

Conocimiento hacia la identidad de género y la orientación sexual de universitarios chilenos y argentinos

Knowledge of gender identity and sexual orientation among Chilean and Argentinean university students

Recibido: 12-02-2026

Aceptado: 31-03-2026

Publicado: 25-05-2026

DOI: <https://doi.org/10.53485/rsu.v9i2.725>

Percy Mejia-Elvir

Universidad Católica de la Santísima

Concepcion, Chile

perzy100@gmail.com


 <https://orcid.org/0000-0003-3681-3030>

Francisco Sandoval-Henríquez

Universidad Católica de la Santísima

Concepcion, Chile

fjsandoval@ucsc.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-5974-6227>

Resumen

Las personas LGBTQI+ suelen enfrentar violencia, exclusión y discriminación en los espacios sociales por no ajustarse a las normas establecidas. Las universidades no son una excepción, y en los últimos años su reconocimiento ha cobrado mayor relevancia en América Latina. El objetivo de esta investigación fue comparar el conocimiento hacia la identidad de género y la orientación sexual en universitarios según su nacionalidad, práctica religiosa y área disciplinar. La metodología corresponde a un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 619 estudiantes de dos instituciones de educación superior: una en Concepción, Chile ($n = 402$; 64.9%) y otra en Buenos Aires, Argentina ($n = 217$; 35.1%). Los resultados, obtenidos a través de un instrumento de autorreporte, muestran que el conocimiento hacia la identidad de género es más limitado que hacia la orientación sexual. Se identificaron diferencias significativas entre los participantes de ambos países, así como en relación con la práctica religiosa y el área disciplinar. Aunque se observa un mayor conocimiento sobre orientación sexual en comparación con la identidad de género, los niveles de conocimiento siguen siendo moderados en estudiantes chilenos y argentinos.

Palabras clave: identidad de género; orientación sexual; educación superior; inclusión.

Abstract

LGBTQI+ people often face violence, exclusion and discrimination in social spaces for not conforming to established norms. Universities are no exception, and in recent years their recognition has become more relevant in Latin America. The objective of this research was to compare knowledge of gender identity and sexual orientation in university students according to their nationality, religious practice and disciplinary area. The methodology corresponds to a quantitative approach with a descriptive-comparative scope. The sample was made up of 619 students from two higher education institutions: one in Concepción, Chile ($n = 402$; 64.9%) and another in Buenos Aires, Argentina ($n = 217$; 35.1%). The results, obtained through a self-report instrument, show that knowledge of gender identity is more limited than that of sexual orientation. Significant differences were identified between both countries, as well as in relation to religious practice and the disciplinary area. Although greater knowledge is observed about sexual orientation compared to gender identity, knowledge levels remain moderate in Chilean and Argentine students.

Keywords: Gender identity; sexual orientation; higher education; inclusion.

Introducción

Actualmente, la diversidad ha ganado cada vez más espacio en el ámbito educativo. En ese contexto, diversos grupos, como las personas con diversidad sexual y de género, históricamente segregadas, han adquirido mayor visibilidad. A nivel latinoamericano, algunos países han promovido y ejecutado leyes y normativas con el propósito de asegurar el derecho educativo a las personas lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales, queer, entre otras (Mejia-Elvir et al., 2026; Del Monaco & Epele, 2025). Estas iniciativas, materializadas en políticas públicas, buscan enriquecer los entornos educativos y reducir la discriminación.

En la región, diversas reformas y políticas están orientadas a garantizar los derechos de las personas LGTBIQ+. En particular, países como México (Ley General de Educación de México, 2024), Uruguay (Ley n° 19.684, 2018) y Colombia (Ley n° 1.620, 2013) han implementado normativas que impulsan su inclusión en el ámbito educativo, asegurando el acceso equitativo y el reconocimiento de identidades de género en registros administrativos y documentos oficiales.

Asimismo, los entornos universitarios no están exentos de estos cambios. Algunas instituciones han adoptado protocolos contra la discriminación, programas de apoyo psicosocial y medidas como la modificación de nombres sociales para estudiantes trans y no binarios. En América Latina, es fundamental que las universidades aborden la diversidad LGTBIQ+, ya que su ausencia en la agenda académica contribuye a profundizar las desigualdades (Barreto & Villalobos, 2020; Barrientos et al., 2021; Lagos-Cerón et al., 2025; Fajir Neer et al., 2025).

Países como Chile y Argentina han avanzado en materia de políticas públicas y universitarias para la inclusión de personas LGTBIQ+ (Vidal et al., 2024). Aunque han seguido caminos distintos, trazan objetivos comunes. Argentina ha sido pionera en la región con la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (Ley n° 26.150, 2006) y la Ley de Identidad de Género (Ley n° 26.743, 2012), que permite a las personas trans rectificar su identidad en documentos oficiales. Chile, por su parte, ha avanzado en esta materia con la Ley de Identidad de Género (Ley n° 21.120, 2018) y la reciente Ley n° 21.369 de 2021, cuyo propósito es la prevención, investigación, sanción y erradicación del acoso sexual, la violencia y la discriminación por razones de género, identidad y orientación sexual en las universidades.

Mientras que Argentina ha desarrollado en los últimos 25 años un marco normativo más consolidado, con políticas afirmativas que fortalecen el reconocimiento e inclusión de la comunidad LGTBIQ+ (Mejia-Elvir, 2024), en Chile los avances en políticas públicas han sido más graduales y, en ocasiones, limitados por debates legislativos y culturales, influenciados por la oposición religiosa y política (Galaz & Poblete, 2019). Sin embargo, en ambos países persisten desafíos para garantizar la plena implementación de estas normativas y lograr un cambio estructural en las instituciones educativas que promueva espacios seguros y libres de discriminación para el estudiantado LGTBIQ+.

