



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira

Castelo Branco, outubro de 2019

Ficha Técnica

Edição

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Av. Pedro Álvares Cabral, nº 12
6000-084 Castelo Branco. Portugal
www.ipcb.pt

Título

A escola de aprender - Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão, Fátima Regina Jorge, Paulo Silveira

Capa, projecto gráfico e paginação

Rui Tomás Monteiro

Arte Final, impressão e acabamento

Serviços Gráficos do IPCB

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-989-8196-93-4

Registo de Depósito Legal: 463312/19

©

As opiniões veiculadas nos capítulos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Apoios:



Lista de autores

Alcina Mendes
Ana Coelho
Ana Fernandes
Ana Filipa Rodrigues
Ana Peixoto
Anabela Antunes
Anabela David
Anabela Macedo Pinto Ferreira Santos
André Comiran Tonon
António Landeiro Lopes
Aparecida de Fátima Andrade da Silva
Armando A. Soares
Carlota Tomaz
Carolina S. Vinagreiro
Cecília Bento
Cesarina Augusto
Clara Ferrão Tavares
Daniela Gonçalves
Deolinda Tavares
Dorinda Rebelo
Douglas Markonne de Souza Santos
Fátima Paixão
Fátima Regina Jorge
Filomena Teixeira
Helena Campos Pinho
Henrique Gil
Ilda Cecília Moreira da Silva
Inês Rosa
Isabel Teixeira
Isabel Alarcão
Jaime Delgado-Iglesias
Joaquim Escola
Joaquim Rocha
José Cláudio Del Pino
José Cravino
José Filipe
José Gomes Thomaz
João Gil
Lucas D. Dias
Lucrecia Helena Loureiro
Marcelo Torre
Manuela Costa
Maria Manuela Abrantes
Maria Paz Hidalgo

Mariette M. Pereira
Mário Macedo
Marta García-Sampedro
Matilde Neto
Noel Gonçalves
Nuno Santos
Paulo Afonso
Paulo Silveira
Pedro Pio
Rafael T. Aroso
Rafaela Louro
Randy Muth
Raquel Correia
Regina Maria Guaragna
Ricardo Zorro
Roberto Peralta
Roberto Reinoso-Tapia
Susana Silveira

Educação para o desenvolvimento sustentável no domínio das alterações climáticas: a formação de professores do ensino básico

Education for sustainable development in the field of climate change: the training of teachers of basic education

Susana Silveira¹, Filomena Teixeira^{1,2}

Email: smmsilveira@esec.pt; filomena@esec.pt

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

² Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – U. Aveiro

Resumo

O estado de emergência planetário impôs o desenvolvimento de um quadro referencial estratégico em matéria de ambiente a nível internacional, no qual se destaca a Educação para o Desenvolvimento Sustentável no domínio climático. Sustentado numa metodologia de revisão, o presente estudo tomou como objetivo analisar referências atuais indicativas de problemas e de respostas na educação científica no domínio da alteração climática, em particular na formação de professores. Como reflexão final, evidencia-se que as instituições de ensino superior que formam professores/as devem assumir a formação em domínios científicos e pedagógicos que os/as habilitem na sua futura prática docente a usar metodologias de ensino e de aprendizagem adequadas para a promoção da literacia ambiental e ecológica. Tais práticas devem possibilitar aprendizagens a nível cognitivo, procedimental e atitudinal, convergentes com os processos de mitigação e adaptação à Alteração Climática.

Palavras-Chave: Educação para o desenvolvimento sustentável; Literacia ecológica e ambiental; Alterações climáticas; Formação de professores.

Abstract

The planetary emergency state has led to the development of a strategic reference framework for the environment, at international level, in which Education for Sustainable Development in the climate field stands out. The present study reflects on knowledge gaps evidenced by students leaving elementary education in the field of climate change and on constraints identified by teachers in their educational practice. Higher education institutions that train teachers should take on account the students training in scientific and pedagogical domains that enable them in their future teaching practice to use appropriate teaching and learning methodologies, in order to promote environmental and ecological literacy. Practices, that allow learning at the cognitive, procedural and attitudinal level, convergent with the processes of mitigation and adaptation to Climate Change.

Keywords: Education for sustainable development; Ecological and environmental literacy; Climate change; Teacher training.

1. Introdução

No domínio científico, diversos trabalhos identificam uma relação causal entre o reforço do aquecimento global e a emissão de gases com efeito de estufa (IPPC, 2014), evidenciando as suas consequências, designadamente a alteração climática, como uma ameaça significativa a longo prazo para os seres humanos e ecossistemas naturais.

Neste contexto, o aquecimento global constitui-se como uma questão incontornável nos do-

mínios sociopolítico, ambiental e económico, sendo, a nível internacional e nacional, discutidos referenciais estratégicos com repercussões em diversas políticas sectoriais, que visam a necessária convergência do comportamento humano com medidas mitigação e adaptação (Commission of the European Communities, 2009).

Nos referenciais estratégicos, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável assume-se como uma importante estratégia no desenvolvimento de uma consciência ambiental coletiva e individual que imponha mudança de comportamentos e de atitudes (UNESCO, 2014; 2017).

A Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (UN General Assembly, 2015), no seu 13.º objetivo, também assinala enquanto tema prioritário de intervenção na ação climática a necessidade de tomar medidas urgentes para combater a alteração climática e seus impactos, de entre as quais salienta a necessária intervenção ao nível da educação, mitigação e adaptação.

Efetivamente, reconhece-se a tradução destas medidas no âmbito da política educativa. Existem orientações programáticas e metas curriculares que permitem o desenvolvimento de conteúdos programáticos relativos a problemas ambientais e a questões de desenvolvimento sustentável em contextos de educação formal nos diversos níveis de ensino (ME/DGE, 2016; ME, 2018).

Contudo, na formação de professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico, são identificadas fragilidades no conhecimento em conteúdos de suporte à compreensão de processos inerentes à alteração climática (Boon, 2014; Jacobson, Markauskaite, Portolese, Manu Kapur, Lai, & Roberts (2017); Ocanha, comunicação pessoal; Oversby, 2015), facto que proporciona a problematização da eficácia das ações educativas nos diversos percursos formativos dos e das estudantes sobre as questões ambientais e em particular da alteração climática.

