaba muy preparado para que hiciera el cambio tranquilamente porque no iba a suponer ningún conflicto. La asociación hizo la charla al profesorado y el profesorado al alumnado. La palabra clave ha sido normalidad desde el primer momento [Entrevista maestro de EF, mayo 2022].

2.5. Situación e interpretación de la alumna respecto al área de EF

La observación de las sesiones de EF permitió constatar que ningún comentario ni actitud denigrante ocurrió hacia la alumna trans, al contrario. Sobre el terreno, se constató como Ce se relacionaba bien dentro del grupo, hacía bromas con los compañeros y se implicaba para hacer las tareas de equipo. En este sentido, utilizaba la indumentaria que le apetecía y mostraba confianza para decir aquello que pensaba o sentía. Además, muchas veces, durante las clases, se preguntaba a la alumna si estaba pasándoselo bien y estaba cómoda, y ella respondía siempre que sí y también lo mostraba con su manera de relacionarse con el grupo.

De todas maneras, la realidad observada no siempre era tan adecuada, puesto que Ce presentaba algunas dificultades para cumplir con las tareas propuestas. Además, en ocasiones se observaba una falta de motivación patente. Hay que decir, en este sentido, que Ce tenía diagnosticado un Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad (TDAH). El maestro de EF lo explicaba así: “A ella, físicamente, le

cuesta hacer algunas actividades, como otros niños, y su nivel motriz y de habilidades es medio-bajo”.

Ante la pregunta sobre si le gustaba la asignatura de EF, Ce respondió:

No. No me gusta demasiado el deporte. Bueno, depende del que sea, el baloncesto y el “raspall” no me han gustado, el floorball que estamos haciendo ahora sí que está “guay”, y el bádminton también. Quizás dependa del deporte. Me gusta más que matemáticas porque no tengo que estudiar” [Entrevista alumna, mayo 2022].

Varios estudios han recogido las consecuencias negativas que, para el alumnado diverso y que no encaja en los estándares asociados al rendimiento y al deporte, conlleva una EF poco atenta a su diversidad, manifestándose, por ejemplo, en forma de desmotivación, marginación o incluso acoso (Hortigüela-Alcalá et al., 2022; Sánchez-Hernández et al., 2022). Esta relación problemática es más intensa en el caso del alumnado trans, puesto que es uno de los colectivos más vulnerables (Fuentes-Miguel et al., 2016). Puede ser que la falta de una actuación específica en el aula, especialmente en la EF, haya evitado plantear una asignatura más acorde a las necesidades de este tipo de alumnado, una EF transinclusiva, como plantean Drury et al. (2022) o Fuentes-Miguel et al. (2016).

Sobre las posibles explicaciones al hecho de que Ce no siguiera con facilidad muchas de las propuestas hechas, es de subrayar cómo el tutor trataba de desvincular este hecho de su condición de persona trans, poniendo encima de la mesa otros aspectos, como si todos ellos no estuviesen conectados:

El tránsito no ha supuesto ninguna barrera para nada, el problema de adaptarle cosas va por su capacidad de comprensión y su personalidad, ha tenido episodios de nervios, ansiedad, hiperactividad y falta de atención [Entrevista tutor, mayo 2022].

Así, se puede afirmar que la interpretación que la alumna hace de la EF contiene aspectos positivos, pero también muestra otros que debieran mejorarse, por la dificultad de la alumna en esta área, por los espacios segregados o por los aspectos de estereotipos de género que rodean su condición trans, imposibilitando que, a veces, sea un espacio totalmente seguro para el colectivo en cuestión.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Esta investigación muestra que la escuela donde se ha realizado el estudio está, hoy por hoy, preparada para recibir alumnado trans, aunque resulta pertinente hacer algunas matizaciones. Creemos haber dejado claro que la alumna ha vivido un proceso de transición en una comunidad educativa que le ha apoyado y le ha dado facilidades, sobre todo en los aspectos normativos, de léxico y de respeto a su identidad, por ejemplo, con el uso de los vestuarios. Ella misma ha manifestado sentirse respetada, lo que es un argumento a destacar. En la escuela, la mayoría de sus compañeros y compañeras aceptan su situación y el profesorado, en general, ha mantenido una actitud abierta y respetuosa. Esto no quiere decir que no se hayan observado ciertas conductas de acoso sufridas por la alumna en varias ocasiones.

