



Incidencia de la dirección de curso en el **rendimiento académico** y formativo

NELSON GIOVANNY CAMPOS GIL*

*Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo. Fundación San Antonio.
Correo: ncampos@fundacionsanantonio.org



RESUMEN

Este estudio correlacional longitudinal investigó la incidencia de la continuidad del director de curso en el rendimiento académico y formativo de los estudiantes del curso 8C (2024), quienes fueron acompañados por el mismo director de curso durante tres años consecutivos (2022-2024). Se analizaron los consolidados académicos y comportamentales del curso durante los tres años y se compararon las percepciones de 35 estudiantes y 35 padres a través de encuestas y entrevistas. Se empleó un enfoque de datos mixtos para triangular hallazgos cuantitativos y cualitativos. Como resultado se ha podido determinar que el rendimiento académico general del curso mejoró progresivamente entre sexto y séptimo grado, sugiriendo una influencia positiva de la continuidad del director. En grado octavo se visibiliza una estabilidad en los resultados obtenidos. Las encuestas revelaron un consenso entre estudiantes y padres sobre el impacto positivo del director en la motivación, guía, comportamiento y creación de un ambiente de confianza. La continuidad del director de curso se asoció con una mejora en el rendimiento académico y comportamental general en los primeros años de la secundaria básica y fue altamente valorada por la comunidad educativa por su impacto integral en los estudiantes, permitiendo determinar de esta manera la viabilidad en la continuidad de esta experiencia exitosa pensando siempre en el beneficio de estudiantes, familia y la institución educativa.

Palabras Clave: dirección de curso; rendimiento académico; formación integral; continuidad del director de curso.

ABSTRACT

This longitudinal correlational study investigated the incidence of homeroom teacher continuity on the academic and formative performance of students in class 8C (2024), who were accompanied by the same homeroom teacher for three consecutive years (2022-2024). The academic and behavioral records of the class were analyzed over the three years, and the perceptions of 35 students and 35 parents were compared through surveys and interviews. A mixed-methods approach was used to triangulate quantitative and qualitative findings. As a result, it was determined that the overall academic performance of the class progressively improved between sixth and seventh grade, suggesting a positive influence of teacher continuity. In eighth grade, a stability in the obtained results is evident. The surveys revealed a consensus among students and parents regarding the positive impact of the homeroom teacher on motivation, guidance, behavior, and the creation of a trusting environment. Homeroom teacher continuity was associated with an improvement in overall academic and behavioral performance in the early years of middle school and was highly valued by the educational community for its comprehensive impact on students, thus determining the viability of continuing this successful experience with the benefit of students, families, and the educational institution always in mind.

Keywords: homeroom teacher; academic performance; comprehensive development; homeroom teacher continuity.



INTRODUCCIÓN

La educación ha sido históricamente entendida como un proceso esencial para el desarrollo humano, tanto individual como colectivo. Pensadores como Aristóteles, Piaget, Kant y Vygotsky han coincidido en su carácter formativo, social y transformador. En esa línea, Edgar Faure (1972) defendía que “aprender a ser” es parte inherente de nuestra condición humana. En Colombia, esta visión está respaldada por el artículo 67 de la Constitución Política y por la Ley de Educación (Ley 115 de 1994), que reconoce a la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social.

En Bogotá, la Secretaría de Educación promueve el acceso y la calidad educativa mediante instituciones comprometidas con el desarrollo integral de los estudiantes. Una de ellas es el Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo (GMMMC) colegio católico fundado en 2004, y gestionado por la Fundación San Antonio, con certificación de calidad ISO 9001 desde 2009 y modelo pedagógico centrado en las pedagogías activas. Su propuesta “Artesanos de la esperanza” articula excelencia académica, formación en valores y compromiso social. La dirección de curso es uno de los ejes estratégicos de este modelo, pues permite un acompañamiento integral desde la perspectiva académica, formativa y pastoral.

Para ello, existe una política no explícita de cambio de directores de grupo al iniciar cada año escolar, por lo cual se plantea el interrogante de si existe una incidencia de la dirección de curso en el rendimiento académico y formativo de los grupos de estudiantes para determinar cuál es el impacto en estas dimensiones (académico y formativo) si se le da continuidad a un director de curso durante tres años consecutivos a un mismo grupo

de estudiantes.