En Argentina, la política de Educación Sexual Integral se caracteriza por un enfoque biomédico de naturaleza “moralizante”, sustentado bajo un paradigma religioso, lo que limita una perspectiva basada en los derechos humanos (Morgade, 2019). En el caso de Chile, aunque se habla de una supuesta apertura en los centros educativos, el estudiantado LGTBIQ+ “es forzado a invisibilizarse, ya sea por su orientación sexual o identidad de género, que trasgrede o vulnera los mandatos del orden” heterosexual (Cornejo, 2024, p. 242). Lo anterior denota que todavía prevalece un camino por recorrer para una real inclusión, ya que las personas LGTBIQ+ en el ámbito educativo continúan siendo objeto de rechazo por desafiar las normas sociales establecidas (Mejia-Elvir, 2025). Al contrastar las aulas laicas de instituciones públicas con aquellas donde prevalece lo religioso, en estas últimas se evidencian tensiones y preocupación ante la percepción de una posible alteración del orden social (Díaz, 2022; Reyes Pérez, 2025).

Las universidades, como espacios formativos, no son ajenas a estas dinámicas y, en muchos casos, pueden reproducir entornos hostiles, desfavorables y estresantes para quienes resisten las normativas de género (Luján & García, 2017). En contextos donde lo masculino y lo femenino

imponen normas rígidas de vida, formar parte de una minoría en una sociedad que establece roles predefinidos conlleva diversas consecuencias. Sin embargo, el tópic de la diversidad sexual se ha integrado en la cultura popular a través de medios digitales, ofreciendo un discurso accesible que contribuyen a una mayor visibilidad y comprensión de las identidades sexo-genéricas (Olmedo, 2022).

Uno de los debates actuales se centra en el conocimiento que el estudiantado universitario tiene sobre este tema. En ese contexto, la literatura disponible en América Latina hasta el momento ha focalizado en la percepción de estudiantes y docentes sobre las personas LGTBIQ+ en las universidades (Báez et al., 2020; Espinoza & Rodríguez, 2020; Ortiz-López et al., 2021; Saborit et al., 2021). En Chile, investigaciones como la de Serey-Arenada et al. (2023) han analizado las tendencias homofóbicas y los conocimientos sobre diversidad sexual en estudiantes de educación infantil. Desde una perspectiva comparada, Uribe et al (2022) se han propuesto conocer las actitudes hacia la diversidad sexual en escenarios académicos de dos universidades públicas, una en Argentina y otra en Perú. Además, estudios como el de Simonetto y Garrido (2019) han contrastado las políticas sexuales en Chile y Argentina, en particular, la restricción urbana hacia las prácticas sexuales disidentes y las resistencias desde organizaciones políticas.

Adicionalmente, diversos estudios han abordado la influencia de factores socioculturales en el conocimiento sobre identidad de género y orientación sexual. Desde la implementación de la ESI en 2006, Argentina ha promovido la sensibilización sobre la diversidad de género en el ámbito educativo (Goyeneche, 2023). Asimismo, un menor grado de actitudes inclusivas hacia los grupos LGTBIQ+ son sostenidas por personas que se identifican dentro de un espectro religioso, indicando que no consideran necesaria su enseñanza en los centros educativos (Cravero et al., 2020). Otro factor relevante es el área de estudio, investigaciones han documentado que los programas vinculados a STEM (del inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics) continúan siendo espacios hostiles y opresivos para este grupo, en comparación con los programas de formación en ciencias sociales y humanidades (Marosi et al., 2024).

En el marco de lo expuesto, este estudio aporta una nueva visión, considerando la importancia de contrastar el conocimiento que tiene el estudiantado universitario de Chile y Argentina en distintas dimensiones. En ese sentido, se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las diferencias en el conocimiento sobre identidad de género y orientación sexual entre universitarios, según su nacionalidad, práctica religiosa y área disciplinar?

Siguiendo la literatura disponible, se establecieron las siguientes hipótesis:

- H1: estudiantes argentinos tendrán un puntaje significativamente más alto en el conocimiento hacia la identidad de género en comparación con universitarios chilenos.
- H2: estudiantes argentinos tendrán un puntaje significativamente más alto en el conocimiento hacia la orientación sexual en comparación con universitarios chilenos.
- H3: estudiantes con menor práctica religiosa presentarán un puntaje significativamente más alto en el conocimiento hacia la identidad de género en comparación con aquellos con mayor práctica religiosa.
- H4: estudiantes con menor práctica religiosa presentarán un puntaje significativamente más alto en el conocimiento hacia la orientación sexual en comparación con aquellos con mayor práctica religiosa.
- H5: estudiantes de áreas relacionadas a la ingeniería presentarán un puntaje menor en el conocimiento hacia la identidad de género.
- H6: estudiantes de áreas relacionadas a la ingeniería presentarán un puntaje menor en el conocimiento hacia la orientación sexual.

Ante ello, el objetivo de la presente investigación es comparar el conocimiento sobre la identidad de género y la orientación sexual en universitarios según su nacionalidad, práctica religiosa y área disciplina.

