

GESTIÓN CURRICULAR BASADA EN COMPETENCIAS PARA FORTALECER LA PERTINENCIA Y CALIDAD DE UNA MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA SALUD

COMPETENCY-BASED CURRICULUM MANAGEMENT TO STRENGTHEN THE RELEVANCE AND QUALITY OF A MASTER'S DEGREE IN PHYSICAL ACTIVITY FOR HEALTH

José Eliakin Laínez Bonilla^{1*}

E-mail: jlainezb@unah.edu.hn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2221-7174>

¹ Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Autor para correspondencia: jlainezb@unah.edu.hn

Cita sugerida (APA 7.^a edición)

Laínez Bonilla, J.E. (2026). Gestión curricular basada en competencias para fortalecer la pertinencia y la calidad de una Maestría en Actividad Física para la Salud. 118-126. *Vanguardia Interdisciplinaria Educativa*. 2 (1). <https://revain.plu-sidsa.com/index.php/RVI/article/view/27>.

RESUMEN

La gestión curricular de los posgrados en actividad física para la salud debe responder al avance científico, a las necesidades sanitarias y a las demandas profesionales. El estudio tuvo como objetivo diseñar una propuesta de gestión curricular basada en competencias para fortalecer la pertinencia y la calidad de la Maestría en Actividad Física para la Salud de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Se adoptó un enfoque cualitativo, descriptivo, evaluativo y propositivo, sustentado en el estudio de caso. Para probar la ruta analítica, se conformó un corpus de 24 entrevistas semiestructuradas con autoridades, docentes, estudiantes, egresados, empleadores y expertos. El procesamiento previsto en ATLAS.ti comprendió la codificación abierta, la depuración del libro de códigos, la agrupación en categorías, la comparación entre grupos y la construcción de redes semánticas. El ejercicio identificó cinco núcleos: pertinencia sociosanitaria, coherencia curricular, integración de teoría y práctica, investigación e innovación y gobernanza para la mejora continua. Las prioridades fueron definir competencias observables, fortalecer las prácticas en escenarios reales, articular la investigación con los problemas de salud, flexibilizar las trayectorias y crear un sistema participativo de seguimiento. Se propone un modelo cíclico de diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y mejora. Se concluye que la calidad curricular depende de una gestión sistemática, participativa y respaldada por evidencias.

Palabras clave:

gestión curricular; educación basada en competencias; posgrado; actividad física; promoción de la salud; ATLAS.ti.

ABSTRACT

Curriculum management in postgraduate programs in physical activity for health must respond to scientific advances, public health needs, and professional demands. This study aimed to design a competency-based curriculum management proposal to enhance the relevance and quality of the Master's Degree in Physical Activity for Health at the National Autonomous University of Honduras. The study adopted a qualitative, descriptive, evaluative, and proposal-oriented approach based on a case study design. To test the analytical pathway, the study compiled a corpus of 24 semi-structured interviews with university authorities, faculty members, students, graduates, employers, and experts. The planned data processing in ATLAS.ti included open coding, codebook refinement, category development, cross-group comparisons, and semantic network analysis. The analysis identified five core areas: socio-health relevance, curricular coherence, integration of theory and practice, research and innovation, and governance for continuous improvement. Key priorities included defining observable competencies, strengthening practical training in real-world settings, aligning research with health-related problems, providing more flexible learning pathways, and establishing a participatory monitoring system. The authors propose a cyclical model of diagnosis, planning, implementation, evaluation, and improvement. The study concludes that curricular quality depends on systematic, participatory, and evidence-based management.

Keywords:

curriculum management; competency-based education; graduate education; physical activity; health promotion; ATLAS.ti.

1. Introducción

La formación de profesionales capaces de intervenir en la inactividad física, las enfermedades no transmisibles y las desigualdades en el acceso a estilos de vida saludables plantea exigencias renovadas a los programas universitarios. Una maestría en actividad física para la salud no puede limitarse a transmitir conocimientos sobre el ejercicio, la evaluación funcional o la promoción sanitaria. También debe desarrollar la capacidad de interpretar contextos, diseñar intervenciones seguras, dirigir equipos interdisciplinarios, evaluar resultados y convertir problemas profesionales en preguntas de investigación. Estas capacidades dependen del currículo, pero, sobre todo, de la manera en que este se gestiona, se revisa y se conecta con los escenarios en los que actuarán los egresados.

La gestión curricular comprende las decisiones mediante las cuales una institución diagnostica necesidades, define resultados de aprendizaje, organiza experiencias formativas y evalúa su pertinencia. Implica gobernar las relaciones entre el perfil de egreso, las competencias, los contenidos, la evaluación, la investigación, las prácticas profesionales y las demandas sociales. Lule-Uriarte et al. (2023) la vinculan con la calidad educativa, mientras que Del-Águila-Castro (2025) propone comprenderla como un sistema de procesos verificables.

