

El currículo por competencias y su incidencia en la salud mental y el desarrollo socioemocional en educación media

The competency-based curriculum and its impact on mental health and socio-emotional development in secondary education

Humberto Ramon Solano Alarcon
<https://orcid.org/0009-0006-3684-5533>
Policía Nacional, Colombia
humberto.solanoa@uted.us

Elvira Milena Alvarez Barrios
<https://orcid.org/0009-0001-6723-4739>
Policía Nacional, Colombia
elvira.alvarezb2024@uted.us

Nora Luz González De Cortes
<https://orcid.org/0000-0001-7467-2924>
University of technology and education, Estado Unidos
nora.gonzalez@uted.us


Cita sugerida: Solano Alarcon, H. R., Alvarez Barrios, E. M., & González De Cortes, N. L. (2026). El currículo por competencias y su incidencia en la salud mental y el desarrollo socioemocional en educación media. *RedCiencia 360*, 3(1), 32-53. <https://doi.org/10.66231/RedCiencia360.v3i1.27>

Recepción: 08 de diciembre de 2025

Aceptado: 18 de enero de 2026

Publicado: 15 de marzo de 2026

Copyright: © 2026 Humberto Ramon Solano Alarcon, Elvira Milena Alvarez Barrios, Nora Luz González De Cortes; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons

Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 

Resumen

Este ensayo reflexiona sobre la relación entre currículo por competencias, salud mental y desarrollo socioemocional en estudiantes de educación básica secundaria, a partir del trabajo investigativo que se adelanta con estudiantes de octavo grado del Colegio Nuestra Señora de Fátima. Para ello, se revisaron estudios y documentos recientes sobre currículo, convivencia escolar, aprendizaje socioemocional y bienestar, con el fin de reconocer puntos de encuentro, vacíos y tensiones presentes en la literatura. A partir de esa revisión, se observa que la salud mental suele aparecer en el discurso escolar, pero no siempre se traduce en experiencias pedagógicas continuas que permitan al estudiante aprender a autorregularse, comunicarse mejor o afrontar conflictos cotidianos. También se advierte que el enfoque por competencias puede perder fuerza cuando se reduce a formatos, exigencias o prácticas evaluativas que aumentan la presión escolar. En cambio, cuando existe coherencia entre lo que se propone en el currículo, las metodologías de aula y la evaluación, se favorecen ambientes más estables y relaciones escolares basadas en el acompañamiento. El ensayo sostiene, en consecuencia, que el bienestar estudiantil no depende solo de condiciones individuales, sino también de la manera en que la escuela organiza sus prácticas formativas y sus apoyos institucionales.

Palabras clave: Apoyo psicosocial, autorregulación, clima escolar, convivencia escolar, evaluación formativa.

Abstract

This essay reflects on the relationship between competency-based curriculum, mental health, and socio-emotional development in middle school students, based on research conducted with eighth-grade students at Colegio Nuestra Señora de Fátima. To this end, recent studies and documents on curriculum, school climate, socio-emotional learning, and well-being were reviewed to identify commonalities, gaps, and tensions present in the literature. This review reveals that mental health often appears in school discourse, but it does not always translate into continuous pedagogical experiences that enable students to learn self-regulation, improve communication, or cope with everyday conflicts. It also notes that the competency-based approach can lose its effectiveness when it is reduced to formats, demands, or assessment practices that increase academic pressure. Conversely, when there is coherence between the curriculum, classroom methodologies, and assessment, more stable environments and supportive school relationships are fostered. The essay argues, therefore, that student well-being depends not only on individual conditions, but also on the way in which the school organizes its educational practices and institutional support.

Keywords: formative assessment, psychosocial support, school climate, school coexistence, self-regulation.

INTRODUCCIÓN

En la educación básica, la salud mental ha dejado de ser un asunto secundario. Hoy forma parte de problemas concretos que se viven todos los días en la escuela: estrés por las tareas, temor frente a las evaluaciones, presión por el rendimiento y conflictos de convivencia que terminan afectando el aprendizaje y la permanencia estudiantil. En ese escenario, la institución educativa influye de manera directa en la experiencia del alumnado. La forma como se enseña se evalúa, se acompaña y se resuelven los conflictos puede aliviar tensiones o, por el contrario, intensificarlas.

Por eso, distintas aproximaciones al bienestar escolar insisten en que no basta con responder a las crisis cuando ya aparecen; también es necesario incorporar acciones de promoción, prevención y apoyo dentro de la vida cotidiana del colegio (Macaya Sandoval & Vicente Parada, 2020; Aston et al., 2020).

El tema adquiere más importancia en grado octavo, porque coincide con una etapa de cambios personales, mayor exposición al juicio de los compañeros y una vivencia escolar en la que la evaluación y la convivencia suelen sentirse con más intensidad. Por eso, este análisis no puede quedarse solo en formulaciones generales. Necesita vincularse con situaciones cercanas al aula, con ejemplos comprensibles y con experiencias que los propios estudiantes reconocen en su cotidianidad.

Más que preguntar si el colegio tiene o no actividades sobre bienestar, interesa examinar cómo se organizan las clases, cómo se evalúa y qué tipo de relaciones se fortalecen dentro del espacio escolar (Aston et al., 2020; Macaya Sandoval & Vicente Parada, 2020).