Neste contexto, definiu-se como objetivo analisar referências atuais indicativas de problemas e de respostas na educação científica no domínio da alteração climática, em particular na formação de professores.

A metodologia adotada revestiu a forma de revisão, na perspetiva de Thomas e Nelson (1996), que a descrevem como sendo o tipo de investigação que procura avaliar criticamente produção relevante num tópico particular, implicando análise que permita obter conclusões a respeito da problemática.

2. Desenvolvimento

Apesar de o investimento na educação para a sustentabilidade, e nela incluída as abordagens às questões intrínsecas do aquecimento global e alteração climática, são reconhecidos estudos onde se evidenciam lacunas no conhecimento por parte dos e das estudantes. Jacobson e seus colaboradores (2017) realizaram uma revisão da literatura sobre o estado do conhecimento de estudantes do ensino secundário nos domínios em análise, suportada em dezasseis estudos internacionais entre 1993 e 2008. Nessa investigação foram identificadas compreensões imprecisas ou conceptualmente incompletas por parte dos e das estudantes sobre o aquecimento global em todas as áreas temáticas investigadas: 1- Conceções sobre aquecimento e efeito estufa; 2- Causas do aquecimento global e alteração climática; 3- Impacte ambiental do aquecimento global e da alteração climática; 4- Resolução do aquecimento global e alteração climática.

Os mesmos autores salientam que há insuficiente trabalho de investigação sobre as abordagens para ajudar os e as estudantes a aprenderem conceitos científicos e aspetos funcionais sobre sistemas climáticos. Referem que a pesquisa nesta área tem incidido principalmente na componente descritiva de conceitos científicos associadas ao aquecimento global e alterações climáticas, bem como o que os e as estudantes pensam sobre esses tópicos.

Constatando-se algumas fragilidades no ensino de conteúdos programáticos associados ao domínio temático das alterações climáticas, alguns autores investigam possíveis constrangimentos neste processo educativo.

Na investigação efetuada por Oversby (2015), baseada em evidências de trabalho na Rede Europeia “Mudando com o Clima”, é reconhecido que o aquecimento global e as alterações climáticas se assumem como domínios do conhecimento importantes nos percursos formativos dos e das estudantes, impondo-se uma abordagem em contexto interdisciplinar que exige articulação entre professores de diferentes áreas disciplinares. É também reconhecida a necessária atualização de conhecimentos por parte dos professores com recurso a informação de base científica recente. Estes aspetos da interdisciplinaridade e da necessária formação contínua na área, associada ao facto da não existência de uma definição de conteúdos programáticos/curriculares pré-definidos, correspondem aos principais fatores de desconformidade evidenciados por alguns professores.

Neste estudo, Oversby (2015) identifica ainda a falta de confiança de muitos professores nos conhecimentos de base que possuem, para além de não estarem preparados para a integração de novos conhecimentos que caracterizam o processo de educação sobre alterações climáticas. Por seu turno, a natureza dos sistemas climáticos, que vão desde a compreensão atmosférica até à acidez dos oceanos e correntes oceânicas termohalinas, apoiam-se em abordagens de investigação científica de modelação, o que implica uma outra dificuldade devida ao grau de incerteza dos dados científicos nesta matéria ambiental bem como a incapacidade para lidar com cenários diferentes.

Fundamentando-se na identificação de constrangimentos supra-identificados, Oversby (2015) abordou igualmente a questão metodológica para a eficácia nas práticas educativas sobre as alterações climáticas. O resultado do estudo salienta a necessidade de organizar os métodos de ensino de forma adequada e clara para cada sessão de atividades, reforçando a motivação dos/as estudantes tendo por base a problematização com questões relevantes para os alunos. A atenção deve igualmente ser focada no atendimento das necessidades e aspetos particulares de cada estudante (em termos de conhecimento prévio do aluno e suas habilidades em aprendizagem), considerando para tal uma diversidade nos métodos a usar. Faz-se apelo ao uso de métodos inovadores onde aspetos como o lançamento de discussões problematizadoras (em termos de conteúdos e de atitudes) ou de questões e consequente confronto de perspetivas distintas que servirão para ponto de reflexão e argumentação cientificamente fundamentada, muito útil para incitar discussões de avaliação de consequências. A interpretação de gráficos ou de diagramas complexos é também sugerida, assim como o recurso a jogos colaborativos sobre um tema ambiental com questões de natureza científica.

Foram igualmente detetadas lacunas no conhecimento e compreensão no domínio das alterações climáticas nos estudantes no percurso da formação de professores numa investigação conduzida na Austrália (Boon, 2014). A autora do estudo revela que há necessidade de promover a capacitação dos professores do ensino básico e secundário através do desenvolvimento de programas de formação contínua de professores no domínio das alterações climáticas.

Segundo Helen Boon (2014), na formação de professores devem ser curricularmente contemplados conteúdos específicos das ciências na sua componente das alterações climáticas, de forma a garantir que estas possam também ser comunicadas adequadamente às crianças e adolescentes da escola. A mesma preocupação deve ser garantida no decurso do desenvolvimento profissional dos professores em regime de formação contínua, uma vez que se defende que só se capacitados para tal os professores poderão promover comportamentos adequados de mitigação e de adaptação aos diferentes cenários implicados pelas alterações climáticas.

Uma abordagem “Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente” (CTSA), na qual se incentiva compreensão dos conteúdos disciplinares de forma integrada e enquadrados por questões socio-ambientais e tecnológicas fundamentadas em abordagens ao pensamento científico, deverá ser in-

cluída desde cedo em práticas de educação em ciências (Martins, 2014). A autora reforça também a necessária aposta em políticas educativas de formação contínua de professores.

Segundo Oversby (2015), são também necessárias abordagens didáticas para assegurar que as simplificações permaneçam fiéis à ciência. Estas são novos desafios que se impõem na produção de recursos pedagógicos, bem como à comunicação em ciência, para promover o processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo nestas matérias ambientais.