La experiencia de este acompañamiento prolongado ofrece una oportunidad valiosa para analizar su impacto en los rendimientos de los estudiantes, especialmente en un contexto de alta participación familiar y desafíos educativos propios de la adolescencia.

Método

Este artículo, producto de una investigación de enfoque correlacional y carácter profesional (Hernández, 2014), tuvo como objetivo analizar la relación entre la continuidad del director de curso durante tres años consecutivos (grados 6° en 2022, 7° en 2023 y 8° en 2024) y el rendimiento académico y formativo de los estudiantes de dicho grupo. La investigación se basó en el seguimiento sistemático de un mismo colectivo estudiantil acompañado por el mismo director de curso, lo cual permitió observar los efectos de este acompañamiento continuo en el tiempo.

La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes y sus respectivas familias, quienes estuvieron vinculados activamente durante el proceso investigativo. Este escenario permitió correlacionar el impacto del acompañamiento prolongado del director de curso con variables tanto académicas como comportamentales. Para ello, se diseñó un proceso riguroso de recolección de datos utilizando instrumentos mixtos, que combinaron enfoques cuantitativos y cualitativos. Se aplicaron encuestas y cuestionarios para obtener información sobre aspectos académicos, de comportamiento y percepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como entrevistas no estructuradas con el fin de captar experiencias y significados desde la perspectiva de los actores involucrados. Además, se emplearon registros institucionales como informes de notas,



reportes de convivencia y valoraciones cualitativas como fuente secundaria de datos.

La elección de estos instrumentos respondió a la necesidad de equilibrar el análisis estadístico con una lectura más interpretativa del fenómeno educativo. El diseño metodológico incluyó la revisión de consolidados académicos, índices de reprobación por periodo y reportes de conducta individual y grupal. Estos datos fueron complementados con entrevistas a docentes de área, encuestas aplicadas a los estudiantes y sus familias, y el seguimiento del plan de acompañamiento escolar. El análisis cuantitativo abordó los promedios académicos, valoraciones de comportamiento y la frecuencia de estrategias correctivas, mientras que los datos cualitativos se organizaron temáticamente para identificar patrones comunes, categorías emergentes y contradicciones en las percepciones recogidas.

La triangulación metodológica permitió integrar rigurosamente ambas perspectivas, enriqueciendo el análisis y fortaleciendo la validez de los hallazgos. Esta técnica, reconocida en la investigación educativa como una estrategia robusta para el análisis integral, posibilitó contrastar fuentes diversas y obtener una comprensión más amplia de la experiencia educativa (Flick, 2015). El estudio se desarrolló durante tres años, abarcando distintas fases: diseño del proyecto, validación de instrumentos, selección de la muestra, recolección de información y análisis de resultados. Este proceso longitudinal permitió identificar transformaciones significativas en la dinámica del grupo, tanto en el plano académico como en el formativo.

Durante el desarrollo de las fases del estudio, se definieron como variables dependientes los promedios académicos por periodo y los índices de reprobación por asignatura. Como variables independientes, se consideraron factores

pedagógicos, entre ellos las prácticas de evaluación propias de cada asignatura, las estrategias de enseñanza utilizadas y los mecanismos de acompañamiento liderados por el director de curso. Para ello, se consolidaron los datos académicos y convivenciales de los grados 6°, 7° y 8°, organizados por asignatura, periodo y estudiante, lo que facilitó un análisis comparativo entre ciclos escolares.

El análisis comenzó con una exploración estadística para identificar tendencias, variaciones por áreas del conocimiento y diferencias entre estudiantes. Posteriormente, se aplicaron herramientas de análisis inferencial con el objetivo de establecer relaciones significativas entre las prácticas pedagógicas y los resultados académicos obtenidos. Este enfoque permitió no solo describir los datos, sino también comprender qué factores estaban incidiendo en los logros académicos, orientando de este modo intervenciones pedagógicas más contextualizadas y focalizadas.

Uno de los objetivos clave de esta investigación fue analizar la relación entre el comportamiento disciplinario de los estudiantes y su rendimiento académico. A través del seguimiento de las valoraciones conductuales y las estrategias pedagógicas implementadas por el director de curso, se observaron mejoras progresivas en términos de participación, organización y convivencia escolar. Este hallazgo sugiere que el acompañamiento sistemático del docente en este rol influye positivamente en la consolidación de habilidades socioemocionales, las cuales, según la literatura, son determinantes para el éxito académico en escenarios complejos (Durlak et al., 2011).

