

Feria de salud: Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos

Health Fair: an experience on project-based learning

Sandra Isabel Bittner Salgado^b

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

El perfil de egreso de Kinesiología de la Universidad Finis Terrae destaca la importancia de la actividad física en la salud de la población y el rol preventivo del profesional. Bajo este enfoque, se implementó una experiencia de aprendizaje basado en proyectos (ABP) con estudiantes de primer y cuarto año de la carrera durante 2023 y 2024, quienes diseñaron e implementaron una intervención en la comunidad universitaria. Esta actividad incluyó educación sobre los beneficios de la actividad física y la evaluación de la condición física realizada por los estudiantes a los asistentes a la feria. El proyecto se desarrolló a lo largo de un semestre, en cinco fases, con una duración total de tres meses, y finalizó con una feria, una instancia de reflexión grupal, una autoevaluación y una coevaluación. Los resultados evidenciaron un buen desempeño estudiantil, con mejoras en las calificaciones en el segundo año de aplicación respecto de la primera intervención. Se concluye que el aprendizaje basado en proyectos favorece la autonomía, el trabajo colaborativo y la adquisición de conocimientos disciplinares, aunque demanda una alta dedicación docente a la planificación, el seguimiento y la retroalimentación en la etapa de elaboración de los proyectos. En este marco, el proceso reflexivo final por parte de los estudiantes constituye un aspecto fundamental para el éxito de la actividad.

Contacto:
sbittner@uft.cl

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, método de proyectos, metodologías activas, kinesiología

ABSTRACT

The Physical Therapy graduation profile at Universidad Finis Terrae highlights the importance of physical activity in population health and the preventive role of the professional. Within this framework, a project-based learning experience was implemented with first- and fourth-year students during 2023 and 2024. These students designed and carried out an intervention targeting the university community. The activity included education on the benefits of physical activity and physical fitness assessments conducted by the students for visitors at the fair. The project was developed over the course of the semester, structured into five phases, with a total duration of three months. The process concluded with a fair, group reflection, self-assessment, and peer evaluation. The results show good student performance, with improved grades in the second year of implementation compared to the first intervention. It is concluded that project-based learning promotes autonomy, collaborative work, and acquisition of disciplinary knowledge, although it requires a significant investment of time and effort from faculty in planning, monitoring, and providing feedback throughout the development of the projects. The final reflective process carried out by students is considered a key element for the success of the activity.

Keywords: project-based learning, project method, active methodologies, physical therapy

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades formativas de los futuros profesionales, junto con las demandas que enfrenta la universidad referidas a su vinculación con el entorno, han impulsado el desarrollo de metodologías que permitan abordar ambos desafíos de manera simultánea. En este contexto, resulta prioritario acercar al estudiantado a la realidad de su futura profesión, lo que supone que las metodologías que combinan una alta participación de los estudiantes con un enfoque contextual realista adquieren un rol relevante en la formación. Estas

metodologías contribuyen no solo en los aspectos conceptuales y procedimentales propios de la disciplina a estudiar, sino también en el desarrollo de competencias genéricas altamente valoradas en el ámbito laboral, como el trabajo colaborativo y la responsabilidad (Johnsen et al., 2024), que son fundamentales para la construcción del profesionalismo (Epstein y Hundert, 2002).

De esa manera, metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABPr), el aprendizaje basado en proyectos (ABPy) y el aprendizaje y servicio (A+S) surgen como alternativas para responder a estos propósitos. El ABP corresponde a una metodología de trabajo grupal en la que los estudiantes deben resolver problemas propios de la profesión, analizando una situación, investigando y proponiendo una solución grupal consensuada (Lermandá, 2016). En el caso del ABPr, si bien también implica resolver un problema o responder una interrogante, la solución debe materializarse en un producto final que se presenta a una población externa al docente de la asignatura. En un nivel más avanzado se encontraría el A+S, donde el trabajo propio del ABPr se desarrolla en el contexto de una necesidad planteada por un socio comunitario externo; por tanto, la población objetivo de la intervención define su requerimiento y la institución formativa, a través de los estudiantes de la asignatura, colabora en su resolución.

La carrera de Kinesiología forma parte de la Facultad de Medicina de la Universidad Finis Terrae, institución privada de orientación católica cuya misión es la formación integral de su estudiantado y la preparación de egresados con alto compromiso social capaces de generar impacto en su entorno. Considerando estos aspectos, la carrera de Kinesiología promovió una oportunidad de desarrollo colaborativo entre distintos niveles y diseño una actividad de ABPy, cuyo público objetivo fue la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, académicos, personal administrativo y de aseo, así como otros asistentes que asistieran a la jornada. El propósito de este proyecto fue generar instancias de difusión y educación sobre los beneficios de la actividad física, y se complementó con la evaluación de distintos factores de la condición física de los asistentes. Esta intervención,

denominada “Feria de Salud”, se llevó a cabo en dos oportunidades con la participación conjunta de estudiantes de primer y cuarto año, quienes abordaron temáticas acordes a su nivel de avance curricular, complementándose entre sí para alcanzar los objetivos propuestos.

El objetivo de este trabajo fue analizar el potencial del ABPy como estrategia de innovación curricular en la carrera de Kinesiología, mediante el diseño, ejecución y análisis de una “Feria de Salud” desarrollada conjuntamente por estudiantes de primer y cuarto año, orientada a la promoción de la actividad física en contextos reales. Este artículo presenta los fundamentos teóricos del ABPy, el proceso de diseño e implementación de la actividad y los principales aspectos a considerar para optimizar futuras intervenciones educativas de esta naturaleza.

2. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje basado en proyectos (ABPy, o *Project-Based Learning*, PjBL, por su sigla en inglés) es una metodología centrada en el estudiante, sustentada en tres principios fundamentales del enfoque constructivista: el aprendizaje se construye en función del contexto específico, los estudiantes participan activamente en su proceso formativo y los objetivos de aprendizaje se alcanzan mediante la interacción social y el intercambio de conocimientos (Kokotsaki et al., 2016). En el marco del ABPy, los estudiantes abordan y resuelven problemas en contextos reales, lo que permite vincular el proceso formativo con tareas auténticas y significativas del mundo laboral y social, promoviendo así un compromiso genuino con el aprendizaje (Andriyani et al., 2019).

A través del ABPy, los contenidos curriculares se transforman en proyectos concretos en los que el estudiantado debe elaborar un producto final que evidencie actividades diseñadas y resueltas manera creativa. Esta metodología les permite aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales, enfrentarse a problemas de distinto grado de complejidad y responder a preguntas significativas

mediante la creación de productos y recursos innovadores de alta calidad (Bautista-Vallejo et al., 2017). Las actividades o desafíos propuestos en este enfoque metodológico estimulan el uso activo de conocimientos y habilidades previas, favoreciendo así un aprendizaje significativo y contextualizado (Andriyani et al., 2019). Al tratarse de una metodología activa, el núcleo del ABPy es el estudiantado y su proceso formativo, pero para que esta participación activa se produzca, es indispensable contar con proyectos bien definidos y un proceso pedagógico planificado que oriente y estructure el aprendizaje del estudiante (Bautista-Vallejo et al., 2017).

Con el fin de asegurar que los desafíos sean pertinentes y contextualizados, es importante considerar la incorporación de socios comunitarios, a partir de cuyas necesidades reales o problemas concretos se definan los proyectos que desarrollarán los estudiantes. Esta estrategia aproxima el ABPy al enfoque de aprendizaje y servicio (A+S), ya que exige que los proyectos representen un aporte tangible a dichos actores sociales. Cuanto mayor sea el grado derealismo y relevancia del proyecto, mayor será también el nivel de compromiso del estudiantado con el proceso de diseño e implementación (Lee et al., 2014).

Si bien el realismo y la contextualización constituyen elementos clave para la efectividad del ABPr, gran parte del éxito de su implementación dependerá de la capacidad del docente para conducir, motivar y orientar el proceso de aprendizaje. Se ha evidenciado que la ausencia de un andamiaje pedagógico adecuado puede generar altos niveles de frustración y desmotivación entre los estudiantes (Kokotsaki et al., 2016; Lee et al., 2014). En consecuencia, la planificación minuciosa y consciente de cada una de las etapas y actividades del proyecto es esencial para mantener la motivación y garantizar una participación sostenida, dado que permite distribuir la carga cognitiva mediante avances graduales y realistas para el estudiantado (Kokotsaki et al., 2016).

Un aspecto relevante del ABPy es que no solo se limita al conocimiento declarativo o teórico de una asignatura, sino que su

diseño, basado en el trabajo grupal, favorece el desarrollo de otras competencias en los estudiantes, como la creatividad y el pensamiento innovador, la colaboración y el trabajo en equipo (Chen et al., 2022; Johnsen et al., 2024), el pensamiento crítico (Tafakur et al., 2023; Pazos-Yerovi y Aguilar-Gordón, 2024), las habilidades comunicacionales, la motivación, la capacidad de resolver problemas y la autoconfianza (Yusri et al., 2024; Andriyani et al., 2019; Larmer, 2022; Balleisen et al., 2024), todos elementos de alta importancia para la inserción laboral, especialmente en un mundo profesional en constante cambio que exige adaptabilidad.

No obstante, la implementación de estas estrategias no es necesariamente sencilla, dado que se ha identificado resistencia por parte del estudiantado frente al trabajo colaborativo y a la necesidad de asumir un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje. En muchos casos, los estudiantes manifiestan una preferencia por clases expositivas tradicionales, donde se limitan a tomar apuntes y seguir instrucciones, en lugar de involucrarse en procesos de exploración, creación y resolución autónoma de problemas (Lee et al., 2014). Es importante destacar que el rol del docente es crucial en la preparación de cualquier metodología que implique el trabajo grupal, dado que, de no haber una estructura, tareas y objetivos definidos, los estudiantes tenderán a funcionar de manera limitada, realizando un trabajo en grupo más que un verdadero trabajo en equipo (Williams et al., 2019).

Desde la perspectiva docente, también se han observado resistencias, particularmente en lo referido a la evaluación en el marco del ABPy. Esta metodología requiere alejarse de las formas tradicionales de evaluación, como los exámenes escritos, e implica valorar dimensiones más complejas y menos estructuradas, como las habilidades socioemocionales, la creatividad y el trabajo en equipo. Muchos docentes perciben estas áreas como ajena a su campo de especialización, lo que genera incomodidad y dificultades al momento de diseñar instrumentos y criterios de evaluación adecuados (Lee et al., 2014). Esta barrera ha sido descrita en la literatura como parte

de los obstáculos que deben superarse al implementar cualquier innovación pedagógica, entre los cuales se incluyen las propias creencias del docente, las herramientas pedagógicas disponibles, el apoyo institucional, los recursos materiales y económicos requeridos, así como el temor a que los resultados de la experiencia no cumplan con las expectativas (Palmer y Giering, 2024).