Marco teórico

Las juventudes LGTBIQ+ en la universidad

En el análisis de la diversidad sexo-genérica en contextos educativos, resulta necesario distinguir entre los distintos tipos de conocimiento que la componen. En este sentido, se propone la categoría de diferenciación epistemológica de los saberes sobre diversidad sexo-genérica, la cual permite comprender que el conocimiento sobre orientación sexual y el conocimiento sobre identidad de género no son equivalentes en términos conceptuales, sociales ni educativos. Mientras la orientación sexual se vincula con formas de atracción afectivo-sexual hacia otros (heterosexual, homosexual, bisexual, otros) y ha alcanzado mayor visibilidad e incorporación en discursos sociales y educativos, la identidad de género implica una dimensión más compleja, asociada a la autopercepción y construcción subjetiva del género, lo que supone un mayor nivel de abstracción y cuestionamiento de estructuras socioculturales arraigadas (sentirse hombre, mujer). En

consecuencia, este último tipo de conocimiento tiende a enfrentar mayores resistencias institucionales y menor grado de apropiación en los procesos formativos (Cerpa-Reyes et al., 2023; Vidal et al., 2024; Nava, 2024).

Con relación al acrónimo LGTBIQ+ , éste hace referencia a la diversidad de orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género que trascienden la norma heterosexual y cisgénero, incluyendo a lesbianas, gays, bisexuales, personas trans, intersexuales y queer, entre otras. El signo “+” amplía esta denominación para reconocer otras identidades no representadas explícitamente, constituyéndose como una categoría sociopolítica orientada a visibilizar y reivindicar derechos de grupos históricamente marginados.

En este marco, el estudiantado que se autoidentifica dentro del colectivo LGTBIQ+ ha estado históricamente expuesto a dinámicas de exclusión en el ámbito educativo (Nava, 2024). Ahora bien, algunas universidades han apostado por construir espacios de acogida para este grupo de estudiantes (Mejía-Elvir, 2024). No obstante, un estudio llevado a cabo por Duran (2025) encontró que, pese a que la universidad suele ser un espacio de libertad para estas personas, persiste la ocultación, así como la restricción de la orientación sexual, identidad de género, expresión de género o alguna particularidad de su imagen corporal que haga visible estos elementos en la universidad, limitándose a algunos espacios selectivos. Asimismo, otra investigación desarrollada por Barela et al. (2025) en Venezuela, se interesó por la percepción y opinión sobre la diversidad sexual entre estudiantes de primer y quinto año de medicina. En lo relacionado con el conocimiento sobre diversidad sexual, entre 92–98% manejaba las definiciones de orientación y diversidad, y el reconocimiento de la sigla LGTBIQ+ fue mayor en primer año (96%) que en quinto (78%).

Lo anterior señala que las generaciones de estudiantes más jóvenes podrían estar presentar una mayor formación en cuanto a la temática que el resto del estudiantado. Nava (2024), realizó una revisión documental para identificar las principales tendencias sobre la experiencia de los estudiantes de la comunidad LGTBIQ+ en su tránsito por instituciones de educación superior en Latinoamérica. Se concluyó que las universidades constituyen espacios ambivalentes para la comunidad LGTBIQ+: si bien ofrecen mayor visibilidad y oportunidades de inclusión en comparación con otros entornos, también reproducen prácticas y dinámicas de discriminación que impactan negativamente en sus integrantes. Asimismo, Ojeda et al. (2024) en Chile, se centraron en estudiar las barreras vividas por personas trans en educación superior. Concluyeron que, este grupo de estudiantes desconocen las políticas educativas puestas en marcha en las universidades y

que no requieren estrategias sistemáticas con el objetivo de evitar estigmatizaciones. Esto último es interesante, dado que se podría inferir que estos espacios educativos aparentemente son más inclusivos.

Método

Contexto de la investigación

Esta investigación se ha llevado a cabo en dos universidades: una ubicada en el sur de Chile y otra de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. La primera corresponde a una institución privada de naturaleza confesional que recibe financiamiento estatal. Ofrece una amplia gama de programas de pregrado y postgrado en áreas como ciencias, salud, educación, ingeniería, entre otras. Además, cuenta con políticas de inclusión y diversidad, protocolos y modelos de prevención contra la violencia, así como instancias de ayuda psicosocial para el estudiantado.

La segunda universidad es una institución pública reconocida por su compromiso con la educación inclusiva. Goza de una larga trayectoria en diversas áreas de la ciencia y ha sido pionera en la implementación de políticas de inclusión y diversidad, consolidando una cultura institucional que asegura la plena participación de comunidades históricamente marginadas.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 619 estudiantes de dos instituciones de educación superior: una en Concepción, Chile ($n = 402$; 64.9%) y otra en Buenos Aires, Argentina ($n = 217$; 35.1%). Los participantes fueron invitados a través de afiches con códigos QR colocados en los campus, respetando los protocolos institucionales. Al ser consultados sobre su nivel de conocimiento hacia la identidad de género, la mayoría indicó tener un *conocimiento moderado* ($n = 232$; 37.5%). De manera similar, en cuanto a la orientación sexual, expresaron la misma categoría ($n = 222$; 35.9%). La Tabla 1 detalla las características de la muestra.

