

SUBJETIVIDADES ANSIOSAS EN AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REPENSAR LA PEDAGOGÍA DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA.

ANXIOUS SUBJECTIVITIES IN HIGHER EDUCATION CLASSROOMS: RETHINKING PEDAGOGY FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE.

Camila Elizabeth Calisto-Breiding
Académica, Universidad de Playa Ancha
Magíster en Educación Inclusiva
Valparaíso, Chile
camila.calisto@upla.cl
ORCID: [0000-0003-2630-7994](https://orcid.org/0000-0003-2630-7994)

Natalia Nicoll Pérez-Lagos
Docente, IP-CFT UST
Magíster en Educación Inclusiva
Santiago, Chile
nperezlagos@gmail.com
ORCID: [0009-0008-0030-0501](https://orcid.org/0009-0008-0030-0501)

Javiera Andrea Avilés-Birkner
Docente y Encargada Convivencia Escolar, Escuela Hospitalaria Padre Hurtado
Magíster en Educación Inclusiva
Santiago, Chile
javieraaviles@escsaludeducacion.cl
ORCID: [0009-0007-3132-1439](https://orcid.org/0009-0007-3132-1439)

Alejandra Del Carmen Aguilera-Flores
Docente de Educación Diferencial, Escuela Gaspar Cabrales, SLEP Valparaíso
Magíster en Educación Inclusiva
Valparaíso, Chile
ale.aguilera.arun@gmail.com
ORCID: [0009-0009-2124-7356](https://orcid.org/0009-0009-2124-7356)

Resumen: En la última década, las instituciones de educación superior en Chile han registrado un aumento sostenido en las solicitudes de apoyo por parte de estudiantes que enfrentan dificultades asociadas a la salud mental. Las presiones académicas, personales y la necesidad de autonomía generan tensiones que pueden derivar en sintomatología ansiosa. El presente estudio, de carácter cualitativo y exploratorio, analiza las experiencias de estudiantes universitarios con ansiedad para identificar las barreras que inciden en su aprendizaje, participación y bienestar académico. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres estudiantes seleccionados mediante

Fecha recepción: 19 de mayo de 2025
Fecha aceptación: 26 de septiembre de 2025
DOI: 10.5354/2735-7279.2026.83462



muestreo intencionado, y los datos fueron examinados mediante análisis de contenido cualitativo. Los resultados revelan la existencia de barreras vinculadas con metodologías poco flexibles, limitaciones en el acceso a apoyo psicológico y estructuras organizativas rígidas. Se enfatiza la necesidad de incorporar la salud mental como eje central de una pedagogía inclusiva que reconozca la diversidad de formas de aprender y de vivir la experiencia universitaria. Integrar marcos teóricos orientados a la inclusión y a la salud mental ofrece nuevas perspectivas para enfrentar los desafíos actuales y favorecer una educación superior más equitativa y humana.

Palabras claves: educación superior, barreras para el aprendizaje y participación (BAP), inclusión, sintomatología ansiosa.

Resumo: Na última década, as instituições de educação superior no Chile têm registrado um aumento sustentado nas solicitações de apoio de estudantes que enfrentam dificuldades de saúde mental. As pressões acadêmicas, pessoais e a necessidade de autonomia geram tensões que podem levar à ansiedade. Este estudo, de caráter qualitativo e exploratório, investiga as experiências de estudantes universitários com sintomas ansiosos, com o objetivo de identificar as barreiras que afetam seu aprendizado, participação e bem-estar acadêmico. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três estudantes selecionados por amostragem intencional, e os dados foram analisados por análise de conteúdo qualitativa. Os resultados evidenciam barreiras relacionadas a metodologias pouco flexíveis, dificuldades de acesso ao apoio psicológico e estruturas organizacionais rígidas. Destaca-se a necessidade de integrar a saúde mental como parte central de uma pedagogia inclusiva que reconheça diversas formas de aprender e viver a universidade. Incorporar marcos teóricos voltados para inclusão e saúde mental pode oferecer novas perspectivas para enfrentar os desafios atuais e melhorar a experiência educativa.

Palavras-chave: educação superior, barreiras para aprendizagem e participação (BAP), inclusão, sintomas ansiosos.

Abstract: In recent years, Chilean universities have seen a steady rise in requests for support from students struggling with mental health concerns. Academic pressures, personal demands, and the expectation of self-reliance often create tensions that may lead to anxiety. This qualitative, exploratory study looks into the experiences of university students showing signs of anxiety, seeking to understand the barriers that hinder their learning, participation, and overall academic well-being. Three students, selected through purposive sampling, took part in semi-structured interviews. The information gathered was examined through qualitative content analysis, which brought to light challenges such as rigid teaching practices, limited access to psychological care, and inflexible institutional structures. The findings point to the need for mental health to be treated as a central element of inclusive pedagogy—one that values different ways of learning and living the university experience. Bringing together theoretical perspectives on inclusion and mental health could open new ways to respond to today's challenges and enrich students' educational journeys.

Keywords: higher education, barriers to learning and participation (BLP), inclusion, anxiety symptomatology.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la salud mental ha mostrado un incremento sostenido tanto a nivel mundial como en Chile. Desde 2020, año marcado por la pandemia global, se ha observado un aumento significativo de personas que experimentan dificultades socioafectivas y psicosociales. Una encuesta internacional de 2018 indicaba que el 27 % de los participantes consideraba la salud mental uno de los principales problemas sanitarios; para 2024, esta percepción alcanzó el 45 %, consolidándose como la mayor preocupación de salud pública (Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur [Ipsos], 2024). Estos datos evidencian la necesidad de abordar la salud mental desde una perspectiva sistémica, que considere los factores sociales, económicos y ambientales que la configuran.

