

## EL (CIS)TEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN SONORA: ACCESO DE LAS PERSONAS TRANS

### *THE (CIS)TEM OF HIGHER EDUCATION IN SONORA: ACCESS FOR TRANSGENDER PEOPLE*

María Fernanda Velarde,<sup>1</sup> Elba Abril Valdez,<sup>2</sup> Rosario Román Pérez<sup>3</sup> y  
Siobhan Guerrero Mc Manus<sup>4</sup>

Resumen. El presente estudio aporta evidencia sobre las actitudes, prácticas y situaciones de exclusión/inclusión hacia las personas trans dentro de algunas instituciones de educación superior (IES) en Sonora, México. Este trabajo se desarrolla dentro de los estudios trans y tiene por objetivo analizar el acceso a la educación superior de las personas trans de Sonora. Desde una metodología mixta que integra las escalas Likert con los grupos de discusión (GD), se presentan resultados de la Transgender Inclusive Behavior Scale para discutirlos con datos de otras publicaciones. La muestra para las escalas incluye 860 personas de tres IES y 16 colaboradorxs trans en los GD. Los resultados, de manera integrada, evidencian un sistema cisexista en el ámbito de la educación superior, una disparidad entre las actitudes y las prácticas, y el liderazgo de las personas trans como sujeto político que encabeza su propia inclusión. Se concluye que las actitudes no siempre determinan las prácticas y que, además, las poblaciones LGBTQ+, de mujeres, de jóvenes y de humanidades expresan una tendencia de mayor transinclusión. Finalmente, la hipótesis de investigación es aceptada; en consecuencia, podemos

1 Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.

2 Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.

3 Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.

4 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

expresar que el acceso de las personas trans a la educación superior se da en un contexto estructural de cissexismo en el que coexisten la transexclusión y la transinclusión. *Palabras clave: estudios trans, exclusión, inclusión, cissexismo, educación superior*

---

*Abstract. This study provides evidence on the attitudes, practices, and situations of exclusion/inclusion toward trans people within some Higher Education Institutions (HEIs) in Sonora, Mexico. This work is developed within Transgender Studies and aims to analyze access to higher education for trans people in Sonora. Using a mixed methodology that integrates Likert scales with Discussion Groups (DGs), the results of the Transgender Inclusive Behavior Scale are presented for discussion with data from other publications. The sample for the scales includes 860 people from three HEIs and 16 trans collaborators in the DGs. The integrated results reveal a cissexist system in higher education, a disparity between attitudes and practices, and the leadership of trans people as political subjects spearheading their own inclusion. It is concluded that attitudes do not always determine practices and that, furthermore, the LGBTQ+, women, youth, and humanities populations express a tendency toward greater transinclusion. Finally, the research hypothesis is accepted, therefore, we can express that the access of trans people to higher education occurs in a structural context of cissexism in which trans-exclusion coexists with trans-inclusion. Keywords: transgender studies, exclusion, inclusion, cissexism, higher education*

---

## Introducción

El presente trabajo parte de la pregunta: ¿de qué manera la exclusión e inclusión se expresa en el acceso a la educación superior de las personas trans en instituciones de ese nivel en Sonora? Para abordarla, el estudio tiene por objetivo analizar el acceso a la educación superior de las personas trans por medio de las variables exclusión/inclusión definidas a partir del cissexismo. Asimismo, desarrollamos dos objetivos específicos a fin de concluir un estudio más amplio: analizar las prácticas de exclusión/inclusión de la población universitaria hacia

las personas trans en instituciones de educación superior (IES) de Sonora, e integrar estos datos con el análisis de las actitudes (Velarde y Abril, 2024) y con la exploración de situaciones universitarias (Velarde et al., 2025).

Este trabajo se desarrolla dentro de los estudios trans, un campo de conocimiento interdisciplinario e interseccional (Stryker y Currah, 2019) que se aleja del enfoque en la construcción de las identidades trans para centrarse en cuestiones como la discriminación, la violencia y las agencias que afectan a esta población (Guerrero y Muñoz, 2024). Así, el objeto de los estudios trans son las prácticas de poder/saber ejercidas en las vidas de las personas trans, desde la perspectiva del cisexismo (Fernández, 2019). El cisexismo, término acuñado por Serano (2007), hace referencia a un concepto estructural para denominar el sistema de relaciones de poder entre personas cis y trans, en el que las primeras ocupan un lugar de privilegio y las segundas, de opresión (Murchison, Aguayo, Lett et al., 2023). Este sistema socava las condiciones sociopolíticas de las personas trans, impidiendo que tengan vidas vivibles (Jenkins, 2020) y, en consecuencia, las extermina a través de una serie de violencias interconectadas a nivel cultural, social, político y económico (Radi y Sardá-Chandiramani, 2016). Es importante agregar que el cisexismo es concebido como un concepto analítico-estructural para el estudio de la exclusión de las personas trans (Guerrero y Muñoz, 2024). Esto es particularmente relevante porque esta categoría vertebró el eje que sostiene el desarrollo de este estudio.

A la luz de esta premisa, reconocemos que los términos travesti, transexual, transgénero, no binarie y género no conforme han surgido en diferentes cosmovisiones y procesos históricos (Guerrero y Muñoz, 2018a), por lo que no son equivalentes ni intercambiables. Así, para referirnos a cualquier persona o grupo de personas cuya identidad de género difiera del sexo/género asignado al nacer, empleamos el concepto de personas trans, como lo proponen Galofre y Missé (2015). Asimismo, el término personas cis se emplea para designar a aquellas cuya identidad de género coincide con el sexo/género asignado al nacer, en contraste con las personas trans.

El estudio del acceso de las personas trans a la educación superior en Latinoamérica y el Caribe ha sido abordado principalmente desde la psicología, las ciencias de la educación, la pedagogía, los estudios de género y las ciencias jurídicas (Velarde y Abril, 2026). La mayoría de estos trabajos han priorizado el método cualitativo (Bello, 2018; Bodenhofer, 2019; Espinoza y Rodríguez, 2020) y, recientemente, otros han empleado el enfoque cuantitativo (Fernán-

dez, Tristán y Heras, 2020; Martín, García, Pastor et al., 2023; Rodríguez y García, 2022).

En México, se estima que 909 000 habitantes mayores de 15 años son personas trans, lo que representa 0.96 % de la población total del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022). Históricamente, esta población ha sido una de las más vulneradas a nivel institucional, en la vida pública y privada (INEGI, 2023; Red Latinoamericana y del Caribe de Personas Trans [RedLacTrans], 2021; Sandoval, Domínguez y Rosales, 2019). La esperanza de vida de las mujeres trans en Latinoamérica y el Caribe no supera los 35 años (Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, 2014), mientras que las personas cis tienen una esperanza de vida media superior a los 74 años (Pasquali, 2022).

En este contexto, el Trans Murder Monitoring (TMM) (2024) reporta que 73 % de los asesinatos de personas trans a nivel mundial, ocurridos entre octubre de 2023 y septiembre de 2024, tuvieron lugar en Latinoamérica y el Caribe. Brasil y México ocupan, respectivamente, el primer y segundo lugar entre los países con mayor prevalencia, con 31 % y 16 % del total de casos registrados (TMM, 2024). En México, durante enero de 2024, se documentaron seis asesinatos de mujeres trans en México (González, 2024; Cerna, 2024). Dos de las víctimas aspiraban a cargos de elección popular, lo que agrava la situación de cisexismo, ya que esta población ha sido despojada de sus derechos político-electorales debido a la invisibilización histórica y a diversas violencias de género institucionalizadas por el sistema electoral mexicano (Garza, 2017).

La educación representa un papel relevante para las personas trans en el desafío de subvertir el cisexismo que las constriñe y volver simétricas las relaciones de poder. Este derecho permite la transformación de la ciudadanía para acercarnos a la igualdad (Martínez, 2016). Además, la formación educativa se vincula al capital cultural que, junto con otros capitales, fortalece las agencias de las personas trans (Guerrero y Muñoz, 2018b). No obstante, esta población ha sido excluida del sistema educativo (Gutiérrez, 2023), ya que el 43 % de personas trans que abandonaron sus estudios lo hicieron en el nivel superior (Sandoval, Domínguez y Rosales, 2019).

La educación superior es un derecho humano reconocido por el Estado mexicano (Jongitud, 2017). A la luz de esta premisa, definimos el acceso a este derecho como los mecanismos del Estado y de las IES que garantizan o socavan el ejercicio de la educación superior en igualdad de condiciones para todas las

personas. Entre estos mecanismos destacan la pobreza, la marginación, la discriminación, la exclusión, la equidad y la inclusión (Jongitud, 2017; Ocampo, 2016). De este listado, seleccionamos el análisis de la exclusión e inclusión como dos fenómenos clave para abordar una parte del objeto de estudio.

En ese sentido, la *exclusión*, término acuñado por Lenoir (1974), refiere al despojo de la ciudadanía a personas, comunidades o territorios más o menos homogéneos, que conlleva a la pobreza y restricción del ejercicio de sus derechos otorgados por el Estado, y se manifiesta a nivel social, político y económico (Estivill, 2003). Además, la exclusión enfocada en las personas trans es entendida como parte del cisexismo (Guerrero y Muñoz, 2024). A partir de esta definición, la *ciudadanía* es concebida como el “derecho a tener derechos” (Saravia y Escobar, 2010: 47). En contraparte, la *inclusión* es definida como una respuesta sociopolítica que implica la transformación de las instituciones sociales para adaptarlas a las poblaciones excluidas de la vida pública y privada (Barton, 1998). A diferencia de otras transformaciones sociales, como la integración, la inclusión no consiste en que las poblaciones excluidas *entren* a la sociedad, sino que esta realice *los cambios necesarios* para que estas personas puedan hacerlo. El análisis se desarrolla como una variable compuesta considerando la *exclusión/inclusión* como una sola categoría en virtud de ser dos fenómenos que convergen.