En este marco de ideas, el currículo basado en competencias surge como una vía prometedora para la formación integral, en la medida en que desplaza la centralidad exclusiva del contenido y orienta el aprendizaje hacia desempeños contextualizados que integran saber conocer, saber hacer y saber convivir. Desde esta perspectiva, la educación para la salud, incluida la salud mental, puede entenderse como parte de una alfabetización más amplia que exige conocimientos, habilidades y actitudes para la toma de decisiones, el autocuidado y la participación responsable (Gavidia et al., 2019).

Sin embargo, la literatura advierte que cuando las competencias se formulan solo en

el nivel declarativo (como “propósitos” generales) sin traducirse en estrategias didácticas y evaluativas concretas, su potencial transformador se diluye y termina reproduciendo prácticas tradicionales (Gavidia et al., 2019).

Una dificultad recurrente es que la salud mental y el desarrollo socioemocional se incorporan de manera fragmentada en planes y materiales escolares, con predominio de contenidos informativos y baja presencia de recursos procedimentales para desarrollar habilidades de afrontamiento, autorregulación emocional, comunicación asertiva y resolución consensuada de conflictos. En análisis de materiales escolares se ha señalado que la presencia de contenidos sobre salud mental suele ubicarse en niveles básicos (informativos y preventivos), mientras escasean propuestas orientadas al desarrollo personal y social que permitan practicar habilidades emocionales en situaciones reales (Marrero-Montelongo et al., 2020).

Esa diferencia resulta importante porque el bienestar escolar no depende únicamente de que el estudiante sepa qué son la ansiedad o el estrés. También exige contar con recursos para reconocer lo que siente, regular sus emociones y buscar apoyo cuando la situación lo requiere. Esto adquiere especial relevancia en edades como la de los estudiantes de octavo, donde el temor al error o a la exposición frente a otros puede afectar la participación y la seguridad dentro del aula.

La literatura revisada muestra que el fortalecimiento de las competencias y de la inteligencia emocional en el currículo puede relacionarse con mejores niveles de bienestar, adaptación escolar y otras variables asociadas con la salud mental. Sin embargo, estos avances no se sostienen por sí solos. Para que tengan continuidad, se necesitan condiciones concretas como formación docente, tiempo curricular y evaluación formativa (Jiménez-Vázquez et al., 2023; Sanmartín Ureña & Tapia Peralta, 2023).

Por eso, el desafío no está solo en reconocer que lo socioemocional es importante, sino en incorporarlo de manera estable al trabajo pedagógico, evitando que quede reducido a actividades aisladas o a orientaciones generales sin aplicación real.

En este sentido, el ensayo parte de que la incidencia del currículo por competencias en la salud mental y en el desarrollo socioemocional no depende tanto de lo que se declara

en los documentos, sino de la coherencia con que se lleva a la práctica. Importa cómo se organiza el currículo, qué metodologías se emplean, de qué manera se evalúa y con qué apoyos cuenta la institución para sostener ese proceso (Aston et al., 2020; Jiménez-Vázquez et al., 2023). Así, la cuestión de fondo no es agregar la salud mental como un tema adicional, sino integrarla de forma real a la experiencia escolar.

En grado octavo, esto supone abrir espacios de conversación y de trabajo pedagógico que permitan a los estudiantes comprender mejor lo que viven y participar en la construcción de mejoras dentro de su entorno escolar.

DESARROLLO

Contexto general: currículo por competencias y salud mental como problema educativo

Cuando la salud mental se trata como un tema “aparte” del currículo, la escuela suele responder con acciones rápidas: una charla, un taller puntual o una campaña ocasional. Esas iniciativas pueden servir como punto de partida, pero casi siempre se quedan cortas porque no modifican lo que más pesa en la experiencia diaria: cómo se organizan las clases, qué tan claras son las reglas, cómo se manejan los conflictos y cómo se vive la evaluación. En la práctica, el colegio puede convertirse en un lugar que aumenta el estrés o en un espacio que lo reduce, dependiendo de sus rutinas y de la manera como se acompaña a los estudiantes.

Por ejemplo, no produce el mismo efecto una semana cargada de pruebas sin explicación de criterios que una semana planificada, con tiempos razonables y orientaciones claras; tampoco es igual un conflicto que se resuelve con regaños que uno que se tramita con mediación, acuerdos y seguimiento (Macaya Sandoval & Vicente Parada, 2020). Por eso, desde enfoques actuales se insiste en que el bienestar se sostiene mejor cuando se integra al funcionamiento regular de la institución y no cuando aparece solo como respuesta a crisis (Aston et al., 2020).

En ese escenario, el currículo por competencias puede tener un aporte importante, en la medida en que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que orienta el aprendizaje hacia situaciones concretas de la vida escolar. Su sentido está en ayudar al estudiante a comprender, actuar y relacionarse mejor en contextos reales. Sin embargo, ese

propósito se debilita cuando el enfoque termina reducido a formatos, evidencias o desempeños que se acumulan sin suficiente claridad para quienes aprenden. Cuando eso ocurre, lo que debería servir de orientación pedagógica puede convertirse en una fuente adicional de presión, sobre todo si la evaluación se vive como control, amenaza o castigo (Cruz Picón & Hernández Correa, 2022).