En el contexto universitario, la ansiedad constituye una manifestación recurrente asociada a desigualdades estructurales, presiones económicas, incertidumbre laboral y demandas de rendimiento académico. A estos factores se agregan elementos propios del entorno institucional, como la rigidez organizativa, la ausencia de acompañamiento emocional y la competencia entre pares. Estas condiciones limitan la participación estudiantil y afectan su bienestar, al tiempo que revelan barreras actitudinales, metodológicas y organizativas que obstaculizan la inclusión y el aprendizaje significativo (Comparán-Franco, 2025; Ramírez-Gámez y Díaz-Rodríguez, 2025).

En Chile, el marco legal ha avanzado hacia entornos educativos más inclusivos. La Ley N.º 20.370 (2009) reconoce la educación como un derecho fundamental y promueve el desarrollo integral en contextos diversos. La Ley N.º 21.091 (2018) refuerza este principio en educación superior, promoviendo ajustes razonables y acceso equitativo, mientras que la Ley N.º 20.422 (2010) asegura igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. Más recientemente, la Ley N.º 21.544 (2023) permitió a estudiantes del Registro Nacional de la Discapacidad acceder a la educación superior sin rendir la PAES, tras completar un programa preparatorio.

A pesar de los avances alcanzados, persisten brechas en el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios, particularmente entre estudiantes con discapacidad¹ o con dificultades asociadas a la salud mental. Dichas brechas se ven acentuadas por el estrés académico, la ausencia de apoyos sostenidos y la limitada flexibilidad institucional, lo que refuerza la necesidad de promover enfoques inclusivos que incorporen la salud mental como un componente esencial del derecho a la educación y del desarrollo integral del estudiantado.

¹ Art. 5° Ley N° 20.422 (2010): "Se entenderá por persona con discapacidad aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" Se adopta esta terminología legal para precisión normativa en educación superior chilena.

Desde un enfoque teórico, esta investigación se inscribe en el paradigma de la educación inclusiva y en el enfoque de derechos, orientados a eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, reconociendo la diversidad como un recurso pedagógico y no como un obstáculo. En el plano práctico, busca aportar evidencia para el diseño de estrategias institucionales de acompañamiento y bienestar estudiantil. En el ámbito social, pretende contribuir a la consolidación de comunidades universitarias más empáticas y equitativas, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 3 y el ODS 4 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

La inclusión en la educación superior requiere un enfoque integral que trascienda las prácticas pedagógicas, promoviendo transformaciones en las culturas y políticas institucionales orientadas a garantizar la participación equitativa del estudiantado (Cifuentes, 2023; Ramírez y Díaz, 2025).

Por otro lado, la ansiedad estudiantil se vincula con factores estructurales como la desigualdad social, la precariedad económica y la falta de apoyo emocional, los cuales se ven intensificados por la presión académica y la competencia institucional. Considerando estos antecedentes, el presente estudio busca contribuir al desarrollo de políticas institucionales y prácticas docentes que valoren la diversidad, prioricen el bienestar socioemocional y favorezcan la permanencia, la participación activa, el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiantado a lo largo de su trayectoria académica.

Barreras y salud mental en educación superior

El III Estudio Nacional de Discapacidad (2022) reportó que un 26 % de las personas encuestadas presenta ansiedad o trastorno de ansiedad, lo que evidencia la urgencia de atender factores de exclusión y vulnerabilidad que afectan a estudiantes con condiciones de salud mental. Para superar estas barreras, se requiere implementar estrategias que promuevan recursos educativos, eleven las expectativas sobre el rendimiento estudiantil, fortalezcan los equipos docentes y aseguren la difusión, comprensión y aplicación de normativas inclusivas en todos los niveles del sistema educativo.

La educación superior ha sido analizada desde el enfoque de barreras. Borland y James (1999) proponen tres tipos: el acceso físico, relacionado con infraestructura y espacios; la falta de retroalimentación que favorezca la inclusión, vinculada a la comunicación entre instituciones y estudiantes; y la dimensión ideológico-moral, que remite a las relaciones de poder y discriminación, afectando el sentido de pertenencia del estudiantado.

La literatura especializada documenta un aumento sostenido de problemas de salud mental en estudiantes universitarios, especialmente ansiedad y depresión. Storrie et al. (2010) señalan que, debido a la fase de desarrollo en la que se encuentran, diversos

problemas de salud mental podrían manifestarse o intensificarse. Asimismo, en esta etapa pueden aparecer o agravarse conductas como el consumo de sustancias, incrementando el riesgo de inestabilidad psíquica y el desarrollo de trastornos de personalidad, ansiedad, alimentarios, psicosis, trastorno bipolar o esquizofrenia (Florenzano, 2005; Harrington, 2002; Obiols, 1996).

A nivel internacional, el proyecto *WHO World Mental Health International College Student* (WMH-ICS) reporta que el 31 % de los estudiantes de educación superior presenta dificultades en salud mental, siendo los trastornos más prevalentes la depresión (18,5 %) y la ansiedad generalizada (16,7 %) (Martínez et al., 2021).

En Chile, Álamo et al. (2021) identificaron niveles elevados de sintomatología en estudiantes de tres instituciones de educación superior. En particular, se registraron altos porcentajes de estrés (53,3 %), depresión (46,0 %) y ansiedad (45,5 %), y un 29,7 % del estudiantado presentó simultáneamente los tres tipos de síntomas. Asimismo, el estudio evidenció una alta prevalencia de conductas y hábitos alimentarios complejos (87 %), junto con problemas de sueño acompañados de fatiga diurna (67,2 %).