Por outro lado, Jacobson et al. (2017) defendem que dada a complexidade científica que envolve o processo das alterações climáticas há a necessidade adicional de se aprofundar o estudo sobre sistemas complexos e de se aprender como estes se relacionam com sistemas climáticos e terrestres.

Advoga-se uma metodologia de ensino e de aprendizagem que garanta um pensamento sistémico aos processos em curso neste sistema complexo que é a Terra e ao mesmo tempo permita uma visão holística e compreensiva das implicações dos fenómenos em estudo. O pensamento sistémico facilita a tomada de decisões complexas (Lezak e Thibodeau, 2016). Estes autores defendem que quem adota uma abordagem por pensamento sistémico reconhece a importância da fundamentação científica para a decisão, valoriza a natureza tanto na perspetiva ecológica, ambiental, social ou económica, e reconhece os riscos que as mudanças climáticas representam.

Num planeta em rápida deterioração das condições de suporte de vida, entre as quais se inclui a alteração climática em curso, importa igualmente reconhecer a importância da literacia ecológica no campo da intervenção educativa para as alterações climáticas.

A necessidade de alcançar uma visão holística baseada na compreensão dos sistemas ecológicos era já apresentada no trabalho de Hampson (2012), o qual alerta para a necessidade de promover a eco-literacia como base para o entendimento da complexidade e interconectividade dos elementos presentes nos ecossistemas assim como nas interações que com eles estabelecemos.

Importa ainda retomar as orientações do Programa de Ação Global EDS (2014) em matéria de educação para a sustentabilidade no domínio da ação climática, as quais evidenciam a necessária abordagem metodológica que visa o atendimento de objetivos de aprendizagem de natureza cognitiva, mas também o atendimento de objetivos de aprendizagem de natureza socio-emocional e a atenção aos objetivos de aprendizagem de natureza comportamental.

Para estes objetivos convergem as ações implementadas no âmbito da educação ambiental promovida quer em contextos de educação formal ou através de iniciativas de educação em contexto não formal.

Em Portugal tem-se assistido a um esforço continuado de implementação de ações de sensibilização e de educação ambiental explorando, para além de outros temas ambientais, temas afins à problemática do aquecimento global que apelam ao consumo sustentável e adequada gestão de resíduos domésticos e de resíduos de equipamentos elétricos e eletrónicos (REEE), de eficiência energética, de opções de transporte, entre outras, coordenadas por diversas entidades como a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), a Agência Ciência Viva, a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), ou até várias Organizações não Governamentais de Ambiente.

São várias as escolas a nível nacional que se envolvem em projetos de educação ambiental enquadrados por programas como o Eco-Escolas (ABAE), em projetos promovidos por várias ONGA, ou ainda em projetos promovidos pelas autarquias no âmbito da implementação das Agendas 21 Locais.

Estas ações de educação ambiental em complementaridade com a formação em contextos de educação formal permitem o desenvolvimento das diferentes tipologias de objetivos inscritos no Programa de Ação Global EDS (2014).

Importa ainda salientar que a Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020 (2017), cons-

titui um documento referencial estratégico nacional para a prossecução dos desígnios da educação para o desenvolvimento sustentável, dedicando um eixo de ação temático à descarbonização da sociedade, estando a sua operacionalização na componente educativa prevista igualmente através da implementação do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (ME, 2018).

2. Considerações finais

Da reflexão que proporcionou a revisão conduzida neste estudo, importa reforçar o compromisso da educação para o desenvolvimento sustentável no domínio da ação climática, intensificando a articulação e complementaridade de metodologias de ensino e de aprendizagem adequadas e eficazes com a participação em ações de educação ambiental que reforcem as aprendizagens a nível cognitivos e que promovam mudanças comportamentais e atitudinais.

A educação para o desenvolvimento sustentável, instruída numa abordagem holística e transformacional, deverá capacitar os e as estudantes a tomar decisões informadas, a assumir comportamentos ambientalmente responsáveis, a respeitar a integridade ecológica e ambiental e a diversidade cultural, permitindo um desenvolvimento económico numa sociedade justa para as gerações presentes e futuras. Deverá assumir-se também como um processo de aprendizagem contínuo ao longo da vida.

Urge, também, promover a nível nacional projetos de investigação-ação onde se avaliem os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito das ciências da natureza e do ambiente.

Referências

- Boon, H. (2014). *Teachers and the communication of climate change science: a critical partnership in Australia*. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 116 ,1006 – 1010.
- Commission of the European Communities (2009). *White paper. Adapting to climate change: Towards a European framework for action*.
- Hampson, G.P. (2012). Eco-logical education for the long emergency. *Futures*. 44, 71-80.
- IPCC, 2014: *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland.
- Jacobson, M.J., Markauskaite, L., Portolese, A., Kapur, M., Lai, P.K., & Roberts, G. (2017). Designs for learning about climate change as a complex system. *Learning and Instruction*. 52: 1-14.
- Lezak, S.B & Thibodeau, P.H. (2016). Systems thinking and environmental concern. *Journal of Environmental Psychology* 46:143-153.
- Martins, I. (2014). *Políticas Públicas e Formação de Professores em Educação CTS*. Uni-Pluri/versidade. 10 (2), 50-62.
- Ministério da Educação (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oversby, J. (2015). Teachers' Learning about Climate Change Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 167: 23 – 27.
- Thomas, J. & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. 3rd Ed. Champaign: Human Kinetics.
- UNESCO (2014). UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development.
- UN General Assembly, (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1, disponível em: <http://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> [acedido em 15 de dezembro de 2017].