Entre los aspectos a mejorar, sobre todo en lo que respecta al área de EF, cabe mencionar que algunas prácticas todavía reproducen un rol heteronormativo, como la forma de hacer los grupos o las actividades propuestas, lo que denota una falta de especificidad en el desarrollo de una EF transinclusiva. En este punto, la deficiente formación inicial y permanente del profesorado es una laguna a destacar.

Para llegar a una EF inclusiva es necesario plantear nuevas estrategias durante el ejercicio de las clases (González, 2020) como, por ejemplo, proponer un lenguaje más respetuoso, optar por metodologías que impliquen interacciones no sexistas, establecer roles equitativos en las actividades, hablar de referentes deportivos no hegemónicos e implementar ejercicios que no refuercen estereotipos de masculinidad y feminidad. Es decir, hay que adaptar las prácticas físicas y deportivas a la diversidad y no al contrario, hecho que exige repensar la práctica educativa y planificar una práctica profesional centrada en las personas. Como apuntan Devís et al. (2023), hay que plantear las actividades físicas y deportivas como un derecho de las personas, reconocer la diversidad como parte de la naturaleza humana, adaptar las actividades y eliminar las barreras y buscar el diálogo, la igualdad y la inclusión en todo momento. En síntesis, actualizar nuestras maneras de entender los conocimientos sobre la EF, hacer una educación más acorde con las necesidades actuales y pensar en modelos enfocados a las particularidades de cada persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Sonia i Barroso, Julio (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Universidad de Sevilla. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Álvarez, Carmen (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1). Recuperado el 10 de marzo de 2023 de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2347>
- Careaga, Gloria (1996). *Las Relaciones entre los Géneros en la Salud Reproductiva*. México DF. Comité Promotor por una Maternidad sin Riesgos en México.
- Caudwell, Jayne (2012). [Transgender] young men: gendered subjetivities and the physically active body. *Sport, Education and Society*, 19(4), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.672320>
- Cruz-Galindo, Jesús. (2020). *Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México*. [Tesis]. Universidad de Guadalajara. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678>
- De Guchteneire, Paul (2014). *Code of Conduct and Ethical Guidelines*. París: UNESCO.
- Devís-Devís, José; Fuentes-Miguel, Jorge i Sparkes, Andrew (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie390805>
- Devís-Devís, José; Gil, Javier; Lizandra, Jorge; López Cañada, Elena; Molina, Pere; Peiró, Carmen; Pereira, Sofia; Pérez-Samaniego, Victor; Sáenz, Angélica; Úbeda, Joan i Valencia-Peris, Alexandra (2023). *Diversitats en l'activitat física i l'esport*. Universitat de València. https://www.uv.es/diversitats/Guia_val
- Devís-Devís, José; J, Pereira-García, Sofia; Valencia-Peris, Alexandra; Vilanova, Anna i Gil-Quintana, Javier (2022). Harassment disparities and risk profile within lesbian, gay, bisexual and transgender Spanish adult population: Comparisons by age, gender identity, sexual orientation, and