Tabla 1

Características de participantes

Variables	n	%
<i>Género</i>		
Cisgénero	556	89.8%
Género fluido	13	2.1%
Bigénero	2	0.3%
Prefiero no decirlo	48	7.8%
<i>Orientación sexual</i>		
Heterosexual	380	61.4%
Bisexual	159	25.7%
Homosexual	34	5.5%
Demisexual	22	3.6%
Asexual	7	1.1%
Pansexual	3	0.5%
Prefiero no decirlo	14	2.3%
<i>Edad</i>		
17 a 21 años	385	62.2%
22 a 26 años	205	33.1%
27 a 30 años	19	3.1%
> a 31 años	10	1.6%
<i>Área disciplinar</i>		
Ciencias sociales	170	27.5%
Ciencia de la salud	109	17.6%
Educación	104	16.8%
Ingeniería	80	12.9%
Humanidades	75	12.1%
Ciencias económicas	57	9.2%
Ciencias	19	3.1%
Ciencias jurídicas	5	0.8%
<i>Práctica religiosa</i>		
Bastante practicante	74	12%
Muy practicante	29	4.7%
Nada practicante	314	50.7%
Poco practicante	202	32.6%

Instrumento

Se administró un cuestionario diseñado para medir el conocimiento hacia la identidad de género y la orientación sexual (Mejia Elvir & Sandoval-Henríquez, 2025). El proceso de diseño y validación incluyó una revisión teórica, juicio de expertos, entrevistas cognitivas y análisis factorial exploratorio y confirmatorio. La fiabilidad, evaluada mediante el coeficiente Omega, fue de .87, lo que indica una consistencia interna adecuada.

El instrumento consta de 15 ítems distribuidos en dos dimensiones: identidad de género (11 ítems) y orientación sexual (4 ítems). Frente a cada reactivo, el participante debe indicar su

grado de acuerdo o desacuerdo a través de una escala Likert de 7 puntos: totalmente en desacuerdo (0), muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4), muy de acuerdo (5), totalmente de acuerdo (6) y no lo sé (7)

Análisis

Se realizaron estadígrafos descriptivos, incluyendo la media y la desviación estándar. Enseguida, se emplearon las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal Wallis, debido a la falta de normalidad en la distribución de los datos según la prueba de Shapiro-Wilk. Para las comparaciones *post hoc*, se utilizó el método Dwass-Steel-Critchlow-Fligner. Los análisis fueron realizados con el software Jamovi.

Consideraciones éticas

La presente investigación fue realizada mediante los principios de la Declaración de Helsinki (2024). De ese modo, se informó previamente a todas las personas que participaron en el estudio sobre los objetivos del estudio y estas firmaron un consentimiento informado antes de la recopilación de la información. Esto permitió garantizar su participación voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento sin represalias durante y tras el proceso.

Adicionalmente, para salvaguardar la confidencialidad, se asignaron códigos numéricos a cada encuesta, permitiendo eliminar cualquier dato que fuera personal e identificable (nombres, orientación sexual, entre otros más) de la base de datos final. Estos datos fueron almacenados en un servidor seguro con contraseña siendo únicamente accesibles a los investigadores. Es oportuno indicar que no se previeron riesgos físicos para las personas que participaron en la investigación.

Resultados

Descriptivos

La Tabla 2 presenta los estadígrafos descriptivos por ítem. En la dimensión *identidad de género*, los promedios altos en los ítems invertidos 2, 4 y 10 indican que la mayoría de los participantes está en desacuerdo con las afirmaciones incorrectas, lo que sugiere cierta claridad conceptual. No obstante, las desviaciones reflejan una dispersión moderada en las respuestas. Por otro lado, las medias en los ítems 3, 7 y 11 muestran un cierto acuerdo con definiciones clave,

como la percepción subjetiva de la identidad de género (ítem 3) y el significado de transgénero (ítem 11).

En la dimensión *orientación sexual*, el promedio en el ítem 3 indica que la mayoría de los participantes rechaza esta afirmación incorrecta, lo que se ve respaldado por la baja desviación estándar, sugiriendo una mayor uniformidad en las respuestas. Por otro lado, los ítems 1 y 2, con promedios cercanos a 3, evidencian cierta confusión o ambivalencia entre los participantes con respecto a estos conceptos.

Tabla 2

Estadígrafos descriptivos

Ítem	Contenido (<i>dimensión identidad de género</i>)	M	DE
1	La disforia de género es una discordancia entre la identidad sexual y de género, y el sexo asignado al nacer	2.80	2.49
2	Hay más hombres cisgénero que mujeres cisgénero (I)	4.01	2.27
3	La identidad de género es la percepción subjetiva que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a su propio género, que podría o no coincidir con el sexo asignado al nacer	4.14	2.33
4	Las personas cisgénero tienen mayor tendencia a ser bisexuales que las personas agéneros (I)	4.37	1.98
5	Las personas cisgénero tienen mayor tendencia que las personas género queer a ser heterosexuales	2.56	2.36
6	El género fluido lo poseen aquellas personas cuya identidad trasciende el género binario (masculino o femenino)	2.99	2.55
7	Transgénero hace referencia a cualquier identidad de género que trasciende el género socialmente asignado	3.28	2.40
8	Las personas pangénero tienen la sensación de pertenecer a todos los géneros	1.94	2.36
9	Las personas de género neutro son aquellas que tienen la sensación de no pertenecer a ningún género	2.97	2.57
10	Demigénero hace referencia a la sensación de tener múltiples géneros, algunos estativos y otros fluidos (I)	4.54	2.20
11	Las personas transgénero son aquellas cuya identidad de género no se condice con su sexo asignado al nacer	3.94	2.45
Ítem	Contenido (<i>dimensión orientación sexual</i>)	M	DE
1	La orientación sexual está exclusivamente determinada por los comportamientos sexuales y afectivos (I)	2.98	2.12
2	Las personas heterosexuales tienen más tendencia a identificarse como cisgénero que las personas homosexuales	3.16	2.39
3	Las personas bisexuales son personas homosexuales no asumidas (I)	4.42	1.60
4	La sexualidad humana se presenta sobre un continuo que va de exclusivamente heterosexual a exclusivamente homosexual	1.65	1.76