Laboratórios de aprendizagem - a sala de aula do futuro no presente

Learning Labs - Future Classroom in the present

Anabela David¹ e Manuela Costa²,

Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, Escola Cidade de Castelo Branco, Portugal

Email: anabela.david@aenacb.pt; manuela.costa@aenacb.pt

¹ Agrupamento de escolas Nuno Álvares/Escola de Castelo Branco/Castelo Branco, Portugal

² Agrupamento de escolas Nuno Álvares/Escola de Castelo Branco/Castelo Branco, Portugal

Resumo

As práticas educativas desenvolvidas nas nossas escolas são, em grande parte, ainda muito idênticas às que os nossos pais conheceram e que promovem mais a diferenciação entre alunos do que a sua aproximação, em termos de resultados académicos. Assim sendo, desejamos dar a conhecer um espaço onde as barreiras da aprendizagem sejam definitivamente derrubadas quer pelo acesso ao mesmo tipo de tecnologias, quer porque essas tecnologias facilitam a aquisição de aprendizagens por se encontrarem adaptadas a alunos com dificuldades de aprendizagem. A Sala de Aula do Futuro no Presente ou, simplesmente, Laboratório de Aprendizagem, tem o seu protótipo na Sala de Aula do Futuro - Future Classroom, desenvolvida pela European Schoolnet. Este texto tem como objetivo divulgar um ambiente educativo inovador-SmartSpace, da Escola Cidade de Castelo Branco.

Palavras-Chave: Ambientes educativos inovadores, Inquiry Based Learning, European Schoolnet Academy (EUN), Future Classroom Lab (FCL), Aprendizagens informais.

Abstract

The educational practices developed in our schools are still very much the same as those that our parents knew and that promote more differentiation among students than their approximation in terms of academic results. Therefore, we wish to present a space where the barriers to learning are definitively broken by access to the same type of technologies or because these technologies facilitate the acquisition of learning by being adapted to students with learning difficulties. The Future Classroom in the Present has its prototype in the Future Classroom, developed by European Schoolnet. This communication aims to disseminate an innovative educational environment-SmartSpace, of Escola Cidade de Castelo Branco.

Keywords: Innovative educational environments, Inquiry Based Learning, European Schoolnet Academy (EUN), Future Classroom Lab (FCL), informal learning.

1. Introdução

A UNESCO (2017, p.8), na sua publicação “Repensar a Educação”, defende que “as mudanças no mundo, atualmente, caracterizam-se por novos níveis de complexidade e contradição. A educação deve preparar indivíduos e comunidades para as tensões geradas por tais mudanças, tornando-os capazes de se adaptar e de responder a elas”. Por outro lado, o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. É neste contexto que se escreve o presente artigo. Num tempo de mudança em que a força de trabalho será mais indepen-

dente, contingente e temporária, preparar os alunos para os desafios do trabalho e da vida será, cada vez mais, a preocupação premente de qualquer educador.

Os novos espaços de aprendizagem, inspirados na Sala de Aula do Futuro - *Future Classroom Lab*, da *European Schoolnet*, (EUN), também designados por Laboratórios de Aprendizagem, podem contribuir muito para alcançar as competências que implicam o desenvolvimento de literacias múltiplas tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

2. Desenvolvimento

2.1 Definição de Novos Espaços de Aprendizagem

Em junho de 2014, os Ministérios de Educação que integram a *European Schoolnet* concordaram em lançar e apoiar de forma continuada uma rede pan-Europeia de Embaixadores *Future Classroom Lab* (FCL), como uma parte importante da estratégia de sustentabilidade do projeto *Innovative Technologies for an Engaging Classroom* (iTEC) e de outros projetos promovidos pela União Europeia (UE), tais como, *Continuing Professional Development Lab* (CPDLab), *Living Schools Lab* (LSL) e *Creative ClassroomLab* (CCL). A iniciativa "Laboratórios de Aprendizagem" (LA) é considerada importante para o desenvolvimento de projetos executados segundo o quadro geral do *Future Classroom Lab* da UE. Esta iniciativa alargou-se a mais de 2500 salas de aulas de 17 países, incluindo Portugal.

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) define “Espaços Educativos” como um “espaço físico” que suporta um ensino múltiplo e diversificado no que diz respeito aos conteúdos e às pedagogias aí desenvolvidas, com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que está em harmonia com o meio ambiente, incentiva a participação social e onde as aprendizagens formais e informais deixam de ter fronteiras para dar origem a um novo conhecimento. (Manninen et al., 2007, citado por Kuuskorpi, K. and González, N., 2014). Mais tarde, foram desenvolvidas ferramentas - *Future Classroom Toolkit*, que permitem criar e implementar Cenários de Aprendizagem, fornecendo uma visão clara de práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem (Figura 1). Podem ser usadas para introduzir ou ampliar, de forma gradual e sustentável, a utilização das TIC numa escola ou num sistema de ensino.

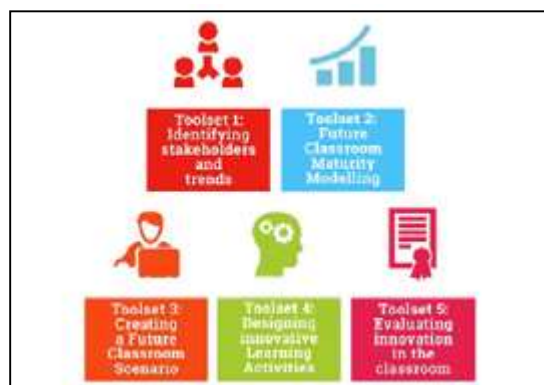


Figura 1: Ferramentas de trabalho para o desenvolvimento de Cenários de Aprendizagem

Fonte: <http://fcl.eun.org/home>

Em Portugal, em analogia com a Sala de Aula do futuro da EUN (Figura 2), muitas escolas têm criado espaços de aprendizagens adaptados à realidade local e à especificidade do Projeto Educativo de cada escola. Na escola Secundária Dom Manuel Martins, em Setúbal, surge a primeira Sala de Aula do Futuro, sob a égide da Microsoft. A par desta iniciativa, e como componente regular do programa da Academia da European Schoolnet, foi aberto, em 2016, o Massive Open Online Courses (MOOC) sobre Cenários da Sala de Aula do Futuro, no qual participaram inúmeros professores europeus, incluindo as autoras deste artigo. Desde então, continuaram a ser regularmente oferecidos aos professores cursos presenciais, de curta duração, no âmbito do Laboratório da Sala de Aula do Futuro, em Bruxelas.