Además, se aplicaron entrevistas y encuestas a los 35 estudiantes y sus acudientes para recoger información cualitativa sobre sus percepciones respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas, el vínculo con el docente y los



factores que consideran relevantes en su proceso formativo. Las respuestas se categorizaron temáticamente, permitiendo establecer conexiones entre las prácticas del director de curso y la percepción de acompañamiento, apoyo y motivación escolar. Esta información complementó el enfoque cuantitativo y permitió construir una visión más completa del proceso educativo vivido.

Finalmente, la triangulación de fuentes (cuantitativas, cualitativas y documentales) permitió contrastar datos, identificar patrones recurrentes y comprender el efecto integral de la continuidad del director de curso en la experiencia educativa de los estudiantes. Esta articulación de resultados permitió

concluir que, si bien la presencia sostenida del mismo director no garantiza automáticamente mejoras en todas las áreas académicas, sí representa un factor relevante en la consolidación de procesos formativos, el fortalecimiento del clima de aula y el establecimiento de una cultura escolar coherente y empática.

Resultados

A continuación, se presentan cada uno de los análisis obtenidos a partir de los consolidados académicos y formativos del grupo observado, lo que a su vez permite comprender la evolución del rendimiento del grupo de estudiantes entre 2022 y 2024.

Tabla 1
Promedios académicos obtenidos durante el año 2022

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	8.275
Periodo 2	8.433
Periodo 3	8.352
Periodo 4	8.408

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Porcentaje de reprobación por periodo obtenidos durante el año 2022

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	0.529
Periodo 2	0.382
Periodo 3	0.353
Periodo 4	0.412

Fuente: Elaboración propia.



Durante el año 2022, el grupo 6C presentó un rendimiento académico estable y alto, con promedios generales que oscilaron entre 8.27 y 8.43 en una escala de 0 a 10. El periodo 2 marcó el punto más alto (8.433), mientras que el periodo 1 registró el promedio más bajo (8.275), lo que indica una leve mejora conforme avanzaba el año. En cuanto al porcentaje de reprobación, los valores fueron notablemente bajos, manteniéndose por debajo del 1% en todos los periodos. El

periodo con mayor índice de reprobación fue el primero (0.529%), que coincide con el promedio más bajo del año, lo cual podría estar vinculado a los procesos de adaptación y diagnóstico inicial del grupo. A partir de allí, los porcentajes de reprobación disminuyen, alcanzando su punto más bajo en el tercer periodo (0.353%), lo que sugiere una respuesta positiva a las estrategias pedagógicas implementadas durante el año.

Tabla 3
Promedios comportamentales obtenidos durante el año 2022

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	9.159
Periodo 2	9.847
Periodo 3	9.700
Periodo 4	9.850

Fuente: Elaboración propia.

Durante 2022, el curso 6C mostró un desempeño comportamental excelente y sostenido a lo largo del año. Los promedios se mantuvieron siempre por encima de 9, en una escala presumiblemente de 0 a 10, con un pico en el último periodo (9.850), lo que indica un comportamiento ejemplar hacia el cierre del año. Este alto nivel de comportamiento sugiere un ambiente escolar positivo y disciplinado,

probablemente facilitando el buen rendimiento académico observado en ese mismo año. El aumento progresivo desde el primer periodo (9.159) hasta el último (9.850) también puede interpretarse como un fortalecimiento de las normas y hábitos positivos dentro del grupo, reflejando una gestión exitosa tanto en aspectos pedagógicos como en la convivencia escolar.

Tabla 4
Promedios académicos obtenidos durante el año 2023

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	8.348
Periodo 2	8.258
Periodo 3	8.229
Periodo 4	8.191

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 5
Porcentaje de reprobación por periodo obtenidos durante el año 2023

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	0.371
Periodo 2	1.121
Periodo 3	0.914
Periodo 4	1.086

Fuente: Elaboración propia.