En el ámbito curricular, esta mirada permite superar las reformas fragmentadas. Quispe Loaiza et al. (2025) encontraron una relación estrecha entre la gestión curricular y la práctica pedagógica, lo que sugiere que las decisiones formales solo adquieren valor cuando transforman el trabajo docente. Vera Gómez y Salvador Moncada (2023) destacan asimismo que la gestión por competencias puede orientar los procesos de enseñanza si las competencias dejan de formularse como declaraciones generales y se traducen en desempeños, criterios y evidencias. No obstante, la adopción del enfoque por competencias también ha suscitado críticas. Huanca-Arohuanca (2022) advierte que su aplicación mecánica puede reducir la formación a comportamientos estandarizados y desconocer saberes, contextos y tradiciones pedagógicas latinoamericanas. Esta observación obliga a distinguir entre un currículo centrado en capacidades profesionales complejas y una racionalidad instrumental que convierte el aprendizaje en una lista rígida de tareas.

En los estudios de posgrado, dicha articulación cobra especial relevancia. Los estudiantes suelen ser profesionales en ejercicio, poseen trayectorias heterogéneas y esperan una formación aplicable a problemas complejos. Gómez Ortiz y Topete Barrera (2018) explican que la gestión de un programa de posgrado involucra dimensiones

académicas, organizacionales y relacionales que no pueden tratarse de manera independiente. Gómez-Bayona et al. (2023) agregan que la competitividad de los posgrados depende de su capacidad para diferenciarse, innovar y responder a las expectativas de sus grupos de interés. Esa competitividad no debe entenderse únicamente como la captación de matrícula, sino como la capacidad de generar valor público, conocimiento pertinente y resultados profesionales reconocibles.

Otro componente central es la investigación. Bertel-Narváez et al. (2019) identificaron tendencias en los posgrados latinoamericanos de gestión educativa que reflejan la necesidad de conectar los problemas institucionales con líneas de investigación relevantes. Andreu et al. (2023) subrayan que la gestión curricular de las maestrías debe propiciar el desarrollo gradual de habilidades investigativas, evitando que la tesis aparezca al final como una actividad desconectada del resto del plan. En una maestría orientada a la actividad física y la salud, esta articulación permitiría que el estudiante aprendiera a localizar evidencia, formular problemas, seleccionar métodos, analizar datos y comunicar resultados desde el inicio de su formación.

La especificidad del campo obliga a vincular el currículo con escenarios auténticos. Sarmiento Ruiz et al. (2022) relacionan la gestión curricular en educación física con la formación de hábitos saludables y Mendoza Chávez (2021) destaca la articulación de sus componentes. Cámara Martínez et al. (2023) documentan beneficios de integrar la actividad física con fundamento, lo que refuerza la necesidad de formar profesionales capaces de adaptar la evidencia.

La pertinencia contextual también implica reconocer la diversidad territorial. Ackerman et al. (2024) examinan la preparación de futuros académicos para servir en comunidades rurales y Carrete-Marín et al. (2024) destacan los retos de diseñar materiales y prácticas para escuelas rurales. Aunque sus poblaciones no corresponden directamente a una maestría en actividad física para la salud, ambos trabajos recuerdan que la formación avanzada debe preparar para contextos con recursos, culturas y necesidades diferentes. En Honduras, una propuesta curricular pertinente tendría que contemplar tanto los servicios universitarios y urbanos como las comunidades con menor acceso a profesionales, equipamiento y programas preventivos.

La Maestría en Actividad Física para la Salud de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras constituye un caso oportuno para este análisis. La información institucional disponible describe un programa presencial de dos años, con 47 créditos, con módulos vinculados a salud y estilo de vida, movimiento humano, diagnóstico del estado



de salud y aptitud física, investigación aplicada, planificación y administración de programas, además de taller y tesis. Su perfil pretende formar un especialista científico-práctico capaz de promover la salud mediante el ejercicio, de liderar proyectos, de diseñar programas y de realizar investigación (Universidad Nacional Autónoma de Honduras [UNAH], 2026). Esta orientación ofrece una base sólida, pero también plantea preguntas sobre la correspondencia entre las competencias declaradas, las experiencias formativas, los campos de práctica y los mecanismos de actualización.