Sendo Castelo Branco uma cidade do interior, afastada dos grandes núcleos empresariais, ainda não foi possível concluirmos o nosso protótipo da Sala de Aula do Futuro, já batizada através de um concurso de ideias por SmartSpace.

2. 2 Sala de Aula do Futuro

Segundo a publicação criada em 2015, no âmbito do lançamento da iniciativa "Laboratórios de Aprendizagem (PT)/Future Classroom Lab (EUN)" da DGE/ERTE, a Sala de Aula do Futuro define-se como um espaço interativo, dividido por seis espaços de aprendizagem, que representam diferentes estilos de aprendizagem. A sala está adaptada ao desenvolvimento das principais etapas do trabalho de projeto e das competências-chave do Séc. XXI. (Figura 2).



Figura 2: Protótipo da sala de aula do futuro. Projeto da European Schoolnet

Fonte: <http://fcl.eun.org/home>

Embora não haja uma orientação rígida na utilização de cada um dos espaços de aprendizagem, eles orientam-se pelos seguintes princípios (DGE/ERTE, 2015): na área “Criar”, os alunos planificam, recriam, produzem o seu trabalho e decidem sobre as ferramentas digitais a utilizar para apresentarem o produto final da sua pesquisa. Esta área implica o envolvimento dos alunos num trabalho colaborativo que toma a sua melhor forma na área do “Colaborar”, onde os grupos podem melhorar as suas apresentações com ideias que recolhem de outros grupos; na área “Investigar”,

os alunos tornam-se investigadores ativos, desenvolvendo capacidades de pensamento importantes como o pensamento crítico. A investigação pode ocorrer através da leitura, observação, realização de experiências científicas, organização de pesquisas, recolha de dados, testar modelos. etc. Os alunos podem ter acesso a laboratórios online para simular ou controlar experiências reais apoiados por laboratórios de universidades ou instituições científicas. Os alunos são incentivados a descobrir por si mesmos, sendo participantes ativos em vez de ouvintes passivos, sendo este um dos maiores fatores chave para o sucesso académico. Mais uma vez, e acompanhando a publicação da DGE/ERTE, a área “Desenvolver” afigura-se como um espaço de aprendizagem informal e de autorreflexão, o que é, só por si, muito importante.

No espaço “Apresentar”, os alunos concretizam as aprendizagens realizadas através das suas apresentações, sejam elas em vídeo ou em *PowerPoint*, *Prezi*, entrevista, etc. Por último, no espaço do “Interagir”, que se pode confundir com uma sala de aula mais convencional, é dada ênfase à avaliação formativa, sendo muito importante para regular o processo ensino-aprendizagem tal como afirma Santos (2016), “A avaliação formativa terá obrigatoriamente que contar com uma intervenção ativa do aluno, num processo despoletado pelo professor (por exemplo, fornecimento de feedback) a que o aluno dá seguimento (dando-lhe sentido e agindo na sua sequência)”.

2.2 Implicações Pedagógicas

Pensar que todos os espaços podem ser espaços de aprendizagem é algo que nos leva a concluir que, para que isso aconteça, será, apenas, necessário planificar esses espaços para uma aprendizagem ativa, ou seja, devem conter, pelos menos, três elementos chaves do sucesso; a pedagogia, a tecnologia e o espaço (Steelcase, 2015). Os novos espaços de aprendizagem configuram-se, assim, como espaços flexíveis, onde se desenvolvem pedagogias interativas, favorecidas por um mobiliário da sala de aula suficientemente flexível que favorece tanto o trabalho individual como o de grupo e onde o ensino não se realiza apenas pelo professor mas antes e, principalmente, ao ritmo da aprendizagem de cada aluno, numa esfera de trabalho colaborativo entre pares. Na Escola Cidade de Castelo Branco, encontra-se, numa fase embrionária, a preparação de um espaço de aprendizagem - SmartSapce, onde, apesar de não estar completa, já foram desenvolvidas algumas histórias de aprendizagens. Este tipo de experiências educativas pode ser desenvolvido apenas numa única disciplina ou envolver várias disciplinas numa mesma temática favorecendo, desta forma, a articulação curricular e o desenvolvimento de competências transversais num trabalho colaborativo entre professores e que constituem um veículo facilitador de aprendizagens.

Cada um destes espaços é constituído por um mobiliário próprio e com equipamentos tecnológicos adequados ao desenvolvimento de competências específicas de cada um dos espaços. Neste espaço, acredita-se que, com a metodologia Inquiry-based Learning (IBL), os alunos têm uma primeira experiência com o método científico propriamente dito. Criam hipóteses, conduzem uma estrutura de investigação, apresentam conclusões, partilham conhecimentos e desenvolvem-nos.

A utilização da sala baseia-se na criação de histórias de aprendizagem por professores de diferentes disciplinas, mas com um tema comum. Na sala, a história é apresentada aos alunos, a turma é dividida em grupos e cada grupo investiga sobre o tema proposto. Os produtos serão as aprendizagens significativas presentes nos vídeos, apresentações, documentários, blogues, *wikis* que os alunos irão elaborar e divulgar à turma ou à comunidade educativa. É de salientar a importância da utilização da sala por alunos abrangidos pela educação inclusiva.

2.3 Vantagens

A educação é um processo contínuo e orgânico que varia ao longo do dia, inclusive na mesma turma e que varia em função do espaço de aprendizagem. A planificação de uma aula para uma turma no horário de manhã terá de ser diferente se a aula for à tarde. As salas de aulas devem permitir alterar rapidamente o modo de aprendizagem e permitir a utilização tanto de ferramentas analógicas como digitais que captem a atenção dos alunos e os envolvam numa aprendizagem ativa. Estes novos espaços de aprendizagem podem e devem ser utilizados num contexto mais informal. Hoje, ao contrário do que se passava há cerca de duas décadas atrás, aceita-se que tanto a avaliação informal como a avaliação formal geram conhecimentos acerca da realidade que interagem entre si e que se relacionam de formas mais ou menos complexas (Fernandes, 2015). O planeamento destes novos espaços de aprendizagens permite:

- Aumentar a motivação para a aprendizagem;
- Facilitar as aprendizagens, principalmente através do ensino personalizado aos alunos abrangidos pelas medidas da Educação Inclusiva.
- Desenvolver aprendizagens significativas através da aplicação de uma metodologia baseada na resolução contextualizada de problemas;
- Aplicar uma metodologia baseada na resolução contextualizada de problemas, com recurso às novas tecnologias de informação, num ambiente mais informal do que o da sala de aula convencional;
- Promover uma melhoria das aprendizagens baseadas numa metodologia IBL (Inquiry-based Learning), ou seja, na investigação por parte dos alunos;
- Promover a articulação curricular num contexto interdisciplinar;
- Promover a formação de professores e divulgar novos equipamentos tecnológicos;
- Envolver os alunos na criação dos seus espaços físicos de aprendizagem;
- Rentabilizar equipamentos tecnológicos existentes na escola.