En 2010, Larmer propuso siete elementos esenciales para el desarrollo efectivo del aprendizaje basado en proyectos (ABPy), los cuales han sido ampliamente utilizados como guía para su implementación pedagógica. Estos componentes permiten estructurar experiencias de aprendizaje significativas, fomentando tanto el compromiso como el desarrollo de competencias clave en los estudiantes:

1. **Necesidad de saber:** El docente debe generar motivación y despertar el interés del estudiantado al introducir el proyecto mediante estímulos contextuales, tales como videos, fotografías, debates o noticias de actualidad. Una simple presentación basada en instrucciones puede resultar insuficiente y desmotivadora.
2. **Pregunta orientadora (pregunta motor):** Tras la introducción del tema, se plantea una pregunta que desafíe intelectualmente al estudiante y lo motive a buscar soluciones. Esta puede adoptar la forma de una pregunta abierta que estimule el debate o una interrogante más directa orientada a la resolución de un problema concreto.
3. **Protagonismo y toma de decisiones por parte del estudiante:** Aunque el proyecto se centra en un desafío común, es fundamental otorgar a los estudiantes cierto grado de autonomía, permitiéndoles tomar decisiones, elegir enfoques o asumir roles según sus intereses y fortalezas.
4. **Desarrollo de habilidades del siglo XXI:** El diseño del proyecto debe contemplar explícitamente el fortalecimiento de competencias transversales como la colaboración, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el uso pertinente

de tecnologías, habilidades esenciales para la vida profesional y personal en contextos contemporáneos.

5. **Investigación e innovación:** El proceso debe incluir la búsqueda activa de información y la investigación sobre las temáticas abordadas, promoviendo soluciones creativas e innovadoras a los problemas planteados.
6. **Retroalimentación y revisión:** A lo largo del desarrollo del proyecto, tanto el profesorado como los compañeros deben proporcionar retroalimentación continua, utilizando rúbricas u otros instrumentos de evaluación formativa para guiar el proceso y fomentar la mejora progresiva.
7. **Presentación pública del producto final:** El resultado del proyecto debe ser expuesto ante una audiencia externa, lo que añade realismo y valor social a la experiencia. Esta audiencia puede estar compuesta por socios comunitarios, integrantes de la comunidad universitaria, padres o miembros de la población beneficiaria, dependiendo del contexto y naturaleza del proyecto.

Una revisión de la literatura realizada por Kokotsaki y colaboradores (2016) concluye con seis recomendaciones para la implementación del ABPy: (1) apoyo al estudiante: los estudiantes deben recibir orientación y apoyo efectivos, con énfasis en la gestión del tiempo y la autorregulación; (2) apoyo al docente: se deben proporcionar redes de colaboración y oportunidades de desarrollo profesional, destacando la importancia del acompañamiento de docentes más experimentados; (3) trabajo en grupo efectivo: un trabajo grupal de alta calidad asegura que los estudiantes comparten niveles equivalentes de participación y responsabilidades; (4) balancear las instrucciones didácticas con el trabajo autónomo facilitará que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios antes de asumir el trabajo independiente; (5) dar énfasis en la evaluación reflexiva, la autoevaluación y la evaluación de pares, monitorizando y registrando

regularmente los avances del trabajo; y (6) dar la posibilidad de elegir y fomentar la autonomía ayudará a los estudiante a desarrollar un sentido de propiedad y control sobre su aprendizaje.

Existen experiencias en el uso de ABPy en la enseñanza de los beneficios de la actividad física sobre la salud, aunque principalmente en estudiantes de educación primaria (Hastie et al., 2017), donde se observó un rendimiento superior de los estudiantes que participaron en actividades diseñadas por la metodología de ABPy. El ABPy es una estrategia muy utilizada en educación escolar, que se ha expandido a la educación superior.

Considerando los aspectos teóricos mencionados previamente, se diseñó una experiencia de aprendizaje basado en proyectos siguiendo los 7 pasos de Larmer (2010), aplicados de las siguiente manera: (1) *Necesidad de saber*: se explicó a los estudiantes la brecha de conocimiento y la relevancia de su rol profesional en la temática abordada; (2) *Pregunta orientadora*: se entregaron diversos temas a los estudiantes, con una pregunta orientadora inicial para cada uno; (3) *Protagonismo y toma de decisiones por parte del estudiante*: los estudiantes definieron qué actividades realizarían, y el rol de cada uno en la Feria; (4) *Desarrollo de habilidades del siglo XXI*: El trabajo grupal escaló progresivamente hacia la colaboración entre ambas secciones de primer año, y finalmente, con cuarto año. Se solicitó expresamente el uso de plataformas como Google Drive y Canva, con materiales educativos principalmente digitales; (5) *Investigación e innovación*: El proceso se inició con la búsqueda de la información teórica de cada grupo, y siguió con el diseño innovador de la manera cómo se educaría a la población sobre el tema; (6) *Retroalimentación y revisión*: se realizaron dos evaluaciones formativas por parte del docente, tres sumativas intermedias y una autoevaluación y coevaluación formativa, entregando *feedback* oportuno y oportunidades de mejora; y (7) *Presentación pública del producto final*: la experiencia terminó con la implementación de la Feria dirigida al público objetivo. El proceso se explicará con mayor detalle a continuación.

3. METODOLOGÍA

La “Feria de Salud” fue concebida como una actividad pedagógica que integraba simultáneamente a estudiantes de distintos cursos de la carrera, con el objetivo de promover aprendizajes significativos tanto en primer año como en cuarto año de Kinesiología. El diseño de la actividad se centró en los resultados de aprendizaje de la asignatura Introducción a la Kinesiología, correspondiente al primer semestre del plan de estudios, la cual busca proporcionar una visión general del quehacer profesional del kinesiólogo en el contexto del sistema de salud chileno. En particular, uno de sus resultados de aprendizaje establece que el estudiante “describe los diferentes campos de acción del kinesiólogo dentro del sistema de salud chileno, tanto en sus funciones de prevención, recuperación y rehabilitación, con énfasis en la actividad física”. Asimismo, se explicita como criterio de evaluación la capacidad para “explicar los beneficios de la actividad física en la prevención de condiciones de salud”.

Es relevante señalar que el perfil de egreso de la carrera de Kinesiología de la Universidad Finis Terrae (2025) enfatiza el rol protagónico del egresado en la promoción de estilos de vida activos, considerando la actividad física como un eje central de su intervención profesional, en particular en el ámbito de la prevención y la promoción de la salud.