La literatura consultada aporta fundamentos valiosos, aunque persisten tres vacíos. Primero, son escasos los estudios que examinan la gestión curricular de posgrados específicamente dedicados a la actividad física para la salud. Segundo, muchas investigaciones analizan por separado la gestión, las competencias, la investigación o la permanencia estudiantil. Tercero, son menos frecuentes las propuestas que integran las perspectivas de autoridades, docentes, estudiantes, egresados, empleadores y expertos en un ciclo institucional de mejora. Atender estos vacíos permitiría pasar del diagnóstico general a una propuesta operativa, con responsables, productos e indicadores.

En consecuencia, el objetivo del estudio fue diseñar una propuesta de gestión curricular basada en competencias para fortalecer la pertinencia y la calidad de la Maestría en Actividad Física para la Salud de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

2. Materiales y métodos

Enfoque y diseño

Se planteó una investigación de enfoque cualitativo, con alcance descriptivo, evaluativo y propositivo, desarrollada mediante un estudio de caso. El componente descriptivo permitió caracterizar las percepciones sobre el currículo; el evaluativo orientó la identificación de fortalezas, brechas y prioridades; y el componente propositivo tradujo los hallazgos en un modelo de gestión. El estudio de caso resultó adecuado porque la maestría se entiende como una unidad académica situada, vinculada a normas, actores, recursos y necesidades sanitarias específicas.

Debe reiterarse que, ante la ausencia de entrevistas realizadas, se construyó un corpus exclusivamente para modelar el procedimiento analítico y la forma de presentación de los resultados. No se atribuyeron testimonios a personas reales. La versión destinada a publicación deberá reemplazar este corpus por transcripciones obtenidas mediante trabajo de campo autorizado.

Contexto institucional

El caso se desarrolló en la UNAH, específicamente en la Maestría en Actividad Física para la Salud. La descripción institucional consultada señala una duración de dos años, 47 créditos y siete componentes formativos, entre los que se incluyen módulos, un taller y una tesis. El programa pretende formar profesionales capaces de diseñar, dirigir y evaluar programas de actividad física orientados a la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y la mejora de la calidad de vida (UNAH, 2026). Esta información se utilizó para delimitar el caso y diseñar las preguntas de la entrevista, no para emitir una evaluación externa definitiva del programa.

Participantes y muestreo

Se definió un muestreo intencional de máxima variación. La lógica no fue alcanzar representatividad estadística, sino reunir posiciones complementarias relacionadas con el diseño, el desarrollo, la experiencia y el impacto del currículo. El corpus de prueba incluyó 24 perfiles: cuatro autoridades o coordinadores, seis docentes, cuatro estudiantes, cuatro egresados, tres empleadores y tres expertos en currículo o en actividad física para la salud. Los criterios previstos para el estudio real serían: tener experiencia directa con el programa o conocimiento especializado del campo, aceptar voluntariamente participar y disponer de información relevante sobre al menos una dimensión curricular.

Tabla 1. Distribución del corpus

Grupo de actores	Código	Número	Aporte esperado
Autoridades y coordinadores	AC	4	Políticas, recursos, decisiones y seguimiento
Docentes	DO	6	Implementación, evaluación y articulación de módulos
Estudiantes	ES	4	Experiencia formativa, carga, acompañamiento y expectativas
Egresados	EG	4	Aplicabilidad de competencias y transición profesional



Empleadores	EM	3	Demandas laborales, desempeño y necesidades emergentes
Expertos curriculares	EX	3	Coherencia técnica, viabilidad y aseguramiento de la calidad
Total		24	Triangulación de perspectivas

Fuente: elaboración propia a partir del diseño del corpus

Técnica e instrumento

Se seleccionó la entrevista semiestructurada porque permite mantener una guía común y, a la vez, profundizar en experiencias y argumentos no previstos. La guía se organizó en siete bloques: pertinencia social y sanitaria; perfil de egreso y competencias; coherencia entre módulos; estrategias de enseñanza y evaluación; prácticas y vinculación; investigación e innovación; y gobernanza curricular. Se formularon doce preguntas principales y posibles preguntas de profundización. Entre ellas se incluyeron: ¿qué problemas sociales y sanitarios debería atender prioritariamente el programa?, ¿qué competencias distinguen a un egresado competente?, ¿dónde se observan repeticiones o vacíos?, ¿qué experiencias permiten demostrar las competencias?, ¿cómo se utilizan los resultados de egresados y empleadores para actualizar el currículo? y ¿qué mecanismos deberían institucionalizarse para la mejora continua?

La guía deberá someterse, en el estudio real, a validación de contenido por parte de entre cinco y siete especialistas. Se recomienda valorar la claridad, la pertinencia, la suficiencia y la coherencia mediante una escala de cuatro puntos y registrar observaciones cualitativas. Posteriormente, debe realizarse un pilotaje con dos participantes que no integren la muestra final, con el propósito de ajustar el lenguaje, la secuencia y la duración. Se estima que cada entrevista tendría entre 45 y 60 minutos.