3. Conclusões

Os novos espaços de aprendizagem devem ser implementados nas escolas do ensino obrigatório. Compreender a escola à luz dos novos diplomas legais publicados recentemente, como o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e os Decretos-lei n.º 54 e 55, de 6 de julho de 2018, é entender a escola onde as salas de aulas deverão ser completamente diferentes das salas de aula tradicionais. Estas deverão ser mais versáteis, atraentes, com maior luminosidade e cor. Nestes espaços, devem ser desenvolvidas pedagogias de ensino-aprendizagem e avaliações pedagógicas baseadas numa maior interação aluno-aluno, onde as aprendizagens sejam ativas, significativas e informais, onde o aluno aprenda como na vida real, permitindo que este alcance as competências-chave do século XXI. A avaliação formativa deverá ser valorizada e trabalhada com os alunos de forma a exercerem a sua própria autorregulação. Pensar como aprendem e desenvolvem a sua metacognição. A criação destes espaços é possível. Mais difícil será mudar determinadas condições que existem no ensino em Portugal como a tradição de um ensino muito centrado no professor e pouco no aluno, onde as turmas ainda apresentam um elevado número de alunos, onde as nossas salas de aula apresentam uma estrutura de carteiras em filas, onde os professores se queixam de programas extensos e onde a avaliação ainda se encontra muito centralizada na avaliação sumativa e pouco na formativa.

Referências

- ME/DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 9311/2016. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- DGE/ERTE (2015). *Future Classroom Lab (EUN)*. Recuperado de: http://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Laboratorios_aprendizagem/magazine_la_final.pdf.
- Fernandes, D. (2015). *Reinventing assessment and teaching practices in higher education: reflections built on the AVENA project*. Obtido em 5 de 11 de 2018, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27152/1/fernandes_2015.pdf
- Kuuskorpi (2014). *Perspectives From Finland - Towards new learning environments*. Finnish National Board of Education.
- Lang, M. (2017). Active learning in modern schools. *Journal of the Acoustical Society of America*, 141(5), 3456-3456. Obtido em 3 de 11 de 2018, de <https://asa.scitation.org/doi/abs/10.1121/1.4987166>
- Lewin, C. & McNicol, S. (2014). Criar a Sala de Aula do Futuro: conclusões do projeto. Recuperado de: http://fcl.eun.org/documents/10180/18061/iTEC+evaluation+report+2014_PT.pdf/f7197b5c-c8e8-41e1-b26f-c1f5d34aff0e
- Peralta, H. & Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 77-86. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/12425718.pdf>.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: avaliação de políticas públicas na educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 1-33, jul./set. 2016. Recuperado de : <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>
- Steelcase (2015). *Espacios de aprendizaje education*: Wasselonne:OTT Imprimeurs. Recuperado de : <https://www.steelcase.com/#our-partners>
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>.

Validating research projects through focus groups: a case study of “Learning Outside the Classroom”

Validar projetos de investigação através de *focus groups*: um estudo de caso de “Aprendizagem fora da escola”

Marta García-Sampedro¹, Randy Muth²

garciafmarta@uniovi.es; r.muth@kio.ac.jp

¹ Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, Spain

² Faculty of Education, Kio University, Japan

Abstract

Frey and Fontana (1993) define focus groups as group interviews or group debates whose objective is to encourage interaction among the participants and to analyze the aforementioned interaction instead of asking the same questions or list of questions to each participant of the group. Focus groups allow the researcher insight into the interpretations and arguments that participants often present in group situations, regardless if the members of the group know each other or not. These focus groups can be equally useful as the sole research methodology, or can form part of a mixed research method (Barbour, 2013) and, in addition, they can be used to assess and/or validate research projects.

In this summary we examine how focus groups were used in the project “Oral communication in English in compulsory education: cultural heritage as an experiential context”, carried out at the University of Oviedo. In this project, focus groups played an important role in assessing and validating the project “Learning Outside the Classroom”. This project was designed to explore a novel way to promote oral communication in English classrooms of compulsory education using cultural heritage both as a resource and as a context combining classroom work with outdoor activities and learning in non-formal spaces to improve and student motivation.

Three focus groups were developed during the research process. The first two groups convened at the University of Oviedo and the third group was organized at the Institute of Education at the University College London. Primary and secondary school teachers participated in the first focus group. Forming the second group were professors from the University of Oviedo experts in Language and Literature Didactics, along with English language counsellors from the Teachers and Resources Centres in Asturias, Spain. Finally, the last group, part of a research internship, was made up of lecturers from different departments of the mentioned Institute of Education. Once the focus groups were finished, a report containing the results and conclusions provided information useful to modify and improve certain aspects of the project.

Keywords: focus groups, evaluation, validation, projects.