En 2023, el curso 7C presentó un descenso de manera progresiva en su promedio académico general, pasando de 8.348 en el primer periodo a 8.191 en el cuarto, lo cual representa una pérdida de regularidad en el desempeño del grupo. Aunque los valores siguen siendo relativamente altos, el patrón descendente puede sugerir dificultades acumulativas en los contenidos o una disminución del compromiso académico a lo largo del año. El porcentaje de reprobación, por su parte, refleja un aumento significativo

respecto a 2022. Mientras que el primer periodo mantuvo un índice bajo (0.371%), a partir del segundo periodo se observó un incremento importante (1.121%), que se mantuvo elevado en los periodos siguientes (0.914% y 1.086%). Esta tendencia podría estar relacionada con mayores exigencias académicas propias del grado séptimo, posibles dificultades en la transición pedagógica, o con factores contextuales, dinámicas grupales o aspectos emocionales propios de la adolescencia temprana.

Tabla 6
Promedios comportamentales obtenidos durante el año 2023

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	9.600
Periodo 2	9.563
Periodo 3	9.043
Periodo 4	8.866

Fuente: Elaboración propia.



En 2023, el curso 7C mantuvo un comportamiento bueno y relativamente estable, con promedios que se mantuvieron cerca o por encima de 9 en los dos primeros periodos (9.600 y 9.563). Sin embargo, se observa una ligera tendencia a la baja en los últimos periodos, con un descenso progresivo hasta 8.866

en el cuarto periodo. Este descenso puede estar relacionado con factores propios de la etapa adolescente, donde es común observar fluctuaciones en la disciplina y el compromiso con las normas, especialmente a medida que el curso avanza y se incrementan las exigencias académicas y sociales.

Tabla 7
Promedios académicos obtenidos durante el año 2024

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	8.074
Periodo 2	7.800
Periodo 3	8.095
Periodo 4	7.969

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8
Porcentaje de reprobación por periodo obtenidos durante el año 2024

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	1.333
Periodo 2	2.222
Periodo 3	0.861
Periodo 4	0.972

Fuente: Elaboración propia.



Durante el año 2024, el curso 8C mostró un rendimiento académico con altibajos que se reflejan en los promedios generales: partiendo de 8.074 en el primer periodo, bajando a 7.800 en el segundo, y repuntando en el tercero (8.095) para luego estabilizarse ligeramente por debajo (7.969). Esta variabilidad puede estar asociada a las exigencias curriculares del grado octavo o a factores emocionales y sociales propios de la adolescencia media, que evidencian la estabilización de los promedios debido a estrategias de aula que se implementaron de manera exitosa, y que dieron respuesta a las necesidades del grupo de estudiantes, lo que permite determinar la eficacia en la implementación

de estrategias que derivan de la experiencia del docente al conocer su grupo de estudiantes, y el apoyo de sus familias como pieza fundamental en el proceso de formación. En cuanto a la reprobación, el comportamiento fue más crítico que en los dos años anteriores, con un aumento considerable en los dos primeros periodos (1.333% y 2.222% respectivamente), aunque mejoró en los dos últimos (0.861% y 0.972%). Esta tendencia sugiere que, si bien el grupo tuvo dificultades iniciales, pudo responder positivamente a intervenciones académicas o ajustes metodológicos, lo cual también se ve reflejado en la recuperación del promedio general del tercer periodo.

Tabla 9
Promedios comportamentales obtenidos durante el año 2024

Periodo	Promedio General del Curso
Periodo 1	9.397
Periodo 2	8.903
Periodo 3	9.133
Periodo 4	9.025

Fuente: Elaboración propia.

Durante 2024, el curso 8C mostró promedios comportamentales altos, pero con cierta fluctuación, iniciando en un buen nivel de 9.397 en el primer periodo, descendiendo a 8.903 en el segundo, y luego recuperándose levemente en los periodos tercero y cuarto (9.133 y 9.025 respectivamente) en los cuales se asignaron un número considerable de figuras comportamentales (compromisos y matrículas en observación) como estrategias pedagógicas correctivas. Aunque los valores se mantienen en un

rango positivo, la variabilidad sugiere algunos altibajos en el compromiso disciplinario del grupo, esto relacionado con los retos propios del comportamiento en el aula, en el segundo semestre se percibe un mejoramiento que pudo impactar de manera positiva la convivencia escolar.