Nota: ítems invertidos (I)

Comparación por nacionalidad

La Tabla 3 presenta los resultados obtenidos en la comparación de variables por nacionalidad. En la dimensión *identidad de género*, el estudiantado argentino muestra un puntaje promedio más alto ($M = 3.77$; $DE = 0.89$) en comparación con participantes chilenos ($M = 3.22$; $DE = 1.02$). La prueba U de Mann-Whitney indica que esta diferencia es estadísticamente significativa, lo que sugiere que no es atribuible al azar. Sin embargo, el tamaño del efecto ($d = 0.32$) señala que la magnitud de la diferencia es pequeña. Por otro lado, en la dimensión *orientación sexual*, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 3

Comparación por nacionalidad

Variable	Chilenos	Argentinos	U	p	d
	M (DE)	M (DE)			
Identidad de género	3.22 (1.02)	3.77 (0.89)	2949	< .001	0.32
Orientación sexual	3.05 (0.85)	3.05 (0.82)	43521	0.964	

Comparación por práctica religiosa

La Tabla 4 presenta los estadígrafos descriptivos de las variables según la práctica religiosa. Los resultados sugieren una tendencia en la que los participantes con menor práctica religiosa muestran un mayor conocimiento en la dimensión *identidad de género*, mientras que, en la *orientación sexual*, las diferencias entre grupos son menos pronunciadas, con promedios relativamente homogéneos.

Tabla 4

Descriptivos por práctica religiosa

Variable	Muy practicante	Bastante practicante	Poco practicante	Nada practicante
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
Identidad de género	2.85 (0.94)	3.25 (1.05)	3.34 (0.96)	3.54 (1.01)
Orientación sexual	2.91 (0.97)	3.16 (0.87)	3.02 (0.86)	3.06 (0.81)

El análisis de Kruskal-Wallis se utilizó para evaluar las diferencias en el conocimiento hacia la identidad de género según la práctica religiosa. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($X^2 = 17.5$, $gl = 3$, $p < .001$). Sin embargo, el tamaño del efecto sugiere que la magnitud de esta diferencia es pequeña, ya que explica aproximadamente el 2.84% de la variabilidad total.

Las comparaciones *post hoc* revelaron diferencias significativas entre los grupos *nada practicante* y *muy practicante* ($W = 4930$, $p = .003$), así como entre los grupos *poco practicante* y *muy practicante* ($W = 3693$, $p = .045$). Respecto al conocimiento hacia la orientación sexual, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 1.94$, $gl = 3$, $p = 0.586$).

Comparación por área disciplinar

La Tabla 5 presenta los descriptivos de las variables según el área disciplinar. El área de ingeniería contiene los puntajes más bajos en ambas dimensiones.

Tabla 5

Descriptivos por área disciplinar

Variable	CSO	CSA	ED	IN	HU	CE	CS	CJ
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)
Identidad de género	3.67 (0.98)	3.41 (1.05)	3.13 (0.93)	2.99 (1.02)	3.82 (0.82)	3.24 (0.95)	3.11 (0.88)	3.89 (1.39)
Orientación sexual	3.12 (0.84)	3.01 (0.97)	3.16 (0.71)	2.84 (0.89)	3.07 (0.72)	2.96 (0.91)	3.22 (0.68)	3.05 (0.44)

Nota: ciencias sociales (CSO), ciencias de la salud (CSA), educación (ED), ingeniería (IN), humanidades (HU), ciencias económicas (CE), ciencias (CS) y ciencias jurídicas (CJ).

Los resultados de Kruskal-Wallis muestran diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento hacia la identidad de género entre las áreas disciplinares ($X^2 = 50.2$, $gl = 7$, $p < .001$). Sin embargo, el tamaño del efecto ($\epsilon^2 = 0.0812$) sugiere que, aunque las diferencias son significativas, la magnitud es pequeña, ya que explica solo el 8.12% de la variabilidad total. Las comparaciones *post hoc* revelaron diferencias entre las áreas *humanidades* e *ingeniería* ($W = -6965$, $p = .001$), así como entre ciencias sociales e ingeniería ($W = -6539$, $p = .001$).

En cuanto al conocimiento hacia la orientación sexual, no se encontraron diferencias significativas entre las áreas disciplinares ($X^2 = 8.39$, $gl = 7$, $p = .300$). El tamaño del efecto ($\epsilon^2 = 0.0136$) es muy pequeño, lo que refuerza que las diferencias entre los grupos son mínimas y no relevantes.

Discusión

Para erradicar la discriminación hacia las personas LGTBIQ+ en el ámbito educativo, resulta fundamental comprender sus experiencias y realidades. Aún en las universidades, el conocimiento sobre la diversidad sexual y de género ha sido configurado históricamente desde enfoques que han generado tensiones y contradicciones. Esto ocurre porque la propia institucionalidad se ha encargado de preservar y castigar las orientaciones sexuales e identidades de género que disienten de los comportamientos y normas tradicionales de la sexualidad, reforzando estructuras de sanción y exclusión.

Esta investigación revela hallazgos significativos que ofrecen una visión sobre el conocimiento hacia la identidad de género y la orientación sexual en estudiantes universitarios, según su nacionalidad, práctica religiosa y área disciplinar. Estos resultados permiten identificar vacíos de conocimientos que deben ser abordados para combatir prejuicios y estereotipos. Desde el ámbito universitario, este estudio contribuye a promover una sociedad más informada y empática.

