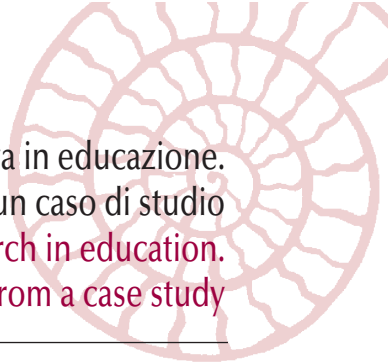


Dalla metodologia di ricerca alla metodologia  
della formazione negli ecosistemi educativi

---

From research methodology to training methodology  
in educational ecosystems





Qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione.  
Alcune riflessioni da un caso di studio  
Quality and validity of qualitative research in education.  
Some reflections from a case study

---

Salvatore Patera

Università degli Studi internazionali di Roma – UNINT – salvatore.patera@unint.eu

---

**ABSTRACT**

This paper aims to provide some theoretical reflections and methodological and operational proposals about the processes that ensure quality and validity of qualitative research in education. This evaluation processes on the research constitutes a basis for strengthening the co-belonging of all people engaged in the research. The evaluation of quality and validity of qualitative research in education is an opportunity for these people to increase both an eco-systemic training and co-belonging within models and procedures aimed at promoting shared awareness and decision-making on what the research produced, how it was carried out and how to improve its processes and results. The issues related to the quality and validity of qualitative research in education have preliminarily guided the development of this work both through a theoretical and methodological review of these frameworks and through their operationalization and application in a specific case study.

L'articolo offre alcune riflessioni teoriche e indicazioni metodologiche e operative sui processi che assicurano la qualità e la validità della ricerca qualitativa in educazione. Questi processi di valutazione sulla ricerca costituiscono la base per rafforzare la co-appartenenza dei soggetti coinvolti a diverso titolo nella ricerca stessa. Ciò in ragione del fatto che i processi di qualità e validità rappresentano un'opportunità di formazione eco-sistemica e di co-appartenenza all'interno di modelli e procedure che promuovono consapevolezza e decisionalità condivise su cosa ha prodotto la ricerca, su come è stata realizzata e su come eventualmente migliorarne processi e esiti. Le questioni riferite alla qualità e alla validità della ricerca qualitativa in educazione hanno guidato preliminarmente lo sviluppo del presente lavoro sia attraverso una disamina teorica e metodologica di tali costrutti sia attraverso la loro operazionalizzazione e applicazione in uno specifico caso di studio.

**KEYWORDS**

Educational Research, Qualitative Research Methodology, Quality, Validity, Teacher's Training.  
Ricerca Educativa, Metodologia di Ricerca Qualitativa, Qualità, Validità, Formazione Docente.

## Introduzione

L'articolo propone alcune riflessioni teoriche e indicazioni metodologiche e operative sui processi che assicurano qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione. Il coinvolgimento in tali processi, a carattere valutativo sulla stessa ricerca, costituisce la base per rafforzare la co-appartenenza dei soggetti coinvolti a diverso titolo nella ricerca stessa (Patton 2015). Da un lato, la valutazione della ricerca qualitativa in educazione rappresenta un'opportunità partecipativa per i soggetti coinvolti in quanto incoraggia sia processi di revisione congiunta sulla ricerca e i suoi esiti sia pratiche di apprendimento collettivo. Dall'altro lato, la valutazione della ricerca qualitativa in educazione mira a rendere più inclusivi e democratici i processi di conoscenza-decisione-azione nei soggetti coinvolti in riferimento sia agli esiti e alle modalità con le quali è stata svolta la ricerca sia alle possibili indicazioni migliorative per ri-orientare i futuri interventi educativi e formativi oggetto di ricerca (House & Howe 2000; Guba & Lincoln 1994). La valutazione della ricerca qualitativa in educazione è orientata, pertanto, alla qualità e alla validità del processo e dei risultati di ricerca e assume significato per i soggetti coinvolti in quanto opportunità di formazione eco-sistemica e di coappartenenza all'interno di modelli e procedure che promuovono consapevolezza e decisionalità condivise su quanto realizzato e su come eventualmente migliorarlo (Becchi, Bondioli & Ferrari, 2000). Da tale prospettiva, qualità e validità sono assunti come orientamento di senso e di azione nella ricerca qualitativa in educazione in quanto rappresentano percorsi di coinvolgimento e di consapevolezza per i soggetti implicati in un processo di riflessione, revisione e apprendimento sulle proprie pratiche nella prospettiva di rafforzare un ecosistema educativo e formativo quale luogo di negoziazione intersoggettiva tra esperienze e significati in costruzione (Margiotta 2015). Nella prospettiva co-evolutiva e formativa eco-sistemica, infatti, la qualità della ricerca in educazione, quale validazione intersoggettiva della qualità del processo di ricerca e dei suoi risultati, rimanda alla costruzione di consenso tra posizionamenti e valori nella loro pluralità (De Monticelli 2015, p. 34) ove «questa coappartenenza di cognizione, valutazione e azione non cessa mai».