Por el contrario, cuando el enfoque se aplica con un sentido pedagógico auténtico, las competencias se convierten en experiencias concretas de aprendizaje. Un ejemplo sencillo es cuando, antes de una evaluación, el docente aclara los criterios, enseña estrategias para organizar el estudio y ayuda a manejar la ansiedad; luego, la retroalimentación permite identificar errores y corregirlos sin que el estudiante se sienta estigmatizado por una nota (Manassero-Mas & Vázquez-Alonso, 2020). De este modo, el currículo no solo mide resultados, sino que también enseña a aprender con menor tensión.

Asimismo, si la intención es que esta discusión les sirva a estudiantes de octavo, conviene asumir un enfoque participativo. El clima escolar no mejora solo por decisiones de directivos o profesores: también mejora cuando los estudiantes se involucran con propuestas concretas. Pueden, por ejemplo, sugerir acuerdos para las semanas de evaluación (calendarios coordinados, tiempos de preparación y claridad en las instrucciones) o pactos de convivencia para el salón y los grupos de mensajería (respeto, no humillación, pedir ayuda cuando algo se sale de control).

Ese protagonismo ayuda a que la escuela sea un espacio de construcción colectiva y, al mismo tiempo, fortalece habilidades socioemocionales vinculadas con bienestar y adaptación escolar, siempre que exista continuidad y acompañamiento (Aston et al., 2020; Jiménez-Vázquez et al., 2023; Sanmartín Ureña & Tapia Peralta, 2023).

Revisión de la literatura: lo que se sabe y lo que se hace

Una primera coincidencia en la literatura es que la formación integral suele declararse como ideal, pero en la práctica muchas instituciones terminan priorizando lo medible y lo administrativo por encima del estudiante como persona.

En ese sentido, Arcila Serna y Orrego Noreña (2020), a partir de historias de vida de

docentes, advierten que cuando la educación se instrumentaliza y se orienta solo al cumplimiento, los resultados y la acumulación de evidencias, se debilita su sentido humanista y se deja en segundo plano la singularidad de cada estudiante. Esta reflexión resulta pertinente en grado octavo, donde la presión por responder, cumplir expectativas y ser aceptado por los demás puede hacerse más fuerte si la escuela transmite que el valor personal depende principalmente del rendimiento académico.

A ello se suma que el bienestar y el desarrollo socioemocional no dependen únicamente de lo que ocurre en el aula. Vargas Gutiérrez (2023) muestra que el acompañamiento familiar cumple un papel importante en el fortalecimiento de los logros académicos y de las habilidades socioemocionales, lo que pone de relieve la responsabilidad compartida entre familia y escuela.

De manera complementaria, otros estudios indican que el liderazgo institucional, las prácticas pedagógicas de carácter crítico y el acompañamiento parental favorecen el desarrollo social, cognitivo y emocional del estudiantado, incluso en contextos de vulnerabilidad (Lancheros Quintero & Moreno Tinoco, 2023). En consecuencia, no basta con enunciar el bienestar como propósito formativo; lo decisivo es cómo se expresa en la vida escolar, en las relaciones cotidianas y en los apoyos que rodean al estudiante.

La literatura revisada permite ver que el currículo por competencias puede aportar a la formación integral cuando no se limita a organizar contenidos, sino que también promueve capacidades para actuar, convivir y responder a situaciones del contexto. En el ámbito internacional, Araya-Fernández y Garita González (2019) advierten que la incorporación de habilidades blandas encuentra obstáculos concretos, entre ellos la ausencia de políticas claras, debilidades en los modelos de evaluación y poca articulación con las necesidades reales del entorno.

En una línea semejante, la revisión sistemática de Posso et al. (2023) muestra que un currículo bien estructurado, en el que se integran valores y competencias socioemocionales, puede favorecer la inclusión, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, elementos estrechamente relacionados con la convivencia escolar. A esto se suma lo planteado por Núñez Rojas et al. (2022), quienes encuentran una relación positiva entre la capacitación

docente y la gestión del currículo por competencias, lo que refuerza una idea importante: sin formación y acompañamiento, este enfoque corre el riesgo de quedarse solo en el plano discursivo.

En el contexto colombiano, Cruz Picón y Hernández Correa (2022) señalan que el enfoque por competencias se vincula con una noción de calidad educativa más cercana a las demandas socioculturales actuales, al tiempo que ofrece la posibilidad de articular dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. De igual manera, Guerrero-Cuentas et al. (2020) sostienen que los procesos de resignificación curricular fortalecen competencias laborales y prácticas pedagógicas, un aspecto relevante si se considera que la manera de enseñar también influye en el clima del aula y en el modo como se acompañan los conflictos y las presiones académicas.

Sin embargo, la revisión deja ver una limitación importante: siguen siendo escasos los estudios locales, particularmente en Montería, que expliquen cómo se implementa este enfoque en las instituciones educativas y qué tensiones aparecen al llevarlo a la práctica en un contexto sociocultural específico. Este vacío no es menor, porque, aunque las orientaciones generales puedan parecer similares, su apropiación y sus efectos cambian según las condiciones concretas de cada escuela.

En relación con la salud mental, la revisión confirma que no puede entenderse como un asunto exclusivamente individual ni como un componente secundario dentro de la experiencia escolar. Vergara-Darré (2023) advierte la presencia de síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes y llama la atención sobre la responsabilidad institucional de fortalecer programas de bienestar. Aunque su estudio se sitúa en educación superior, aporta elementos útiles para comprender la necesidad de prevención desde etapas anteriores.