Cabe argumentar que el concepto de inclusión dentro del ámbito de la educación es objeto de debate y no se trata de un concepto unívoco (Armijo, 2018). Por un lado, se habla de la *educación inclusiva* que ha sido señalada por ser utilizada de manera acrítica en la que la educación es pensada para fines de cohesión social (Armijo, 2018), en vez de ser un proyecto político transgresor que subvierta los múltiples niveles de violencia instaurados en las IES que terminan por menoscabar el derecho a la educación superior (Ocampo, 2016). Asimismo, también se habla de la *inclusión social* en la cual las instituciones educativas son pensadas como parte de un todo en la sociedad y se privilegia la democratización y participación prioritaria de los grupos excluidos para que sean estos quienes encabezan su inclusión (Armijo, 2018; Ocampo, 2016).

Siguiendo esta idea, las *prácticas* de exclusión/inclusión son aquellas acciones sociales que legitiman (o deslegitiman) la identidad de género de las personas trans y sus derechos, y que las protegen o las violentan en la vida pública y privada (Velarde et al., 2025; Kattari, O'Connor y Kattari, 2018; Alonso et al., 2024). Estas prácticas no emergen desde la individualidad, sino que son

producto del activismo político y callejero de las personas trans y aliadas/os cis, con el fin de dismantelar el cisexismo que las ha oprimido históricamente (Galofre y Missé, 2015; Pryor, 2015; Rivera, 2011).

Respecto a la situación de las personas trans en Sonora y su acceso a la educación superior, se desconoce cuántas habitan en el estado. Sin embargo, se reporta que 6.2% de las personas mayores de 15 años forman parte de las poblaciones LGBTQ+ (INEGI, 2022). Asimismo, no existen estadísticas sobre cuántas personas trans en Sonora han concluido efectivamente el nivel superior de educación. A nivel nacional, se ha señalado que solo 6 % de esta población tiene estudios superiores (RedLacTrans, 2021).

Cabe agregar que, en 2023, las IES públicas constituían 79.76 % de la matrícula total en Sonora, mientras que el porcentaje restante correspondía a instituciones privadas (SEC de Sonora, 2023). En este contexto, las IES públicas se han caracterizado principalmente por tener áreas formativas científicas, tecnológicas y humanísticas (ANUIES, s. f). Por otra parte, las instituciones privadas han priorizado un modelo pedagógico de formación neoliberal enfocada sobre todo en la inserción al mercado (Camacho, Poy y Hernández, 2023).

Es necesario mencionar que son escasos los estudios sobre el acceso de las personas trans en las IES de Sonora. Algunos trabajos aportan apenas algunos datos sobre las poblaciones LGBTQ+, en los que la población trans se posiciona en un lugar subrepresentado en la muestra (Espinoza y Rodríguez, 2020). Mientras que otras publicaciones son abordajes etnográficos centrados en historias de vida de un solo individuo trans (Gay-Silvestre, 2015). Es en este contexto que se desarrolla el presente trabajo, cuya metodología se explica de manera detallada en el siguiente apartado.

## Método

El estudio es de enfoque mixto, no probabilístico, no experimental y de corte transversal, que integra las técnicas de la encuesta y grupos de discusión (GD) para analizar el acceso de las personas trans a la educación superior en Sonora. El análisis se centra en las prácticas, actitudes y situaciones de exclusión/inclusión presentes en IES. La estrategia metodológica mixta corresponde a un diseño de tipo convergente, en el cual los datos cualitativos aportan elementos que no pueden ser captados plenamente mediante los datos cuantitativos. En

este estudio, los datos duros provienen principalmente de personas cisgénero que integran las comunidades universitarias, es decir, quienes ocupan posiciones de poder o normatividad dentro de las IES, mientras que la información fenomenológica es narrada por las personas trans que viven el cissexismo en primera persona como sujetas de dichas estructuras. De esta manera, el diseño convergente permite contrastar distintas perspectivas; por un lado, quiénes y qué grado ejercen la exclusión/inclusión cisexista, y por otro, cómo se experimentan y manifiestan estos procesos desde las voces trans. Para el análisis, se retoman los principales hallazgos sobre actitudes y situaciones de exclusión/inclusión presentados en publicaciones previas (Velarde y Abril-Valdez, 2024; 2025). En ese sentido, primero se presentan los resultados de las prácticas y posteriormente, se discute una integración de los datos para concluir y dar respuesta a la pregunta de investigación mencionada en la introducción. El levantamiento de los datos se desarrolló entre octubre de 2022 y septiembre de 2023.

Asimismo, es importante agregar que el estudio cuenta con la aprobación del Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, con registro CONBIOÉTICA-26-CEI-001-20200122 el día 30 de mayo de 2023. Las personas colaboradoras en cualquiera de los enfoques metodológicos firmaron un consentimiento informado que garantizaba la confidencialidad y el anonimato en sus contribuciones.

## *Hipótesis*

Para responder a la pregunta de estudio, formulamos la hipótesis (H1) de que el acceso de las personas trans a la educación superior se articula dentro de un contexto de cissexismo a través de prácticas y actitudes excluyentes, mientras que la inclusión se expresa en las agencias y acciones emprendidas por esta población.

## *Participantes*

Contribuyeron 860 personas en el abordaje cuantitativo que denominamos Comunidades Universitarias Participantes (CUP), seleccionadas/os/es de tres

IES de Hermosillo, Sonora, dos públicas y una privada (ver tabla 1 para conocer la demografía de las CUP). El muestreo fue de tipo no aleatorio e intencional, partiendo del teorema del límite central de Grinstead y Snell (1988), el cual establece que a partir de 220 casos que representan a un grupo se normalizará la distribución de los datos. Como criterios de inclusión se estableció ser mayores de edad y tener adscripción en las IES seleccionadas.

En la intervención cualitativa colaboraron 16 personas trans de diferentes identidades de género: nueve y siete integrantes, respectivamente, en cada una de las dos sesiones realizadas en este enfoque metodológico. Además de la mayoría de edad, fue criterio de inclusión que hubieran tenido la experiencia de estar matriculadas/os/es en IES de Sonora.

## *Instrumentos*

Para el abordaje cuantitativo se utilizó un cuestionario estructurado que incluyó variables sociodemográficas para caracterizar a las personas participantes, tales como: institución, edad, carrera, género, orientación sexual, nivel educativo y socialización del género (cis o trans).

El instrumento incluía dos escalas. La Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS) de Kattari, O'Connor y Kattari (2018) que mide prácticas de exclusión/inclusión hacia las personas trans. Para este estudio, la TIBS fue adaptada al español hablado en Sonora con base en la epistemología de los estudios trans (Velarde y Abril, 2026) y mediante una validación de constructo con los siguientes valores: índice Kaiser-Meyer-Olkin de .892, prueba de esfericidad de Bartlett con valores aceptables ( $\chi^2 = 2008.70$ ,  $gl = 66$ ,  $p < .000$ ), varianza total explicada de 45.89 en el análisis factorial exploratorio y  $\chi^2$  de 130.55 en el Modelo de Ecuaciones Estructurales (Juárez-Velarde y Abril-Valdez, 2025). Los coeficientes para la fiabilidad resultaron con valores aceptables en alfa de Cronbach de .874 y omega de McDonald de .873.

Si bien la TIBS no fue diseñada específicamente para el ámbito educativo, su selección se justifica por dos razones: por un lado, su validación ha tenido lugar exclusivamente en IES en tres contextos distintos, en inglés (Kattari et al., 2018), en español hablado en Europa (Alonso, Heras, Fernández et al., 2024) y en español hablado en el noroeste de México (Velarde et al., 2025), lo que respalda su pertinencia para el contexto universitario. Por otro lado, como



se ha señalado anteriormente, la exclusión/inclusión hacia personas trans es expresión del cissexismo, entendido como un sistema estructural que opera de manera transversal en todas las instituciones sociales. En ese sentido, los indicadores de la escala pueden extrapolarse al entorno educativo, ya que permiten observar manifestaciones consistentes en distintos escenarios institucionales.

Aunque algunos ítems de la TIBS hacen referencia a prácticas de transinclusión en términos generales (por ejemplo, el uso del término “cis” o el lenguaje no binario), su aplicación, análisis e interpretación en este estudio fueron situados específicamente en el contexto universitario. Esto se reforzó tanto en las instrucciones de aplicación como en la delimitación de la muestra a personas adscritas a IES, asegurando que las respuestas recogidas correspondieran a este ámbito.

La versión adaptada de la TIBS en Sonora utiliza una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta: nunca (1), pocas veces (2), casi siempre (3) y siempre (4), donde las puntuaciones más altas indican mayor frecuencia de prácticas transincluyentes. La validación por constructo resultó en una solución final de 11 ítems agrupados en dos dimensiones de prácticas: lenguaje (cinco ítems), definida como acciones lingüísticas para incluir a las personas trans que implican el uso correcto de nombres, pronombres y empleo apropiado en conceptos como cis o trans; y derechos (seis ítems), definida por acciones que promuevan y reconozcan los derechos de las personas trans (Juárez-Velarde y Abril-Valdez, 2025).

Junto con la TIBS se aplicó la Escala de Actitudes hacia las Personas Trans (EATU) de Chon, Burgos y Barajas (2018), la cual mide actitudes de exclusión/inclusión hacia las personas trans por medio de 36 ítems con escala Likert de 4 puntos: total desacuerdo (1), poco acuerdo (2), algo de acuerdo (3) y total acuerdo (4), donde la menor puntuación indica posturas de transexclusión y la máxima, posicionamientos transincluyentes. Los indicadores miden aspectos como estar de acuerdo o no con respetar los derechos de las personas trans y sus nombres y pronombres; con convivir, tener amistad o relacionarse sexoafectivamente con esta población y compartir mismos espacios; y con considerar que solo hay dos sexos inamovibles o que el lenguaje no binario es absurdo, entre otros planteamientos (Velarde y Abril-Valdez, 2024).

Las escalas fueron autoaplicadas en formato impreso (515) y electrónico (345) mediante Google Forms, previa autorización de las coordinaciones de las IES. Se pidió a cada persona de las CUP contribuir con el estudio de manera

informada y libre, aclarando los objetivos y asegurando la protección del anonimato e identidad por medio del consentimiento informado. El tiempo para resolver el instrumento fue de 10 minutos en promedio.