A partire dalla presentazione di un caso di studio, infatti, si affrontano questioni sul tema ritenute attuali nel dibattito pedagogico e già per certi aspetti prese in esame sia dalle principali organizzazioni internazionali che hanno prodotto documenti di indirizzo in questa direzione (EERA 2019; SETRA 2014) sia dalla letteratura scientifica.

Dal punto di vista della letteratura scientifica, il tema della qualità e della validità della ricerca qualitativa in educazione si interseca, come brevemente introdotto, con quello della valutazione in considerazione del fatto che, come riprende Scriven (1981, p. 53) la valutazione consiste nel determinare il merito intrinseco *merit* o estrinseco *worth* o il valore di qualcosa. Il tema della qualità e della validità della ricerca qualitativa in educazione rimanda, pertanto, al processo valutativo sulla ricerca in ragione di aspetti inerenti sia alla sua coerenza interna (approcci, metodologie, strategie, procedure, tecniche, ecc.) sia alla coerenza esterna (significato e valore della ricerca e dei risultati per i soggetti coinvolti, impatto sul miglioramento delle pratiche educative sulle quali si fa ricerca, ecc.).

A tal proposito, la cogenza di tale tema nell'ambito del dibattito scientifico è rappresentata da più parti (Denzin & Lincoln 2018; Creswell & Miller 2000; Seale 1999; Lincoln & Guba 1985) seppur con alcuni particolari distinguo tra le diverse posizioni. In riferimento al *merit* «oggi più che mai necessario sviluppare in ambito educativo e scolastico una cultura dell'evidence based» (Trincherò 2012, p. 76)

come anche, riguardo al *worth*, risulta altrettanto importante (Hostetler 2005, p. 16) considerare che: «*Good education research is a matter not only of sound procedures but also of beneficial aims and results; our ultimate aim as researchers and educators is to serve people's well-being*»<sup>1</sup>.

In sintesi, le questioni essenziali riferite a questi due grandi aspetti hanno guidato preliminarmente lo sviluppo del presente lavoro attraverso sia una disamina teorica e metodologica sia l'operationalizzazione dei costrutti di qualità e validità in funzione del caso di studio presentato.

## 1. Caso di studio

Il caso di studio si riferisce al progetto di ricerca educativa *Escuela como contexto educativo salesiano que capacita al ser humano*<sup>2</sup> promosso dai coordinatori scolastici e da un gruppo di insegnanti di due istituti comprensivi in Guayaquil (Ecuador) (Ellerani & Patera 2020). Il progetto è stato proposto nel 2019 al Gruppo di ricerca "Mentoría y gestión del cambio" (MyGC) dell'Università Politecnica Salesiana (Ecuador), il quale lo ha presentato al Consiglio Superiore di Ricerca della medesima università ottenendo un finanziamento nel tema "innovazione educativa".

Negli ultimi dieci anni, invero, i coordinatori e il gruppo di insegnanti hanno consolidato un modello educativo nei due istituti comprensivi al fine di contrastare il fenomeno della povertà educativa (Save the children 2016).