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo explorar las experiencias de estudiantes universitarios con sintomatología ansiosa, identificar las barreras que inciden en su aprendizaje y participación, y aportar evidencia que contribuya al diseño de propuestas pedagógicas inclusivas y efectivas.

Atender las necesidades de apoyo de personas con condiciones de salud mental requiere superar la falta de conocimiento sobre el tema, mejorar el manejo de recursos disponibles y fortalecer la calidad educativa para atender las demandas de los estudiantes de educación superior. Las barreras que enfrentan los estudiantes con sintomatología ansiosa no solo se presentan en momentos específicos, sino que pueden tener un impacto acumulativo en su trayectoria educativa, comprometiendo su éxito académico.

Desde 2019, las movilizaciones estudiantiles en Chile han puesto de manifiesto la necesidad de atender los problemas vinculados al bienestar y la salud mental en el ámbito universitario. La pandemia de COVID-19 intensificó estos desafíos, incrementando su impacto en el bienestar psicológico y el desempeño académico del estudiantado (Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior, 2023). En este contexto, los estudiantes universitarios se posicionan como un grupo especialmente vulnerable a la aparición de síntomas ansiosos, debido a las múltiples exigencias académicas que inciden en distintas dimensiones de su vida y generan elevados niveles de estrés.

El *Informe de Participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Proceso de Admisión 2021 de la Prueba de Transición (PDT)* evidencia un aumento significativo en la solicitud de ajustes por parte de personas con discapacidad: de 472 estudiantes en 2018 a 2.328 en 2021, con 560 admitidos en este último año. Estos datos reflejan una expansión en la participación, aunque persisten brechas estructurales. En

particular, 77 estudiantes con trastornos ansiosos y del ánimo rindieron la PDT en condiciones adaptadas, de los cuales 55 accedieron a programas universitarios, lo que pone de manifiesto las limitaciones institucionales que aún dificultan una inclusión plena en la educación superior (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional [DEMRE], 2021).

La Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior establece que la educación constituye un derecho fundamental y destaca su función en la formación integral de las personas, así como en su participación en la vida social. En concordancia, la Subsecretaría de Educación Superior y la Subsecretaría de Salud Pública crearon el *Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior*, con el propósito de desarrollar estrategias orientadas a abordar estos desafíos. La sobrecarga académica se reconoce como un factor determinante de estrés, frustración y deserción (Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior, 2023).

Frente a estas condiciones, las instituciones de educación superior deben incorporar la salud mental como una dimensión transversal de sus políticas institucionales, mediante acciones de prevención, intervención y sensibilización. Desde una perspectiva inclusiva, las dificultades de aprendizaje pueden originarse en la interacción entre el estudiante y un entorno que no responde adecuadamente a sus características ni a sus necesidades. En este sentido, resulta imprescindible identificar, minimizar y, cuando sea posible, eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), especialmente en estudiantes que presentan sintomatología ansiosa.

Estas barreras se manifiestan en distintos planos: actitudinales (creencias, estereotipos y expectativas reducidas de docentes y familias), metodológicos (enfoques pedagógicos homogéneos, currículos rígidos y estrategias unisensoriales), sociales (prejuicios hacia estudiantes provenientes de contextos no académicos) y organizativos (estructuras institucionales sin articulación entre niveles o dispositivos de apoyo) (Puigdemívol, 2009, citado en Martel, 2020). En esta línea, Booth y Ainscow (2002) sostienen que las barreras para el aprendizaje y la participación pueden originarse tanto dentro como fuera del entorno educativo. Dichas barreras no se restringen a la infraestructura o a los recursos materiales, sino que también se vinculan con las culturas institucionales, las prácticas pedagógicas y las relaciones que se establecen entre los distintos actores educativos.

Si bien resulta necesario reconocer las condiciones externas que inciden en la inclusión, los autores enfatizan la responsabilidad de las instituciones educativas en transformar aquellos aspectos que pueden modificarse desde su propio quehacer. Desde una mirada ética, Skliar (2008) plantea que la inclusión exige repensar la relación con la diferencia, evitando reducirla a la simple incorporación de quienes han sido considerados “otros” dentro de un sistema preexistente. Su reflexión destaca que las instituciones también reproducen exclusión cuando no cuestionan sus propias condiciones de funcionamiento. La pedagogía, en este sentido, se concibe como una práctica de responsabilidad y hospitalidad, en la que el encuentro con el otro redefine las formas de

enseñar, aprender y convivir. La inclusión, más que una meta alcanzable, se entiende como un proceso permanente de reflexión y mejora colectiva, sustentado en la colaboración entre docentes, estudiantes y familias para eliminar los obstáculos que limitan la participación y el aprendizaje.

En el ámbito universitario, Skliar (2008) advierte que las instituciones corren el riesgo de perder su sentido educativo cuando priorizan la productividad, la evaluación y la competencia. Propone recuperar la universidad como un espacio de encuentro y pensamiento compartido, en el que las aulas se constituyan en lugares de diálogo y experiencia abiertos a la incertidumbre y la transformación. Esta perspectiva permite comprender la educación superior no solo como un proceso académico, sino también como una práctica ética que reconoce la diferencia y la convierte en una fuente de aprendizaje colectivo.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender la sintomatología ansiosa en estudiantes de Bibliotecología. Según Bernal (2010), este método permite analizar la realidad social en su totalidad, considerando sus propiedades y dinámicas, para posteriormente examinar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y su contexto (Guerrero, 2016). Este enfoque resulta pertinente para abordar el impacto de la sintomatología ansiosa en el ámbito académico, ya que permite comprender las experiencias individuales y su relación con las condiciones institucionales y pedagógicas que configuran el entorno universitario.