En Colombia, esta perspectiva encuentra respaldo en la Ley 2460 de 2025, que modificó la Ley 1616 de 2013 y reafirmó la salud mental como un derecho que debe garantizarse con especial atención a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, mediante acciones de promoción, prevención, cuidado y atención integral (Colombia, Congreso de la República, 2025).

De forma complementaria, la Estrategia de Salud Mental en Comunidades

Educativas de Chile plantea que el cuidado no debe recaer únicamente en el estudiante, sino asumirse como una tarea compartida, ligada a la convivencia respetuosa, al desarrollo socioemocional y a la construcción de entornos escolares protectores (Ministerio de Educación de Chile & Ministerio de Salud de Chile, 2022). En conjunto, estos referentes permiten sostener que el bienestar escolar también depende de la capacidad de la institución para organizar apoyos, fortalecer vínculos de cuidado y dar coherencia a sus prácticas pedagógicas

Aterrizando estas discusiones al trabajo escolar, la evidencia sugiere que en muchos materiales educativos la salud mental aparece con sesgo informativo: se define, se recomienda y se previene, pero se practica poco el “cómo” actuar en momentos reales de estrés, conflicto o desborde. En análisis de textos escolares se identifica predominio de contenidos básicos y preventivos y escasez de actividades orientadas a entrenar habilidades concretas de gestión emocional (Marrero-Montelongo et al., 2020).

Algo similar señalan propuestas de alfabetización en salud mental desde competencias: la dimensión mental y emocional suele quedar fragmentada entre áreas, sin secuencia que asegure práctica, progresión y evaluación formativa; así, se reconocen conceptos, pero no siempre se construyen herramientas de afrontamiento, comunicación asertiva o manejo del estrés en contextos escolares reales (Gavidia et al., 2019). Esto se vuelve especialmente visible en octavo grado, cuando se acumulan evaluaciones y aumentan tensiones del grupo: el estudiante requiere recursos aplicables, no solo definiciones.

Finalmente, la literatura sobre inteligencia emocional converge en que promover competencias emocionales se asocia con mejor adaptación escolar, mayor bienestar subjetivo y reducción de indicadores ligados al malestar psicológico, además de efectos indirectos en la convivencia y el rendimiento (Jiménez-Vázquez et al., 2023). Sin embargo, se sostiene que los resultados no aparecen por “nombrar” emociones, sino por enseñar habilidades de regulación, empatía, resolución pacífica de conflictos y autoconocimiento con metodologías activas y continuidad (Sanmartín Ureña & Tapia Peralta, 2023).

En síntesis, el estado del conocimiento respalda la pertinencia de integrar lo socioemocional al currículo, pero también muestra vacíos locales y desafíos de

implementación (formación docente, evaluación y coherencia institucional), lo que justifica el análisis que debe hacerse al cómo se articula, en el contexto escolar concreto, un currículo por competencias que aporte efectivamente al bienestar y a la convivencia.

Identificación de vacíos: el problema no es “falta de tema”, sino falta de institucionalización

Aunque en la literatura existe un acuerdo amplio sobre la importancia de la salud mental y del desarrollo socioemocional en la escuela, en la práctica persisten vacíos que explican por qué muchas iniciativas no logran cambios sostenibles. El primer vacío es la institucionalización, es decir, que el bienestar quede integrado de manera estable a la forma como el colegio organiza su trabajo y no dependa de actividades aisladas. Integrar salud mental al currículo exige condiciones mínimas de implementación: tiempos definidos, formación docente, acompañamiento, materiales, seguimiento y criterios claros en la planeación.

Cuando el enfoque por competencias se introduce sin capacitación constante ni apoyo pedagógico, aparecen diferencias entre lo que se escribe en documentos y lo que realmente pasa en el aula: se habla de formación integral, pero la rutina diaria no siempre ofrece espacios para practicar habilidades como autorregulación, comunicación asertiva o resolución de conflictos (Núñez Rojas et al., 2022). Para estudiantes de octavo, esta brecha se nota cuando el colegio “dice” que cuida el bienestar, pero no hay momentos concretos para hablar de lo que sienten, pedir ayuda o aprender estrategias para manejar la presión.

El segundo vacío es la evaluación. Un currículo por competencias puede favorecer el aprendizaje si evalúa con criterios claros y retroalimentación que ayude a mejorar; sin embargo, cuando predomina la lógica de calificar con alta presión (muchas pruebas seguidas, instrucciones poco claras, énfasis en la nota por encima del proceso), el malestar puede aumentar. La ansiedad ante el rendimiento no disminuye solo con discursos sobre bienestar si la evaluación sigue generando amenaza, incertidumbre o competencia desregulada.

En cambio, cuando se usan estrategias formativas, por ejemplo, rúbricas sencillas,

criterios explicados antes de la prueba, oportunidades para corregir, comentarios que orienten cómo mejorar, se crean condiciones para que el error sea parte del aprendizaje y no motivo de vergüenza o miedo (Manassero-Mas & Vázquez-Alonso, 2020). En octavo grado esto se entiende con facilidad: no se siente igual una evaluación “sorpresa” que una evaluación anunciada, con guía de estudio, ejemplos y retroalimentación; la diferencia no está en evaluar menos, sino en evaluar de una manera que ayude a aprender sin dañar la confianza del estudiante.

Este punto es especialmente importante para articularlo al proceso investigativo, porque permite describir con evidencia los aciertos y límites de implementar un currículo por competencias en términos de bienestar escolar: qué prácticas reducen la presión y cuáles, aunque estén bien intencionadas, pueden intensificarla.

