



MOOC Aprendizaje Basado en Proyectos

2. El Ciclo del ABP

El Ciclo del ABP

1. El ABP como flujo de trabajo: el canvas de diseño de proyectos y la línea del tiempo del proyecto
2. La entrada en el proyecto
3. El desafío
4. La búsqueda de información, la curación de contenidos y la lectura
5. La respuesta al desafío y la elaboración del producto final
6. La evaluación y la difusión de los resultados

1.El ABP como flujo de trabajo:

El canvas de diseño de proyectos y la línea del tiempo del proyecto

El diseño de un proyecto de aprendizaje responde a un flujo de trabajo que va desde el planteamiento de un desafío hasta su resolución y la difusión del proyecto. A lo largo de este flujo de trabajo los estudiantes han de realizar una serie de tareas para responder al desafío y de manera genérica estas tareas conllevan manejar información, procesarla y usarla para la elaboración de algún tipo de producto final como resultado del trabajo realizado. Es, precisamente, a lo largo de este proceso cuando el docente - y también los estudiantes - pueden tomar datos y reflexionar acerca de cómo avanza el proyecto y si se culmina con éxito, haciendo así de la evaluación una actividad transversal a toda la situación de aprendizaje.

A partir de este esquema básico es importante entender que diseñar un proyecto de aprendizaje es, fundamentalmente, una actividad creativa. Consiste en visualizar, a partir de las referencias del currículo, un posible desafío que ofrecer a los estudiantes e imaginar qué producto final pueden elaborar estos.

Con frecuencia el currículo contiene claves que nos pueden ayudar a definir el proyecto, aunque estas no se esconden siempre entre los contenidos, sino que

con frecuencia se encuentran entre los criterios de evaluación o los estándares de aprendizaje. Es recomendable, en este sentido, leer el currículo desde fuera de la lógica del paradigma de los contenidos pues no siempre el enunciado de los contenidos nos da pistas acerca de los desafíos que podemos plantear a los estudiantes desde una perspectiva de enseñanza activa.

Por otro lado, en muchas otras ocasiones es nuestra propia experiencia de vida y nuestro conocimiento del mundo - incluyendo el conocimiento del mundo de nuestros estudiantes - o nuestra experiencia profesional quienes nos sirven de referencia para el diseño del proyecto. En todo caso, es importante destacar que **uno de los riesgos más importantes del Aprendizaje basado en Proyectos, especialmente cuando aún no tenemos experiencia y nos preocupa más hacer algo factible que relevante, es crear una situación de aprendizaje desvinculada del currículo, con una relación muy marginal con este o que no responda a las cuestiones principales del mismo.**

Grant Wiggins y Jay McTighe¹ proponen, en este sentido, que una manera de garantizar que nuestro diseño apunta hacia una comprensión y apropiación real de los contenidos es responder a una serie de preguntas de control:

- ¿A qué metas de aprendizaje relevantes apunta este diseño?
- ¿Cuáles son las “grandes ideas” que los estudiantes deben comprender al final del proyecto?

1 Grant Wiggins & Jay McTighe. Understanding by design. 2005. Association for Supervision and Curriculum Development

- ¿Qué preguntas servirán para provocar la indagación, la comprensión y la transferencia de aprendizaje?
- ¿Qué conocimientos y competencias claves adquirirán los estudiantes como resultado de este diseño?
- ¿Qué deberían saber hacer finalmente los estudiantes como resultado de la adquisición de tal conocimiento y tales competencias?

Si nuestro diseño de proyecto de aprendizaje permite responder de manera coherente a estas preguntas, entonces estamos en camino de crear una auténtica experiencia memorable de aprendizaje con nuestros estudiantes y podemos pasar a concretar con más precisión la estructura de nuestro proyecto.

Para ello existen dos herramientas especialmente útiles en el diseño de proyectos. La primera es el **canvas de diseño de proyectos de Conecta13²**. En este canvas hemos sintetizado las piezas fundamentales de un proyecto de aprendizaje de tal forma que el docente o los docentes, si el proyecto se diseña de manera colaborativa con otros compañeros y compañeras, puedan plantearse la planificación como una actividad fundamentalmente creativa, más allá de los formalismos de la elaboración de una programación.

² Disponible en <http://conecta13.com/canvas>

Así, el **canvas** plantea tres columnas de trabajo.