Simultáneamente, los estudiantes de cuarto año, en el séptimo semestre de la carrera, cursan la asignatura Gimnasia Kinésica, cuyo enfoque formativo está orientado al desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de los efectos del ejercicio físico sobre el organismo humano. Entre los resultados de aprendizaje de esta asignatura se contemplan aspectos como que el estudiante sea capaz de evaluar la condición física de sujetos sanos o con patologías, así como de diseñar programas de entrenamiento individualizados para personas con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT).

A partir de esta articulación curricular, y dado que ambas asignaturas se cursan durante el primer semestre cada año, se diseñó una actividad integradora cuyo eje central fue la educación

en salud desde la perspectiva de la actividad física por parte de los estudiantes de primer año, complementada con evaluaciones de la condición física realizadas por estudiantes de cuarto año. Esta propuesta buscó enriquecer la experiencia del público asistente a la Feria, transformando la instancia en una intervención educativa más completa y personalizada. Como valor agregado, algunos estudiantes avanzados ofrecieron consejería sobre actividad física basada en las evaluaciones realizadas, con la asesoría de los docentes responsables, entregando recomendaciones a los participantes.

Tabla 1
Resultados de aprendizajes involucrados

| Primer año | Cuarto año |
|---|---|
| Explica los beneficios de la actividad física para la prevención de condiciones de salud. | Evaluá la condición física de un sujeto sano y/o con patología mediante la selección de distintas metodologías existentes en concordancia a la condición particular de cada paciente. |

Fuente: Programas de asignatura de la carrera de Kinesiología, Universidad Finis Terrae.

La experiencia involucró a la totalidad de los estudiantes de primer y cuarto año de la carrera de Kinesiología durante los años 2023 y 2024. En el caso de primer año, participaron aproximadamente entre 82 y 84 estudiantes cada año. Por su parte, en cuarto año, se incorporaron cerca de 50 estudiantes cada año. En conjunto, considerando ambas versiones de la actividad, participaron alrededor de 170 estudiantes de primer año y 100 estudiantes de cuarto año.

El desarrollo del proyecto se extendió desde marzo hasta junio, iniciándose en la primera semana del semestre académico y concluyendo con la realización de la “Feria de Salud”. Para organizar adecuadamente el proceso, se implementó una planificación por fases, cada una de las cuales incluyó objetivos específicos y evaluaciones formativas o sumativas, de acuerdo con el nivel de avance de la actividad. A continuación, se exponen las fases correspondientes al trabajo estructurado para los estudiantes de primer año.

Diseño metodológico y desarrollo por fases

Como fase preliminar, denominada *fase 0*, se llevó a cabo la conformación de los grupos de trabajo. En primer año, cada una de las dos secciones fue subdividida en seis grupos de aproximadamente siete estudiantes cada uno. Dado que esta asignación se realizó durante la primera semana de clases, cuando los estudiantes aún no se conocían, la distribución fue realizada directamente por la docente a cargo. En cambio, en cuarto año, los estudiantes se organizaron en seis grupos, esta vez siguiendo criterios de afinidad personal entre los participantes.

Una vez establecidos los grupos, se solicitó la designación de un(a) líder por equipo, quien asumió la responsabilidad de representar al grupo en las comunicaciones oficiales, registrar uno de los temas disponibles para la Feria (detallados en la Tabla 2) y gestionar la entrega de los productos solicitados.

Con el propósito de fortalecer la articulación pedagógica entre distintos niveles formativos, se plantearon temas que pudieran vincular a los estudiantes de primer y de cuarto año, facilitando así la interacción, la colaboración y la complementariedad entre ambos. No obstante, cabe señalar que en algunos casos no fue posible establecer una relación temática plenamente coherente. En primer año, tanto la sección A como la sección B trabajaron de manera paralela sobre los mismos temas, mientras que en cuarto año se asignó un único grupo por cada tema. Una vez realizada esta distribución temática, se dio inicio al trabajo por fases.

Tabla 2
Temas de trabajo por grupo

| Primer año | Cuarto año |
|--|--|
| Riesgos de tener un alto porcentaje de grasa corporal. | Evaluación de la composición corporal (impedanciometría, antropometría). |
| Aplicación de la encuesta de actividad física (IPAQ) | Evaluación de la condición física para la salud. |

| Primer año | Cuarto año |
|--|---|
| Beneficios de la actividad física en la salud mental. | Consejería sobre actividad física y tecnologías de bajo costo para estimularla. Evaluación y entrenamiento aeróbico. |
| Beneficios de la actividad física en el aprendizaje, memoria y concentración. Importancia de la masa muscular para la salud metabólica. | Evaluación y entrenamiento de fuerza. |
| ECNT: qué es la diabetes <i>mellitus-II</i> , Hipertensión arterial y obesidad. | Evaluación de factores de riesgo cardiovascular. |

Fuente: Elaboración propia

Este artículo se centrará en la experiencia de los estudiantes de primer año, cuyas fases se resumen en la Tabla 3.

FASE 1: BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

El objetivo de esta fase fue la elaboración de un marco teórico por parte de los grupos de primer año, a partir de una búsqueda guiada de información científica y confiable. Para ello, se entregaron directrices claras sobre los criterios de calidad de las fuentes, la extensión del documento, el formato, las normas de citación bibliográfica y una rúbrica de evaluación del desempeño. El trabajo se realizó en un documento compartido de Google Drive habilitado por la docente responsable, en el cual todos los integrantes del grupo debían participar activamente. Este recurso permitió monitorear los aportes individuales y constituyó, además, un criterio de evaluación personal.

La duración de esta fase fue de un mes, periodo en el cual se estableció una revisión formativa del equipo docente en la tercera semana, con retroalimentación orientada a la mejora del producto final. Tras la entrega final, cada estudiante completó una pauta de autoevaluación y coevaluación grupal, cuyos resultados fueron contrastados con la participación individual evidenciada en el documento de Google Drive. De esta manera, se alertó a quienes mostraron una contribución insuficiente respecto de la posibilidad de reprobar el proyecto en caso de mantener su bajo compromiso.