El tercer vacío es la forma de intervención: “programa” versus “escuela”. Muchas instituciones trabajan el bienestar como si fuera un programa adicional (campañas, charlas, días temáticos), pero la evidencia insiste en que la promoción de salud funciona mejor cuando se asume como enfoque integral de toda la institución. Esto implica coherencia entre normas de convivencia, clima escolar, currículo, apoyos, participación estudiantil y relación con las familias. En esa línea, la guía de implementación para Escuelas Promotoras de Salud mental destaca la importancia de procesos continuos, participación de la comunidad y ciclos de mejora para sostener cambios en el tiempo (Aston et al., 2020).

Dicho de manera sencilla: una charla puede motivar un día, pero el bienestar se construye con acuerdos y prácticas que se repiten semana a semana. Por eso, el cambio sostenible requiere el compromiso conjunto de docentes, estudiantes y familias; cuando el trabajo en equipo familia-colegio se fortalece, el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad aumentan, y el bienestar deja de depender de acciones aisladas.

Los vacíos no se explican porque falte hablar del tema, sino porque muchas veces falta convertirlo en práctica escolar estable: planificarlo, enseñarlo, evaluarlo con sentido formativo y sostenerlo como tarea colectiva. Para estudiantes de octavo, además, este enfoque puede ser motivador si se reconoce su papel como agentes de cambio: pueden proponer acuerdos de convivencia, sugerir mejoras para disminuir tensiones en semanas de

evaluación, participar en espacios de mediación y construir, con adultos, un ambiente más seguro para aprender y convivir.

En consecuencia, este apartado aporta una base clara para la investigación, pues orienta la mirada hacia lo que suele fallar en la implementación y ayuda a interpretar, con mayor precisión, por qué algunas prácticas escolares protegen el bienestar y otras lo debilitan.

Argumentos principales: por qué el currículo por competencias sí puede incidir en salud mental y en qué condiciones

El texto puede sostener tres argumentos que se complementan y ayudan a entender por qué el currículo por competencias sí puede incidir en la salud mental y el desarrollo socioemocional, siempre que se cumplan ciertas condiciones. Esta forma de argumentar es valiosa porque evita afirmaciones absolutas: no plantea que el enfoque por competencias “por sí solo” mejora el bienestar, sino que precisa qué aspectos del currículo y de la vida escolar tienen mayor peso.

Precisamente por eso, este apartado debe quedar conectado con la investigación en curso: los argumentos funcionan como una guía para mirar la realidad del aula y de la institución, reconocer aciertos, identificar límites y comprender por qué algunas prácticas alivian la presión y otras, aunque bien intencionadas, pueden aumentarla.

En primer lugar, el currículo por competencias tiene más posibilidades de aportar al bienestar cuando lo socioemocional se asume como un aprendizaje que se enseña y se practica, y no como un “valor transversal” que se espera de manera espontánea. Si la institución define con claridad qué habilidades se van a fortalecer, por ejemplo, autorregulación, comunicación asertiva, trabajo colaborativo y toma de decisiones, cómo se practican en situaciones reales y con qué evidencias se observa el avance, entonces el bienestar deja de depender únicamente del estilo personal de un docente o del “ambiente” del grupo.

Esto coincide con lo que advierte la literatura: cuando el tema se queda en lo informativo o declarativo y no ofrece suficientes situaciones de práctica, la educación

emocional termina siendo un discurso sin herramientas concretas para actuar en momentos de estrés o conflicto (Marrero-Montelongo et al., 2020; Gavidia et al., 2019). En estudiantes de octavo, esta diferencia se vuelve evidente: no basta con decir que “hay que respetar” o “hay que manejar las emociones”; importa que existan momentos en clase para aprender cómo se hace, cómo se pide ayuda, cómo se conversa sin agredir, cómo se repara un daño.

En esa línea, también se conecta con antecedentes que advierten que, cuando la educación se reduce a cumplir y producir resultados, se debilita el enfoque humanista y se pierde de vista la singularidad del estudiante (Arcila Serna & Orrego Noreña, 2020); por eso, enseñar estas competencias de manera explícita no es un “extra”, sino parte de la formación integral.

En segundo lugar, el efecto del currículo no depende de la realización de muchas actividades, sino de la coherencia entre el diseño pedagógico y, especialmente, de cómo se evalúa. Metodologías activas como proyectos, trabajo cooperativo o resolución de problemas pueden ayudar a reducir el estrés cuando reparten la carga, generan apoyo entre pares y aclaran qué se espera; pero también pueden aumentar la ansiedad si se aplican sin guía, sin acuerdos de convivencia, con instrucciones poco claras o con una evaluación centrada solo en la nota. Dicho de forma sencilla: no es la actividad la que protege, sino el modo en que se organiza para que la exigencia sea un reto manejable y no una amenaza.

Por eso, la capacitación y el acompañamiento docente aparecen como condiciones reales de implementación: sin ellas, el currículo por competencias puede quedarse en el papel o volverse una rutina confusa que termina presionando más al estudiante (Núñez Rojas et al., 2022; Cruz Picón & Hernández Correa, 2022). Esto se articula directamente con la investigación en curso porque permite analizar, con ejemplos claros, qué prácticas disminuyen la incertidumbre, por ejemplo, criterios claros, retroalimentación o rutas de mejora y cuáles la incrementan, por ejemplo, acumulación de evidencias sin sentido formativo, evaluaciones sorpresivas o tareas grupales sin roles ni acuerdos.