- En la **columna central** se define el desafío, el producto final y las tareas que realizaremos, además de la difusión que daremos al propio proyecto.
- En la **columna de la izquierda** se plantea la relación con el currículo, buscando que se detalle, de manera específica, las competencias claves que promueve (y requiere) el proyecto y los métodos de evaluación que utilizaremos.
- En la **columna de la derecha**, finalmente, se puede especificar los recursos necesarios para el proyecto, las herramientas TIC que utilizaremos y los agrupamientos y la organización del espacio necesarios para que el proyecto culmine con éxito.

Por último, una vez que hemos utilizado el canvas para la primera fase de diseño, nuestra propuesta es **crear una línea del tiempo** en la cual se detallen de manera clara las distintas fases y tareas del proyecto, prestando especial atención a los momentos de evaluación y feedback que debemos contemplar a lo largo del mismo.

Con esta información ya estamos en disposición de comenzar nuestro viaje.

2.La entrada en el proyecto

Establecer con detalle cuál es la estructura de un proyecto es una tarea arriesgada. Hay tantos proyectos como diseñadores puede haber y proponer una secuencia demasiado cerrada puede constreñir la creatividad del diseñador. En este sentido, podemos marcar una secuencia abierta que permita que el proyecto fluya pero que sea suficientemente flexible para que cada diseñador pueda modificarla según convenga.

Desde esta perspectiva, el primer momento de un proyecto es especialmente decisivo si consideramos que buscamos, como primer objetivo, implicar a nuestro alumnado. **La entrada en el proyecto es, en este sentido, cuando intentamos convencerles y persuadirles para que se impliquen en el proyecto.**

Afirma Anna Cros³ que el docente en la clase utiliza dos grandes estrategias discursivas: "*las que tienen una orientación fundamentalmente explicativa, que suelen utilizarse para facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos; y las que tienen una orientación fundamentalmente argumentativa, que suelen encaminarse, por un lado, a actuar sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos, orientando la interpretación y el significado de lo que se enseña; y por otro lado, a generar o aumentar el interés y la implicación de los estudiantes hacia los contenidos y hacia la persona que los imparte.*"

3 Cros, A. 2003. Convencer en clase. Argumentación y discurso docente. Barcelona: Ariel.

Sin embargo, de estas dos grandes estrategias es la argumentación la que precede y predomina en la clase porque, según Anna Cros, "*la argumentación en el discurso de los docentes está relacionada con la intención de influir en los estudiantes (en sus conocimientos, en sus actitudes, en sus actuaciones) y de generar un clima - basado en la cooperación - que favorezca la buena disposición de los alumnos en clase y ante los profesores y las profesoras*". En este sentido, en la entrada del proyecto tenemos que poner en juego todos nuestros recursos argumentativos para garantizar la implicación y la motivación del alumnado, así como su actitud positiva hacia el aprendizaje y el proyecto.

Para ello es interesante utilizar algún **elemento provocador que despierte su curiosidad**: una visita de un profesional al aula, una salida breve a un museo, un vídeo impactante, una petición de otro compañero o compañera que plantea un problema a la clase pueden servir como detonante para generar la inquietud que mueve hacia el compromiso con un proyecto.

Una estrategia normalmente exitosa supone vincular el proyecto con la vida de los estudiantes. Incidir en sus preocupaciones, sus intereses y sus necesidades aporta un nivel de realismo al proyecto que permite pensar que los estudiantes se implicarán de manera efectiva en su desarrollo. Sin embargo, para que esto sea así la vinculación del proyecto con su realidad debe ser genuina y no un producto sucedáneo. Para ello lo mejor es hablar con los estudiantes y **negociar con ellos cómo se puede enfocar el proyecto desde su perspectiva para dar respuesta al desafío que les planteamos**.

Mooc Aprendizaje Basado en Proyectos

El ciclo del ABP

Finalmente, una manera siempre efectiva de provocar implicación es generando **proyectos en espiral**. El final del proyecto puede apuntar ya una posible continuación desarrollando una faceta poco explorada o añadiendo nuevas perspectivas y aprovechamos así el éxito de un primer proyecto para mantener el interés del alumnado.

Por otro lado, como las primeras páginas de un libro, en esta primera fase se crea la narración, se presentan quiénes son los personajes y se establecen cuáles son los escenarios donde transcurre la trama. Si nuestro proyecto gira en torno a las Olimpiadas, podemos plantear a nuestros estudiantes ser atletas, historiadores del movimiento olímpico o miembros del comité de organización de unas Olimpiadas; si queremos analizar la alimentación de las plantas, podemos convertirnos en biólogos o en gerentes de un invernadero; si nuestra intención es acercarnos a los medios de comunicación, podemos levantar en el aula la redacción de un periódico o el estudio de grabación de un informativo.