La intervención cualitativa consistió en dos sesiones de grupos de discusión (GD) con el objetivo de explorar situaciones universitarias de prácticas y actitudes de exclusión/inclusión hacia este grupo poblacional (Velarde et al., 2025). Los nodos abordados durante las sesiones fueron: subjetividades acerca de la importancia de ingresar a la universidad; cómo mejorarla; los obstáculos y agencias para acceder a ella; y experiencias en la interacción con la comunidad universitaria.

Los GD incluyeron a personas trans con diversas identidades de género. Se recuperaron datos sobre sus nombres y pronombres autopercibidos, IES de adscripción, ocupación y edad. Esta metodología resultó pertinente, ya que permitió capturar las voces de un grupo históricamente marginado para corroborar, matizar y profundizar los hallazgos reportados por los actores clave de las IES a partir de las escalas (Velarde et al., 2025).

En este sentido, la dinámica inductiva generada en los grupos posibilitó articular experiencias inicialmente fragmentadas, permitiendo la reconstrucción de una colectividad a partir de relatos individuales. En palabras de Ibáñez (1979), “se homogeneizó lo heterogéneo”, en el sentido de que lo compartido emergió como hilo conductor entre trayectorias diversas, aportando así densidad al análisis cualitativo.

## Análisis de los datos

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el software IBM SPSS Statistics v26 para obtener estadística descriptiva de los resultados, pruebas de hipótesis no paramétricas para realizar comparaciones entre poblaciones independientes y obtener valores significativos, y para llevar a cabo una prueba no paramétrica de correlación entre variables de Spearman.

Primero se presentan los resultados de la TIBS y, posteriormente, una comparación entre las dos escalas, que contrasta los porcentajes en cada rango desde la transexclusión hacia la transinclusión y la distribución normal de sus datos. Los datos cualitativos fueron analizados mediante un enfoque hermenéutico (Velarde et al., 2025).

Finalmente, a través de una interpretación secuencial se integran los hallazgos de los datos cuantitativos y cualitativos a fin de obtener una comprensión más holística de las prácticas, actitudes y situaciones de inclusión/exclusión de las personas trans en las IES.

## Resultados y discusión

### *Principales hallazgos de la TIBS*

A fin de realizar análisis sobre los datos de la TIBS y con base en las diferencias sociodemográficas, el estudio recupera aspectos atributivos de las CUP que describimos en la tabla 1. Más de la mitad de las encuestas se respondieron en IES públicas (62.9 %) y el resto en la IES privada (37 %). Las/os/es estudiantes tienen mayor representación (76.2 %) en comparación con el personal académico y administrativo (23.8 %). Aunque las edades oscilan entre los 17 y 68 años, el rango de edad joven es mayoritario (73.9 %) a diferencia de los demás rangos (25.9 %). Respecto a la orientación sexual, las personas heterosexuales son mayoría (80.9 %) en comparación con las demás orientaciones (17.2 %).

La media global y desviación estándar (D. E.) de la TIBS es de 1.72 (0.56), en una escala del 1 al 4, lo que indica un nivel significativamente bajo de prácticas transincluyentes por parte de las CUP. Las medias y D. E. globales por dimensiones son: lenguaje, 1.44 (0.54); y derechos, 1.95 (0.72). Estos valores, al estar por debajo de 2, refieren una baja ocurrencia de prácticas orientadas a promover los derechos de las personas trans y a emplear lenguaje inclusivo con sus identidades de género. No obstante, cabe señalar que las diferencias observadas entre estas dos dimensiones nos sugieren que, mientras que el uso del lenguaje refleja nulas acciones hacia la inclusión y la legitimidad de las identidades de la población trans, las personas de las CUP parecen llevar a cabo ligeramente más acciones para promover los derechos de esta población. Para contar con una visión desagregada por IES y de los diferentes ítems que integran las dimensiones de la escala, en la tabla 2 mostramos las medidas de centralidad y los resultados de la prueba de hipótesis no paramétrica de Kruskal-Wallis (h), las cuales evidencian diferencias significativas entre las distintas instituciones que componen las CUP.

Tabla 1  
Características de las CUP (N=860)

| Variables                      | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------|------------|------------|
| Institución                    |            |            |
| I. pública A                   | 326        | 37.9       |
| I. pública B                   | 216        | 25         |
| I. privada                     | 318        | 37         |
| Posición institucional         |            |            |
| Estudiante                     | 655        | 76.2       |
| Docente                        | 117        | 13.6       |
| Administrativo                 | 88         | 10.2       |
| Edad (rango)                   |            |            |
| 17-29                          | 634        | 73.9       |
| 30-39                          | 80         | 9.3        |
| 40-49                          | 76         | 8.8        |
| 50-59                          | 40         | 4.5        |
| 60-68                          | 16         | 1.7        |
| No respondieron                | 14         | 1.6        |
| Área de conocimiento           |            |            |
| Ingenierías                    | 290        | 33.7       |
| Ciencias exactas e informática | 46         | 5.3        |
| Ciencias sociales              | 142        | 16.5       |
| Ciencias biológicas y salud    | 203        | 23.6       |
| Humanidades                    | 28         | 3.3        |
| Ciencias económicas            | 121        | 14         |
| No respondieron                | 30         | 3.5        |
| Nivel de educación             |            |            |
| Secundaria                     | 3          | .3         |
| Preparatoria                   | 458        | 53.3       |
| Superior                       | 269        | 31.3       |
| Maestría                       | 81         | 9.4        |
| Doctorado                      | 39         | 4.5        |
| No respondieron                | 10         | 1          |
| Género                         |            |            |
| Mujer                          | 451        | 52.4       |
| Varones                        | 389        | 45.2       |
| No binarie                     | 7          | .8         |
| Otra identidad                 | 9          | 1          |
| No respondieron                | 4          | .5         |
| Orientación sexual             |            |            |
| Asexual                        | 17         | 2          |
| Bisexual/pansexual             | 89         | 10.3       |
| Gay/lesbiana                   | 27         | 3          |
| Heterosexual                   | 696        | 80.9       |
| Cuir                           | 4          | .5         |
| Otra                           | 12         | 1.4        |
| No respondieron                | 15         | 1.7        |
| Socialización de género        |            |            |
| Cis                            | 776        | 90.2       |
| Trans                          | 7          | 1          |
| No respondieron                | 76         | 8.8        |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la escala.

Tabla 2  
Valores de centralidad y rango promedio por IES  
de una prueba h Kruskal-Wallis por indicadores de la TIBS (N= 860)

| Indicadores (ítems)                                                                                            | IES A |       | IES B |       | Privada |       | Prueba h de Kruskal-Wallis |        |              | p    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|----------------------------|--------|--------------|------|
|                                                                                                                |       |       |       |       |         |       | Rango promedio por IES     |        |              |      |
|                                                                                                                | M.    | D.E   | M.    | D.E   | M.      | D.E.  | A                          | B      | Priva-<br>da |      |
| Lenguaje                                                                                                       |       |       |       |       |         |       |                            |        |              |      |
| Pregunto los pronombres de una persona cuando le conozco por primera vez.                                      | 1.66  | 0.78  | 1.63  | 0.93  | 1.48    | 0.70  | 457.98                     | 428.74 | 403.53       | .007 |
| Uso lenguaje no binario (compañere, elle, etc.) para referirme a una persona cuando desconozco sus pronombres. | 1.5   | 0.73  | 1.4   | 0.73  | 1.39    | 0.76  | 455.45                     | 421.61 | 410.96       | .015 |
| Utilizo el término “cis” (cisgénero o cissexual) para referirme a las personas que no son trans.               | 1.44  | 0.85  | 1.17  | 0.51  | 1.33    | 0.76  | 454.23                     | 393.7  | 431.17       | .000 |
| Digo mis pronombres cuando me presento con alguien por primera vez.                                            | 1.31  | 0.66  | 1.43  | 0.82  | 1.28    | 0.70  | 432.52                     | 453.33 | 412.93       | .034 |
| Les he preguntado a mis amistades, compañeras/os de trabajo, y familia, cuáles son sus pronombres.             | 1.67  | 0.81  | 1.5   | 0.80  | 1.46    | 0.73  | 469.59                     | 409.21 | 404.89       | .000 |
| Derechos                                                                                                       |       |       |       |       |         |       |                            |        |              |      |
| Leo libros/artículos, o veo videos informativos, realizados por personas trans.                                | 1.98  | 0.889 | 1.6   | 0.714 | 1.8     | 0.803 | 472.48                     | 370.49 | 428.22       | .000 |
| Inicio conversaciones sobre cómo en mi entorno social podemos apoyar los derechos de las personas trans.       | 1.76  | 0.835 | 1.6   | 0.765 | 1.77    | 0.841 | 441.91                     | 394.27 | 443.41       | .026 |
| Procuro actualizarme en cómo ser incluyente y amistosa con las personas trans.                                 | 2.58  | 1.054 | 2.19  | 1.055 | 2.46    | 1.07  | 463.06                     | 373.86 | 435.59       | .000 |
| Procuro informarme sobre asuntos relacionados a los derechos de las personas trans.                            | 2.21  | 0.978 | 1.89  | 0.923 | 2.17    | 0.985 | 455.54                     | 372.63 | 444.14       | .000 |

Tabla 2 (continuación)  
Valores de centralidad y rango promedio por IES  
de una prueba h Kruskal-Wallis por indicadores de la TIBS (N = 860)

| Indicadores (ítems)                                                                                                                                                                                                   | IES A |       | IES B |       | Privada |       | Prueba h de Kruskal-Wallis |        |         |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------|-------|----------------------------|--------|---------|------|
|                                                                                                                                                                                                                       |       |       |       |       |         |       | Rango promedio por IES     |        |         | p    |
|                                                                                                                                                                                                                       | M.    | D.E   | M.    | D.E   | M.      | D.E.  | A                          | B      | Privada |      |
| Conozco los recursos de apoyo y desarrollo para las personas trans de mi entorno (derechos civiles, instancias para interponer denuncias por discriminación, programas de becas, asociaciones civiles de apoyo, etc.) | 1.72  | 0.761 | 1.65  | 0.804 | 1.82    | 0.88  | 430.57                     | 403.96 | 448.46  | .087 |
| Procuro informarme sobre si las políticas estatales de educación y vivienda incluyen a las personas trans.                                                                                                            | 1.88  | 0.898 | 1.8   | 0.913 | 2.04    | 0.998 | 424.9                      | 398.64 | 457.88  | .013 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la escala.