Los resultados obtenidos respaldan parcialmente las hipótesis planteadas, evidenciando diferencias significativas en el conocimiento hacia la diversidad de género y la orientación entre grupos de estudiantes según su nacionalidad, práctica religiosa y área de estudio.

Con respecto a la H1, se encontró que estudiantes argentinos obtuvieron un puntaje más alto en el conocimiento sobre identidad de género en relación con sus pares chilenos. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de la trayectoria más consolidada de implementación de políticas de educación sexual integral en Argentina, particularmente desde la promulgación de la Ley N.º 26.150 en 2006, la cual ha contribuido a la sensibilización progresiva de distintas generaciones dentro del sistema educativo (Goyeneche, 2023). En esta misma línea, el caso argentino se inscribe en un proceso histórico sostenido de institucionalización de derechos y desarrollo de políticas públicas orientadas a la diversidad sexual, lo que ha favorecido su incorporación paulatina en el currículo y en la cultura escolar (Del Monaco & Epele, 2025). En contraste, en Chile, las iniciativas vinculadas a la educación en género han emergido de manera más reciente y con un alcance relativamente limitado en el ámbito de la formación universitaria (Galaz & Poblete, 2019).

No obstante, esta interpretación requiere ser matizada desde una perspectiva institucional crítica. Tal como señalan Farji Neer et al. (2025), las universidades no constituyen espacios neutros, sino escenarios donde coexisten avances en la inclusión de la diversidad sexo-genérica

con persistentes formas de invisibilización y desigualdad, evidenciando una tensión entre la inclusión discursiva y la inclusión efectiva. En este sentido, el mayor conocimiento reportado por los estudiantes argentinos podría responder a una mayor exposición a contenidos formales, sin que ello implique necesariamente una transformación profunda de las prácticas y estructuras universitarias.

Complementariamente, los aportes de Reyes Pérez (2025) permiten profundizar esta lectura al evidenciar que la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades - particularmente en el caso chileno- se configura como un proceso no lineal, atravesado por dinámicas de poder, resistencias institucionales y negociaciones entre actores. Estas resistencias, que incluyen desde el escepticismo académico hasta la persistencia de normas informales, pueden limitar el alcance real de las políticas de género y su impacto en la formación estudiantil.

Desde esta perspectiva, las diferencias observadas entre estudiantes argentinos y chilenos no solo reflejan una brecha en la trayectoria de políticas educativas, sino también distintos niveles de consolidación institucional de la perspectiva de género. Mientras que en Argentina se advierte una mayor sedimentación normativa y cultural, en Chile este proceso aún se encuentra en disputa, lo que podría incidir en menores niveles de apropiación y conocimiento por parte del estudiantado.

Por otro lado, la H2 fue rechazada, ya que no se encontraron diferencias significativas en el conocimiento sobre orientación sexual entre estudiantes argentinos y chilenos. Una explicación tentativa de este hallazgo sugiere que la orientación sexual podría ser un tema más socializado en ambos países, puesto que han tenido un avance en la temática dentro de la región latinoamericana, lo que contribuiría a reducir las brechas de conocimiento. En consonancia con estudios previos, la visibilidad y aceptación de la diversidad sexual se ha materializado en normativas y leyes, favoreciendo el derecho educativo para las personas LGTBIQ+ (Mejía-Elvir, 2024), lo que podría explicar la homogeneidad en los puntajes.

Debe resaltarse, que la diferencia entre los resultados obtenidos en el conocimiento sobre orientación sexual e identidad de género puede comprenderse a partir de la naturaleza diferenciada de ambos constructos. Mientras la orientación sexual se vincula con formas de atracción afectivo-sexual hacia otros y ha alcanzado mayor visibilidad en el discurso social y educativo, la identidad de género implica una dimensión más compleja, relacionada con la autopercepción y la construcción subjetiva del género, lo que supone un mayor nivel de abstracción y cuestionamiento de estructuras socioculturales arraigadas. En consecuencia, el conocimiento sobre identidad de

género tiende a ser más sensible a las condiciones institucionales, curriculares y sociopolíticas en las que se desarrolla.

Respecto a la práctica religiosa, los resultados confirman la H3, indicando que estudiantes con menor práctica religiosa presentaron un conocimiento significativamente más alto sobre identidad de género. Estos resultados coinciden con lo señalado por Cravero et al. (2020), quienes encuentran una correlación entre religiosidad y actitudes menos inclusivas hacia las identidades y orientaciones sexuales no normativas. No obstante, la H4 se rechaza, lo que sugiere que el conocimiento sobre orientación sexual no se ve afectado de la misma manera por la religiosidad. Una explicación tentativa es que la orientación sexual ha sido más abordada en ámbitos públicos y académicos, reduciendo la influencia de las creencias religiosas sobre este aspecto en particular (Díaz, 2022).

En cuanto al área de estudio, los hallazgos confirman la H5, señalando que estudiantes de ingeniería presentaron un menor conocimiento sobre identidad de género. Esto podría plantearse por la falta de formación en ciencias sociales y humanidades en esta área, lo que ha sido concluyente en investigaciones previas que sugieren que las carreras STEM son espacios menos permeables a la inclusión de la perspectiva de género para este grupo, en contraste con aquellos programas que integran tópicos sociales (Marosi et al., 2024). Sin embargo, la H6 fue rechazada, evidenciando que el conocimiento sobre orientación sexual no varía significativamente según el área de estudio. Esto podría atribuirse a que la diversidad sexual es un tema más presente en la cultura popular, con discursos accesibles en diversas plataformas, lo que podría haber reducido las diferencias académicas, especialmente en la era de las tecnologías disruptivas (Olmedo, 2022).