En todo caso, la entrada en el proyecto debe hacer percibir al estudiante que estamos ante la oportunidad de una situación de aprendizaje que puede suponer una auténtica experiencia memorable. Este es, sin duda, el mejor preámbulo para plantearse un desafío relevante y significativo.

3. El desafío

El arranque de un proyecto es un desafío que se plantea en la clase en relación con los contenidos del currículo. Dar respuesta al desafío es la principal fuente de implicación y, al mismo tiempo, da sentido al esfuerzo que debemos realizar para llevar a cabo el proyecto. **El desafío es la clave que hace que el proyecto sea relevante y significativo para todos los participantes.**

El desafío puede adoptar, al menos, tres formas diferenciadas.

El desafío puede ser una pregunta, puede ser un problema o puede ser un reto. En este sentido, John Larmer y John R. Mergendoller⁴ lo expresan con claridad cuando afirman que *“el corazón de un proyecto es un problema que investigar o una pregunta que explorar y responder”*.

Aquí es importante recordar que si algo caracteriza al Aprendizaje basado en Proyectos es que no es un entrenamiento sino el partido completo. Utilizando un símil futbolístico, David Perkins⁵ propone que si queremos hacer del aprendizaje una experiencia significativa debemos ofrecer a nuestros estudiantes la oportunidad de jugar el partido completo. Esto significa, en palabras del propio David Perkins *“algún tipo de indagación o actuación en sentido amplio”* e implica “resolución de problemas, explicaciones, argumentaciones, búsqueda de evidencias, estrategias, destrezas,

4 John Larmer y John R. Mergendoller, 2015. Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. Disponible en

http://bie.org/blog/gold_standard_pbl_essential_project_design_elements

5 David Perkins. 2009. Making Learning Whole. San Francisco: Jossey-Bass

manipulación". Y, además, a menudo se crea algo - una solución, una imagen, una historia, un ensayo, un modelo. Es lo que denominamos el producto final del proyecto.

Es decir, **el desafío es el punto de partida para las tareas que dan cuerpo al proyecto y que conducen a la obtención de un producto final**. En este sentido, con frecuencia visualizar el desafío y el producto final es útil para diseñar hacia atrás. Diseñar hacia atrás implica preguntarnos qué tenemos que hacer durante un período de tiempo determinado si queremos acabar consiguiendo un producto final concreto para dar cumplida respuesta a un desafío.

Por otro lado, una clave fundamental para el éxito del proyecto y de la experiencia de aprendizaje es acertar con el grado de complejidad y dificultad del desafío y del proyecto resultante. Nuestro conocimiento de los estudiantes y también de las materias del currículo nos permite calibrar qué nivel de desafío es aceptable con una edad, un nivel de desarrollo y unos conocimientos previos determinados, aunque debemos evitar con igual énfasis proponer desafíos demasiado complejos o difíciles como desafíos demasiado simples o sencillos. Es más, si hemos de elegir es preferible un nivel de complejidad más alto que bajo, pero poniendo en funcionamiento estrategias de andamiaje para que los estudiantes puedan explorar su zona de desarrollo próximo. Entre estas posibles estrategias de andamiaje se encuentra, entre otras, la anticipación de dificultades, el uso de técnicas y métodos de aprendizaje cooperativo o el uso de docencia compartida o de voluntarios en clase, y de esta forma podemos equilibrar un desafío complejo con las distintas capacidades presentes en el aula o con las características generales de los estudiantes.

Finalmente, en relación con el **desafío** es importante considerar tres cuestiones trascendentales si queremos aprovechar todo el potencial del Aprendizaje basado en Proyectos.

- Tiene que estar vinculado con el currículo, alineado con los contenidos y criterios de evaluación que en este se definen.
- Debe responder a cuestiones relevantes del currículo, a las grandes preguntas o el conocimiento profundo que subyace a la enumeración de contenidos en cualquier materia. Un desafío no alineado con el currículo o que no responda a estas grandes preguntas convertirá nuestro proyecto en una atractiva actividad complementaria pero no en una auténtica experiencia de aprendizaje que movilice y desarrolle las competencias claves de nuestro alumnado.
- Y, por último, el proyecto no puede ser el postre tras una secuencia de instrucción directa.