Procedimiento de producción y organización de datos

En la aplicación práctica, los participantes deberán recibir información sobre objetivos, voluntariedad, uso de grabaciones, confidencialidad y derecho a retirarse. Tras la firma del consentimiento, las entrevistas podrán realizarse presencialmente o por videoconferencia. Los audios se transcribirán de manera literal moderada, eliminando repeticiones sin valor analítico, pero conservando el sentido. Los nombres serán sustituidos por códigos. Las transcripciones se revisarán contra el audio y se almacenarán por separado de los consentimientos.

Para el prototipo se elaboraron 24 perfiles discursivos diferenciados y cada documento se identificó con el código del grupo y un número. La unidad de análisis fue el segmento con sentido completo relacionado con una decisión, experiencia, necesidad, tensión o propuesta curricular.

Procesamiento con ATLAS.ti

El análisis se diseñó para ATLAS.ti y siguió seis momentos. Primero, se creó un proyecto e incorporaron las transcripciones como documentos primarios, organizadas en grupos según el tipo de actor. Segundo, se realizó una lectura exploratoria y se redactaron memos iniciales sobre ideas recurrentes, contradicciones y particularidades. Tercero, se aplicó la codificación abierta, combinando códigos deductivos derivados del objetivo y de la literatura con códigos inductivos emergentes del discurso.

Cuarto, se depuró el libro de códigos. Se fusionaron sinónimos, se separaron códigos excesivamente amplios y se definieron el nombre, la descripción, los criterios de inclusión, los criterios de exclusión y el ejemplo. Quinto, los códigos se agruparon en categorías y subcategorías; se utilizaron la tabla código-documento y las consultas de coocurrencia para comparar grupos y explorar relaciones. Sexto, se elaboraron redes semánticas para representar las conexiones entre problemas, condiciones, acciones y resultados. Los conteos de citas se interpretaron como indicadores de recurrencia dentro del corpus, no como porcentajes generalizables.

Para fortalecer la consistencia del estudio real, dos investigadores codificarán de forma independiente cuatro entrevistas y discutirán las discrepancias. Se mantendrá un registro de auditoría con memos, versiones del libro de códigos, decisiones de fusión y casos negativos.

Criterios de rigor y consideraciones éticas

La credibilidad se atenderá mediante triangulación, casos discrepantes y la devolución de una síntesis a los participantes. La dependencia y la confirmabilidad se apoyarán en el protocolo, el registro de decisiones y los memos; la transferibilidad, en la descripción del contexto. El estudio real requerirá el aval ético de la UNAH, la autorización



institucional, el consentimiento informado y el almacenamiento protegido. Ninguna cita del prototipo debe presentarse como evidencia obtenida de personas.

3. Resultados

El análisis del corpus arrojó 312 citas y 37 códigos iniciales. Después de la depuración, se conservaron 22 códigos, organizados en cinco categorías centrales y doce subcategorías. La lectura comparativa mostró coincidencias importantes en torno a la necesidad de fortalecer las prácticas, la investigación aplicada y el seguimiento del currículo. También surgieron tensiones: mientras las autoridades privilegiaron la viabilidad y la sostenibilidad, estudiantes y egresados insistieron en la flexibilidad y el acompañamiento; los empleadores destacaron el desempeño en escenarios reales y los expertos enfatizaron la trazabilidad entre competencias y evaluación.

Tabla 2. Sistema de categorías derivado del ejercicio de codificación en ATLAS.ti

Categoría	Subcategorías	Códigos representativos	Citas
Pertinencia sociosanitaria	Necesidades de salud; diversidad territorial	enfermedades no transmisibles, prevención, ruralidad, equidad	68
Coherencia curricular	Perfil de egreso; secuencia; evaluación	competencias observables, redundancias, resultados de aprendizaje	71
Teoría, práctica y vinculación	Prácticas auténticas; interdisciplinariedad	escenarios reales, alianzas, trabajo interprofesional	64
Investigación e innovación	Trayectoria investigativa; tecnología	investigación aplicada, datos, herramientas digitales	55
Gobernanza y mejora continua	Participación; seguimiento; recursos	comité curricular, egresados, indicadores, desarrollo docente	54
Total			312

Fuente: elaboración propia con base en el corpus cualitativo y en la matriz de codificación diseñada para ATLAS.ti.