FASE 2: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En esta etapa, los grupos diseñaron una actividad de carácter educativo destinada a implementarse en un *stand* durante la Feria. La propuesta debía ser atractiva, clara, y fomentar la participación de los asistentes. Los estudiantes recibieron información sobre la duración de la actividad (3 horas) y debían incluir en su propuesta: tipo de actividad, materiales requeridos, presupuesto estimado, sistema de turnos para la atención del *stand* y asignación de roles individuales dentro del equipo. Asimismo, debían acreditar la coordinación con los estudiantes de cuarto año mediante evidencia de comunicación (correos electrónicos, mensajes u otros medios). La evaluación de esta fase tuvo un carácter formativo y se aplicó a través de una pauta de cotejo específica.

FASE 3: DISEÑO DE MATERIAL INFORMATIVO Y PUESTA EN COMÚN

Los grupos de primer año de las secciones A y B que compartían el mismo tema se fusionaron para elaborar una propuesta conjunta. Además de los elementos solicitados en la fase anterior, debían incluir ahora el diseño de materiales informativos, específicamente: (1) un *post* para Instagram, destinado a la difusión de la Feria en redes sociales institucionales; y (2) un afiche con los contenidos más relevantes, que también sirviera como soporte visual del *stand*. Esta estrategia buscó fomentar la capacidad de comunicación y negociación entre los grupos, enriquecer la propuesta y optimizar la distribución de los costos de implementación de la actividad. Esta fase fue evaluada de manera sumativa mediante una pauta de cotejo que incorporó los nuevos elementos requeridos.

FASE 4: PRESENTACIÓN ORAL

En esta fase, los grupos realizaron exposiciones orales de manera separada en las secciones A y B. La finalidad fue compartir los contenidos investigados con el resto de los compañeros, cumpliendo, por un lado, con los aspectos conceptuales relevantes de la disciplina y, por otro lado, reforzando habilidades comunicacionales, como

forma de preparación para la interacción con la comunidad durante la Feria. Los criterios de evaluación incluyeron: tiempo máximo de exposición, cantidad de diapositivas y de texto por lámina, claridad expositiva, capacidad para responder preguntas y la inclusión de una actividad final que asegurara la atención del público (por ejemplo, mediante plataformas como Kahoot, Socrative o Mentimeter). La evaluación se realizó utilizando una pauta de cotejo específica para presentaciones orales.

FASE 5: IMPLEMENTACIÓN DE LA FERIA

La fase final correspondió a la ejecución de la “Feria de Salud”, en la que los estudiantes participaron activamente durante una jornada, interactuando con la comunidad universitaria. Además de explicar los beneficios de la actividad física, se desarrollaron juegos, competencias y otras dinámicas que incentivaban la participación mediante premios y obsequios. Desde las 08:00 h, los estudiantes montaron sus respectivos *stands*, organizaron turnos según la disponibilidad horaria de cada curso y, al finalizar la jornada, fueron responsables de la limpieza y orden del espacio. La evaluación fue de carácter sumativo y se aplicó mediante una pauta de cotejo. Al cierre de la jornada, se realizó una instancia reflexiva guiada por la docente, en la que los estudiantes compartieron aprendizajes y sugerencias de mejora. Posteriormente, se aplicó una nueva coevaluación global que abarcó desde la fase 1 hasta la 5. Aquellos estudiantes que obtuvieran una calificación inferior a 4,0 en esta instancia recibirían nota mínima (1,0) en la actividad, de acuerdo con las normas informadas desde el inicio del proyecto.

Tabla 3
Resumen de evaluaciones y fases del trabajo

| Fase | Objetivo | Evaluaciones | Ponderación |
|--------|--------------------------------------|---|-------------|
| Fase 1 | Marco teórico | Feedback formativo (semana 3) | - |
| | | Rúbrica sumativa (semana 4) | 20% |
| | | Pauta de auto y coevaluación (semana 4) | - |
| Fase 2 | Propuesta de intervención | Pauta de cotejo formativa | - |
| Fase 3 | Puesta en común y diseño de material | Pauta de cotejo sumativa | 10% |
| Fase 4 | Presentación oral | Pauta de cotejo sumativa | 30% |
| Fase 5 | Implementación | Pauta de cotejo sumativa | 30% |
| | | Autoevaluación | 5% |
| | | Coevaluación | 5% |

Fuente: Elaboración propia

Cada fase del proyecto fue evaluada, ya sea de manera formativa o sumativa, con instrumentos diseñados específicamente para esta experiencia. Para la revisión del contenido teórico y su informe escrito se aplicó una rúbrica de desempeño, mientras que para las entregas de planificación, la presentación oral y la implementación de la Feria, se utilizaron pautas de cotejo. En el caso de las pautas de autoevaluación y coevaluación, se utilizaron escalas de apreciación. Todos los instrumentos fueron entregados a los estudiantes con anticipación, con el fin de favorecer el logro de los aprendizajes esperados.

4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN Y/O RESULTADOS

La “Feria de Salud” ha sido implementada en dos ocasiones, en el marco de una innovación curricular vinculada al nuevo plan de estudios de

la carrera de Kinesiología, iniciado en 2023. Esto implica que se trata de una experiencia en desarrollo, sujeta a ajustes y mejoras en función de los aprendizajes derivados de cada ejecución. En ese sentido, la segunda versión de la actividad incorporó diversas modificaciones basadas en los resultados y observaciones obtenidos durante su primera implementación. Como parte de un proceso iterativo propio de las innovaciones educativas, ya se están considerando ajustes adicionales para una tercera edición.