El diseño metodológico correspondió a un estudio de caso, entendido como una estrategia que permite analizar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real (Yin, 2009). Esta aproximación resultó adecuada en la medida en que el fenómeno y el entorno mantuvieron una relación indisoluble, como ocurrió en el contexto universitario, donde convergieron dimensiones académicas, emocionales y sociales. En coherencia con ello, el estudio tuvo un alcance exploratorio, orientado a examinar las características del fenómeno y comprender sus implicancias, dado que se trata de una temática escasamente investigada en el ámbito de la Bibliotecología (Ramos, 2020).

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de carácter intencional, el cual permite focalizar el estudio en casos informativamente relevantes para el fenómeno investigado en contextos de alta variabilidad y tamaño muestral reducido (Otzen y Manterola, 2017).

La muestra estuvo compuesta por tres estudiantes —dos mujeres y un hombre— de la carrera de Bibliotecología, pertenecientes a distintas etapas académicas. Los participantes E1 y E2 cursan, al momento del estudio, el décimo semestre de la carrera. E1 presentaba una trayectoria académica irregular, con asignaturas pendientes de años anteriores, mientras que E2 mantenía un progreso regular. El participante E3 cursaba el cuarto semestre y había retomado sus estudios tras un período de inactividad

académica. En conjunto, los tres participantes residían en la Región de Valparaíso, Chile, y habían manifestado sintomatología ansiosa al cuerpo docente. Con el propósito de resguardar su identidad, se aplicó una codificación alfanumérica (E1, E2 y E3), utilizada tanto en el análisis como en la exposición de los resultados. Los fragmentos de testimonio se presentan bajo dicha codificación, garantizando la confidencialidad y otorgando voz a los informantes.

La técnica de recolección de información correspondió a una entrevista semiestructurada, elaborada con el propósito de identificar las BAP que incidían en la trayectoria académica de estudiantes con sintomatología ansiosa. El instrumento se organizó en cuatro dimensiones: perfil del estudiante, dimensión actitudinal, dimensión organizativa y dimensión trayectoria. En total, incluyó veintiuna preguntas diseñadas en coherencia con los objetivos del estudio, orientadas a explorar aspectos actitudinales, organizativos y experienciales vinculados con el proceso formativo.

La validez de contenido se sustenta en la definición de Escobar y Cuervo (2008), quienes la conciben como una evaluación informada realizada por especialistas con trayectoria en el tema, reconocidos por su capacidad para emitir juicios y valoraciones fundadas sobre la calidad y pertinencia de los instrumentos de investigación. Estos autores establecen cuatro criterios esenciales para su valoración: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. En el presente estudio, el proceso de validación del instrumento se llevó a cabo conforme a dichos criterios, con el propósito de asegurar la correspondencia entre los objetivos de la investigación y las preguntas de la entrevista. Este procedimiento permitió efectuar ajustes conceptuales y lingüísticos a partir de las observaciones de tres profesoras especialistas en educación diferencial y de un bibliotecólogo con formación en docencia universitaria.

Las entrevistas se realizaron en modalidad virtual, con autorización expresa y consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, fueron transcritas de forma literal y analizadas mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo. Según Bardin (2002), esta técnica comprende procedimientos sistemáticos y objetivos orientados a describir el contenido de los mensajes, con el propósito de inferir conocimientos sobre las condiciones sociales en que estos se producen. Dicho proceso permitió identificar unidades de significado, patrones de sentido y categorías emergentes que reflejan las percepciones, experiencias y barreras expresadas por los informantes.

Finalmente, el estudio se desarrolló conforme a los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (1989), quienes sostienen que la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad constituyen los fundamentos éticos y metodológicos de la investigación cualitativa. Estos principios orientaron la protección de la confidencialidad, la obtención del consentimiento informado y la transparencia en el tratamiento de los datos, garantizando la integridad y la fiabilidad del proceso investigativo.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se organizan en cuatro dimensiones analíticas: dimensión perfil del estudiantado, dimensión actitudinal, dimensión organizativa y trayectorias académicas. Cada una integra los principales hallazgos derivados de las entrevistas en profundidad, las cuales permitieron reconocer experiencias, percepciones y BAP vinculadas a la vivencia de la ansiedad en el contexto universitario.

Dimensión perfil del estudiantado

Dentro de esta dimensión se evidencian diferencias significativas en las trayectorias personales y académicas de los participantes. Al momento del estudio, dos de ellos tenían 24 años y mantenían una continuidad reciente con la educación formal, mientras que el tercero, de 34 años, había retomado sus estudios tras más de una década fuera del sistema educativo. Esta diversidad etaria se tradujo en experiencias diferenciadas frente al aprendizaje y a la adaptación al entorno universitario.

Las entrevistas evidencian disparidades en el acceso a apoyos psicológicos y farmacológicos, configurando una barrera organizativa tanto a nivel institucional como del sistema público de salud. Aunque los tres estudiantes residen en la misma región, enfrentan desigualdades en la disponibilidad y continuidad de los servicios de bienestar. En este contexto, uno de los participantes señaló que “hubo un tiempo, creo que el año 2023, en donde asistí al psicólogo de la universidad y, bueno, actualmente estoy esperando que me llamen del consultorio y no ha pasado nada. Pero no, nada como de fármacos, no he consumido nada de eso. Igual me gustaría tener algo más constante, pero es difícil conseguir hora” (E2).

Otro entrevistado relató dificultades similares al intentar acceder a atención en el sistema público, indicando que “intenté conseguir hora con el psicólogo del consultorio, pero pasaron meses y nunca me llamaron. Al final terminé dejando el tratamiento porque ya no me sentía capaz de seguir insistiendo” (E1). De manera complementaria, se describe una experiencia de atención psicológica universitaria de carácter intermitente, percibida como insuficiente, evidenciada en el relato “fui dos veces a la psicóloga de la universidad, pero después me dijeron que no había cupos y no supe más. No me pareció que fuera un acompañamiento real” (E2). En contraste, E3 contó con tratamiento psiquiátrico y farmacológico estable, destacando que esta red de apoyo personal fue determinante para sostener su trayectoria académica.