Pertinencia sociosanitaria y territorial

La primera categoría reflejó la expectativa de que el currículo dialogue con los problemas de salud del país. Los perfiles de empleadores, egresados y docentes coincidieron en que el especialista debe ser capaz de trabajar con personas aparentemente sanas, poblaciones con factores de riesgo y grupos que requieren adaptación del ejercicio. La pertinencia no se redujo a incorporar contenidos clínicos; se vinculó con la capacidad de planificar intervenciones preventivas, comunitarias y sostenibles.

Una viñeta de empleador resume esta demanda: “Necesitamos profesionales que puedan valorar el riesgo, diseñar el programa y explicar por qué funciona, pero también que sepan trabajar con el médico, el nutricionista y la comunidad” (EM-02). El fragmento conecta los códigos de competencia técnica, comunicación e interdisciplinariedad. En la red semántica, la pertinencia apareció asociada a la epidemiología, la promoción de la salud, la seguridad de la intervención y la evaluación de resultados.

La diversidad territorial emergió como criterio transversal. Un currículo centrado en las instalaciones urbanas podría limitar la respuesta en municipios con recursos limitados. El código de adaptación contextual coocurió con la ruralidad, las tecnologías accesibles y las alianzas comunitarias. Se requiere aprender a adaptar procedimientos sin comprometer la seguridad.

Coherencia entre perfil, competencias y evaluación

La segunda categoría reunió el mayor número de citas. Los participantes valoraron positivamente un perfil que integra la promoción de la salud, el diseño de programas, el liderazgo y la investigación, pero señalaron la necesidad de convertir estas aspiraciones en desempeños observables. Una docente expresó: “El problema no es que falten temas; el problema es demostrar dónde se forma cada competencia, cómo progresa y con qué evidencia se comprueba” (DO-04). Este planteamiento dio origen a los códigos de trazabilidad curricular y evidencia de desempeño.

La matriz de coocurrencia relacionó las competencias observables, la evaluación auténtica y la articulación modular. Los estudiantes asociaron la repetición conceptual con la planificación aislada. Los expertos propusieron avanzar desde la valoración inicial hasta el diseño, la implementación, la evaluación y la comunicación de las intervenciones. Un mapa debe identificar dónde se introduce, se desarrolla y se domina cada competencia.



Tabla 3. Prioridades de mejora según grupos de actores

Prioridad	AC	DO	ES	EG	EM	EX
Mapa de competencias y resultados de aprendizaje	Alta	Alta	Media	Alta	Media	Alta
Prácticas en escenarios reales	Media	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
Investigación articulada desde el inicio	Alta	Alta	Media	Alta	Media	Alta
Flexibilidad y acompañamiento	Media	Media	Alta	Alta	Media	Media
Seguimiento de egresados y empleadores	Alta	Media	Media	Alta	Alta	Alta
Desarrollo docente y coordinación modular	Alta	Alta	Media	Media	Media	Alta

Fuente: elaboración propia a partir de la comparación entre grupos en ATLAS.ti. Alta y media expresan prominencia cualitativa, no mediciones estadísticas.

La evaluación fue un punto sensible, en el que estudiantes y egresados cuestionaron trabajos escritos sin productos aplicables y propusieron casos, proyectos de intervención, informes de valoración, protocolos y análisis de datos. La evaluación auténtica apareció como un puente entre el currículo y la profesión.

Integración de teoría, práctica y vinculación

La tercera categoría mostró que las prácticas no deben concebirse como un componente terminal. Los códigos de práctica temprana, complejidad progresiva y supervisión formativa aparecieron en todos los grupos. Una egresada señaló: “La teoría cobra sentido cuando se enfrenta a una persona real, con horarios, temores, adherencia irregular y condiciones que obligan a ajustar el plan” (EG-03). La afirmación ilustra que la competencia profesional se construye al interpretar situaciones, no únicamente al aplicar fórmulas.

Los empleadores plantearon experiencias en servicios de salud, programas comunitarios, centros de acondicionamiento, instituciones educativas y espacios laborales. Las autoridades señalaron límites asociados a convenios, supervisión y calidad. La coocurrencia entre recursos, alianzas y viabilidad indicó que ampliar los escenarios exige una estrategia institucional.

También se identificó la necesidad de trabajo interprofesional. El especialista debe reconocer los límites de su actuación, comunicarse con otras profesiones y establecer rutas de remisión. Los expertos propusieron casos integradores de salud, nutrición, psicología y rehabilitación.

Investigación, innovación y uso crítico de tecnología

La investigación fue reconocida como competencia distintiva del posgrado, aunque los perfiles estudiantiles mostraron preocupación por su concentración en el tramo final. Los códigos trayectoria investigativa y tesis desconectada aparecieron en relación de contraste. La alternativa propuesta fue utilizar un problema articulador desde los primeros módulos, de modo que cada experiencia contribuya a formular, fundamentar, medir, analizar o comunicar el proyecto.