A tal proposito, la ricerca educativa assume una valenza formativa e trasformativa poiché offre ai soggetti coinvolti la possibilità di utilizzare i risultati prodotti quale mezzo per assumere maggior consapevolezza e capacità di promuovere cambiamento nelle pratiche educative e didattiche nei contesti in cui la ricerca è stata prodotta (Fabbri, 1994).

Tale ricerca nasce, pertanto, in relazione a un problema sociale sentito tale dai soggetti promotori da riconfigurare come problema di ricerca educativa a partire dal quale proporre un progetto educativo di intervento.

In sintesi, il **problema sociale** concerne il contrasto alla "*pobreza educativa y dispersión explícita y implícita*" nel territorio di Guayaquil (UNESCO 2021; Save the children 2016). Il **problema di ricerca** educativa è: "*A quali condizioni, le pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci anni nelle due scuole possono essere migliorate al fine di rispondere al problema esposto?*". Il conseguente **obiettivo di ricerca** è: "*Far emergere dal punto di vista degli insegnanti dei due istituti le pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci anni al fine di offrire indicazioni per il loro miglioramento in relazione al problema*". In ultimo, la **domanda di ricerca**: "*Dalla prospettiva degli insegnanti coinvolti, in ragione delle pratiche educative e didattiche messe in atto nelle due scuole negli ultimi dieci anni, quale proposta educativa può contribuire a contrastare il problema esposto?*".

I risultati prodotti dall'esplorazione delle pratiche educative e didattiche nei due istituti comprensivi può restituire conoscenza utile per migliorare la consa-

1 Una buona ricerca in educazione non riguarda solo procedure valide, ma anche obiettivi, risultati e benefici; il nostro obiettivo finale come ricercatori ed educatori è servire il benessere delle persone.

2 La scuola come contesto educativo salesiano che forma l'essere umano

pevolezza degli insegnanti rispetto al loro “agire didattico” (Rivoltella & Rossi 2012) e potenziarne le competenze professionali in risposta al problema presentato. L'intento dei partecipanti alla ricerca, infatti, è stato quello di costruire una mappa della qualità percepita a livello locale in merito alle pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci anni così da proporre possibili migliorie in risposta al problema sociale. Da questo punto di vista, «*The selection of a research topic in qualitative research is heavily reliant on the researcher's views of his world*»<sup>3</sup> (Guba & Lincoln 1994, p. 71).

In ultimo, dal termine del progetto è in corso un **progetto di intervento formativo** nei due istituti teso a coltivare un processo di riflessività e di formazione continua degli insegnanti sulle proprie pratiche professionali a partire dai risultati di ricerca.

**Contesto di ricerca:** Unità Educative “Domingo Comín” (UEDC) e “Cristóbal Colón” (UECC) site in Guayaquil, Ecuador: gradi scolastici “Básica Elemental; Básica Media; Básica Superior”.

**Gruppo di ricerca:** 12 componenti (1 ricercatore MyGC, 2 ricercatori esterni, 7 insegnanti, 2 coordinatori scolastici).

**Oggetto di studio:** Rappresentazioni e pratiche educative e didattiche messe in atto negli ultimi dieci dagli insegnanti nelle due Unità Educative.

La **metodologia di ricerca** è qualitativa in quanto la ricerca culturale considera centrale la rappresentazione culturalmente connotata che si manifesta in pratiche, simboli, significati e valori che guidano l'agire didattico (Bruner 1996). A tal proposito, in riferimento alla ricerca qualitativa «*Si tratta di un'attività situata che localizza l'osservatore nel mondo, e consiste in un insieme di pratiche interpretative e materiali che rendono il mondo visibile, lo trasformano e lo restituiscono in una serie di rappresentazioni [...]. A questo livello la ricerca qualitativa comporta un approccio naturalistico e interpretativo; il ricercatore cioè studia i fenomeni nella loro quotidianità indagando come le persone conferiscano senso o interpretino i fenomeni*» (Denzin & Lincoln 2018, p. 10).

Lo **strumento** utilizzato è l'intervista semi-strutturata su 3 temi in relazione all'oggetto di studio ove l'**unità di analisi** è il *corpus* di interviste.