$p \leq .05$

M.: Medias

D.E.: Desviación estándar

A la luz de las escasas prácticas transincluyentes observadas en las medias, los resultados de la prueba *h* por indicadores evidencian que la IES A se posiciona en el rango más alto en la mayoría de los indicadores en la escala general. En cuanto a las dimensiones, en el factor lenguaje, la IES privada ocupa el rango más bajo en la mayoría de los ítems; sin embargo, se ubica en los rangos promedios más altos de la mitad del factor derechos. En este mismo factor, la IES B presenta los rangos promedios más bajos, aunque se posiciona en el rango más alto en el ítem 6 (Digo mis pronombres cuando me presento con alguien por primera vez).

En ese sentido, aunque los valores de las prácticas transincluyentes son limitados, notamos cierto grado de variabilidad en cómo las CUP implementan estas prácticas en las distintas IES. Aunque la tendencia más favorable se presenta en la IES A, esto no debe interpretarse como un patrón uniforme, ya que otras instituciones muestran un mejor desempeño en indicadores específicos.

Es importante matizar lo anterior a partir de las medias y D.E. por indicadores, en las que observamos que los datos no reportan frecuencias significativas de prácticas transincluyentes. En el factor lenguaje, las medias oscilan entre 1.17 y 1.67, lo que indica que la media más alta se distancia de manera importante de la puntuación 2, mientras que la más baja está muy próxima al valor 1. En el factor derechos, las medias extremas varían entre 1.6 y 2.58, lo que está significativamente alejado de la puntuación 3. En otras palabras, observamos un aumento leve en las frecuencias relacionadas con los derechos, en comparación con el factor lenguaje. No obstante, la tendencia general de las medias se mantiene por debajo de 2, lo que indica una baja frecuencia en los constructos medidos.

Respecto a estos hallazgos, podemos mencionar que la mayoría de la población mexicana percibe que los derechos de las personas trans son poco o nada respetados (INEGI, 2023), y en la región de Latinoamérica y el Caribe se han documentado violaciones de los DD. HH. de esta población (RedLacTrans, 2021). Los valores bajos en las prácticas que promuevan los derechos ( $M = 1.6-2.58$ ) de este grupo coinciden con los informes previamente citados.

Además, las prácticas lingüísticas para legitimar las identidades de las personas trans, así como el uso de sus pronombres y nombres, son fundamentales para ejercer una inclusión genuina (Kattari, O'Connor y Kattari, 2018). Por lo tanto, los resultados encontrados en cuanto a las prácticas excluyentes mediante el lenguaje ( $M = 1.17-1.67$ ) resultan relevantes. Es importante agregar que otros estudios han encontrado cómo ejercer prácticas afirmativas no solo se relaciona con la legitimidad de las identidades y con la promoción de los derechos de las personas trans, sino que también incide de manera significativa en el bienestar, especialmente en su salud mental (Alonso, Heras, Fernández et al., 2024).

Con relación a las diferencias significativas entre muestras independientes al interior de las CUP, en la tabla 3 presentamos los valores de pruebas de hipótesis no paramétricas de  $h$  de Kruskal-Wallis y  $u$  de Mann-Whitney. La primera en las variables demográficas de IES, posición universitaria, edad, áreas de conocimiento y género; y la segunda, en la variable identidad sexual.

Los resultados de estas pruebas evidencian, grosso modo, que hay diferencias significativas entre las IES ( $\leq .01$ ), en las cuales la tendencia a expresar mayores prácticas transincluyentes es principalmente de la IES A, seguida de la B y, en menor medida, de la institución privada. En las variables posición universitaria y edad también se observan diferencias significativas ( $\leq .01$ ), ex-

Tabla 3  
Valores de pruebas de hipótesis no paramétricas para cada submuestra en diferentes variables independientes de la TIBS (N = 860)

| Variable demográfica | Muestra                            | Pruebas de hipótesis ( <i>h</i> o <i>u</i> ) por variables independientes |       |          |                |       |          |                |       |          |
|----------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------|----------|----------------|-------|----------|----------------|-------|----------|
|                      |                                    | TIBS                                                                      |       |          | Lenguaje       |       |          | Derechos       |       |          |
|                      |                                    | Rango promedio                                                            | Valor | <i>p</i> | Rango promedio | Valor | <i>p</i> | Rango promedio | Valor | <i>p</i> |
| IES                  | Pública A                          | 442.69                                                                    |       |          | 459.54         |       |          | 433.15         |       |          |
|                      | Pública B                          | 412.69                                                                    | 14.81 | .001*    | 348.36         | 10.60 | .005*    | 442.53         | 19.58 | .000*    |
|                      | Privada                            | 363.47                                                                    |       |          | 323.56         |       |          | 394.78         |       |          |
| Posición             | Estudiantes                        | 442.69                                                                    |       |          | 459.54         |       |          | 433.15         |       |          |
|                      | Docentes                           | 412.69                                                                    | 8.61  | .013*    | 348.36         | 40.37 | .000*    | 442.53         | 2.18  | .336     |
|                      | Administrativo                     | 363.47                                                                    |       |          | 323.56         |       |          | 394.78         |       |          |
| Edad                 | 17-29                              | 437.62                                                                    |       |          | 456.23         |       |          | 427.48         |       |          |
|                      | 30-44                              | 387.24                                                                    | 8.64  | .013*    | 342.01         | 49.49 | .000*    | 413.33         | .691  | .708     |
|                      | 45 y más                           | 373.49                                                                    |       |          | 304.24         |       |          | 409.32         |       |          |
| Área de conocimiento | Ingenierías                        | 363.48                                                                    |       |          | 389.36         |       |          | 360.24         |       |          |
|                      | C. formales, exactas e informática | 386.45                                                                    |       |          | 384.97         |       |          | 393.58         |       |          |
|                      | C. Sociales                        | 446.84                                                                    | 55.11 | .000*    | 426.26         | 32.45 | .000*    | 452.41         | 52.02 | .000*    |
|                      | C biológicas y salud               | 491.42                                                                    |       |          | 463.78         |       |          | 489.93         |       |          |
|                      | Humanidades                        | 589.93                                                                    |       |          | 589.07         |       |          | 563.27         |       |          |
|                      | C. económicas                      | 361.07                                                                    |       |          | 368.05         |       |          | 365.98         |       |          |
| Género               | Mujeres                            | 472.23                                                                    |       |          | 448.53         |       |          | 476.59         |       |          |
|                      | Varones                            | 366.93                                                                    | 56.70 | .000*    | 393.56         | 33.88 | .000*    | 363.77         | 56.56 | .000*    |
|                      | No binarie                         | 692.69                                                                    |       |          | 713.31         |       |          | 646.88         |       |          |
| Identidad sexual     | LGBTIQ+                            | 544.44                                                                    | 21904 | .000*    | 545.72         | 21709 | .000*    | 523.26         | 24785 | .000*    |
|                      | Cishetero                          | 353.39                                                                    |       |          | 353.11         |       |          | 357.91         |       |          |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de escala.

\*  $p \leq .01$

Cishetero: no perteneciente a ninguna población del acrónimo LGBTIQ+.

C.: Ciencias.



cepto en el factor derechos ( $> .05$ ). Además, al analizar las variables áreas de conocimiento, género e identidad sexual, se encuentran diferencias significativas ( $< .001$ ).

En este contexto, las pruebas de hipótesis nos muestran qué poblaciones dentro de las CUP expresan con mayor frecuencia prácticas de transinclusión. Dentro de las IES, las instituciones públicas son las que reportan los rangos más altos. En cuanto a la perspectiva generacional, las poblaciones más jóvenes (menores de 30 años) y el cuerpo estudiantil ocupan los rangos más altos en comparación con las generaciones de 30 años o más y el personal universitario. Por áreas de conocimiento, los rangos más altos corresponden a las humanidades, seguidas de las ciencias biológicas y de salud, y las ciencias sociales. En los rangos menores, las ciencias formales e informática, las ingenierías y las ciencias económicas. En cuanto al análisis por género, las personas trans no binaries, LGBTQ+ y las mujeres son quienes encabezan los rangos más altos, mientras que las personas cishetero y los varones ocupan los rangos más bajos.

El patrón de las poblaciones dentro de las CUP, proclives a expresar mayores prácticas transincluyentes, y aquellas que tienden a articularlas en menor medida armoniza consistentemente con la tendencia identificada en los resultados de la EATU (Velarde y Abril-Valdez, 2024). Este patrón recurrente de poblaciones con mayores puntuaciones en ambas escalas sugiere una validez concurrente (Valdés, García, Torres et al., 2019) en cuanto a la latencia de la exclusión/inclusión hacia las personas trans. Además, refleja una consistencia entre los constructos medidos y las variables demográficas. En otras palabras, aunque exista una brecha entre las actitudes y las prácticas de transinclusión, como se discute más adelante, la tendencia de las poblaciones a manifestar latentemente o de forma explícita exclusión/inclusión hacia las personas trans evidencia una congruencia en el nivel sociopolítico de las poblaciones y sus expresiones dentro del contexto de educación superior.