El análisis longitudinal del grupo evidencia que, a pesar de las variaciones en el rendimiento académico entre los años 2022 y 2024, el comportamiento



estudiantil se mantuvo en niveles generalmente altos. En 2022, se observó una coincidencia entre el mayor promedio académico de los tres años, y los promedios más altos de conducta, lo que sugiere una fuerte correlación positiva entre el clima de aula y el desempeño académico. A medida que el grupo avanzó de grado, especialmente en 2023, se registró una disminución paulatina tanto en el promedio académico como en la estabilidad del comportamiento, con un aumento paralelo en los porcentajes de reprobación. Este patrón continuó en 2024, donde, aunque el rendimiento académico fue más irregular, los promedios de convivencia se mantuvieron dentro de márgenes aceptables, reflejando una capacidad de autorregulación que, si bien se vio tensionada, no se deterioró de forma alarmante.

Esta triangulación sugiere que el comportamiento disciplinado del grupo sirvió como un factor de contención frente a las crecientes demandas académicas. Sin embargo, también pone de manifiesto que un buen clima de aula no garantiza, por sí solo, un rendimiento académico sostenido, especialmente cuando intervienen variables como la complejidad curricular o los cambios propios del desarrollo adolescente. Por tanto, se evidencia la necesidad de una estrategia integral que combine el fortalecimiento de habilidades socioemocionales con una adaptación progresiva del enfoque pedagógico, de manera que se favorezca tanto la estabilidad comportamental como la mejora del desempeño académico.

Resultados de las encuestas y entrevistas

Los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes del curso 8°C evidencian una percepción altamente positiva sobre la influencia del director de curso en su rendimiento académico. La mayoría reconoció un impacto significativo, destacando el acompañamiento constante, la guía personalizada, el ambiente

motivador y la confianza construida como factores que inciden directamente en su desempeño. Se valoró el conocimiento profundo del grupo, la capacidad del director para motivar, orientar y fortalecer las habilidades cognitivas, así como su habilidad para mantener una comunicación eficaz que favorece el aprendizaje.

En cuanto a las mejoras académicas, la mayoría de los estudiantes reportó avances, ya sea de forma general o en áreas específicas. Algunos reconocen que estos progresos están vinculados a su propio esfuerzo, pero muchos atribuyen al director el impulso, la exigencia y el entorno propicio para aprender y reflexionar. Aunque hay voces que relativiza la mejora, el consenso apunta a un efecto formativo positivo sostenido.

Respecto al comportamiento, la mayoría indicó cambios positivos desde que están con el mismo director. Se reportaron mejoras en la disciplina, la responsabilidad y el ambiente en el aula, atribuibles tanto a las exigencias del docente como a su acompañamiento cercano. Si bien algunos consideran que el cambio depende de la actitud del estudiante, el liderazgo del director es reconocido como un factor determinante.

Finalmente, la continuidad del mismo director es valorada por la mayoría como una ventaja, ya que fortalece los vínculos, promueve un seguimiento profundo y mejora la dinámica grupal y académica.

Por su parte los padres de familia manifestaron un consenso absoluto respecto al impacto positivo del director de curso en el rendimiento académico de sus hijos. Consideran que su influencia va más allá del ámbito escolar, al integrar dimensiones emocionales y sociales.

El acompañamiento constante, el conocimiento individualizado de cada estudiante y la capacidad de detectar factores que afectan el rendimiento fueron elementos destacados. Los acudientes



valoraron especialmente el ambiente de confianza que el director construye, su rol como aliado de las familias y su liderazgo basado en la cercanía, la autoridad empática y la vocación formativa. Para ellos, el director de curso se transforma en una figura clave que orienta, contiene y proyecta el potencial de cada estudiante, convirtiéndose en un enlace vital entre el hogar y la institución.

En cuanto al comportamiento, la mayoría de los acudientes percibió una transformación positiva atribuible directamente al acompañamiento del director. Señalan su capacidad para generar confianza, empatía y guía emocional, lo que facilita que los estudiantes enfrenten sus retos con mayor madurez. Resaltan su interés genuino por el bienestar integral, el ejemplo que proyecta a través del respeto y la amabilidad, y su habilidad para promover la reflexión y el compromiso. Incluso en contextos complejos como la postpandemia o el uso de redes sociales, los padres consideran que el director ha sido un referente protector y formativo. Aunque algunos padres reconocen que el comportamiento también depende del entorno familiar y la personalidad del estudiante, coinciden en que la presencia del director es determinante para generar cambios sostenidos.