En octavo, donde el juicio de los pares pesa y la semana de evaluaciones puede ser especialmente tensa, la diferencia entre una evaluación que orienta y una evaluación que asusta tiene impacto real en el bienestar cotidiano.

En tercer lugar, el currículo por competencias incide en salud mental cuando se sostiene en una escuela coherente, no en intervenciones aisladas. La evidencia insiste en que el bienestar no se consolida solo con charlas, campañas o actividades puntuales, sino con un enfoque integral que involucre normas de convivencia, participación estudiantil, prácticas inclusivas, apoyos claros y una forma de relacionarse en el aula que no contradiga lo que la institución afirma cuidar (Aston et al., 2020).

Esta mirada permite comprender que la salud mental no se juega únicamente en lo individual: también se construye o se deteriora en prácticas escolares concretas, como la manera de disciplinar, de evaluar, de acompañar conflictos o de reaccionar ante el error (Macaya Sandoval & Vicente Parada, 2020).

Además, en el contexto escolar resulta difícil sostener cambios si no existe corresponsabilidad: el bienestar y la convivencia mejoran cuando familia y colegio trabajan en equipo, con acuerdos consistentes y acompañamiento oportuno, y no cuando cada parte actúa por separado (Vargas Gutiérrez, 2023). Para octavo grado, esto se traduce en algo muy concreto: sentir que hay reglas claras, adultos disponibles y espacios de participación real, y que los problemas no se resuelven solo con castigo o silencio, sino con mediación, orientación y seguimiento.

En conjunto, estos tres argumentos orientan la articulación con la investigación en curso porque permiten leer la implementación del currículo por competencias desde lo que realmente importa para el bienestar: si las competencias socioemocionales se enseñan y se practican con intención, si las metodologías y la evaluación reducen la incertidumbre y el miedo al error, y si la institución sostiene el cuidado como una práctica diaria que involucra a estudiantes, docentes, directivos y familias. Así, el análisis no se queda en afirmar que el currículo “puede ayudar”, sino que se vuelve capaz de mostrar, con evidencias del proceso, cuáles decisiones pedagógicas y organizacionales funcionan como factores protectores y cuáles se convierten en fuentes de presión o malestar.

Análisis crítico: tensiones y riesgos de una implementación superficial

En la implementación de un currículo por competencias orientado al bienestar

aparecen tensiones que conviene reconocer, porque de ellas depende que la propuesta sea formativa o, por el contrario, termine generando más presión. Entre ellas, la primera tensión surge cuando el bienestar se usa solo como una herramienta para mejorar resultados académicos, en lugar de asumirse como un derecho y una condición para aprender. En esos casos, el discurso de salud mental puede volverse injusto: si un estudiante no rinde, se concluye que “no maneja sus emociones”, como si todo dependiera únicamente de él.

Ese modo de ver el problema oculta factores que influyen de manera directa en lo que un adolescente vive: sobrecarga de tareas, tensiones familiares, problemas de convivencia, violencia, desigualdades o falta de apoyo dentro de la escuela. Por eso, una integración curricular responsable no reduce el malestar a “falta de control emocional”, sino que revisa el contexto y las prácticas escolares que pueden estar aumentando el estrés (Macaya Sandoval & Vicente Parada, 2020; Cruz Picón & Hernández Correa, 2022).

Para hacerlo más cercano a octavo, basta pensar en una situación común: cuando hay varias pruebas seguidas sin criterios claros, muchos estudiantes se sienten nerviosos y con miedo, incluso si estudiaron; en ese caso no es razonable culparlos por “no regularse”, porque la manera de evaluar también está influyendo en lo que sienten. Vale la pena preguntarles directamente: ¿cómo te sientes cuando hay muchas evaluaciones sin explicación clara?, ¿qué cambia cuando el profesor explica qué se espera y cómo se va a calificar?

La segunda tensión es la distancia entre lo que se propone en los documentos y lo que realmente se puede sostener en el aula. Se espera que el docente facilite el desarrollo de competencias socioemocionales, pero muchas veces no se garantizan condiciones mínimas: tiempo, materiales, orientación, formación y acompañamiento. Cuando eso ocurre, el tema se trabaja de manera ocasional o improvisada, y el profesorado puede experimentar desgaste, porque se le pide responder a necesidades complejas sin recursos suficientes.

La literatura revisada sobre gestión del currículo por competencias insiste en que la capacitación y el acompañamiento docente son requisitos para alinear planeación, metodologías y evaluación; puesto que no se trata de un “plus”, sino de una condición de implementación (Núñez Rojas et al., 2022). En términos sencillos: pedir que se enseñe

autorregulación o convivencia no basta si no hay espacios concretos para practicarlo, por ejemplo, acuerdos de aula, momentos de mediación, rutinas de trabajo colaborativo y estrategias para manejar conflictos.

La tercera tensión se concentra en la evaluación. Un currículo por competencias puede hacer la evaluación más humana cuando explicita criterios, ofrece retroalimentación y permite que el estudiante mejore a partir del error; pero también puede volverse una carga si se transforma en una acumulación de evidencias, formatos y controles que el estudiante siente como vigilancia permanente. En ese caso, aumenta la ansiedad y se instala la idea de que equivocarse “sale caro”. Por ello, el reto no es evaluar más, sino evaluar mejor: con instrumentos que orienten el aprendizaje y reduzcan la incertidumbre.