Las diferencias entre los modelos pedagógicos humanísticos usualmente empleados en las IES públicas y de tipo neoliberal en las IES privadas, así como las movilizaciones estudiantiles principalmente en las instituciones del Estado (Bojalil, 2022; Castelao, 2021), podrían configurar una conciencia más sensible o indiferente, según sea el caso. Por otro lado, la pedagogía focalizada en la diversidad de estudiantes y con un enfoque humano-centrado posee una relación importante con la inclusión académica (Moriña y Orozco, 2022). Sin embargo, el enfoque pedagógico parece variar, no solo entre IES públicas y pri-

vadas, sino, además, entre áreas de conocimiento (Moriña y Orozco, 2022). Así, la inclusión de las personas trans sería expresada de diferente manera entre las poblaciones de las IES públicas en comparación con las instituciones privadas y entre las áreas de conocimiento según el tipo de pedagogía que empleen.

En este sentido, la clase social que caracteriza a las comunidades que integran las IES, generalmente clase trabajadora en las instituciones públicas y clases más privilegiadas en las privadas, y la pedagogía de las humanidades parecieran tener alguna incidencia en la exclusión/inclusión de esta población. Esto podría sugerir las razones detrás de las diferencias observadas entre los resultados de ambos tipos de instituciones y argumentaría por qué las humanidades reflejan un mayor ejercicio de prácticas transincluyentes.

Asimismo, consistentemente con el análisis de la EATU (Velarde y Abril-Valdez, 2024), planteamos la posibilidad de que las militancias en los feminismos, sobre todo aquellos que son decoloniales e interseccionales (Busquier y Parra, 2021; Revilla, 2019), las ideologías políticas de izquierda, centro y derecha (Friedman y Tabbush, 2020), así como las creencias religiosas (Páez, Hevia, Pesci et al., 2015), pudieran estar relacionadas con las expresiones de exclusión/inclusión hacia las personas trans. Esto sugiere que las poblaciones jóvenes, las mujeres y las personas con ideas de izquierda progresistas de los derechos podrían expresar una mayor transinclusión (Johnson, Rodríguez y Sempol, 2020), mientras que, en contraste, las personas de ideologías conservadoras, fundamentalistas y las generaciones de mayor edad tenderían a manifestar actitudes transexcluyentes (Nagoshi et al., 2008; Páez et al., 2015).

Sin embargo, es importante señalar que en este estudio no se incluyeron variables demográficas relacionadas con el feminismo, la clase social ni las ideologías políticas o religiosas, por lo que quedan fuera de los alcances de este análisis. La discusión en torno a estas variables, que tienen un componente sociopolítico, nos lleva a sugerir que no son determinantes ni predictoras de ninguna expresión específica de exclusión/inclusión hacia las personas trans. De este modo, pertenecer a los feminismos, tener ideologías de izquierda o ser parte de las generaciones más jóvenes no garantiza necesariamente que una persona tenga actitudes ni ejerza prácticas de transinclusión.

Siguiendo la idea anterior, y por obvio que parezca, son las personas trans quienes encabezan las prácticas de transinclusión junto con las poblaciones cis del acrónimo LGB. Esto nos habla de que son las personas trans quienes lideran su propia inclusión y desde esta población, junto con sus aliadas/os cis

LGB, surgen las formas y el ejercicio para lograrla. No obstante, ser personas cis LGB tampoco garantizará actitudes o prácticas de transinclusión. En algunos sectores de las poblaciones cis LGB existe cierto asimilacionismo y aspiracionismo alineado con la heteronorma en los que algunos individuos de estos grupos poseen y perpetúan valores e ideas de movimientos de extrema derecha y ultraconservadores (Puar, 2007). Así, algunas personas cis LGB ejercen cise-xismo, llegando incluso a considerar que sus derechos están amenazados por la inclusión de las personas trans (Clarke, 2024). De esta manera, es importante matizar que, aun cuando los resultados destacan también a las personas cis LGB como una de las poblaciones que expresan en mayor medida prácticas de transinclusión, esta variable demográfica no es determinante de la inclusión de las personas trans.

## Integración de los resultados

Respecto a las correlaciones entre prácticas (TIBS) y actitudes (EATU) de exclusión/inclusión, en la tabla 4 encontramos valores significativos y coeficientes de Spearman que evidencian poca relación de dependencia entre estas y las dimensiones que las integran ( $r = \leq .30$ ,  $p = \leq .05$ ). Esto constata la hipótesis alterna sobre la dependencia entre las variables mencionadas; no obstante, con escasa correlación positiva de acuerdo con criterios establecidos (Martínez, Tuya, Martínez et al., 2009; Weir, s. f.). Esto podría explicarse sobre el fundamento de que, si bien ambas escalas miden constructos diferentes, estas comparten el mismo fenómeno de análisis: la exclusión/inclusión de las personas trans. En ese sentido, esperaríamos que haya algún grado de dependencia entre sí, lo cual es constatado por el coeficiente y su valor significativo; empero, con una correlación muy débil ( $r = .180$ ). Esto nos lleva a considerar que las actitudes se relacionan con las prácticas mediante una posible predisposición, pero no son determinantes ni predictivas entre sí.

Los valores de correlación entre las escalas y sus dimensiones se asemejan con los resultados encontrados por Fernández, Tristán y Heras (2020) en universidades de España, en los que muestran casi nula relación entre las actitudes (de tipo negativas hacia personas trans) y las prácticas (TIBS de Kattari, O'Connor y Kattari, 2018) ( $r = -.064$ ,  $p > .05$ , p. 401). Sin embargo, Alonso, Heras, Fernández et al. (2024) reportan hallazgos diferentes respecto a la correlación de estas dos

Tabla 4  
Rho de Spearman de correlaciones entre la TIBS,  
la EATU y sus dimensiones (N = 860)

|                   | TIBS   | Lenguaje | Derechos | EATU  | Sensibilidad | Convivencia | Estigma cisexista |
|-------------------|--------|----------|----------|-------|--------------|-------------|-------------------|
| TIBS              | 1      |          |          |       |              |             |                   |
| Lenguaje          | .741*  | 1        |          |       |              |             |                   |
| Derechos          | .941*  | .497*    | 1        |       |              |             |                   |
| EATU              | .180*  | .193*    | .150*    | 1     |              |             |                   |
| Sensibilidad      | .157*  | .183*    | .122*    | .861* | 1            |             |                   |
| Convivencia       | .086** | .092*    | .071**   | .894* | .719*        | 1           |                   |
| Estigma cisexista | .176*  | .179*    | .153*    | .803* | .545*        | .589*       | 1                 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las escalas.

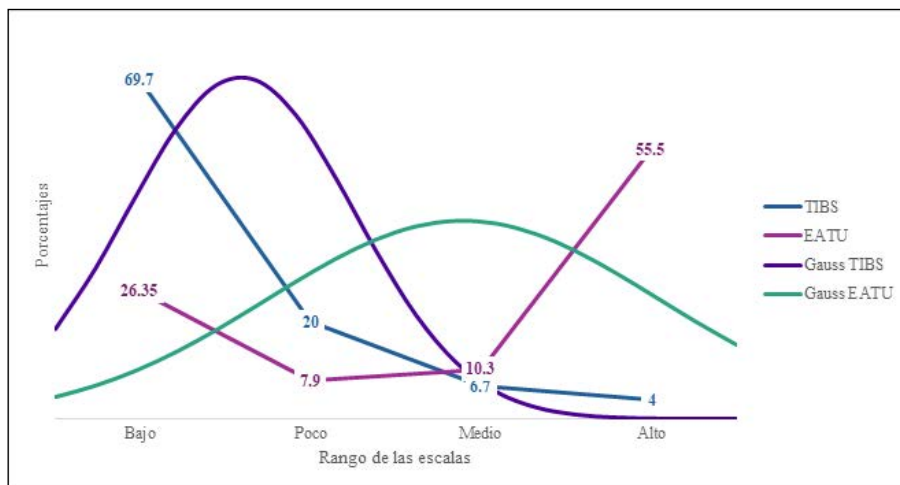
\*  $p < .01$

\*\*  $p < .05$

variables en universidades del Reino Unido y España. Los coeficientes muestran mayor peso en la dependencia en sentido negativo de estas variables con valores significativos (R. U.:  $r = -.53$ ,  $p \leq .01$ ; España:  $r = -.35$ ,  $p \leq .01$ , p. 11). Alonso, Heras, Fernández et al. (2024) atribuyen las diferencias entre ambos estudios a las edades promedio de las muestras, ya que estas/os autoras/es tuvieron una media de edad de 23.1 para ambos países (p. 3), mientras que en el estudio de Fernández, Tristán y Heras (2020) la media fue de 48.48 (p. 396).

Sumando a lo anterior, en la gráfica 1 evidenciamos la brecha que existe entre poseer determinadas actitudes de transinclusión y las prácticas de un ejercicio pleno de inclusión hacia las personas trans por parte de las CUP. El porcentaje de estas que tienen un rango de prácticas que se orientan hacia la transexclusión es alto (69.7 %), mientras que para el caso de actitudes transexcluyentes el porcentaje de las comunidades es distinto (26.3 %). En el otro extremo, encontramos que este patrón se revierte; el porcentaje de las CUP en el rango de mayores actitudes transincluyentes es alto (55.5 %) y, simultáneamente, el caso de personas que ejercen prácticas de transinclusión es casi nulo (4 %). Esto se traduce en que las actitudes favorables hacia las personas trans no avanzan al mismo ritmo que el ejercicio de acciones concretas para incluirles, lo que indica una ralentización en la implementación de prácticas inclusivas.

Gráfica 1  
Comparación de porcentajes de las CUP por rango  
en los resultados de las escalas y distribución de Gauss (N = 860)



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de las escalas.

Asimismo, la disparidad observada sugiere que la sociedad está avanzando hacia una mayor inclusión de las personas trans en términos de actitudes, sobre todo en la convivencia con esta población y la sensibilidad de sus derechos, pero con rezago en las demás formas de inclusión. Cabe agregar que son escasos los trabajos antecesores que han abordado la correlación entre prácticas y actitudes hacia las personas trans. No obstante, otros estudios han buscado correlaciones entre actitudes hacia las personas trans y otras variables como ideologías de extrema derecha (Páez, Hevia, Pesci et al., 2015), interiorización de mitos hacia la transexualidad (Rodríguez y García, 2022) y la empatía y estilos parentales (Martin, García, Pastor et al., 2023). Así, estos antecedentes ofrecen poca luz respecto a cómo se pudiera establecer una dependencia entre las actitudes con las prácticas de exclusión/inclusión hacia personas trans; sin embargo, a través del contraste entre medias de las escalas y la incorporación de datos cualitativos podemos observar otra óptica sobre la integración de las prácticas y actitudes.