Esta combinación de resultados, evidencia que los saberes sobre diversidad sexo-genérica no se configuran de manera homogénea, sino que responden a procesos diferenciados de legitimación social, institucional y cultural. Este aspecto es importante para futuras investigaciones, dado que se podría explorar con mayor profundidad los mecanismos por los cuales la educación, la religiosidad y el área de estudio afectan la comprensión de la diversidad sexual y de género en distintos contextos socioculturales.

Conclusiones

La presente investigación abordó las diferencias en el conocimiento sobre identidad de género y orientación sexual en el estudiantado universitario, considerando variables como nacionalidad, práctica religiosa y área disciplinar. Los resultados evidencian que el conocimiento sobre orientación sexual es mayor en comparación con el de identidad de género; no obstante, en ambos casos los niveles se mantienen en rangos moderados tanto en estudiantes chilenos como argentinos. Este hallazgo sugiere que, si bien existen diferencias contextuales, estas no son absolutas, lo que invita a matizar el peso explicativo de los factores institucionales y considerar la influencia de procesos socioculturales más amplios.

En este sentido, uno de los principales aportes de este estudio radica en evidenciar que los saberes sobre diversidad sexo-genérica no son homogéneos, sino que presentan una diferenciación epistemológica. Mientras el conocimiento sobre orientación sexual ha alcanzado mayor nivel de socialización e incorporación en discursos educativos y culturales, el conocimiento sobre identidad de género implica una mayor complejidad conceptual y enfrenta mayores resistencias institucionales y socioculturales, lo que condiciona su apropiación en los contextos formativos.

Los resultados empíricos de este estudio tienen varias implicaciones prácticas para la construcción de escenarios educativos respetuosos, justos y equitativos para todas las personas. En primer lugar, sería beneficioso integrar una formación más inclusiva en los currículos de todos los programas universitarios, lo que permitiría a los actores educativos desarrollar una comprensión más profunda de estos temas. En segundo lugar, las universidades podrían implementar políticas que garanticen la inclusión efectiva de las personas LGTBIQ+, más allá del simple reconocimiento y aceptación, ya que esto podría ser solo el primer paso hacia una inclusión educativa real. Finalmente, sería útil fomentar espacios de reflexión entre docentes y estudiantes que promuevan una visión crítica tanto dentro como fuera de los planteles educativos, mediante programas organizados por instancias de formación docente.

Es necesario considerar las limitaciones de este estudio. Si bien se comparan dos contextos nacionales distintos, el estudio está limitado al análisis de una única institución en cada país. Por tanto, debe tenerse precaución al extrapolar estos resultados, ya que podrían confluír otros factores socioculturales cuando no se comparan instituciones afines. Además, los resultados no reflejan necesariamente el conocimiento de todo el estudiantado chileno y argentino, especialmente en contextos con distintos modelos de educación terciaria, como ocurre en Chile.

Conflictos de interés

Los investigadores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Báez, F. J., Zenteno, M. Á., Nava, V., Capilla, L., & Jiménez, D. A. (2020). Relación entre actitud hacia la homosexualidad y características personales de estudiantes universitarios de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(3), 1-8. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192020000300007
- Barela, M., Arteaga, R., & Castillo, S. (2025). percepción y opinión sobre la diversidad sexual entre estudiantes de primer y quinto año de medicina. universidad de Carabobo, Venezuela. *Comunidad y Salud*, 23(1), 13-24. <https://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/cysv23n1/art02.pdf>
- Barreto, J., & Villalobos, V. (2020). Representaciones sociales de la inclusión lde la población lgbt en educación superior. *Análisis*, 52(97), 431-458. <https://doi.org/10.15332/21459169/5752>
- Barrientos, J., Rojas, M. T., Tabilo, I., & Bodenhofer, C. (2021). Derecho a la educación e inclusión escolar de jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(140). 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.7256>
- Cerpa-Reyes, C., Vargas-Toledo, M., & García-Betanzo, V. (2023). Orientación Sexual, Identidad de Género y Participación de Estudiantes: Creencias de Docentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 177-191. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200177>
- Cornejo, J. (2024). Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas: Entre el silencio y la invisibilización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 229-255. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000200229&lng=es&tlng=es
- Cravero, C., Rabbia, H., Giacobino, A., & Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre educación*, 11(21), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.vi21.658>
- Declaración de Helsinki. (2024). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.paho.org/es/documentos/declaracion-helsinki-amm-principios-eticos-para-investigaciones-medicas-seres-humanos>
- Del Monaco, R., & Epele, M. (2025). *Sobre legislaciones y saberes psi: percepciones y activismos respecto de la ley de identidad de género en Argentina*. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, 41, 1-20. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2025.41.e22200.a.es>
- Díaz, A. (2022). Educación sexual en aulas: la laicidad como práctica. *Revista mexicana de sociología*, 84(2), 447-475. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.2.60284>