Las propuestas de evaluación formativa y uso de rúbricas claras muestran una ruta práctica para que el error se convierta en una oportunidad y no en motivo de temor, especialmente en la adolescencia (Manassero-Mas & Vázquez-Alonso, 2020). Un ejemplo cotidiano ayuda a comprenderlo: no se vive igual una prueba sorpresa que una evaluación anunciada con criterios, ejemplos y retroalimentación posterior; en el segundo caso, el estudiante suele sentirse más seguro, entiende cómo avanzar y participa con menos miedo.

Estas tensiones ayudan a entender por qué las acciones aisladas suelen tener un alcance limitado. Una charla o una campaña pueden aportar, pero por sí solas no garantizan cambios duraderos. Para que exista un efecto más estable, se necesita continuidad y participación de toda la comunidad educativa, con decisiones que involucren la convivencia, las normas, el currículo, los apoyos institucionales y los espacios de escucha. Desde esta perspectiva, el enfoque de escuelas promotoras de salud mental resalta la importancia de la coherencia institucional y del trabajo comunitario como condiciones para sostener transformaciones en el tiempo (Aston et al., 2020).

A esto se suma la relación entre escuela y familia. El bienestar adolescente no se construye únicamente en el aula, sino también en la articulación entre los acompañamientos que el estudiante recibe en ambos espacios. Cuando existen corresponsabilidad, seguimiento y mensajes coherentes entre el hogar y la institución educativa, se fortalecen mejores condiciones para el desarrollo socioemocional (Vargas Gutiérrez, 2023). De este

modo, la incidencia del currículo por competencias en la salud mental y en el desarrollo socioemocional no puede asumirse como un resultado inmediato.

Depende de que lo socioemocional sea trabajado de manera intencional, con metodologías consistentes, evaluación formativa y apoyos concretos que permitan sostener el bienestar como parte real del proyecto educativo y no como una acción esporádica (Jiménez-Vázquez et al., 2023; Sanmartín Ureña & Tapia Peralta, 2023; Cruz Picón & Hernández Correa, 2022).

CONCLUSIONES

La revisión crítica permite sostener que el currículo basado en competencias puede incidir en la salud mental y el desarrollo socioemocional en la educación contemporánea, pero no por el simple hecho de declararlo en documentos institucionales. Su impacto depende de que las competencias socioemocionales se asuman como aprendizajes intencionales, progresivos y evaluables, integrados en las prácticas de aula y en la vida escolar cotidiana.

Cuando el currículo articula saberes cognitivos con habilidades como autorregulación, comunicación asertiva, empatía y resolución de conflictos, se favorecen climas de aprendizaje más seguros y se fortalecen recursos para afrontar asertivamente el estrés académico, la ansiedad ante la evaluación y las tensiones de convivencia, factores que suelen afectar el bienestar adolescente.

El análisis realizado muestra que uno de los mayores problemas aparece cuando el enfoque se aplica de manera superficial. Si la salud mental se incorpora solo como un tema transversal, pero sin metodologías claras, tiempos definidos, acompañamiento pedagógico ni evaluación formativa, la distancia entre lo que se plantea en los documentos y lo que realmente ocurre en la escuela sigue intacta. Incluso puede aumentar la presión sobre los estudiantes cuando se acumulan evidencias, rúbricas o exigencias que no les ayudan a comprender mejor su proceso de aprendizaje.

En esos casos, el currículo por competencias corre el riesgo de quedarse en un lenguaje técnico que no alcanza a responder a las experiencias reales del estudiantado.

Para que su incidencia sea favorable, se necesita coherencia entre el diseño curricular, las estrategias didácticas y la evaluación, junto con condiciones institucionales que hagan posible ese propósito. Entre ellas resultan fundamentales la formación docente continua, criterios de evaluación que reduzcan la incertidumbre y formas de acompañamiento que no responsabilicen únicamente al estudiante por su malestar, sino que reconozcan la influencia del contexto escolar y de las condiciones en que ocurre el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la salud mental no debería entenderse como un programa adicional, sino como una dimensión constitutiva de la calidad educativa y de la formación integral. Esto exige revisar el currículo por competencias para que el proceso formativo no se limite al cumplimiento de evidencias, sino que también fortalezca capacidades para convivir, participar y afrontar las exigencias escolares de una manera más segura y reflexiva.

Del mismo modo, conviene seguir profundizando en la manera como estas competencias se institucionalizan en distintos grados y áreas, qué formas de evaluación ayudan realmente a disminuir la ansiedad académica y qué estrategias escolares logran sostener efectos más estables en el bienestar, la convivencia y la permanencia estudiantil.

En grado octavo, esta integración resulta especialmente necesaria porque las exigencias académicas, la convivencia entre pares y el temor a la evaluación pueden afectar directamente la participación, la seguridad emocional y la permanencia escolar. En términos pedagógicos, avanzar implica pasar del enunciado a la práctica: enseñar, ejercitar y acompañar lo socioemocional con la misma importancia que se otorga a los aprendizajes cognitivos.