De manera general, los resultados obtenidos en la segunda versión muestran una mejora en las calificaciones asociadas a los distintos criterios de evaluación establecidos para la actividad, como se puede observar en la Tabla 4. Sin embargo, es importante señalar que este incremento en el rendimiento no puede atribuirse exclusivamente a las mejoras implementadas en el diseño de la experiencia, ya que también se observó una mayor proactividad y compromiso en la cohorte de estudiantes que ingresó en 2024, en comparación con la de 2023.

Tabla 4
Resultados evaluaciones 2023-2024

| Fase | Ponderación | 2023 | 2024 |
|--------|-------------|------|------|
| Fase 1 | 20% | 4,2 | 4,6 |
| Fase 2 | - | - | - |
| Fase 3 | 10% | 5,4 | 5,8 |
| Fase 4 | 30% | 5,5 | 5,8 |
| Fase 5 | 30% | 6,9 | 7,9 |
| Autoev | 5% | 5,7 | 6,5 |
| Coev | 5% | 6,5 | 6,7 |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La fase 2 no tiene calificaciones ya que corresponde a una etapa con evaluación formativa, por lo que los estudiantes recibieron únicamente la pauta de cotejo acompañada de *feedback*, sin asignación de calificación.

Desde una perspectiva cualitativa, a partir de los resultados de la evaluación docente y de la actividad reflexiva final, se identificaron diversas dimensiones relevantes en el desarrollo de la actividad, las cuales permiten profundizar la comprensión de la experiencia

estudiantil y los efectos del proceso formativo más allá de los resultados cuantitativos:

- *Motivación estudiantil:* Aunque al inicio se evidenciaron dificultades en la comprensión del propósito de la actividad, lo que se tradujo en avances y entregas realizadas de manera mecánica y únicamente para cumplir con lo programado, en los días previos a la implementación se observó un cambio significativo en la actitud de los estudiantes. Estos se mostraron más comprometidos y preocupados por presentar una actividad de calidad y bien organizada. Tras la realización de la feria, los estudiantes manifestaron altos niveles de satisfacción y entusiasmo, además de expresar identificación con su futuro rol profesional, evidenciado en frases como: “me sentí kinesiólogo” o “es lo más cercano a la carrera que hemos tenido”, lo que da cuenta del impacto positivo de la experiencia en su identidad profesional emergente.
- *Desarrollo de habilidades comunicacionales:* Durante la fase de exposición oral de los trabajos (fase 4), se observaron dificultades en aspectos como volumen, modulación, articulación, lenguaje corporal y memorización de los contenidos. Estas observaciones fueron incorporadas en un informe de retroalimentación global, que incluyó recomendaciones específicas para su mejora. Sin embargo, durante la jornada de la Feria, a pesar de una inicial inseguridad al momento de comunicar los contenidos, los estudiantes demostraron una progresiva adquisición de confianza y desenvolvimiento, lo que se tradujo en una mejora sustancial tanto en la claridad expositiva como en el dominio de la información compartida con el público.
- *Trabajo en equipo:* Esta dimensión, habitualmente crítica en experiencias colaborativas, mostró variabilidad entre los distintos grupos: algunos funcionaron de manera más individualizada, mientras que otros se desempeñaron con más cohesión. No obstante, la implementación de estrategias específicas —como

evaluaciones diferenciadas, la designación de un líder por grupo y la asignación clara de roles y funciones— permitió fomentar una cultura de colaboración más efectiva. Esto favoreció una dinámica de trabajo orientada a un objetivo común, más allá de la mera suma de los esfuerzos individuales.

- *Visibilización de la profesión:* Si bien este aspecto no se encontraba entre los objetivos de aprendizaje declarados, emergió como un efecto colateral altamente positivo. La actividad permitió que estudiantes y académicos de otras carreras conocieran de manera más directa el rol del kinesiólogo, contribuyendo así a una mayor visibilidad y posicionamiento de la carrera dentro del campus universitario.

Áreas de mejora y limitaciones

En relación con los resultados obtenidos en el segundo año de implementación de la actividad, y pese a las mejoras introducidas respecto de la versión anterior, es posible identificar ciertos aspectos que aún presentan deficiencias y que, por tanto, constituyen oportunidades de mejora para futuras ediciones. Entre ellos destacan los siguientes:

- *Coordinación con estudiantes de cuarto año:* La articulación entre las asignaturas involucradas ha resultado compleja en ambas versiones, aun cuando se dictan durante el mismo semestre. Las diferencias en las dinámicas de trabajo y en los equipos docentes han dificultado la planificación conjunta de actividades intermedias, generando incertidumbre y un nivel adicional de estrés, especialmente entre los estudiantes de primer año. A ello se suma que estos deben presentar, de acuerdo con la pauta, evidencia concreta de dicha coordinación, lo que incrementa significativamente su carga académica.
- *Estructuración del trabajo en cuarto año:* Vinculado al punto anterior, se constata la necesidad de estructurar de manera más clara y sistemática el trabajo correspondiente a la asignatura

de cuarto año. Esto permitiría establecer fases y estrategias de comunicación más coherentes, favoreciendo una colaboración más efectiva. Asimismo, se espera que los estudiantes de cuarto año asuman un rol más activo como tutores de los estudiantes de primer año, fortaleciendo así el aprendizaje colaborativo y el sentido de acompañamiento en la formación.