A fin de integrar los hallazgos anteriormente discutidos entre las escalas medidas, en la figura 1 observamos desde otro ángulo la brecha de transinclusión en las medias globales entre las prácticas (1.72) y actitudes (2.83) de las CUP, así como en las dimensiones que componen a cada escala. La diferencia encontrada entre ambos constructos nos permite atestiguar de nueva cuenta una discrepancia de las actitudes frente a las prácticas. Con respecto a las dimensiones, identificamos que las CUP expresan una media considerablemente alta en las actitudes de convivir e interactuar con personas trans (2.94) y de sensibilizarse hacia los derechos de esta población (2.79). En contraposición, las prácticas para impulsar los derechos de este grupo son de escasa frecuencia (1.95), mientras que las prácticas de inclusión mediante el lenguaje son casi nulas (1.44). En este contexto, los datos reflejan que expresar posturas de inclusión hacia las personas trans no determina ni predice que se lleven a cabo ejercicios para incluirlas de manera eficaz.

Es importante señalar que algunos trabajos han reportado ciertos matices respecto a las actitudes y su relación con las prácticas de exclusión/inclusión de personas trans. Cutillas, Jiménez, Herrera et al. (2024) encontraron que, en instituciones de atención a la salud mental en España, una formación profesional despatologizada sobre ser trans aumenta emplear los pronombres correctos; así, consideramos que la currícula en la educación superior guarda una relación importante con actitudes y prácticas de transinclusión. De igual manera, Barbir, Vandevender y Cohn (2016) encontraron en estudiantes de una universidad en Estados Unidos que el tener amistad con alguien trans se asocia fuertemente con reducir prejuicios y estigma hacia esta población, lo que podría explicar por qué hay mayores actitudes de transinclusión sobre la convivencia, pero escasa frecuencia en emplear lenguaje transincluyente. A este respecto, Reiman, Ocasio y Mezzapelle (2023) sugieren que las personas cis que tienen contacto directo con personas trans son más proclives a presentar actitudes y prácticas de transinclusión, ya que cabe la posibilidad de que el entablar relaciones interpersonales entre estos dos grupos dé la capacidad a las personas cis para interiorizar formas de inclusión más complejas hacia las personas trans. De esta manera, sería importante incorporar en futuros abordajes sobre el tema la variable conocer a nivel personal a alguien trans.

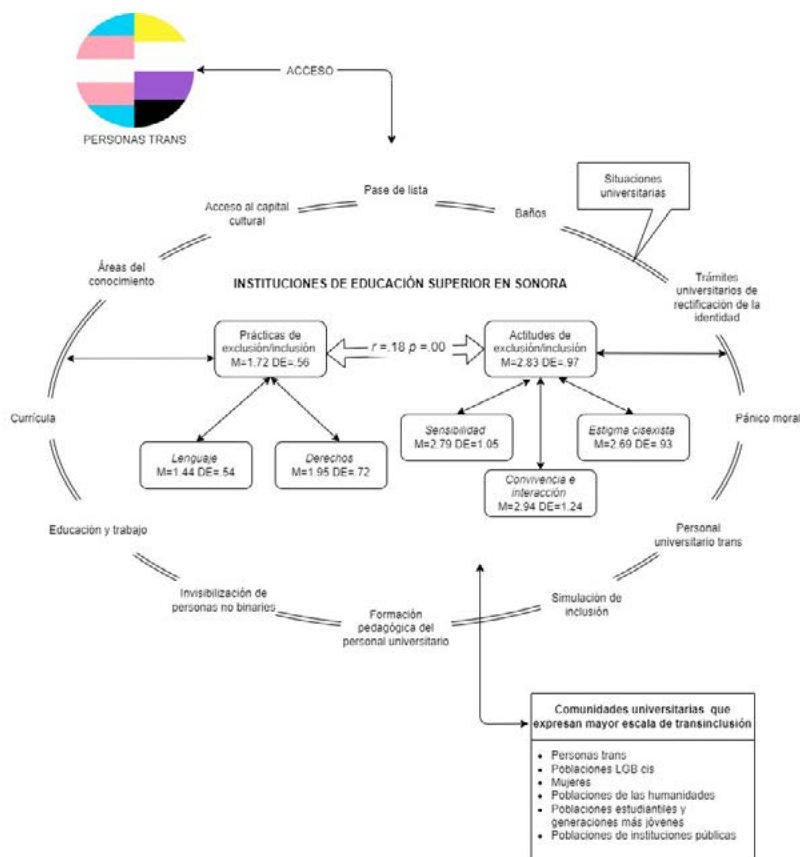
A la luz de estos análisis estadísticos podemos comprender parcialmente la manera en que la exclusión e inclusión hacia las personas trans es expresada en IES de Sonora. Hemos evidenciado quiénes y en qué grado expresan las varia-

bles de análisis; sin embargo, para discernir de manera más holística el acceso de esta población a la educación superior resulta relevante integrar cuáles y cómo son las formas en que ello ocurre.

En la figura 1, mostramos 12 diferentes situaciones universitarias en las que las personas trans de las IES experimentan prácticas y actitudes de exclu-

Figura 1

Diagrama integrador que representa el complejo acceso de las personas trans a la educación superior en Sonora



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los instrumentos empleados. M: media; D. E.: desviación estándar. r: Coeficiente de Spearman.

sión/inclusión (Velarde et al., 2025). Es decir, momentos dentro del complejo acceso de las personas trans a la educación superior que matizan y profundizan los datos estadísticos para ampliar el conocimiento sobre cómo opera el cisexismo en dicho acceso. Estos hallazgos muestran cuáles y cómo son las circunstancias del cisexismo en las que esta población experimenta el acceso a la educación superior.

A partir de las voces de las personas trans en los GD, hemos observado que las manifestaciones del cisexismo abarcan desde situaciones tan cotidianas como la forma en que se les nombra durante el pase de lista: “A mí no me importa, tú apareces así [en la lista], yo te voy a llamar así” (Moby<sup>1</sup>); el acceso a espacios generizados como baños y vestidores: “Mi caso, cuando yo estaba estudiando, sí hubo hasta un comité, porque había como que problema que yo entrara a un baño de mujer, cuando yo inicié mi carrera” (Naomy); la accesibilidad a los trámites de reconocimiento de la identidad de género en documentos: “A mí un profesor literalmente me trató de convencer de aplazar más tiempo mi rectificación” (Marcos); la invisibilización de las personas no binaries: “El hecho de que no respeten mis pronombres [no binaries], que todo el tiempo me estén generizando [de manera binaria]” (Soliluna); hasta la aparente inclusión que en ocasiones se muestra como simulada: “Los coordinadores de la licenciatura, comentarios que han hecho, lo escuché aquí bajando: ‘¿ya viste ese chico a que se cree chica?’ ¡lo estaban gritando!” (Estrella).

Además, persisten los pánicos morales injustificados hacia la población trans que se perpetúan al interior de las IES: “Un compañero me prohibió mantener una amistad con su novia porque como consumía hormonas [testosterona], asumió que iba a abusar sexualmente de ella” (Marcos), entre otras situaciones (Velarde et al., 2025).

Estos resultados que surgen de una metodología inductiva nos hablan de que el acceso de las personas trans a la educación superior es aún incipiente y limitado. Sin embargo, también nos habla de un aspecto relevante: las agencias de las personas trans: “Estaba haciendo un trabajo para la tesis, me topé con una investigación sobre masculinidades de una mujer trans, se me hizo muy inspirador ver una persona que había llegado tan lejos en la academia siendo abiertamente trans” (Robert).

Este tema ha sido abordado en escasos trabajos (Bello, 2018; Bodenhofer, 2019; Guerrero y Muñoz, 2018b), mientras que, en otros, ha sido obviado (Alonso, Heras, Fernández et al., 2024; Fernández, Tristán y Heras, 2020;



Lazarevich et al., 2024; Martin et al., 2023; Rodríguez y García, 2022). Por lo tanto, no es solo cómo son excluidas/os/es e incluidas/os/es las personas trans en el acceso a la educación, sino, además, con qué se relaciona este hecho: “Las/os docentes opinaban que lo mejor era presentarme como hombre y no como yo era [...] porque así no iba a acceder a un trabajo [...] fue un factor en mi decisión (de desertar). Porque yo no iba a dejar de ser como era” (Sophia) (Velarde et al., 2025).

En ese sentido, las personas trans no son un sujeto pasivo ante el cisexismo que les obstaculiza acceder a su derecho a la educación superior, sino que, desde sus agencias lideran su inclusión como una respuesta reaccionaria y subversiva a la exclusión, es decir, son un sujeto político que resiste y transforma los mecanismos estructurales de cisexismo, exclusión y discriminación, como ha sido evidenciado en otros momentos histórico-políticos (Galofre y Missé, 2015; Gutiérrez, 2023; Rivera, 2011).

Además de destacar lo sustancial de las agencias de esta población en el acceso al interior de las IES, es prioritario también subrayar la relevancia del acceso al capital cultural, la contratación de personal trans en áreas académicas y administrativas, y transformaciones en la currícula. Estos aspectos no se destacan porque los demás datos sean menos significativos, sino porque han sido obviados en investigaciones previas (Alonso et al., 2024; Fernández, Tristán y Heras, 2020; Lazarevich, Ortiz, López et al., 2024; Martin et al., 2023; Páez et al., 2015; Rodríguez y García, 2022).