- perpetration context. *Frontiers in Public Health*, 10, 1045714. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1045714>
- Dowling, Fiona (2013). Teacher educators' gendered workplace tales. En Gertrud Pfister i Mari Kistin Sisjord (Eds.), *Gender and Sport. Changes and Challenges* (pp. 217-231). Münster: Waxmann. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830978732>
- Drury, Scarlett; Stride, Annette; Firth, Olivia i Fitzgerald, Hayley (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>
- Feinberg, Leslie. (1992). *Transgender Liberation*. Pamphlet. Digital Transgender Archive. Recuperado el 15 de Septiembre de 2022 de: <https://www.digitaltransgenderarchive.net/files/3t945r069>
- FELGTB (2021). *Guía para el acompañamiento de personas trans jóvenes en los espacios de educación no formal*. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. Recuperado el 18 de Septiembre de 2022 de: <https://felgtbi.org/wp-content/uploads/2021/09/guiaseducacionnoformal.pdf>
- Figuerola, Juan-Guillermo (1998). Algunos elementos para interpretar la presencia de los varones en los procesos de salud reproductiva. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(1), 87-96.
- Fuentes-Miguel, Jorge; Pereira, Sofía; López-Cañada, Elena; Pérez-Samaniego, Víctor i Devís-Devís, José (2016). Orientaciones para una educación física transinclusiva. *Tàndem: Didàctica de l'Educació Física*, 54, 45-50.
- Fuentes-Miguel, Jorge; Pérez-Samaniego, Víctor; López-Cañada, Elena; Pereira-García, Sofía i Devís-Devís, José (2021). Los baños, los vestuarios y yo: Una narrativa Trans-*Queer* para 'hacer' Pedagogía Crítica. En Socarel (eds.), *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 269-277). Barcelona: Inde.
- Gil-Quintana, Javier (2017). *La socialización oculta en educación física. Análisis de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas en Meliana (Valencia)*. [Tesis]. Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://addi.ehu.es/handle/10810/23058>

- González, Junny (2020). Educación física y deporte trans-formado. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 4, 78-97. DOI: https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i4.9121
- Hall, William i Rodgers, Grayson (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, 23-41. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Hartley, Jean (2004). Case study research. En Catherine Cassell i Gillian Symon, (eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323-333). London: Sage.
- Herrero, Iratxe i Díaz, Carlos (2009). *La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi*. Ararteko. Recuperado el 7 de mayo de 2022 de: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1719_3.pdf
- Holsti, Ole (1968). Content Analysis. En Gardner Lindzey i Elliot Aronson (eds.), *The Handbook of Social Psychology. 2nd Edition* (pp. 596-692). Addison-Wesley.
- Hortigüela-Alcala, David; Chiva-Bartoll, Oscar; Hernando-Garijo, Alejandra i Sánchez-Miguel, Pedro Antonio (2022). Everything is more difficult when you are different: analysis of the experiences of homosexual students in Physical Education, *Sport, Education and Society*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2074385>
- Johnson, Corey; Singh, Anneliese i González, Maru. (2014). It's Complicated? Collective Memories of Transgender, Queer, and Questioning Youth in High School. *Journal of Homosexuality*, 61(3), 419-434. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2013.842436>
- King, Nigel; Horrocks, Christine i Brooks, Joanna (2019). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Kosciw, Joseph; Greytak, Emily; Palmer, Neal i Boesen, Madelyn (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. <https://www.glsen.org/research/2013-national-school-climate-survey>

- Kosciw, Joseph; Clark, Caitlin; Truong, Nhan i Zongrone, Adiran (2020). *The 2019 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Landi, Dillon; Flory, Sara; Safron, Carrie i Marttinen, Risto (2020). LGBTQ Research in physical education: a rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 259-273, DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>
- Leedy, Paul i Ormrod, Jeanne Ellis (2005): *Practical Research. Planning and Design* 8th Edition.
- lisahunter (2019). What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. *Sport, Education & Society*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- Llei 23/2018, de 29 de novembre, de la Generalitat, d'igualtat de les persones LGTBI. DOGV núm. 8436, de 3 de desembre de 2018 i BOE núm. 10, de 11 de gener de 2019.
- López-Cañada, Elena (2018). *La actividad física y el deporte en personas trans: la participación, los motivos y los factores socioecológicos*. [Tesis]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/68314>
- López-Cañada, Elena; Fuentes-Miguel, Jorge i Pereira-García, Sofía. (2022). Un estudio exploratorio de las experiencias de las personas trans en educación física. *Arxius*, 46, 65-76.
- Martos-García, Daniel; Sánchez-Hernández, Núria; Soler-Prat, Susanna i Martínez-Merino, Nagore (2023). La formación de grupos en Educación Física. Una revisión de la literatura. *Sportis Sciences Journal*, 9(1), 166-186. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.1.9090>
- Miller, sj (2018). *Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans+ y de género creativo: Un marco de enseñanza queer*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Monforte, Javier i Úbeda-Colomer, Joan (2019). 'Como una chica': un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 36, 74-79. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68598>