Resumen

Frey y Fontana (1993) definen los grupos de discusión como entrevistas grupales o debates de grupo cuyo objetivo es generar interacción entre los participantes y analizar dicha interacción en vez de plantear sucesivamente la misma pregunta o lista de preguntas a cada participante del grupo. Los grupos de discusión permiten al investigador acceder a las interpretaciones y argumentos que los participantes están dispuestos a presentar en situaciones de grupo, ya sean grupos de iguales o de desconocidos reunidos por el investigador. Estos grupos pueden resultar útiles tanto como método único en una investigación o como parte de un método mixta (Barbour, 2013) y pueden ser utilizados tanto para evaluar como para validar proyectos. En este resumen presentamos el uso que de los grupos de discusión se ha hecho en la investigación “La comunicación oral en inglés en la educación obligatoria: el patrimonio cultural como contexto experiencial” llevada a cabo en la Universidad de Oviedo. En esta investigación, los grupos de discusión jugaron un papel fundamental a la hora de evaluar y validar el proyecto Learning Outside the Classroom. Este proyecto tiene como objetivo promover la comunicación oral en

lengua inglesa en las etapas educativas obligatorias. Para ello, utiliza el patrimonio cultural como recurso y como contexto, combinando el trabajo en el aula con las salidas al exterior del centro educativo y el aprendizaje en espacios no-formales para mejorar la motivación del alumnado. Durante la investigación se desarrollaron tres grupos de discusión. Los dos primeros tuvieron lugar en la Universidad de Oviedo y el tercero se realizó en el Institute of Education de la University College London. En el primer grupo intervinieron profesores de educación primaria y secundaria. En el segundo grupo participaron profesores de la Universidad de Oviedo expertos en Didáctica de la Lengua y la Literatura y asesores de lengua inglesa de los Centros de Profesores y Recursos de la región. El último grupo, se realizó en Londres durante una estancia de investigación y en él participaron profesoras de distintos departamentos educativos del mencionado IOE. Una vez finalizados los grupos de discusión se elaboró un informe con los resultados obtenidos en los mismos y sus conclusiones sirvieron para modificar y mejorar algunos aspectos del diseño del proyecto.

Palabras clave: grupos de discusión, evaluación, validación, proyectos.

1. Introduction

Focus groups are defined as group debates or interviews designed to facilitate interaction among the participants. The analysis of the interaction provides important data often not retrievable in individual interviews. While interviews provide personal accounts, group discussions can provide the researcher with insight into interpretations and subject matter that the participants are more willing to divulge in groups situations, regardless if they know each other or not (Frey y Fontana, 1993). Focus groups are instrumental qualitative research tools that combine characteristics of personal interviews with participatory observation (Albert, 2006). Given that information possibly omitted in interviews, or simply not taken into consideration, can be extrapolated in a discussion, focus groups can often be a valuable source of data unavailable in interviews. In addition, focus groups allow the participants to reflect out loud about personal perceptions, and about newly acquired considerations on particular topics or events through the interaction with other opinions. For these reasons, focus groups are often utilized to evaluate and validate research proposals by providing valuable, objective insight used to corroborate research hypotheses and premises.

The objective of this article is to demonstrate how focus groups can be used to evaluate and validate research projects. It aims to reveal how these groups can be retrieve qualitative data useful in assessing the validity of research, as well as helping to determine the potential implementation of similar programmes in future educational policies. Specifically, the text intends to illustrate how the qualitative data retrieved from focus groups was utilized to improve specific aspects of the pilot project entitled “Learning Outside the Classroom”.

2. The study

“Learning Outside the Classroom”, a research proposal conceived in the Faculty of Teacher Training and Education at the University of Oviedo, is aimed at motivating oral communication in mandatory English classes by utilizing cultural heritage as a resource and educational context which combines out-of-class activities and informal learning spaces. In this pilot project, non-formal spaces, such as parks, museums or historical buildings are used as a teaching resource or an educational context to promote oral communication skills. Students are taken out of the class to leave daily routines, to learn through experience, to explore the local environment, to develop a taste for art and, most importantly, to improve their motivation. The present study was comprised of three focus

groups which were formed to discuss and examine this research project with the aim of retrieving insight potentially useful to its improvement. The first focus group took place at the University of Oviedo. In this group, primary and secondary school teachers from different educational institutions known in for their innovative initiatives in the teaching of English language took part. The second group also took place in the University of Oviedo and the third group, in the Institute of Education at University College London. These groups consisted of experts in the teaching of language, social science, natural science and fine arts.

The contents to be examined in the discussion groups were devised following the five point guidelines proposed by Massot, Dorio and Sabariego (2004) to effectively organize focus groups: 1) establish the objectives, 2) determine the number of groups and sessions, 3) choose the people for each group and decide which aspects need to be considered, 4) invite people to participate in the group discussion, 5) organize discussion groups and 6) record the discussion groups dialogues and analyze the data.

Firstly, objectives for the focus groups were presented once the teachers were briefed on the project and other associated initiatives, and participant opinions retrieved on four fundamentals aspects: English oral communication, cultural heritage education, out-of-class learning and motivational strategies. Finally, the discussion groups were to discuss the educational premises proposed in the project "Learning Outside the Classroom".

After that, two different groups were organized for each session. Later on, it would also be necessary to specify the type of person who would partake in the groups. It was considered appropriate to organize one group for primary and secondary English language teachers with relevant backgrounds and a second group comprised of university professors and researchers from the field of language and literature teaching and social science teaching, as well as other experts in the area of language teaching that could serve as foreign language consultants in the Teachers and Resource Centres (CPR) in Asturias. Once the first two were organized, the possibility of a third discussion group appeared during a research visit to the Institute of Education de la University College London during the months of June, July and August of 2016. This last group was comprised of university professors specializing in fine arts, social sciences, natural sciences and language from the departments of Leadership and Learning and Early Years and Primary Education.

As explained by Albert (2006) it was important to take into account that the ideal number is between two and eight people per group and that it is always easier to participate in smaller groups but that larger groups generally provide more divers perspectives. Teachers were sought for the primary and secondary education group who fit the profile of the innovative project leader more willing to participate. In the end, out of the ten people invited eight participated in the group. Participants for the university level group were to be professors of the teaching of language and literature and were invited from the departments of Spanish, Asturian, French and English languages. In addition, numerous specialists from cultural heritage education from the Department of the Science of Education and regional CPR language consultants were invited, of which nine partook in the group. The third group which took place in London consisted of six educators from different teaching disciplines as previously mentioned.