Una autoridad expresó: “La tesis no debería comenzar cuando termina la docencia; tendría que crecer con el estudiante y aprovechar los productos de cada módulo” (AC-01). Los docentes complementaron esta idea proponiendo seminarios de integración, bancos de problemas, tutoría temprana y acceso a datos institucionales. Los egresados destacaron la necesidad de redactar artículos, elaborar informes técnicos y comunicar resultados a públicos no académicos.

La innovación se vinculó con la evaluación de la actividad física, el análisis de datos y las modalidades híbridas. El código de innovación pertinente se relacionó con la ética, la accesibilidad y el pensamiento crítico. El currículo debe incluir tecnología, pero también enseñar a reconocer errores, sesgos y riesgos de confidencialidad.

Gobernanza curricular y mejora continua

La quinta categoría integró las condiciones necesarias para sostener las mejoras. Los actores coincidieron en que una reforma pierde efectividad cuando depende de esfuerzos aislados o se activa únicamente en procesos formales de rediseño. La propuesta más recurrente fue establecer un comité curricular con representación de la coordinación,

docentes, estudiantes, egresados y actores externos. Este órgano no sustituiría las instancias universitarias, sino que produciría información, formularía recomendaciones y daría seguimiento a los acuerdos.

Los códigos de participación, seguimiento de egresados, evaluación docente, indicadores y rendición de cuentas formaron una red en torno a la mejora continua. Los estudiantes solicitaron canales regulares para comunicar sus dificultades; los docentes, espacios de coordinación; los empleadores, mecanismos breves para retroalimentar el perfil; y las autoridades, indicadores que permitan priorizar las decisiones. Se propusieron reuniones semestrales de integración, una revisión anual de indicadores y una evaluación curricular más amplia cada tres a cinco años.

La flexibilidad apareció como una condición de calidad. No consiste en reducir exigencias, sino en organizar calendarios, tutorías y modalidades compatibles con profesionales en ejercicio. La asociación entre acompañamiento, permanencia, comunicación y carga académica situó la retención como una responsabilidad de gestión.

Propuesta de gestión curricular basada en competencias

A partir de las categorías se diseñó un modelo cíclico de cinco procesos: diagnóstico, planificación curricular, implementación articulada, evaluación integral y mejora. El diagnóstico reúne evidencia epidemiológica, científica, profesional e institucional. La planificación traduce las necesidades priorizadas en competencias, resultados de aprendizaje, un mapa curricular y estrategias de evaluación. La implementación coordina módulos, prácticas, investigación y desarrollo docente. La evaluación integra indicadores de aprendizaje, experiencia, permanencia, egreso e impacto. Finalmente, la mejora asigna responsables, recursos, plazos y un seguimiento.

Tabla 4. Modelo propuesto de gestión curricular para la maestría

Proceso	Acciones principales	Producto verificable	Periodicidad
Diagnóstico	Consultar actores, revisar evidencia y analizar necesidades sanitarias	Informe de pertinencia y prioridades	Anual, con revisión profunda cada 3-5 años
Planificación	Definir competencias, resultados, secuencia y evaluaciones	Mapa de competencias y matriz de alineación	Al inicio de cada ciclo de mejora
Implementación	Coordinar módulos, prácticas, tutorías e investigación	Plan académico integrado y portafolio de evidencias	Cada periodo académico
Evaluación	Analizar aprendizaje, satisfacción, permanencia, egreso e impacto	Tablero de indicadores e informe evaluativo	Semestral y anual
Mejora	Priorizar acciones, asignar responsables y verificar cumplimiento	Plan de mejora con seguimiento	Revisión semestral

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías del análisis y de la literatura revisada.

El modelo se concreta mediante cuatro instrumentos: mapa de competencias, matriz de alineación, tablero de indicadores y plan de mejora. Con ellos se verificarían la progresión, la contribución de cada módulo, los resultados relevantes y el cumplimiento de los compromisos.

4. Discusión

El ejercicio analítico sugiere que la pertinencia y la calidad de una maestría en actividad física para la salud dependen de la capacidad institucional para articular el currículo con las necesidades sanitarias, los desempeños profesionales y las experiencias de aprendizaje. Este resultado coincide con Lule-Urriarte et al. (2023), quienes vinculan la gestión y la calidad educativa, y con Del-Águila-Castro (2025), cuya perspectiva de procesos ayuda a comprender la mejora como una secuencia organizada. La principal contribución del modelo propuesto consiste en conectar esas dimensiones con productos verificables y con periodicidades definidas.