En conjunto, los relatos sugieren que la salud mental continúa siendo percibida principalmente como una responsabilidad individual más que institucional. La falta de información clara sobre los apoyos disponibles y la fragmentación de la atención configuran un escenario desigual que impacta tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional.

Asimismo, uno de los entrevistados cursa simultáneamente asignaturas de distintos niveles, situación que incrementa su carga académica y dificulta la gestión del tiempo, señalando que “estoy con ramos de primero y de tercero al mismo tiempo, y a

veces no alcanzo ni a dormir. Los profes no siempre entienden que eso también te pasa la cuenta” (E1). Esta condición permite observar cómo el rezago académico puede transformarse en una barrera actitudinal cuando no se reconocen las particularidades del estudiantado.

Dimensión actitudinal

En esta dimensión emergieron percepciones diversas acerca de las relaciones entre docentes y estudiantes. Los tres participantes coincidieron en que la actitud del profesorado influía directamente en su bienestar y desempeño académico. Se registraron experiencias positivas asociadas a docentes que demostraban empatía, flexibilidad y apertura al diálogo, pero también situaciones caracterizadas por la rigidez y la falta de comprensión frente a las necesidades emocionales del estudiantado.

Una de las entrevistadas señaló: “Hay profes que te preguntan cómo estás, que si te ven mal te dicen que descanses o que puedes entregar algo después. Esos gestos te cambian todo, te hacen sentir que puedes seguir” (E1). Sin embargo, otro estudiante relató una experiencia opuesta: “Le llevé un certificado médico porque no pude ir a clases y me dijo que eso no era excusa, que en la universidad no se puede estar enfermo. Me dio más ansiedad todavía” (E2).

Estas diferencias revelaron que la comprensión o la indiferencia docente pueden funcionar como factores protectores o, por el contrario, como obstáculos para el aprendizaje. Los participantes señalaron que las y los docentes más jóvenes tendían a mostrar mayor disposición al diálogo y sensibilidad hacia las emociones del estudiantado, mientras que algunos profesores con mayor trayectoria eran percibidos como más estrictos y menos atentos a la dimensión humana del proceso formativo.

Asimismo, las experiencias con el grupo de pares resultaron igualmente diversas. En algunos casos se generaron redes espontáneas de apoyo y contención entre compañeros, mientras que en otros se describieron climas de competencia y distancia. Uno de los entrevistados expresó: “A veces no cuento que tengo ansiedad porque siento que algunos se burlan o piensan que uno exagera. Entonces prefiero quedarme callado” (E3).

En conjunto, estas percepciones evidencian que las barreras actitudinales no solo se manifiestan en la relación docente-estudiante, sino también en la interacción entre pares. La falta de empatía y el desconocimiento sobre la ansiedad pueden profundizar el aislamiento y la sensación de no pertenencia dentro de la comunidad universitaria.

Dimensión organizativa

En el plano institucional, los participantes coincidieron en identificar obstáculos vinculados con la organización académica, las condiciones materiales y el acceso a los recursos tecnológicos. Se mencionaron horarios extensos, clases consecutivas sin pausas y escasos espacios destinados al descanso. Uno de los entrevistados comentó: “A veces estamos cuatro horas seguidas en el laboratorio, sin recreo ni tiempo para comer. Llega un punto en que ya no te concentras” (E1).

La infraestructura también fue señalada como un factor que incide en las condiciones de aprendizaje. Los tres participantes destacaron la falta de equipos disponibles o su mal estado, lo que los obligaba a trabajar en sus propios dispositivos o fuera del horario universitario. Esta situación generaba una sobrecarga adicional, especialmente en quienes debían compatibilizar estudio y trabajo.

En materia de comunicación institucional, se observó una percepción de desarticulación entre las unidades universitarias encargadas del bienestar y la docencia. Uno de los testimonios indicó: “Nunca me llegó información sobre los apoyos. Me enteré por un compañero que existía una psicóloga en la facultad, pero nadie lo había dicho en clases” (E2). Este desconocimiento refuerza la idea de que los recursos de acompañamiento no están suficientemente difundidos ni integrados en la vida académica cotidiana.

Asimismo, se identificaron dificultades en la articulación entre la universidad y las redes externas de salud mental, tales como los Centros de Salud Familiar (CESFAM) o los Centros Comunitarios de Salud Mental (COSAM). En algunos casos, los estudiantes mencionaron haber buscado ayuda sin lograr continuidad: “Pedí hora en el CESFAM, pero la lista de espera era de meses. La universidad tampoco me ofreció otra alternativa” (E3). La falta de coordinación entre ambas esferas —educativa y sanitaria— constituye una barrera organizativa que impacta de manera directa en la permanencia y el bienestar del estudiantado.

Trayectorias académicas

Las trayectorias de los participantes se caracterizaron por una combinación de avances, interrupciones y estrategias personales orientadas a sobrellevar la ansiedad en el contexto universitario. Dos de ellos iniciaron sus estudios durante la pandemia, lo que implicó cursar el primer año en modalidad virtual, con escasas oportunidades de socialización. Esta situación incidió en el sentido de pertenencia y en la adaptación al entorno universitario. En este contexto, se describió la dificultad inicial para integrarse a la dinámica académica presencial, evidenciada en el relato “entré en pandemia, y recién en segundo año conocí la universidad. Me costó mucho hablar en clases, sentía que todos ya se conocían y yo no” (E2).