En otro texto de gran relevancia titulado “El plato principal, no el postre”, John Larmer y John R. Mergendoller⁶ nos recuerdan que el Aprendizaje basado en Proyectos se caracteriza por:

- estar vinculado con contenido significativo del currículo;

⁶ John Larmer y John R. Mergendoller. The Main Course, Not Dessert. How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. Disponible en http://bie.org/object/document/main_course_not_dessert

- requerir pensamiento crítico,
- resolución de problemas, colaboración y comunicación;
- implicar indagación y creación de algo nuevo;
- estar organizado a partir de un desafío abierto;
- crear la necesidad de aprenden conceptos y destrezas relevantes;
- permitir algún grado de negociación y elección por parte de los estudiantes;
- incluir procesos de revisión y reflexión sobre el proyecto;
- implicar una audiencia pública más allá del aula.

Así pues, este es el reto: **idear un desafío que permita generar una experiencia de aprendizaje que cumpla con estas características y se convierta, así, en una experiencia memorable.**

4. La búsqueda de información, la curación de contenidos y la lectura

Localizar, filtrar y procesar la información es una de las áreas de competencia que caracterizan el principio del siglo XXI. La Era Google nos reta ofreciéndonos más información de la que somos capaces de manejar pues constantemente se multiplican y hace más complejos los espacios y las redes que albergan y distribuyen información.

A raíz de la provocación que supone el desafío, los aprendices buscan información para responder a la pregunta, el problema o el reto que genera el proyecto. De manera inevitable **los estudiantes han de considerarse la primera fuente de información y preguntarse a sí mismos cuáles son los conocimientos previos que poseen respecto al desafío, el proyecto y el producto final.**

En este sentido la utilización de técnicas cooperativas como Piensa-Emparéjate-Comparte o la Mesa Redonda junto con rutinas de pensamiento propias del Aprendizaje basado en el Pensamiento nos permiten obtener ideas y sentimientos respecto al proyecto, clasificar esas ideas en posesión de los estudiantes y ponerlas al servicio del proyecto de manera efectiva.

Sin embargo, la exigencia de un contexto académico requiere que amplíemos el rango de fuentes de información que utilicemos para comprender el desafío y darle respuesta. Además, puesto que uno de los rasgos de un proyecto de

éxito es, sin duda, su autenticidad, la búsqueda de información nos lleva a utilizar tanto fuentes primarias como fuentes secundarias⁷, sean estas analógicas o digitales y localizadas por el estudiante o proporcionadas de manera más o menos directa por el docente. Entre las **fuentes primarias** encontramos materiales como libros, revistas científicas y de entretenimiento, periódicos, diarios, documentos oficiales de instituciones públicas, informes técnicos y de investigación de instituciones públicas o privadas, patentes, normas técnicas y entre las **secundarias**, que son el resultado de una reelaboración de las fuentes primarias, encontramos enciclopedias, antologías, directorios, libros o artículos que interpretan otros trabajos o investigaciones.

Finalmente, la búsqueda de información debe promover también el contacto con informantes dentro y fuera del recinto escolar. Realizar entrevistas, ya sean cara a cara o a través de recursos tecnológicos, hace posible entrar en contacto con el conocimiento acumulado por una sociedad a través de los distintos recorridos vitales de sus miembros y permite al participante incorporar información útil y viva.

Con todas estas fuentes de información se hace necesario **un proceso de curación de contenidos**. Por un lado, no todas las fuentes de información son igual de relevantes o necesarias y, por otro lado, necesitamos ordenar la

⁷ Ejemplos tomados de http://www3.uah.es/bibliotecaformacion/BPOL/FUENTESDEINFORMACION/tipos_de_fuentes_de_informacin.html, un artículo con licencia Creative Commons Attribution Non-commercial Share Alike 3.0 License.

información, catalogarla y hacerla accesible para todos los participantes en el proyecto.

En este sentido, la utilización de destrezas para el trabajo documental o para la curación de contenidos en contextos digitales resultan especialmente necesarias. Moverse con soltura en la biblioteca o gestionar fuentes RSS para la suscripción a blogs son destrezas propias del siglo XXI que configuran una parte esencial de la competencia digital y para el tratamiento de la información de cualquier miembro activo de la sociedad.