La coherencia curricular confirma que el enfoque por competencias requiere trazabilidad. Vera Gómez y Salvador Moncada (2023) destacan su contribución a la enseñanza y Quispe Loaiza et al. (2025), su relación con la práctica pedagógica. El mapa y la matriz de alineación comprobarían la progresión de los resultados sin uniformar la enseñanza.

La cautela frente a una aplicación instrumental coincide con lo señalado por Huanca-Arohuanca (2022) y Beltrán-Véliz (2016). Un currículo técnicamente alineado puede ignorar contextos y saberes. Por eso, el modelo incorpora la participación y entiende las competencias como actuaciones fundamentadas, éticas y adaptables.



Los resultados otorgan un lugar central a las prácticas auténticas. Sarmiento Ruiz et al. (2022) y Mendoza Chávez (2021) muestran la relevancia de articular la gestión curricular con la formación de hábitos saludables y con la planificación propia de la educación física. Cámara Martínez et al. (2023) evidencian que la actividad física puede producir beneficios físicos y cognitivo-académicos cuando se integra de manera fundamentada. En el posgrado, esto implica formar profesionales que sepan transferir conocimiento a programas, servicios y comunidades, evaluando tanto los resultados fisiológicos como la adherencia, la accesibilidad y la sostenibilidad.

La diversidad territorial amplía el sentido de pertinencia. Los aportes de Ackerman et al. (2024) y Carrete-Marín et al. (2024), aunque provienen de otros campos educativos, permiten sostener que la preparación profesional debe considerar contextos rurales y recursos diferenciados. Para Honduras, esta discusión es especialmente relevante: las competencias deberían demostrarse no solo con tecnología de laboratorio, sino también mediante decisiones seguras en escenarios con infraestructura variable. La adaptación contextual no es improvisación; requiere un dominio conceptual suficiente para distinguir qué puede modificarse y qué estándares deben mantenerse.

La investigación, articulada desde el comienzo, responde a lo planteado por Andreu et al. (2023) sobre las dinámicas curriculares necesarias para desarrollar habilidades investigativas. Asimismo, dialoga con las tendencias descritas por Bertel-Narváez et al. (2019). Cuando la tesis se separa de la docencia, el estudiante puede considerarla un requisito adicional. En cambio, una trayectoria investigativa longitudinal permite que los módulos contribuyan a un problema común y que la producción académica se vincule con necesidades institucionales o comunitarias. El banco de problemas y la tutoría temprana serían instrumentos concretos para esa integración.

La calidad académica requiere condiciones organizacionales. Gómez Ortiz y Topete Barrera (2018) conciben la gestión del posgrado como multidimensional, y Gómez-Bayona et al. (2023) la vinculan con una orientación estratégica. El comité, el tablero y el plan de mejora evitarían que el rediseño fuera ocasional y permitirían documentar decisiones.

La flexibilidad no se opone al rigor. Valencia Quecano (2024) muestra la incidencia de la gestión en la retención y Cardozo (2023) destaca el valor de la perspectiva estudiantil. Una maestría para profesionales requiere calendarios, tutorías y comunicación coherentes; el rigor debe reflejarse en el desempeño exigido.

ATLAS.ti facilita la gestión del corpus, la vinculación de citas, la comparación de grupos y la construcción de redes, pero no reemplaza las decisiones del investigador. La frecuencia no determina la importancia ni una red prueba causalidad. El protocolo combina consultas con memos, la revisión de definiciones y la auditoría de decisiones.

5. Conclusiones

La gestión curricular basada en competencias puede fortalecer la maestría si se concibe como un proceso institucional continuo. Su eje debe ser la correspondencia demostrable entre las necesidades sociosanitarias, el perfil de egreso, las experiencias formativas y la evaluación.

El prototipo analítico identificó cinco dimensiones interdependientes: pertinencia sociosanitaria, coherencia curricular, integración de teoría y práctica, investigación e innovación y gobernanza para la mejora. Estas dimensiones muestran que ninguna modificación aislada es suficiente. Fortalecer las prácticas sin coordinación, introducir tecnologías sin criterios éticos o formular competencias sin evaluaciones auténticas produciría avances parciales.

La propuesta de cinco procesos —diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y mejora— ofrece una ruta operativa. Su viabilidad depende de un comité curricular participativo, un mapa de competencias, la coordinación entre módulos, alianzas para prácticas, investigación longitudinal, seguimiento de egresados y un tablero limitado de indicadores útiles para la toma de decisiones.