Different methods were utilized to invite participation in the group discussions. For the first group of primary and secondary school teachers, potential participants were telephoned and were sent a follow up e-mail detailing the study, the topics to be discussed, etc. For the second group of university professors, candidates were invited via e-mail, and for the third group which took place in London, participants were invited by e-mail by a British coordinator, to which confirmation was received through e-mail.

Once attendance of the participants has been confirmed the organization of the different discussion groups begins. The first two groups were held at the Faculty of Teacher Training and Edu-

cation at the University of Oviedo, Spain, and even though each group was allocated a maximum of one hour and a half, in both cases, the sessions were extended to two hours. The group in London was convened in a classroom at the Institute of Education and utilized the entire hour.

In first focus group comprised of primary and secondary school teachers, once the objectives and guidelines were presented, the members of the group were introduced and, each researcher gave a short synopsis in English of their most relevant projects in order to facilitate the topics to be discussed. However, in the other two groups, once the members were introduced, focus was directed to the discussion on the “Learning Outside the Classroom” project.

The venue for the focus groups was two designated classrooms in the faculty of Teacher Training and Education at the University of Oviedo, large enough to comfortably house all the members, and in London, was a classroom at the Institute of Education with similar characteristics. Both classrooms were equipped with a computer, projector and screen. Each session was recorded using a tablet computer and an audio recorder. In addition, both the researcher and the moderator took notes to compare and compliment the recordings.

Finally, in order to better carry out the analysis of the data retrieved, each session was summarized using the data from the recordings and the notes taken.

3. Findings

3.1. Results of the first focus group

Participants assessed the project to be an effective method to promote oral communication because it provides students with a context that encourages them to speak. In addition, it requires teachers to develop methodologies that allow the students to break from typical school routines through. Given the authenticity of the contexts, the conversation sport available and the international nature of the situations, students are motivated to participate using oral communicative skills.

All of the participants agreed that the use of textbook was not fundamental and that the obligation to use them restricted the teachers and limited the possibilities for oral communication in the classroom. For this reason the participants concluded that this project reinforces the relationship between providing authentic contexts and student motivation. In addition, the teachers agreed that activities in the project provided an enjoyable opportunity to learn in a meaningful and memorable way, a key to improving student motivation.

Finally, the participants discussed how exams are not necessarily an effective instrument to evaluate the students and that other tools available to evaluate performance are more practical. However, they also agreed that, in most cases, especially in primary and secondary education, exams were no more than safeguards to prevent problems with parents. They concurred that the project provides the opportunity to evaluate students through observation allowing teachers to assess student improvement in a more authentic context.

3.2. Results of the second focus group

This group of experts' evaluation of the project validated its premise and context considering it an original initiative to improve students and pupils oral skills.

All the participants considered “Learning Outside the Classroom” to be an innovative and interesting proposal to promote better oral communication through the formal and informal context

of cultural heritage. They also emphasized the need to specify the type of oral activities to be used depending on the oral competence of the students, and also proposed separating first, second and third grades into groups which would be dedicated to narrative, descriptive and dialogical activities and fourth, fifth and sixth grades which would practice more critical thinking skills, such as debates.

The experts involved in this group viewed the use of cultural heritage as a resource and context which cultivates experiential learning and promotes oral communication through the narration of lived experiences.

This project combines classroom learning with learning in informal settings, such as museums, parks and art galleries. Informal spaces provide the opportunity for experiential learning that enhance motivation. This is one of the most innovative aspects of the Project.

Students are motivated to learn because the informal spaces provide a comfortable setting which foments shared learning.

The experts pointed out that the project promoted activities which reinforce the European Framework of Reference for Languages (CEFRL), Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Project Based Learning (PBL), all which require the student to reflect upon his own learning process.

The Experts proposed the incorporation of self-assessment and peer-assessment in order to urge students to reflect upon their personal learning experience as well as that of their peers. With respect to the evaluation of out-of-class activities, the incorporation of an external observer that contributes an objective point of view to the experience was recommended.

3.3. Results of the third focus group

The experts involved in the third focus group considered the project an innovative and interesting proposal to be developed in the future in both teacher training programmes and in compulsory education. They also recommend the following changes:

These experts suggested a change of name to the project which was taken into consideration and incorporated immediately.

They recommended occasional use of the mother tongue during the project development and the use of the term English as an additional language instead of the use English as a foreign language or English as a second language.

They thought that promoting experiential learning in non-formal spaces to be one of the best motivators for students.

They also proposed to use a formative assessment based on the observation of students and the use of audio/vídeo recordings of the activities as tools to evaluate the students performance.

These recommendations suggest that the group deems the project worthy of further development and that it offers potential as an officially implemented programme. Overall, the project received a very favorable assessment by the group and is considered to be an inventive proposal that combines the learning of foreign languages with art to promote cross-curricularity in Spanish education.

4. Conclusion

Focus groups are an effective method to evaluate diverse aspects of research proposals and can be used in different ways to retrieve valuable data and insight that help researchers further develop theories, programmes and practices. In the present study, focus groups were used to evaluate the

pilot project “Learning Outside the Classroom” and assess its potential for future exploration. The focus group’s positive evaluation of the premise and methodology of the project has validated the need to continue developing the proposed educational approach. In addition, the focus groups provided insightful suggestions to improve key aspects of the pilot programme for future implementation. “Learning Outside the Classroom” is an innovative project designed to contribute to the increasing body of research on additional language acquisition and learning. The results on the focus groups demonstrate that the project proposes innovative methodologies in line with accepted pedagogical theories and practices validating, in turn, the potential educational impact “Learning Outside the Classroom” may have on future foreign language education policies.

References

- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frey, J.H. & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. In D.L.Morgan (Coords.), *Successful focus groups: advancing the stage of the art* (pp. 20-34). London: Sage.
- García-Sampedro, M. (2018). Cultural Heritage as a Resource for English as an Additional Language Learner: An Out-of-Class Approach. *Linguistics and Literature Studies*, 6, 307 – 311.
- Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. In J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.75-115). México: Longman.
- Xerri, D. (2018). The use of interviews and focus groups in teacher research, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91 (3), 140-146.