Además, la diversidad de fuentes que hemos comentado anteriormente y la posibilidad de curación de contenidos en contextos analógicos y digitales nos recuerda que **debemos preparar a nuestros estudiantes para la lectura multimodal, transmediática y crítica**. Es decir, en el siglo XXI, en primer lugar, no leemos en un único formato sino en muchos; en segundo lugar, leemos para cambiarle el formato al texto y convertir lo escrito en oral y lo oral en audiovisual o en material; y, finalmente, la hiperabundancia de información requiere más que nunca de nosotros, y por tanto de nuestro sistema educativo, una lectura crítica, que nos permita encontrar las líneas de poder en los textos y poder pensar y situarnos a nosotros mismos libremente en relación con estas estructuras de poder.

En el fondo, como decía John Dewey⁸, **la educación no es una preparación para la vida: la educación es un proceso de vida.**

⁸ John Dewey, 1897. My Pedagogic Creed. School Journal, vol. 54, pp. 77-80

5. La respuesta al desafío y la elaboración del producto final

Un proyecto es un viaje de aprendizaje desde la enunciación del desafío hasta su resolución y la elaboración del producto final. Precisamente, este carácter orientado hacia un fin dota de sentido al proyecto y lo hace comprensible para el estudiante, al cual no se le pide ya que memorice contenidos para los cuales no es capaz de encontrar justificación por sí mismo, sino que se apropie de conceptos, procedimientos y actitudes que le ayuden a responder a un desafío determinado y que, finalmente, le permitan elaborar un producto final concreto.

Sin embargo, este carácter orientado a la acción no debe confundirnos: entre el producto y el proceso, debemos decir como Kavafis:

Si vas a emprender el viaje hacia Itaca

pide que tu camino sea largo,

rico en experiencia, en conocimiento.

Es el viaje que supone el proyecto quien garantiza el aprendizaje y el desarrollo de competencias y, por tanto, nuestra atención debe estar puesta en el desafío y en responder a las grandes cuestiones que se esconden tras él.

Sin embargo, con frecuencia observamos que la elaboración del producto final genera dos trampas en las cuales es fácil caer si todavía no estamos familiarizados con el Aprendizaje basado en Proyectos.

- Por un lado, puede ocurrir que el producto final nos distraiga del propio desafío y de los aprendizajes fundamentales que el proyecto propone alejándonos del centro de interés que provocó el proyecto;
- por otro lado, la elaboración de un producto final excesivamente complejo puede provocar que dediquemos más tiempo a cuestiones no relevantes (por ejemplo, de carácter manipulativo y de manejo de recursos tecnológicos) que otras más pertinentes y propias del proyecto en el cual estamos inmersos. Es decir, si estamos trabajando en un proyecto que nos permita entender la fotosíntesis no acabamos de ver que un musical pueda ser un producto final adecuado, por muchas canciones sobre plantas o fotosíntesis que incluya ni tampoco que el vídeo que recoja tal evento sea un producto final vinculado con el desafío de comprender la alimentación de las plantas.

Para obviar este problema siempre es interesante ampliar nuestra mirada más allá de los productos entendidos tradicionalmente como educativos. El mural, la presentación o la colección de fotografías pueden ser productos adecuados en un proyecto determinado pero no representan opciones memorables ni auténticas que vayan a generar implicación por parte de los estudiantes. En realidad es aconsejable que el docente sea capaz de proporcionar ideas

alternativas, cercanas al mundo real más allá de la escuela, que los estudiantes sean capaces de reconocer como productos genuinos que un lector o una audiencia reconocería como productos genuinos e interesantes.

En este sentido, debemos ser conscientes de que el producto final cumple una triple función.

- Por un lado, el **producto final es una fuente importante de motivación** y su elección - ya sea negociada con los estudiantes, lo cual siempre es preferible, o impuesta por el docente - es un factor decisivo para prever y generar implicación con el proyecto y el proceso de aprendizaje.
- Por otro lado, el producto final nos permite realizar el **ejercicio de visualización** que se requiere para diseñar hacia atrás. Si queremos proponer desafíos complejos que supongan realmente un esfuerzo y un reto para los estudiantes, un producto final con un bajo nivel de complejidad, como un mural, solo requiere encontrar la información, ordenarla y exponerla por escrito o gráficamente. Si el mural es digital ya implica aprender el manejo de una herramienta determinada. Si el mural incluye grabaciones en vídeos o en audio que previamente han sido subidas a la red, pues debemos prever, diseñando hacia atrás, las tareas adecuadas para que los estudiantes puedan acometer este reto. Es decir, cuando tenemos definido el producto final, la secuencia de tareas queda también, ipso facto, definida en buena medida.