En este contexto, el acceso al capital cultural en el ámbito de educación superior, de acuerdo con Guerrero y Muñoz (2018b), se relaciona con las agencias de las personas trans, que posibilita un mayor y mejor ejercicio de ciudadanía y, en consecuencia, un mayor acceso a sus derechos: “Nos ven como para estos trabajos superestigmatizados, estereotipados de hacer show travesti y cortar el pelo, maquillista, o prostituta [...] los aprendizajes, especializaciones que puedes tener, que no tenemos acceso fuera de la universidad, como talleres, cursos, idiomas, computación” (Taylor). Parte de la relevancia de poseer (desposeer) capital cultural subyace en lo que permite hacer este activo: el saber, la abstracción, la erudición, el cuestionamiento, la crítica, la adquisición y generación de conocimientos. Además, este capital está estrechamente relacionado con el empoderamiento, el cual permite a personas y grupos de personas en posición de subordinación y subyugación el transformar en simétricas relaciones de poder asimétricas mediante el ejercicio del

poder: “poder crear, poder saber, poder dirigir, poder elegir y ser elegidas/os/es” (Martínez, 2016, pp. 131-132).

Asimismo, la presencia o ausencia de personal trans para puestos académicos y administrativos dentro de las IES nos habla de una inclusión genuina (simulada) y más completa (incompleta): “Hubiera sido magnífico e inspirador si hubiera conocido en su momento a una maestra, docente trans en la universidad. Me imagino que no hubiera abandonado la carrera” (Sophia). La contratación de personas trans para estas áreas, además de promover el acceso al trabajo de esta población, hace más diverso el espacio universitario en términos pedagógicos, ya que, mediante liderazgos de académiques trans se incidiría de manera sustancial en el acceso y permanencia de estudiantes con identidades no cis/hetero (Espinoza y Rodríguez, 2020).

Por otro lado, la currícula aparece dentro del complejo acceso de las personas trans a la educación superior como un mecanismo formador para actitudes y prácticas en estudiantes que a la postre han de volverse profesionales e insertarse laboralmente en la sociedad: “La medicina tiene un enfoque superbiologicista y binario. Todos los libros hacen referencia a un cuerpo de hombre con pene de 70 kg, 1.70 m y blanco. Hay poca información acerca de la diversidad dentro de la medicina, del cuerpo” (Marcos). Pero, además, la currícula puede significar la construcción del pensamiento, de un conjunto de saberes, de perfiles profesionales y la formación pedagógica de generaciones de profesionistas que en el futuro probablemente se vuelvan prestadores de derechos y servicios para las personas trans (Cutillas et al., 2024).

Bello (2018) afirma que un cambio de paradigma epistemológico de la educación y la enseñanza-aprendizaje donde lo trans sea pensado desde posiciones críticas a los sistemas de opresión de manera interseccional sobre el género, la sexualidad, la raza, la etnia, la clase, entre otras, transformará sustancialmente el espacio educativo de cualquier nivel. Es decir, las actitudes y prácticas transincluyentes y el acceso de las personas trans a la educación superior se relaciona de manera relevante con el contenido de lo que se enseña y desde dónde se educa al interior de las IES.

## Conclusiones

¿De qué manera la exclusión e inclusión se expresa en el acceso a la educación superior de las personas trans en instituciones de ese nivel en Sonora? Los hallazgos permiten afirmar que existe un (cis)tema (sistema cisexista) que estructura las dinámicas institucionales en las IES sonorenses, condicionando las oportunidades de ingreso, permanencia y bienestar para esta población. Tanto las voces recogidas en los GD y los datos cuantitativos sustentan esta premisa.

En este contexto, exclusión e inclusión cohabitan de una manera inseparable en una relación indisoluble de mutua correspondencia en una disputa. Por un lado, la exclusión aparece como un macromecanismo de expulsión y despojo para las personas trans y, por otro lado, la inclusión se levanta de una manera insurgente desde el reclamo, la resistencia y las agencias de esta población contra la negación a su educación superior.

Las personas trans desafían y subvierten las prácticas, las actitudes y los mecanismos cisexistas que las constriñen, tales como la malgenerización, el no reconocimiento de sus nombres y pronombres, la falta de trámites administrativos que reconozcan sus identidades, el uso de espacios generizados (baños y vestidores), el silenciamiento del lenguaje no binario. Es decir, las personas trans mediante el mero ejercicio de ser en la Universidad posibilitan el acceso a la educación para otras/os/es. De igual manera, las/os aliadas/os cis desempeñan un papel significativo en el apoyo y soporte a las personas trans como sujeto político que reclama su derecho a la educación superior, porque el tener una relación interpersonal cercana con alguna persona trans probabiliza ser aliada/o.

Los datos también evidencian una brecha entre actitudes y prácticas. Aunque las actitudes hacia la inclusión trans pueden considerarse predisposiciones a la acción, difícilmente son determinantes y casi nunca predictoras de esta. Es decir, la manifestación de posicionamientos incluyentes con respecto a las personas trans no implica necesariamente la adopción de prácticas transincluyentes. A pesar de que los resultados muestran un escaso ejercicio de prácticas inclusivas hacia las personas trans, las puntuaciones sobre actitudes nos llevan a sugerir que las intervenciones pedagógicas podrían ser herramientas efectivas para fomentar la inclusión, especialmente en lo que respecta a prácticas de lenguaje. El aparente avance en las actitudes que no se traduce de facto en acciones indica que las instituciones deben abordar las barreras que impiden

la implementación de prácticas inclusivas. Esto requiere un análisis más profundo de las estructuras y políticas existentes en las IES.

Los resultados muestran que las IES en Sonora operan bajo lógicas cisnormativas que no solo excluyen simbólicamente, sino que tienen efectos materiales sobre la experiencia educativa de las personas trans. La ausencia de protocolos, el uso forzado del nombre legal y la invisibilización institucional evidencian el carácter estructural del cissexismo educativo. A su vez, las estrategias de resistencia y agencia desplegadas por estudiantes trans reafirman que la ciudadanía trans se construye en lo cotidiano y no se otorga por decreto.

Consideramos que la inclusión de las personas trans dentro del acceso a la educación superior es un medio para la inclusión en el más amplio sentido de la palabra y de forma transversal. Es decir, la inclusión educativa progresará en la medida en que derechos en otros ámbitos de la vida social vayan avanzando. Y es así como la inclusión es el medio para un fin último: la justicia social. Las IES deben reconocer como sujetos políticos a todas las poblaciones abyectas en las acciones afirmativas de inclusión. Es decir, permitir que las poblaciones excluidas sean agentes en primer plano para la discusión, análisis y creación de las estrategias de inclusión en las IES, además de tenerles por protagonistas en las formas de visibilización.

Dentro de la colisión de la exclusión/inclusión ocurren una serie de situaciones en las que se expresan claramente cómo se ve afectado el acceso de las personas trans a la educación superior. Sin embargo, el acceso no solo se relaciona con prácticas y actitudes de estos fenómenos, sino que, además, está articulado a través de políticas, discursos, arreglos arquitectónicos, saberes, financiamiento, símbolos, entre otros aspectos que quedaron fuera de los límites de este estudio. Otras variables relevantes que no fueron abordadas y, por lo tanto, limitan el análisis de este trabajo son la clase social, relacionarse interpersonalmente con alguien trans, la militancia en los feminismos, las ideologías políticas (izquierda, centro y derecha) y las creencias religiosas o espirituales. El reconocimiento de estas limitaciones sugiere áreas futuras de investigación que podrían ampliar la comprensión sobre el objeto de estudio.

Finalmente, con base en los resultados presentados, la hipótesis de investigación (H1) es aceptada y la hipótesis nula es rechazada.

## Referencias

- Alonso, L., Heras, D., Fernández, M., Hönekopp, J., Forrest, S. y Kattari, S. (2024). Validation in Spanish and English of the Transgender Inclusive Behavior Scale. *Archives of Sexual Behavior*, 53, 3769-3784. <https://doi.org/10.1007/s10508-024-02982-7>
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). (s. f.). *La educación superior en México*. <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res029/txt1c.htm>
- Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Barbir, L., Vandevender, A. y Cohn, T. (2016). Friendship, attitudes, and behavioral intentions of cisgender heterosexuals toward transgender individuals. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 21(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/19359705.2016.1273157>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <http://dx.doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bodenhofer, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 101-125. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>
- Bojalil, S. (2022). Movimientos estudiantiles en México y comunicación: breve recorrido histórico. *Sintaxis*, 9, 153-169. <https://doi.org/10.36105/stx.2022n9.10>
- Busquier, L. y Parra, V. (2021). Feminismos y perspectiva interseccional en América Latina y el Caribe. *Intersticios de la Política y la Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 10(20), 63-90. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/175>
- Camacho, F., Poy, L. y Hernández, L. (2023, 15 de agosto). Al alza, universidades privadas y su matrícula; hay 28 % más inscritos. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/08/15/politica/005n1pol>

- Castelao, I. (2021). Investigaciones sobre los efectos de la neoliberalización de la educación superior pública en América Latina. *Educação e Pesquisa*, 47, e232882, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147232882>
- Cerna, C. (23 de enero de 2024). Se registra el segundo transfeminicidio en lo que va del 2024 en Jalisco. tv *Azteca Jalisco*. <https://www.aztecajalisco.com/azteca-noticias/registra-segundo-transfeminicidio-del-2024-jalisco>
- Chon, B., Burgos, A. y Barajas, M. (2018). Construcción de una escala para medir actitudes hacia las personas transgénero en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(3), 310-317. [https://www.researchgate.net/profile/Miriam-Barajas-2/publication/327971142\\_Construction\\_of\\_a\\_scale\\_to\\_measure\\_attitudes\\_towards\\_transgender\\_people\\_in\\_university\\_students/links/5cad548a92851ccd4ac067b5/Construction-of-a-scale-to-measure-attitudes-towards-transgender-people-in-university-students.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Miriam-Barajas-2/publication/327971142_Construction_of_a_scale_to_measure_attitudes_towards_transgender_people_in_university_students/links/5cad548a92851ccd4ac067b5/Construction-of-a-scale-to-measure-attitudes-towards-transgender-people-in-university-students.pdf)
- Clarke, H. (2024). (Re)producing sex/gender normativities: LGB alliance, political whiteness and heteroactivism. *Journal of Gender Studies*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/09589236.2024.2307602>
- CNDH (Comisión Interamericana de los Derechos Humanos). (2014). Una mirada a la violencia contra personas LGBTI. Un registro que documenta actos de violencia entre el 1 de enero de 2013 y el 31 de marzo de 2014. <https://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/docs/Anexo-Registro-Violencia-LGBTI.pdf>
- Cutillas, M. A., Jiménez, I., Herrera, M. y Jiménez, J. A. (2024). Attitudes and behaviors of mental health professionals in the care of transgender people: A qualitative study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 00, 1-11. <https://doi.org/10.1111/jpm.13073>
- Espinoza, M. y Rodríguez, J. R. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 7-29. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Oficina Internacional del Trabajo.
- Fernández, F. (2019). La productividad geográfica del cisexismo: diálogos entre los estudios trans y la geografía. En A. Farji, A. González y M. Greco (Comps.), *Las ciencias sociales en tiempos de ajuste: Artículos seleccionados de las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones*