- Durán, M. (2025). Juventudes LGBTIQA+ y Educación Superior: Problemáticas que inciden en las trayectorias escolares. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(31), 1-28. <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2502>
- Espinoza Romero, M. A., & Rodríguez Jiménez, 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. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Fajir Neer, A., Boy, M., López, M., Newton, C., Obenta, V. & Rodríguez, S. (2025). Desigualdades de género y sexualidad en la vida universitaria. Presencias y olvidos en las narrativas institucionales de una universidad del Conurbano Bonaerense (Argentina). *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 13, 01–19. <https://doi.org/10.46661/relies.11231>
- Galaz, C., & Poblete, R. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile postdictadura: Opacidades e hipervisibilidades de sujetos LGTBI. *Educación en Revista*, 74, 251-269. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62610>
- Garrido, J., & Simonetto, P. (2019). Entre normativas y disidencias: Políticas sexuales en Argentina y Chile durante el siglo XX. *Latinoamérica: Revista de Estudios Latinoamericanos*, 69, 99-126. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57108>
- Goyeneche, I. (2023). *La ESI, una política pública desde las aulas como herramienta necesaria en la lucha contra el abuso sexual en niñas, niños y adolescentes* [tesis de pregrado, Universidad Nacional de la Plata]. Memoria académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2741/te.2741.pdf>
- Lagos-Cerón, D., Lira-Conejeros, I. C., Pacheco-Toro, L., León-Peña, R., & Castañeda Strauch, M. A. (2025). Percepciones de estudiantes LGBTIQA+ sobre discriminación y barreras durante su formación en carreras del área de la salud. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 33, 1-26. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO401739173>
- Ley n.º 1.620, de 15 de marzo de 2013. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Ley n.º 19.684, de 26 de octubre de 2018. (2018). Ley integral para personas trans. Montevideo, Uruguay. <https://www.gub.uy/tramites/sites/catalogo-tramites/files/2023-05/1922.pdf>
- Ley n.º 21.120, de 15 de noviembre de 2018. (2018). Reconoce y da protección a la identidad de género. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- Ley n.º 21.369, de 15 de septiembre de 2021. (2021). Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Ley n.º 26.15 de 23 de octubre de 2006. (2006). Programa nacional de educación sexual integral. Buenos Aires, Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

- Ley n° 26.743, de 23 de marzo de 2012. (2012). Por la cual se establece el derecho a la identidad de género de las personas. Buenos Aires, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-26.743-identidad-de-genero_0.pdf
- Ley General de Educación de México, de 30 de septiembre de 2019. (2019). Ley General de Educación, modificada en el año 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Luján, N., & García, C. A. (2017). Homofobia sutil en espacios universitarios. *REencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74), 105-126. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/933>
- Marosi, N. K. M., Avraamidou, L., & López López, M. (2024). Queer individuals' experiences in STEM learning and working environments. *Studies in Science Education*, 1–39. <https://doi.org/10.1080/03057267.2024.2313903>
- Mejía-Elvir, P. (2022). Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en educación básica, experiencia del profesorado hondureño. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(36), 131-145. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913>
- Mejía-Elvir, P. (2024). Políticas educativas y rol docente para la inclusión LGTBIQ+ en América Latina. *Cad. Pesquisa*, 54, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1980531411266>
- Mejía-Elvir, P. & Sandoval-Henríquez, F. & Nocetti de la Barra, A. Barrientos-Delgado, J. (2026). Experiencias de discriminación de docentes LGTBIQ+: Una revisión narrativa de estudios fenomenológicos educativos. *Castalia*, 45, 241-260. <https://doi.org/10.25074/07198051.45.3003>
- Mejía-Elvir, P. & Seguel-Arriagada, A. (2025). El estudiantado trans en la Universidad: una revisión sistemática de estudios de inclusión educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 3(1), 262-278. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6120>
- Mejía Elvir, P., & Sandoval-Henríquez, F. (2025). Diseño y validación de un instrumento para medir el conocimiento sobre identidad de género y orientación sexual en estudiantes chilenos de educación superior. *Revista De Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.599871>
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3(1), e080. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Nava, R. (2024). Estudiantes LGTBIQ+ en Instituciones de Educación Superior: Hallazgos y Tendencias. *Revista Veritas Et Scientia - Upt*, 13(2), 319–328. <https://doi.org/10.47796/ves.v13i2.1143Autor>.
- Ojeda, N., Villagrán, F., & Urrutia, E. (2024). Ser Persona Trans en la Educación Superior chilena: Cuatro casos de estudio. *Revista ProPulsión Interdisciplina En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 8(1), 88–109. <https://doi.org/10.53645/revprop.v8i1.127>
- Olmedo, R. (2022). Medios LGBT+ en Internet: experiencias de comunicación e información en México. *Noésis. Revista de ciencias sociales*, 31(62), 41-59. <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.2.3>

- Ortiz-López, N., Jerez-Yáñez, O., Cortés-Chau, F., & Rodríguez-Cabello, J. (2021). Las experiencias de los estudiantes de medicina LGBTQ+ durante su formación: Una revisión sistemática. *Revista Médica de Chile*, 149(7), 1058-1069. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000701058>
- Reyes Pérez, S. (2025). *Resistencias y contra-resistencias en los procesos de institucionalización de la perspectiva de género en tres universidades chilenas* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.
- Saborit, A., Morales, M., Macola, D., Mirabal, T., Rosales, E., & Lago, D. (2021). Percepción de la homosexualidad en estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. *Archivos del Hospital Universitario "General Calixto García"*, 9(2), 216-227.
- Serey-Araneda, D., Del Arco-Bravo, I., & Zuñiga-Rocamora, P. (2023). Tendencias homofóbicas en estudiantes de educación infantil en Chile: Un estudio cuantitativo transversal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 211-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.565691>
- Uribe, M., Díaz, A., & Cuba, J. (2022). Actitudes hacia las sexualidades periféricas en estudiantes universitarios de La Rioja, Argentina y Huancayo, Perú. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), 1-28. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1685>
- Vidal, F., Gutiérrez, G., Lillo, D., Abarca, H., Montecinos, R., & Barrientos, J. (2024). ¿Transformaciones de género en el ámbito educativo? Actitudes y opiniones del profesorado en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(68), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8308>