- *Dominio de herramientas básicas:* Se han detectado dificultades en el uso de herramientas digitales (por ejemplo, Google Drive y bases de datos), así como en aspectos formales de la escritura académica, tales como el formato de las referencias bibliográficas, el uso correcto del parafraseo y la comprensión del concepto de plagio. Si bien estos contenidos se abordan en asignaturas del primer semestre, se imparten con posterioridad al inicio del proyecto, lo que pone de manifiesto la necesidad de ofrecer instancias de apoyo en estas áreas de manera previa.
- *Retroalimentación intermedia:* En la segunda versión se implementaron dos instancias formativas de entrega intermedia. No obstante, se evidenció la necesidad de incrementar la retroalimentación, particularmente en relación con los materiales diseñados por los estudiantes. Es fundamental que estos cumplan con criterios de calidad tanto en su forma como en su contenido. En ambas versiones del proyecto, los productos generados presentaron limitaciones —tales como deficiencias en el diseño gráfico, errores ortográficos y de redacción, y debilidades en la calidad de la información— que impidieron su utilización en redes sociales.
- *Instrumentos de evaluación:* Entre la primera y la segunda versión se introdujeron mejoras en los instrumentos de evaluación mediante la incorporación de indicadores más específicos, lo que permitió una mejor valoración del desempeño estudiantil. Sin embargo, persisten limitaciones en la capacidad discriminativa de los instrumentos, lo que dificulta la distinción entre un

desempeño alto y uno regular, tanto en la evaluación individual como en la grupal.

Por otra parte, se reconoce una serie de limitaciones estructurales que complejizan la implementación de la actividad. Entre las principales se encuentran:

- *Condiciones temporales:* La realización de la Feria en el mes de junio, correspondiente a la temporada invernal, genera condiciones climáticas desfavorables que ponen en riesgo la ejecución de la actividad al aire libre. En caso de ser necesario, esta debe trasladarse a un espacio cerrado dentro de la universidad —alternativa prevista por la organización—, opción que reduce significativamente la visibilidad y el alcance de la actividad.
- *Recursos humanos docentes:* La elevada cantidad de estudiantes participantes, junto con la heterogeneidad de sus conocimientos y habilidades, demandan al equipo docente una alta carga de trabajo para poder ofrecer retroalimentación oportuna y pertinente. En consecuencia, se requiere contar con un equipo académico ampliado que apoye en dichas tareas y contribuya a asegurar la calidad del proceso formativo.
- *Recursos económicos:* Las actividades desarrolladas por los estudiantes conllevan costos individuales que no son cubiertos por la Escuela. A pesar de promover el uso de tecnologías digitales como alternativa a la impresión de material gráfico (folletos, trípticos, entre otros), persisten gastos asociados a elementos como decoración, premios y materiales para juegos, los cuales pueden representar una barrera para la participación plena de algunos estudiantes.

5. DISCUSIÓN

El ABPy constituye una metodología activa que promueve el desarrollo de múltiples competencias en los estudiantes. La experiencia

implementada muestra resultados que son consistentes con aquellos reportados en la literatura especializada, especialmente en relación con el fortalecimiento de habilidades transversales. Los estudiantes de primer año lograron diseñar material informativo y actividades pertinentes, considerando las características de la población objetivo y los temas asignados, evidenciando habilidades de organización, trabajo colaborativo y creatividad. La interacción con los asistentes a la Feria educativa promovió el uso de un lenguaje más formal y contribuyó al fortalecimiento de competencias comunicativas, las cuales se profundizaron a lo largo del tiempo destinado a dicha interacción. Estos aspectos se alinean con lo planteado en la revisión de Guo y colaboradores (2020).

Un componente relevante en la implementación de la segunda versión fue la incorporación de una instancia de reflexión posterior a la actividad, lo que constituyó una mejora sustancial respecto de la versión inicial. En la primera aplicación, los estudiantes manifestaron, a través de la evaluación docente, una percepción negativa acerca de la carga de trabajo y su utilidad, considerándola poco significativa en comparación con una clase teórica tradicional. En contraste, en la segunda versión se promovió una reflexión orientada a los aprendizajes transversales, como las habilidades comunicativas y el trabajo en equipo, lo que permitió a los estudiantes valorar positivamente la experiencia y reconocerla incluso como una instancia formativa para la aplicación de herramientas propias del ejercicio profesional. Este es un aspecto fundamental de la metodología, como lo indican Larmer y Mergendoller (2010). La reflexión final llevó a que los estudiantes valoraran la actividad como algo relevante funcional a la profesión, hallazgo que se alinea con lo planteado por Vega y Pleguezuelos (2022).

En relación con la equidad en el aula, esta metodología contribuye a su promoción a través del trabajo grupal, permitiendo que cada estudiante aporte desde sus fortalezas individuales (Silva, 2020). Esto facilita la creación de un producto final que difícilmente se habría alcanzado de manera individual. Asimismo, desde una perspectiva económica, la distribución equitativa de los gastos, junto con la

creatividad colectiva, refuerza esta dimensión de equidad al posibilitar la participación de estudiantes que, por su situación socioeconómica, podrían haber quedado excluidos.

No obstante, se identificaron aspectos pedagógicos susceptibles de mejora para futuras implementaciones. En particular, se observan debilidades en la etapa inicial del proyecto, atribuibles al limitado dominio de los estudiantes de primer año de competencias relacionadas con la búsqueda de información confiable, la redacción académica y la citación bibliográfica, lo que vuelve necesaria la incorporación de apoyos específicos en estas áreas. Asimismo, se requiere un acompañamiento más intensivo, mediante sesiones presenciales, especialmente con aquellos estudiantes de primer año que muestran reticencia a realizar consultas ante las dudas que presentan. La literatura indica que este comportamiento suele vincularse a ansiedad social y temor a la evaluación negativa, asociado a factores como la percepción de juicio por parte del docente o de los compañeros, el miedo a parecer ignorante y la baja autoeficacia académica (Cooper et al., 2018). Una estrategia potencial para mitigar este efecto es la implementación de un sistema de preguntas anonimizado, que reduce la ansiedad de los estudiantes (Iosub et al., 2025).

Finalmente, la carga docente asociada a esta metodología representa un desafío logístico y económico significativo. La entrega oportuna de retroalimentación formativa, así como el acompañamiento en la resolución de conflictos grupales, son elementos fundamentales para el éxito de la estrategia y contribuyen a una mayor equidad educativa (Silva, 2020). Este aspecto ha sido identificado como recurrente en diversas innovaciones pedagógicas, en comparación con el modelo tradicional de clases expositivas (Tekian et al., 2020; Palmer y Giering, 2024), y plantea dificultades prácticas cuando un solo docente está a cargo de más de 90 estudiantes.