- Moral, Cristina (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Moreno, Octavio (2005). *Profesores LGTB: Invisibilidad, falta de formación y escasez de materiales*. En Jesús Generelo i José Ignacio Pichardo (eds.), *Homofobia en el sistema educativo* (pp. 86-90). Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM).
- Oakley, Ann (1972). *Sexo, Género y Sociedad*. Londres: Temple Smith.
- Olabuénaga, Jose Ignacio (2012). *Teoría y Práctica de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Penna, Melani (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivosexual*. [Tesis]. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de: <https://docta.ucm.es/handle/20.500.14352/48359>
- Pérez Enseñat, Aida i Moya-Mata, Irene. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 818-823. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Piedra de la Cuadra, Joaquín; Rodríguez-Rembrandt, Augusto; Ries, Francis i Ramírez, Gonzalo (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 17(1),325-338. Recuperado el 7, mayo, 2023: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41596/23684>
- Protocol d'acompanyament per garantir el dret a la identitat de gènere (2016). Instrucció 15/12/2016. Direcció General de Política Educativa de la Generalitat Valenciana.
- Puche-Cabezas, Luís (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister* 33, 17-23. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/216764>
- Quecedo, Rosario i Castaño, Carlos (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/142>

- Rodríguez, David i Valldeoriola, Jordi (2014). *Metodologia de la investigació*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Romero, Vanesa i Gallardo, Miguel Ángel (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual, *REIDOCREA*, 8, 357-366.
- Sáenz-Macana, Angelica María i Devís-Devís, José (2020). La homofobia en la educación física escolar: una revisión sistemática. *Movimento*, 26, e26072. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
- Salguero, José María i Penna, Melani (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 95-107. Recuperado el 2 de mayo 2023 de: <http://revista.celej.cl/index.php/PREI/article/view/226>
- Sánchez, Rocha i Esmeralda, Tania. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Sánchez-Hernández, Nuria; Soler-Prat, Susanna i Martos-García, Daniel (2022). La Educación Física desde dentro. El discurso del rendimiento, el currículum oculto y las discriminaciones de género. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 46-71. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.46-71>
- Serra, Pedrona; Soler, Susanna; Prat, María; Vizcarra, María Teresa; Garay, Beatriz i Flintoff, Anne (2016). La (in)visibilitat del coneixement de gènere en el Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport a Espanya. *Sport, Education & Society*, 23, 324-338. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>
- Sevilla-Vallejo, Santiago (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. Recuperado el 17 de diciembre de 2022 de: <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104>
- Spence, Janet (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 624-635. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.624>

- Stoller, Robert (1968). *Sexo y Género*. Nueva York: Science House.
- Strauss, Anselm i Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. <https://idoc.pub/documents/bases-de-la-investigacion-cualitativa-a-strauss-amp-j-corbin-mw110r6qm5nj>
- Stryker, Susan (2006). (De)Subjugated Knowlegdes: An Introduction to Transgender Studies. En: Stryker, Susan i Whittle, Sthephen (eds.), *The Transgender Studies Reader* (pp. 1-18). New York, London: Routledge.
- Toledo, William i Maher, Bridget (2021). On becoming an LGBTQ+-identifying teacher: A year-long study of two gay and lesbian preservice elementary teachers. *Journal of Homosexuality*, 68(10), 1609-1638. DOI: <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1702350>
- Urbano, Paula (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126. Recuperado el 15 de enero 2023 de: <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122>
- Whittle, Stephen; Turner, Lewis i Al-Alami, Maryam (2007). *Engendered Penalties: Transgender and Transsexual People's Experiences of Inequality and Discrimination*. Press for Change i Manchester Metropolitan University. Recuperado el 17 de noviembre de 2022 de: <http://www.pfc.org.uk/pdf/EngenderedPenalties.pdf>