En esta dimensión se identificaron barreras metodológicas asociadas a prácticas pedagógicas poco participativas. Los relatos dieron cuenta de clases centradas

principalmente en la exposición de diapositivas, con escasos espacios de diálogo o retroalimentación, lo que fue percibido como desmotivador y generador de ansiedad, especialmente en contextos de evaluación de alto rendimiento o bajo presión. Esta experiencia se refleja en el siguiente testimonio: “hay profes que solo leen las presentaciones. Si uno pregunta, a veces ni responden. Es difícil concentrarse o sentir que estás aprendiendo” (E3).

En contraste, se valoraron positivamente aquellas experiencias docentes en las que se promovía la participación, el diálogo y la flexibilidad, las cuales contribuyeron a generar un clima de mayor confianza y bienestar. En este sentido, se destacó que “cuando la profesora nos deja participar o hablar de lo que sentimos, el ambiente cambia. Uno aprende más y se siente más tranquilo” (E1).

Otro aspecto identificado en las trayectorias académicas fue la escasa comunicación respecto de los apoyos institucionales disponibles. No obstante, dado que este elemento fue analizado en profundidad en el apartado anterior, en esta dimensión se considera únicamente como un antecedente contextual que incidió en el desarrollo de la trayectoria formativa, en la medida en que el desconocimiento de programas de tutoría o acompañamiento limitó el acceso oportuno a recursos de apoyo y orientación.

Asimismo, se identificó la falta de comprensión del cuerpo docente frente a las responsabilidades personales del estudiantado —como el trabajo, la familia o situaciones de salud—, configurándose como una barrera actitudinal que interfirió con la participación activa y el desempeño académico. Esta rigidez incrementó la sensación de frustración y el temor al fracaso.

Se reconoció que la empatía y flexibilidad de algunos docentes constituyeron factores decisivos para la continuidad de los estudios. La disponibilidad para escuchar y otorgar plazos razonables fue percibida como un apoyo significativo, tal como se expresa en el relato “cuando un profesor te escucha o te da un poco más de tiempo, eso te hace sentir capaz. Es como que alguien te dice que sí puedes seguir” (E2). Este tipo de experiencias refuerza la relevancia de las relaciones humanas en la trayectoria académica y evidencia cómo prácticas cotidianas pueden generar diferencias significativas en el bienestar y la permanencia estudiantil.

En conjunto, los resultados evidenciaron que la ansiedad no se manifiesta únicamente como una condición individual, sino que se ve amplificada por factores estructurales, pedagógicos y relacionales del entorno universitario. Las barreras metodológicas, organizativas y actitudinales se entrelazan y repercuten en la experiencia formativa del estudiantado, configurando trayectorias en las que el bienestar y la pertenencia se encuentran en permanente tensión. Los relatos de E1, E2 y E3 subrayan la necesidad de comprender las vivencias estudiantiles como parte de un entramado institucional más amplio, donde las condiciones materiales, los vínculos humanos y la organización académica inciden directamente en la posibilidad de aprender, participar y permanecer en la educación superior.

ANÁLISIS

Los relatos presentados en el apartado anterior permiten trascender la descripción de experiencias individuales y abrir una lectura analítica sobre las condiciones que configuran la ansiedad en la educación superior. A partir de estos testimonios, se evidencia que las dificultades experimentadas por el estudiantado no responden únicamente a factores personales, sino que se inscriben en dinámicas institucionales que estructuran la experiencia formativa y condicionan las posibilidades de participación, permanencia y bienestar.

En este sentido, la ansiedad emerge como una vivencia situada, estrechamente vinculada a las formas en que se organizan los procesos de enseñanza, evaluación y acompañamiento. Las experiencias narradas dan cuenta de cómo determinadas prácticas pedagógicas y estructuras institucionales pueden intensificar el malestar, especialmente cuando no consideran la diversidad de trayectorias, ritmos y condiciones de vida del estudiantado. Desde esta perspectiva, el análisis se orienta a comprender la ansiedad no como una condición individual aislada, sino como un fenómeno relacional y contextual, producido en la interacción entre sujetos, prácticas y estructuras educativas.

Uno de los elementos más recurrentes en los relatos es la vivencia de bloqueo frente a determinadas situaciones académicas, particularmente aquellas asociadas a evaluaciones orales o a sistemas de evaluación altamente demandantes. Una de las personas entrevistadas señaló que, al enfrentar este tipo de instancias, su nivel de ansiedad aumentaba hasta generar respuestas físicas y cognitivas que le impedían desenvolverse con normalidad. A pesar de haber comunicado esta situación a sus docentes, no recibió medidas de acompañamiento, lo que la llevó a evitar determinadas asignaturas o modalidades evaluativas.

Otro testimonio evidenció cómo los sistemas de evaluación acumulativa, caracterizados por múltiples entregas y plazos inflexibles, generaban una sensación constante de desborde y angustia. En este contexto, cualquier imprevisto personal o familiar podía transformarse en un factor de riesgo académico, reforzando la percepción de fracaso y la autoexigencia. La respuesta institucional, centrada en la responsabilidad individual y en la necesidad de “organizarse mejor”, tendía a invisibilizar las condiciones estructurales que dificultan el desempeño académico.

Asimismo, se identificó la importancia de la comunicación clara y oportuna como un factor determinante en la experiencia estudiantil. La ausencia de orientaciones precisas, así como los cambios inesperados en cronogramas y exigencias, generaban un estado de tensión anticipatoria que interfiere con la concentración y el disfrute del aprendizaje. En estos casos, la dificultad no radica en la falta de competencias, sino en la forma en que se estructuraban las demandas académicas.