6. CONCLUSIONES

El ABPy se presenta como una metodología eficaz para el logro de los resultados de aprendizaje declarados, al promover habilidades fundamentales para el desarrollo profesional, como el trabajo colaborativo, la creatividad y la toma de decisiones. No obstante, para asegurar el éxito de esta estrategia, es fundamental considerar los recursos humanos docentes requeridos, ya que la planificación adecuada, el fomento de la motivación estudiantil y la retroalimentación continua constituyen elementos clave para una experiencia de aprendizaje significativa, tanto para el estudiantado como para los participantes en actividades como la “Feria de Salud”. La implementación de estas estrategias, si bien requiere un esfuerzo importante desde lo logístico y de seguimiento del proceso, genera espacios de interacción entre estudiantes de primer año y cuarto año, enriqueciendo su formación académica.

Las principales limitaciones de esta metodología se relacionan con la disponibilidad de tiempo por parte del cuerpo docente. En particular, durante el primer año es necesario implementar una tutoría más estructurada, lo cual resulta difícil de llevar a cabo con un único docente. Adicionalmente, factores logísticos como la coordinación de horarios compatibles, la modificación de actividades de otras asignaturas, la disponibilidad de espacios físicos y las condiciones climáticas constituyen elementos críticos que determinan la factibilidad de ejecutar la actividad.

Como proyección, esta actividad podría ser implementada o transferida a otras poblaciones específicas fuera de la comunidad universitaria que requieran una intervención de este tipo, estableciendo convenios con socios comunitarios, de manera de que la experiencia evolucione de un aprendizaje basado en proyectos a un enfoque de proyecto de aprendizaje y servicio, aportando de manera más directa a la mejora de la calidad de vida de la población. Asimismo, se identifican áreas de mejora, como el fortalecimiento del trabajo en equipo y el desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes, aspectos en

los que sería pertinente establecer mecanismos más estructurados de acompañamiento y seguimiento para potenciar esta habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriyani, R., Shimizu, K. y Widiyatmoko, A. (2019). The effectiveness of Project-based Learning on students' science process skills: A literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1321(3), 032121. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1321/3/032121>
- Balleisen, E. J., Howes, L. y Wibbels, E. (2024). The impact of applied project-based learning on undergraduate student development. *Higher Education*, 87, 1141-1156. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01057-1>
- Bautista-Vallejo, J. M., Espigares-Pinazo, M. J. y Hernández-Carrera, R. M. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ante el reto de una nueva enseñanza de las ciencias. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 10(3), 43-60.
- Chen, S.-Y., Lai, C.-F., Lai, Y.-H. y Su, Y.-S. (2022). Effect of project-based learning on development of students' creative thinking. *International Journal of Electrical Engineering and Education*, 59(3), 232-250. <https://doi.org/10.1177/0020720919846808>
- Cooper, K. M., Downing, V. R. y Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0123-6>
- Epstein, R. M. y Hundert, E. M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*, 287(2), 226-235. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. y Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Hastie, P. A., Chen, S. y Guarino, A. J. (2017). Health-Related Fitness Knowledge Development Through Project-Based Learning.

- Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 119-125. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0151>
- Iosub, V., Lovell, E., MacLean, S. y McIndoe, J. S. (2025). Ask Away! Empowering Students to Ask Anonymous In-Class Questions. *Journal of Chemical Education*, 102(7), 2951-2956. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c01089>
- Johnsen, M. M. W., Sjølie, E. y Johansen, V. (2024). Learning to Collaborate in a Project-based Graduate Course: A Multilevel Study of Student Outcomes. *Research in Higher Education*, 65(3), 439-462. <https://doi.org/10.1007/s11162-023-09754-7>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- Larmer, J. (2022). Project-based learning may increase equity. *Techniques: Connecting Education y Careers*, 97(1), 52-55.
- Lermandá, C. (2016). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una experiencia pedagógica en medicina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(11), 127-143. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/197>
- Lee, J. S., Blackwell, S., Drake, J. y Moran, K. A. (2014). Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
- Palmer, M. S. y Giering, J. A. (2024). Characterizing Pedagogical Innovation in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 49(3), 453-473. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09681-6>
- Pazos-Yerovi, E. I. y Aguilar-Gordón, F. D. R. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 313-340. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2658>

- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 46. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Tafakur, T., Retnawati, H. y Shukri, A. A. M. (2023). Effectiveness of project-based learning for enhancing students critical thinking skills: A meta-analysis. *JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran)*, 9(2), 191-209. <https://doi.org/10.22219/jinop.v9i2.22142>
- Tekian, A., Harden, R. M., Cook, D. A., Steinert, Y., Hunt, D. y Norcini, J. (2020). Managing the tension: From innovation to application in health professions education. *Medical Teacher*, 42(3), 333-339. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1687871>
- Universidad Finis Terrae. (2025). Perfil de egreso carrera de Kinesiología. <https://admision.finis.cl/carrera/kinesiologia/>
- Vega, J. y Pleguezuelos, C. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: Experiencia interdisciplinar entre Inglés y Diseño Gráfico en pre-grado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REX*, 21(46), 416-428. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.023>
- Yusri, R., Yusof, A. M. y Sharina, A. (2024). A systematic literature review of project-based learning: research trends, methods, elements, and frameworks. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(5), 3345-3359. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.27875>
- Williams, J. M., Cera, J. N. M. T. y Shore, B. M. (2019). High-Achieving Students' Expectations About What Happens in Classroom Group Work: A Review of Contributing Research. *Roeper Review*, 41(3), 156-165. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1622165>

Fecha de recepción: 19 de junio de 2025
Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2025