REFERENCIAS

- Arcila Serna, L. P., & Orrego Noreña, J. F. (2020). La formación escolar entre la integridad del ser humano y la integralidad del currículo. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, 21(36).
- Araya-Fernández, E., & Garita González, G. (2019). Propuesta para el fortalecimiento de habilidades técnicas, blandas y complementarias, y su impacto en el currículo TIC

- desde una perspectiva laboral, profesional y de gestión académica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 10(2), 112–141.
<https://doi.org/10.22458/caes.v10i2.1907>
- Aston, R., Raniti, M., Bennett, K., de Nicolás Izquierdo, C., Fridgant, M., Cehun, E., & Sawyer, S. M. (2020, septiembre). *Global implementation guidance for health promoting schools: Implementation guidance (Draft for consultation)*. Centre for Adolescent Health, Murdoch Children’s Research Institute.
- Colombia, Congreso de la República. (2025, 16 de junio). Ley 2460 de 2025, por medio de la cual se modifica la Ley 1616 de 2013 y se dictan otras disposiciones en materia de prevención y atención de trastornos y/o enfermedades mentales, así como medidas para la promoción y cuidado de la salud mental. Función Pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260636>
- Cruz Picón, P. E., & Hernández Correa, L. J. (2022). La tendencia pedagógica basada en competencias: hacia una nueva calidad de educación. *Sophia*, 18(1), 1–15.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1084>
- Gavidia, V., Garzón, A., Talavera, M., Sendra, C., & Mayoral, O. (2019). Alfabetización en salud a través de las competencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(2), 107–126.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2628>
- Guerrero-Cuentas, H. R., Morales-Ortega, Y., Núñez-Ríos, G. P., & Medina-Fonseca, E. D. (2020). Impacto de la resignificación de la práctica pedagógica investigativa y del currículo de graduados de pedagogía de instituciones de educación superior en Barranquilla-Colombia. *Formación Universitaria*, 13(2), 29–38.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200029>
- Jiménez-Vázquez, D., Soriano-Sánchez, J.-G., & Parras-Blanca, E.-M. (2023). Beneficios del fomento de la inteligencia emocional en el currículo inclunovador y por qué evaluarla: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(3), 7–26.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.03.001>
- Lancheros Quintero, S. V., & Moreno Tinoco, N. (2023). El acompañamiento familiar y su relación con el desarrollo integral en estudiantes de grado tercero del Colegio

- Marruecos y Molinos IED: "Una mirada post pandémica". Coloquio, 1(1).
- Macaya Sandoval, X., & Vicente Parada, B. (2020). Sistema educativo y salud mental: una asociación relevante en promoción y prevención para adolescentes escolarizados. *Eureka*, 17(1), 162–187.
- Manassero-Mas, M. A., & Vázquez-Alonso, Á. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 29–48. <https://doi.org/10.14201/et20203812948>
- Marrero-Montelongo, M., Torres-García, M., & Gavidia, V. (2020). Las competencias en salud mental y emocional en libros de texto españoles de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 435–447. <https://doi.org/10.5209/rced.65491>
- Ministerio de Educación de Chile, & Ministerio de Salud de Chile. (2022). Comprender y cuidar la salud mental en las comunidades educativas. Cartilla 1: Estrategia de salud mental en comunidades educativas: enfoques y conceptos fundamentales. Gobierno de Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/2023-03-08-CARTILLA-SALUD-MENTAL-1.pdf>
- Núñez Rojas, N., Llatas Altamirano, L. J., & Loaiza Chumacero, S. C. (2022). Capacitación docente y gestión del currículo por competencias: perspectivas y retos en la enseñanza presencial y la educación remota. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 237–256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Posso Pacheco, R. J., Chimba Santillán, S. Y., Mendoza Jara, M. A., Cumbajin Pulupa, A. P., & Solano Salazar, E. L. (2023). El papel del currículo en la convivencia escolar: una revisión sistemática de enfoques y hallazgos. *GADE: Revista Científica*, 3(5), 15–26. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i5.271>
- Sanmartín Ureña, R. C., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398–1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
- Vargas Gutiérrez, L. V. (2023). Concepciones sobre el acompañamiento familiar y la

formación integral: estudio de caso sobre las políticas públicas en Colombia, Ecuador y Chile [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/52215>

Vergara-Darré, M. V. (2023). Trastornos mentales y bajos niveles de bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Ciencias de la Salud*, 5, e5113. <https://doi.org/10.53732/rccsalud/2023.e5113>.

Conflicto de interés

No posee conflictos de intereses.

Financiamiento

El artículo no tiene financiamiento

Declaración de responsabilidad autoral

Humberto Ramon Solano Alarcon: Conceptualización: Curación de datos: Análisis formal: Investigación: Metodología: Gestión del proyecto: Recursos: Supervisión: Validación: Visualización: Redacción – borrador original: Redacción, revisión y edición.

Elvira Milena Alvarez Barrios: Conceptualización: Curación de datos: Análisis formal: Investigación: Metodología: Gestión del proyecto: Recursos: Supervisión: Validación: Visualización: Redacción – borrador original: Redacción, revisión y edición.

Nora Luz González De Cortes: Conceptualización: Curación de datos: Análisis formal: Investigación: Metodología: Gestión del proyecto: Recursos: Supervisión: Validación: Visualización: Redacción – borrador original: Redacción, revisión y edición.

Editorial

Red de investigadores científicos de América Latina y el Caribe, número de registro de red ante SENESCYT REG-RED-23-0196, Quito, Ecuador.