En relación con el rendimiento académico, la mayoría de los padres evidenció mejoras desde que sus hijos cuentan con el mismo director. Atribuyen este progreso al refuerzo de la disciplina, la motivación constante y el respaldo que sienten los estudiantes dentro del aula. Otros destacan cómo el docente atiende con atención especial a quienes presentan dificultades, fortaleciendo su autoestima y compromiso. Aunque algunos acudientes refieren que sus hijos ya tenían un buen desempeño, reconocen que el director ha logrado mantener y potenciar ese nivel, consolidando hábitos positivos de estudio y fortaleciendo la confianza. Solo un par de respuestas reflejan matices, asociando un leve descenso a factores externos, como el cambio de institución.

La mayoría de los padres valoró positivamente la continuidad del director de curso, destacando beneficios como la estabilidad emocional, el conocimiento profundo del grupo y una orientación más precisa a cada estudiante. Esta permanencia fortalece la relación pedagógica, mejora la comunicación con las familias y permite intervenciones más sensibles y eficaces. Aunque algunos sugieren que conocer otros estilos docentes también es valioso, predomina la percepción de que el director se convierte en figura de referencia emocional, guía formativa y agente clave en la formación integral, generando una “zona segura” que favorece el desarrollo académico y afectivo de los estudiantes.

Conclusiones

Esta continuidad, inusual en el GMMMC, ha permitido establecer vínculos sólidos, un conocimiento profundo del grupo y una intervención pedagógica más efectiva.

La triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos permite establecer una comprensión más profunda del fenómeno observado: la incidencia de la continuidad del director de curso en el rendimiento académico y formativo del grupo de estudiantes durante un periodo de tres años consecutivos.

Desde el enfoque cuantitativo, los resultados muestran una tendencia descendente en el rendimiento académico del grupo 6C (2022) al grupo 8C (2024). Mientras en 2022 se registraron los promedios académicos más altos (8.27 a 8.43) y los niveles de reprobación más bajos (menos del 0.5%), los años 2023 y 2024 evidenciaron una caída en los promedios generales (hasta 7.80) y un aumento progresivo en los porcentajes de reprobación, que llegaron a superar el 2% en algunos periodos. Sin embargo, los promedios comportamentales se mantuvieron generalmente altos, aunque con leves fluctuaciones, indicando una base sólida de convivencia y disciplina, incluso frente a mayores desafíos académicos.



Encuanto a enfoque cualitativo, tanto estudiantes como acudientes manifestaron de manera reiterada que la continuidad del mismo director de curso generó un impacto positivo en las dimensiones académica y formativa. Los estudiantes destacaron el acompañamiento constante, la construcción de vínculos de confianza y la orientación personalizada como factores que potenciaron su motivación, su responsabilidad y su disposición para el aprendizaje. Los acudientes, por su parte, coincidieron en valorar la figura del director de curso como un referente afectivo y formativo, capaz de detectar necesidades individuales, intervenir oportunamente y establecer puentes efectivos entre la escuela y el hogar.

La convergencia entre ambos tipos de resultados permite afirmar que el director de curso cumple una función clave en la creación de un clima escolar positivo, la consolidación de hábitos académicos y la gestión del comportamiento grupal. No obstante, la divergencia se evidencia en que, a pesar del reconocimiento generalizado sobre su impacto, los indicadores académicos muestran una leve caída progresiva que sugiere que la continuidad en la dirección de curso, es un factor protector y facilitador, que requiere de la implementación de estrategias que involucren a estudiantes, familias, docentes y directivas a fin de garantizar el sostenimiento del rendimiento académico en el tiempo, especialmente cuando intervienen otras variables como el desarrollo evolutivo de los estudiantes, el aumento de las exigencias curriculares y las transformaciones sociales y emocionales propias de la adolescencia.

Esta relación compleja entre las variables permite interpretar que el director de curso actúa como mediador formativo, capaz de contener, orientar y motivar al grupo, y que su continuidad aporta estabilidad emocional, conocimiento profundo del grupo y capacidad de intervención precisa. No obstante, estos aportes deben ir acompañados de

estrategias pedagógicas diferenciadas, ajustes metodológicos progresivos y procesos de acompañamiento institucional que integren tanto el componente académico como el socioemocional.