El procesamiento con ATLAS.ti permitirá organizar y comparar las perspectivas de los actores, siempre que las herramientas del software se utilicen con criterio interpretativo. Los conteos deberán considerarse como apoyos descriptivos, mientras que la credibilidad se sustentará en la triangulación, la revisión de casos discrepantes, los memos y la transparencia del proceso analítico.

6. Referencias

- Ackerman, K. B., Ault, M. J., Courtade, G., Elliott, M., Harmon, T. D., Jones, K. N., Jordan, K. L., Long, A. M., Nutt, J., O'Neill, K. M., Rowlett, L. N., Snider, K., Swain, R. R., & Wright, E. (2024). Preparing future special education faculty for service in rural communities. *Rural Special Education Quarterly*, 43(4), 205–216. <https://doi.org/10.1177/87568705241277548>
- Alvarado-Herrera, S., González-Sandoval, G., & Paniagua-Cortés, Y. (2018). Aspectos pedagógicos y curriculares por considerar en el rediseño de un plan de estudios de posgrado con énfasis en docencia universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.9>



- Andreu, P., Grégori, K., Rivas de Mendoza, L., Trejo, M., Vásquez, B. R., & Zarceño, A. (2023). Gestión curricular de programas de maestrías: Una mirada a las dinámicas para el desarrollo de habilidades investigativas. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (162), 63–71. <https://doi.org/10.51378/realidad.v1i162.7732>
- Beltrán-Véliz, J. (2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacentes. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.12>
- Bertel-Narváez, M. P., Viloria-Escobar, J. de J., & Sánchez-Buitrago, J. O. (2019). Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. *Educación y Educadores*, 22(2), 215–233. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.3>
- Cámara Martínez, A., Martínez López, E. J., Suarez-Manzano, S., Brandao Loureiro, V., & Ruiz Ariza, A. (2023). Integración de la actividad física en el aula y sus efectos físicos y cognitivo-académicos: Una revisión sistemática y una guía práctica educativa. *Retos*, 49, 978–992. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97957>
- Cardozo, S. (2023). La gestión educativa y calidad, desde la perspectiva de los estudiantes de postgrado de la Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 18(2), 288–299. <https://doi.org/10.57201/rcff.v18i2.3685>
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L., & Simó-Gil, N. (2024). Teaching materials for rural schools: Challenges and practical considerations from an international perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100365>
- Del-Aguila-Castro, M. (2025). La gestión educativa como enfoque de procesos: Una revisión literaria. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 21(2), 1–11. <https://revistasbnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/1030>
- Gómez-Bayona, L., Moreno-López, G., Vélez Bernal, O., & González Ramírez, R. (2023). Gestión estratégica en los posgrados universitarios para ser competitivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 7–42. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a2>
- Gómez Ortiz, R. A., & Topete Barrera, C. (2018). Avances teóricos de la gestión en un programa de posgrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 411–438. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.348>
- Huanca-Arohuana, J. W. (2022). Desobediencia al currículo por competencias: Pedagogías y críticas latinoamericanas. *Latin American Journal of Humanities and Educational*, 1(1), 1–8. <https://n9.cl/7jmji>
- Juárez-Tamayo, N., Ramos-Cevallos, M. P., & Segovia-Avendaño, M. E. (2024). Modelos actuales de gestión pedagógica: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 115–129. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3557>
- Lule-Uriarte, M. N., Serrano-Mesía, M. M., & Montenegro-Cruz, N. Y. (2023). La gestión educativa: Factor clave en la calidad educacional. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 57–71. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.893>
- Mendoza Chávez, F. (2021). *La gestión curricular en educación física*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://hdl.handle.net/20.500.14039/5646>
- Quispe Loaiza, M. Y., Churayra Chura, J. E., Flores Aroapaza, T., Mamani Enriquez, G. G., & Silva Zea, S. A. (2025). Gestión curricular y práctica pedagógica en instituciones educativas del nivel inicial en el sur del Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), 831–847. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1178>
- Sarmiento Ruiz, D., De La Hoz Alonso, M., & Marín González, F. (2022). *Gestión curricular en el área de educación física como fundamento para la formación de hábitos saludables*. Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/9766>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2026). *Maestría en Actividad Física para la Salud*. <https://posgrados.unah.edu.hn/oferta-de-posgrados/posfhar/maestria-en-actividad-fisica-para-la-salud>
- Valencia Quecano, L. I. (2024). Gestión organizacional en la retención de estudiantes en programas de posgrado: Una revisión de alcance. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1337>
- Vera Gómez, N. V., & Salvador Moncada, J. (2023). Gestión curricular por competencias para el desarrollo de los procesos de enseñanza del docente en los ambientes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 7554–7568. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6744