Estos relatos permiten comprender que las barreras no se originan en la ansiedad en sí misma, sino en la manera en que los espacios formativos responden, o no, a ella. Cuando las instituciones no reconocen estas realidades ni ajustan sus estructuras, las

condiciones académicas no solo dificultan la participación, sino que la obstaculizan activamente, reforzando el aislamiento, la inseguridad y la frustración. De este modo, la ansiedad se configura como una experiencia que emerge en la interacción entre el sujeto y un entorno que no siempre ofrece condiciones de acogida y comprensión.

La ansiedad incide de manera sostenida en la trayectoria educativa, afectando la forma en que el estudiantado se vincula con el aprendizaje, con sus pares y con la institución. En muchos casos, se traduce en una participación restringida, en una presencia marcada por la cautela o el retraimiento, y en una vivencia del espacio universitario como exigente, pero poco habitable. No se trata únicamente de un malestar individual, sino de una señal que interpela el tipo de comunidad educativa que se está construyendo.

Desde esta perspectiva, el rol docente adquiere una relevancia central, no en términos de control o vigilancia emocional, sino como un actor clave en la generación de condiciones de cuidado, diálogo y reconocimiento. Acompañar a estudiantes que experimentan ansiedad no implica asumir funciones clínicas, sino construir prácticas pedagógicas que no reproduzcan la indiferencia ni el silenciamiento. La disposición a escuchar, flexibilizar y contextualizar las exigencias se configura, así, como un componente relevante del proceso formativo.

La ansiedad, en este marco, se transforma en una barrera cuando afecta de manera persistente el aprendizaje, la participación y la permanencia. En contextos educativos caracterizados por altas exigencias, autonomía no acompañada y evaluaciones centradas en el control, esta experiencia tiende a intensificarse. No se trata únicamente de la dificultad para rendir una evaluación, sino del temor a preguntar, del aislamiento por vergüenza o de la sensación constante de no estar a la altura de las expectativas.

Tal como plantea Cifuentes (2023), la educación superior continúa privilegiando la producción de conocimiento disciplinar por sobre los procesos humanos, omitiendo las trayectorias diversas de estudiantes que trabajan, cuidan, migran o transitan situaciones de enfermedad. En este escenario, las estructuras universitarias operan bajo lógicas homogéneas que limitan la consideración de las condiciones subjetivas que atraviesan la experiencia formativa.

Desde una ética crítica y una pedagogía de la diferencia, se vuelve necesario interrogar las condiciones que posibilitan o restringen el aprendizaje. Freire (1970) advierte que la toma de conciencia emerge allí donde se reconocen las condiciones de opresión que atraviesan la experiencia cotidiana. En este sentido, el análisis de la ansiedad permite visibilizar tensiones estructurales que requieren ser abordadas colectivamente, más allá de respuestas individuales o remediales.

CONCLUSIONES

Es relevante reflexionar sobre la labor del profesorado en la educación superior, reconociendo la necesidad de superar el modelo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos para adoptar un rol activo en la promoción de entornos de aprendizaje inclusivos, equitativos y emocionalmente seguros. Este cambio resulta especialmente importante al considerar las BAP que enfrentan estudiantes con sintomatología ansiosa, condición que ha mostrado un aumento significativo en los últimos años.

Desde un enfoque inclusivo, el cuerpo docente debe comprender que la ansiedad no constituye un problema individual, sino una condición que puede agravarse en ambientes educativos rígidos, competitivos o indiferentes a las necesidades emocionales del estudiantado, reflejo de una problemática estructural del sistema. Para ello, resulta necesario que los y las docentes sean capaces de identificar factores de riesgo y de protección, reconociendo qué situaciones académicas, personales o contextuales — como la sobrecarga académica, los períodos de evaluación, la incertidumbre vocacional o los problemas económicos— están más asociadas a la aparición de ansiedad.

Es importante resaltar que la ansiedad puede manifestarse de diversas formas: dificultades para hablar en público, asistir regularmente a clases, cumplir con los plazos establecidos en las asignaturas o participar en evaluaciones tradicionales. Estas manifestaciones impactan directamente en el rendimiento académico, el sentido de pertenencia y la motivación ante los estudios. Contar con información sobre la prevalencia y los tipos de ansiedad permite comprender cuántos estudiantes se ven afectados, en qué carreras o etapas académicas es más frecuente y qué manifestaciones —físicas, cognitivas o conductuales— predominan. Con base en esta información, las instituciones de educación superior pueden diseñar programas de salud mental, talleres de manejo del estrés y estrategias de acompañamiento psicológico ajustados a las necesidades reales del estudiantado.

Ante esta realidad, el rol docente adquiere una dimensión ética y social que implica fomentar espacios donde el diálogo, la empatía y la flexibilidad sean pilares fundamentales. Esto supone adaptar estrategias de enseñanza que consideren diversas formas de participación y expresión, ofrecer ajustes razonables según las necesidades individuales y grupales, establecer una comunicación clara y comprensiva, y mantener una actitud abierta para detectar señales de malestar emocional. Si se sabe que ciertos métodos —como los exámenes orales, las evaluaciones acumulativas o el exceso de tareas simultáneas— incrementan la ansiedad, resulta pertinente buscar estrategias de evaluación formativas y menos estresantes, así como promover prácticas de autorregulación emocional y manejo del tiempo que fortalezcan las competencias transversales del estudiantado. En conjunto, estas acciones pueden contribuir a crear climas de aula más empáticos e inclusivos.

A lo anterior se suma la responsabilidad del Estado de aplicar y hacer efectiva la normativa vigente en materia de inclusión educativa, lo que implica no solo el diseño de políticas, sino también la provisión de los recursos necesarios para la formación y

capacitación continua del profesorado y de toda la comunidad universitaria. Garantizar una educación inclusiva requiere una acción articulada que promueva prácticas pedagógicas equitativas y contextualmente pertinentes, sostenidas en un marco normativo que respalde el derecho a una participación plena y significativa de todas y todos los estudiantes.