En síntesis, los datos triangulados apoyan la hipótesis de que la continuidad del director de curso tiene una incidencia significativa en el desarrollo formativo de los estudiantes y contribuye a la construcción de un entorno propicio para el aprendizaje. Sin embargo, el rendimiento académico sostenido requiere una atención integral y sistémica que vaya más allá de la figura del docente acompañante, integrando también prácticas institucionales y respuestas pedagógicas contextualizadas a las etapas de desarrollo de los estudiantes.

La investigación permitió evidenciar que la continuidad del director de curso durante tres años refleja que la continuidad, aunque beneficiosa, no garantiza por sí sola evidencia de mejora en todas las áreas. Las diferencias de rendimiento por asignatura indican la necesidad de intervenciones pedagógicas focalizadas y un seguimiento más individualizado. En suma, la figura del director de curso adquiere un rol estratégico en la formación integral, pero su impacto se potencia cuando se complementa con acciones específicas que respondan a los retos académicos y emocionales propios de cada etapa escolar.

Este estudio subraya la importancia de la figura del director de curso como un factor influyente en la trayectoria educativa de los estudiantes, no solo en términos académicos sino también en su desarrollo personal y social. La continuidad en este rol puede generar un ambiente de estabilidad y confianza que favorece el aprendizaje.

Futuras investigaciones podrían explorar con mayor profundidad los mecanismos específicos a través de los cuales la continuidad del director de curso impacta el rendimiento y el



comportamiento, así como identificar las estrategias pedagógicas más efectivas para abordar las áreas de bajo rendimiento en grados superiores, incluso con un acompañamiento continuo del mismo director.

Ser director de curso es una responsabilidad ardua, que requiere un compromiso incondicional, conocer a su grupo, establecer puentes de comunicación asertivos con las familias, direccionar las estrategias a implementar en su grupo de trabajo, de tal modo que el resultado persiga los mismos fines institucionales, forjar un mejor futuro para los estudiantes siendo “artesanos de la esperanza”.



NUEVAS
Búsquedas



REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2018). *La gestión educativa: Roles y funciones del director de curso*. Editorial Educa.
- Aline Helg. (1957). *La educación en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://surl.lu/uesccz>
- Ausubel, D. P. (1980). The meaning of meaningful learning. *Educational Psychologist*, 15(1), 11-24.
- Belkis de Jesús Sánchez Cervantes. (2021). *Características y funciones del director de grupo según la perspectiva de los actores de la comunidad educativa*. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10171/000215153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Cesar Gaviria Trujillo. (1994). *Decreto 1860 de agosto 3 de 1994*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Corte Constitucional. (1992). El derecho a la educación es un derecho social fundamental. <https://surl.li/mhelgc>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Edel Navarro Rubén. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Informe presentado a la UNESCO. París: UNESCO.
- Fernández, L. (2021). *Estrategias educativas para potenciar el rendimiento escolar*. Editorial Síntesis.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.



- Gimnasio Monseñor Manuel María Camargo. (2024). *PACTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2024*. <https://www.gmmmc.edu.co/>
- González, L., & Pérez, M. (2021). *Inteligencia emocional en la educación: Teoría y práctica*. Editorial Síntesis.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Hernández, M. (2018). *Psicología del comportamiento humano*. Editorial Psique.
- Hernández, 2014. Diseño de metodología de la investigación. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n6/2218-3620-rus-12-06-478.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Jiménez, A. (2019). *Familia y rendimiento escolar: Un estudio multidimensional*. Ediciones Universitarias.
- Martínez, A. (2020). *La formación continua del docente: Retos y oportunidades*. Ediciones Graó.
- Martínez, A. (2021). *Conducta y aprendizaje: Estrategias para el aula*. Editorial Síntesis.
- Martínez, A. (2022). *El director de curso como agente de cambio en la comunidad educativa*. Ediciones Graó.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.
- Ministerio de educación. (2024). *Normas Generales de la Educación Superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-184681.html>
- OECD. (2021). *The OECD handbook for innovative learning environments*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264282761-en>
- Ramírez, P. (2020). *Liderazgo educativo: El papel del director de curso en el aula*. Ediciones Universidad.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tardif, M. (2012). *La formación de los docentes: Un desafío para el siglo XXI*. Ediciones Trea.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins et al. (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.