- Y por último, el **producto final** - que con frecuencia se aconseja que sea realmente un objeto tangible y no solo textos analógicos o digitales - es también una pieza clave en el proceso de difusión de los resultados del proyecto. Y un proyecto nunca es una aventura discreta: contar nuestro viaje es el último placer que se permite el viajero para disfrutar de nuevo del camino.

6. La evaluación y la difusión de los resultados

Un proyecto no se da por terminado hasta que se ha cumplido con dos requisitos fundamentales para convertirlo en una experiencia memorable:

- La evaluación
- La difusión.

No nos cansaremos de decir que **la evaluación es una parte fundamental del aprendizaje en contextos escolares, siempre que esta sea una evaluación de calidad, dinámica y transformativa.**

Una evaluación de calidad supone utilizar estrategias de evaluación que permitan tomar datos en los momentos precisos, para establecer conclusiones válidas y después tomar decisiones útiles. En este sentido, en el Aprendizaje basado en Proyectos cobra especial importancia una máxima que en realidad podríamos extender a cualquier proceso de aprendizaje: una evaluación para la cual disponemos de una variedad de estrategias y técnicas de recogida de datos que, además, utilizamos en distintos momentos del proceso es mejor que una evaluación realizada con un único instrumento en un único momento, especialmente si esta tiene lugar al final del tiempo de aprendizaje y, por tanto, los datos obtenidos no generan ninguna ocasión de mejora o aprendizajes ulteriores.

En este sentido, el **concepto de evaluación dinámica** encaja perfectamente en la secuencia que estamos describiendo. La evaluación dinámica:

- es **iterativa**, es decir, toma datos para mejorar la siguiente práctica;
- es **interactiva**, es decir, conlleva un momento de interacción comunicativa en la cual el evaluador proporciona feedback al evaluado;
- y es una evaluación para el éxito, es decir, no pretende constatar el fracaso en el aprendizaje sino detectar aquellas cuestiones que suponen una dificultad para garantizar el aprendizaje a partir de más y mejores andamiajes.

Evidentemente, con estas premisas, la evaluación sí es formativa - ¿qué sentido tiene una evaluación que no lo sea? Si una evaluación no es formativa, probablemente será punitiva, al menos para la autoestima y la motivación del aprendiz.

Es más, una evaluación que parte de estas premisas puede aspirar a ser transformativa. James Popham⁹ propone que una evaluación de calidad ha de promover el cambio en cuatro planos:

- evaluar para cambiar nuestra práctica docente
- evaluar para ayudar mejor a nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje
- evaluar para mejorar el clima del aula y

9 W. James Popham. 2013. Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa. Narcea.

- evaluar para mejorar nuestro proyecto educativo de centro.

En este sentido, un proyecto puede darnos claves que nos permitan incidir en estos cuatro planos y convertir así el proyecto en una experiencia intensa de desarrollo profesional e institucional

¿Pero acaba aquí el proyecto? ¡De ningún modo! **El proyecto no acaba hasta que sus resultados han sido difundidos.**

La difusión del proyecto implica hacer público el proceso de trabajo y el producto final obtenido. Además, el público ante el cual se presentan los resultados bien pueden ser otros estudiantes, docentes o las familias, pero también debemos contemplar ampliar la audiencia sacando el proyecto del aula y de la escuela para hacer presentaciones públicas en el Ayuntamiento, en concursos de ideas o en salas de exposiciones y otros espacios culturales.

Con la difusión del proyecto conseguimos varios efectos positivos.

- En primer lugar, se refuerza la **implicación de los estudiantes y su autoestima, al tiempo que se mejoran sus destrezas expositivas o de creación de materiales audiovisuales**, según sea el caso.
- En segundo lugar, la presentación pública del proyecto es un momento de **intensa comunicación con las familias**, que conocen así en profundidad nuestro trabajo y cuál ha sido la participación de sus hijos e hijas en el proyecto, creando así vínculos positivos entre la familia y la escuela.

Mooc Aprendizaje Basado en Proyectos

El ciclo del ABP

- En tercer lugar, abrir el proyecto a la comunidad lo convierte en **objeto de debate, contribuyendo así a la difusión del conocimiento en nuestro entorno**, gracias a lo cual podremos, quizás, demandar la participación de la comunidad en proyectos posteriores.
- Y, en cuarto lugar, hacer público el proyecto es también beneficioso para la profesión docente pues transmite una **imagen positiva, creativa e ilusionante del magisterio**.

Mooc Aprendizaje Basado en Proyectos

El ciclo del ABP