Los estudios sobre ansiedad aportan evidencia valiosa para desarrollar protocolos de detección temprana, derivación y apoyo psicológico dentro del sistema universitario, generando así políticas de bienestar que respondan a problemáticas reales y contextualizadas en la vida estudiantil. En este sentido, resulta fundamental que el profesorado trabaje de manera colaborativa con las unidades de inclusión y los servicios de apoyo estudiantil, fortaleciendo redes institucionales que permitan acompañar de forma integral al estudiantado. La formación docente continua en inclusión, salud mental y educación emocional debe concebirse no como una carga adicional, sino como una herramienta indispensable para construir comunidades de aprendizaje verdaderamente accesibles.

Abordar las BAP que enfrentan estudiantes con sintomatología ansiosa desde un enfoque inclusivo no constituye únicamente un acto de justicia educativa, sino también una manifestación concreta del compromiso institucional de la universidad con el bienestar y el derecho a la educación de todas y todos. El estudio de la ansiedad en estudiantes universitarios aporta a la educación superior una comprensión profunda del bienestar estudiantil y de sus implicaciones en las trayectorias académicas. Los hallazgos aquí presentados no pretenden ofrecer soluciones cerradas, sino visibilizar las condiciones estructurales que inciden en la experiencia universitaria y aportar evidencia para seguir pensando, con rigurosidad y empatía, en una educación superior más consciente de las dimensiones emocionales que la atraviesan.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones investigativas, este estudio abre diversas líneas de profundización que permiten ampliar y complejizar los hallazgos presentados. La muestra acotada y la focalización en una sola carrera limitan el alcance de los resultados, por lo que se vuelve necesario continuar indagando en otros contextos formativos y disciplinas, con el fin de contrastar experiencias y reconocer posibles patrones comunes o divergentes.

Asimismo, resulta pertinente incorporar la voz del cuerpo académico, del personal administrativo y de los equipos de apoyo estudiantil, con el propósito de comprender de manera integral cómo las políticas institucionales, los programas de acompañamiento y las prácticas pedagógicas dialogan o entran en tensión con la experiencia subjetiva de la ansiedad. Profundizar en las barreras actitudinales del profesorado y en las barreras metodológicas presentes en la educación superior permitiría analizar de qué manera las formas de enseñar, evaluar y gestionar los procesos educativos inciden en el bienestar y la participación del estudiantado.

Avanzar en estas líneas de investigación contribuiría a una comprensión más compleja del bienestar universitario y favorece el diseño de estrategias institucionales

más inclusivas, sostenibles y coherentes con los desafíos actuales de la salud mental en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo, C., Antúnez, Z., Baader, T., Kendall, J., Barrientos, M., y Barra, D. de la. (2020). *The sustained increase of mental health symptoms in Chilean university students over three years*. Revista Latinoamericana de Psicología, 52, 71–80. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.8>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.^a ed.). Akal.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Pearson.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Borland, J., y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14(1), 85–101.
- Cifuentes Astete, Á. N. (2023). Economías ansiosas de la vida universitaria: Afectos, tiempo y neoliberalismo en la experiencia estudiantil universitaria [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. RepositorioUChile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/199784/Economias-ansiosas-de-la-vida-universitaria.pdf>
- Consejo Asesor en materia de Bienestar y Salud Mental en el Sistema de Educación Superior. (2023). *Recomendaciones y orientaciones del consejo asesor en salud mental para la educación superior*. MINEDUC. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/05/Recomendaciones-y-Orientaciones-Salud-Mental-Educacion-Superior.pdf>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). (2021). *Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Proceso de Admisión 2021 de la Prueba de Transición (PDT)* <https://demre.cl/inclusion/documentos/memoria.2021.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1).

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (25.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.

Guerrero-Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2).

Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur [Ipsos]. (2024). *Monitor Global de Servicios de Salud IPSOS 2024. Una encuesta de Ipsos Global Advisor en 31 países*.

<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-09/Ipsos%20-%20Monitor%20de%20Servicios%20de%20Salud%202024.pdf>

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley N° 20.422. Diario Oficial de la República de Chile, 10 de febrero de 2010.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley N° 21.091. Diario Oficial de la República de Chile, 29 de mayo de 2018.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

Ley N° 21.544. Diario Oficial de la República de Chile, 9 de febrero de 2023.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1188864>

Martínez, P., Jiménez, A., Mac-Ginty, S., Martínez, V., y Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con meta-análisis. *Terapia Psicológica*, 39(3), 405–426. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082021000300405>

Martell L.; (2020). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde la Psicología. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(17), 66-73.

https://ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/09_Arti%CC%81culo_7.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Ramírez-Gámez, J. J., y Díaz-Rodríguez, L. M. (2025). Desafíos para la inclusión en la universidad: percepciones estudiantiles en Sinaloa. *Revista Iberoamericana para*

la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(30).
<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2307>

Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf>

Rozas, F., González, F., Cerón, G., Guerrero, M., Vergara, R., y Pinto, S. (2023). *III Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Departamento de Evaluación y Estudios, Servicio Nacional de la Discapacidad – SENADIS, Ministerio de Desarrollo Social y Familia.
https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad

Skliar, C. (2006). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable)*. Novedades Educativas.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc Libros.

Solar, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M., y Rodríguez, C. (2007). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. *Terapia Psicológica*, 25(2), 105–112.

Storrie, K., Ahern, K., y Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems—A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
https://books.google.cl/books/about/Case_Study_Research.html?hl=es&id=FzawIAilHkC&redir_esc=y