- Gino Germani (pp. 267-286). Universidad de Buenos Aires; CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm8t.17>
- Fernández, M., Tristán, G. y Heras, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *Revista INEAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 393-404. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>
- Friedman, E. y Tabbush, C. (Coords.). (2020). Introducción. Disputas en la marea rosa: una mirada desde el género y la sexualidad. En E. Jay (Comp.), *Género, sexualidad e izquierdas latinoamericanas. El reclamo de derechos durante la marea rosa* (pp. 19-69). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200610052155/Genero-sexualidad-izquierda.pdf>
- Galofre, P. y Missé, M. (2015). Políticas Trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos. Egales Editorial.
- Garza, R. (2017). *Trans: entre lo personal y lo político. Violencias de género y participación político-electoral de las personas trans\* en México 1990-2016 dentro del sistema electoral mexicano\**. Instituto Nacional Electoral; Secretaría de Educación Pública.
- Gay-Sylvestre, D. (2015). *Laura Raúl: Como un hombre que soy*. Ediciones del Lirio.
- González, G. (2024, 16 de enero). Transodio en México: cinco mujeres trans asesinadas y dos golpeadas en 2024. *Presentes*. <https://agenciapresentes.org/2024/01/16/transodio-en-mexico-cinco-mujeres-trans-asesinadas-y-dos-golpeadas-en-2024/>
- Grinstead, C. y Snell, L. (1988). *Introduction to Probability*. AMS Bookstore.
- Guerrero, S. y Muñoz, L. (2018a). Ontopolíticas del cuerpo trans: controversia, historia e identidad. En L. Raphael y A. Gómez (Coords.), *Diálogos diversos para más mundos posibles* (pp. 71-94). <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/39109/ontopoliticas-del-cuerpo-trans-controversia-historia-e-identidad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Guerrero, S. y Muñoz, L. (2018b). Transfeminicidio. En L. Raphael y A. Segovia, *Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios* (pp. 65-89). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5498/6.pdf>

- Guerrero, S. y Muñoz, L. (2024). Editorial. Los estudios trans en México. *Inter Disciplina*, 12(32), 11-24. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2024.32.86915>
- Gutiérrez, A. P. (2023). *Atmósferas trans: sociabilidades, internet, narrativas y tránsitos de género en la Ciudad de México*. El Colegio de México.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI Editores.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2022). Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género 2021. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul\\_Endiseg21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endiseg/Resul_Endiseg21.pdf)
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2023). Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf)
- Jenkins, K. (2020). Cissexism and Precarity Perform Trans Subjectivities. *Journal of Social Theory in Art Education*, 40(1), 6. <https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1566&context=jstae>
- Johnson, N., Rodríguez, A. y Sempol, D. (2020). Claves para explicar avances y retrocesos en los derechos de las mujeres y las personas LGBT en Uruguay. Múltiples presiones, resistencia política e inercias estructurales. En E. Friedman y C. Tabbush (Coords.), *Género, sexualidad e izquierdas latinoamericanas. El reclamo de derechos durante la marea rosa* (pp. 71-107). CLACSO.
- Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 45-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.02.002>
- Juarez-Velarde, M. F. y Abril-Valdez, E. (2025). Escala de prácticas de inclusión hacia las personas trans en Instituciones de Educación Superior: validación y adaptación en Sonora, México. *Revista Punto Género*, (23), 311–339. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2025.79604>
- Kattari, S., O'Connor, A. y Kattari, L. (2018). Development and validation of the Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS). *Journal of Homosexuality*, 65(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314160>
- Lazarevich, I., Ortiz, L., López, L., Aguilar, J. R. y Hernández, L. (2024). Attitudes toward transgender people of Mexican university students.



- Mexican Bioethics Review ICSA*, 5(10), 1-10. <https://doi.org/10.29057/mbr.v5i10.11761>
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un française sur dix*. Editions du Seuil.
- Martin, D., García, J., Pastor, M., Heras, D., Fernández, M., Alonso, L. y Hönekopp, J. (2023). Attitudes towards transgender people in the university community. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.674>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Sánchez, M. y Jiménez, J. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044017>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: The perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas. *Culture and Education*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Murchison, G., Aguayo, R., Lett, E., Katz, S., Agénor, M. y Gordon, A. (2023). Transgender/nonbinary young adults' exposure to cissexism-related social stressors: Variation across gender groups. *Social Science & Medicine*, 339, 113-126. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116013>
- Nagoshi, J., Adams, K., Terrell, H., Hill, E., Brzuzy, S. y Nagoshi, C. (2008). Gender Differences in Correlates of Homophobia and Transphobia. *Sex Roles*, 59, 521-531. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9458-7>
- Ocampo, A. (2016). Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento? En A. Ocampo (Coord.), *Experiencias y desafíos sobre educación superior inclusiva* (pp. 18-99). Ediciones CELEI.
- Páez, J., Hevia, G., Pesci, F. y Rabbia, H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología*, 33, 151-188. <https://doi.org/10.18800/psico.201501.006>
- Pasquali, M. (23 de noviembre de 2022). Salto generacional ¿Qué países latinoamericanos lideran en esperanza de vida? *Statista*. <https://es.statista.com>

- tista.com/grafico/28813/esperanza-de-vida-en-latinoamerica-a-traves-del-tiempo/
- Pryor, J. (2015). Out in the classroom: Transgender students experiences at a large university. *Journal of College Student Development*, 56(5), 440-455. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0044>
- Puar, J. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Duke University Press.
- Radi, B. y Sardá-Chandiramani, A. (2016). Travesticidio/transfemicidio: coordenadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina. *Boletín del Observatorio de Género*. <https://www.aacademica.org/blas.radi/14.pdf>
- Red Latinoamericana y del Caribe de Personas Trans. (2021). *No muero. Me matan. Informe regional 2021 sobre las violaciones a los derechos humanos de las personas trans en Latinoamérica y el Caribe* (pp. 1-31). <http://redlactrans.org.ar/site/wp-content/uploads/2022/03/INFORME-REGIONAL-CEDOSTALC-2021-NO-MUERO-ME-MATAN.pdf>
- Reiman, A., Ocasio, T. y Mezzapelle, J. (2023). How cisgender people define ‘Transgender’ is associated with attitudes toward transgender people. *Archives of Sexual Behavior*, 52, 991-1007. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02454-w>
- Revilla, M. (2019). Del ¡Ni una más! al #NiUnaMenos: movimientos de mujeres y feminismos en América Latina. *Política y Sociedad*, 56(1), 47-67. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.60792>
- Rivera, S. (2011). *Street Transvestite Action Revolutionaries S. T. A. R. Survival, Revolt, and Queer Antagonist Struggle*. Untorelli Press.
- Rodríguez, L. y García, A. (2022). Actitudes negativas e interiorización de mitos hacia las personas trans en estudiantes mexicanas de Trabajo Social. *Interdisciplinaria*, 39(2), 229-248. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.15>
- Sandoval, E., Domínguez, M. y Rosales, E. (2019). *La situación de acceso a derechos de las personas trans en México: problemáticas y propuestas*. Embajada de los Estados Unidos en México. <https://almascautivasorg.files.wordpress.com/2019/02/la-situacion-de-acceso-a-derechos-de-las-personas-trans-en-mexico.-investigacion-completa.pdf>
- Saravia, F. y Escobar, J. (2010). *Hacia una democracia socialmente responsable. Una reflexión desde la Universidad pública*. Prometeo.

- Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora. (2023). *Cifras de la Estadística Educativa 911*. <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/estadisticascifras.php>
- Serano, J. (2007). *Whipping girl. A transsexual woman on sexism and the scape-goating of femininity*. Seal Press.
- Stryker, S. y Currah, P. (2019). Introduction. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 6(1), 1-140. <https://doi.org/10.1215/23289252-7253482>
- Trans Murder Monitoring. (2024). Will the cycle of violence ever end? <https://transrespect.org/en/trans-murder-monitoring-2024/>
- Valdés, Á., García, F., Torres, G., Urías, M. y Grijalva, C. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora.
- Velarde, M. F. y Abril, E. (2026). Revisión integradora desde los estudios trans sobre la exclusión/inclusión de las personas trans a la educación superior. *Interdisciplinaria*, [Manuscrito aceptado en prensa para su publicación].
- Velarde, M. F. y Abril-Valdez E. (2024). Actitudes de transinclusión en instituciones de educación superior en Sonora: resultados preliminares. *Región y sociedad*, 36, e1922. <https://doi.org/10.22198/rys2024/36/1922>
- Velarde, M. F., Machado-Borges, T., y Abril-Valdez, E. (2025). “Yo sólo Quiero estudiar”. Aproximación a La exclusión/Inclusión De Personas Trans En Instituciones De Educación Superior De Sonora, México: Resultados Preliminares. *Revista Inclusiones* 12 (2) 1-39. <https://doi.org/10.58210/fprc3604>
- Weir, I. (s. f.). Spearman's correlation. Statstutor. <http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/spearman's.pdf>