La **strategia di ricerca** è descrittiva a finalità esplorativa (Guba & Lincoln 1994; Denzin & Lincoln 2018; Silverman 2016). La **metodologia di analisi** è lo studio di caso descrittivo (Bassey 2003). La **strategia di analisi** è induttiva, non guidata dalla teoria e orientata al contesto della scoperta (Patton 2015) mentre la **procedura di analisi** è qualitativa di dati qualitativi con **tecnica di analisi** “Thematic Coding” (Creswell 2007). Pur non entrando nel dettaglio in questa sede (Ellerani & Patera 2020), si restituisce una panoramica sinottica dei risultati prodotti sul *corpus* testuale di interviste al fine di far emergere gli aspetti salienti delle pratiche educative e didattiche esplorate attraverso le interviste agli insegnanti coinvolti (Tabella 1).

3 La selezione di un argomento di ricerca nella ricerca qualitativa dipende fortemente dalla visione del mondo del ricercatore.

Codici tematici superiori	Temi qualitativi	Categorie interpretative
Pilastri pedagogici del modello	Programmazione annuale e progettazione didattica collettive	Progettazione interdisciplinare su problemi reali ritenuti di interesse e motivanti per gli studenti
	Funzione "formativa" della valutazione	Utilizzo valutazione formativa
	Funzione "sommativa" della valutazione	Continua negoziazione tra procedure standardizzate del curricolo ministeriale con pratiche di valutazione autentica
	Funzione "diagnostica" della valutazione	Centralità sul processo di apprendimento e non di insegnamento
	Apprendimento per progetti	Sviluppo di progetti tra scuola e comunità
	Apprendimento cooperativo	Attenzione allo sviluppo di competenze trasversali e abilità personali e sociali
	Ruolo del docente	Continuo scambio di pratiche professionali tra docenti
Caratteristiche del modello	Progetto educativo con la comunità	Strutturazione di forme di <i>aprendizaje servicio</i>
	Progetto educativo con le famiglie	Attivazione forme di sostegno alla genitorialità per la continuità educativa
	Progetto educativo con la scuola	Centralità di compiti autentici dotati di senso per gli studenti
Visione iniziale	Prodromi del progetto	Confronto con buone pratiche locali, nazionali e internazionali
Tappe future	Formazione docenti	Consolidamento di attività di formazione e condivisione estese a nuovi insegnanti e all'intero corpo docente
	Contestualizzazione proposta educativa	Contestualizzazione proposta educativa in ragione della diversità culturale del paese (Costa, Sierra, Amazzonia, Galapagos).

**Tabella 1: Principali risultati dall'analisi delle interviste con Coding Tematico**

A seguito della presentazione sintetica del caso di studio e della tabella di risultati si delineano le scelte epistemologiche, metodologiche e operative che hanno guidato la valutazione della qualità e della validità della ricerca qualitativa in educazione in ragione del caso di studio.

## 2. Qualità e validità della ricerca qualitativa in educazione: criteri e procedure

Da un punto di vista epistemologico e metodologico, i costrutti di qualità e validità per la ricerca qualitativa in educazione si fondano sulle posizioni teoriche e sulla criteriologia metodologica adottate dalla principale letteratura tematica e da autorevoli istituzioni e organizzazioni che, come sintetizzato, hanno prodotto documenti e indicazioni in questa direzione (Denzin & Lincoln, 2018, Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985).

In ragione del disegno di ricerca proposto, (Peshkin, 1993, p. 23) «*la ricerca non guidata da teoria, verifica di ipotesi o produzione di generalizzazioni può essere liquidata come carente o pessima. Questa concezione ristretta rende un'ingiustizia alla varietà di contributi che la ricerca qualitativa può dare*»<sup>4</sup>. Già Popper, infatti, in *Logica della scoperta scientifica* sottolineava l'importanza del controllo intersog-

4 Traduzione dell'autore.

gettivo per tendere a una pratica di oggettività che non è insita nell'oggetto ma nel metodo, così come già Weber aveva evidenziato. L'oggettività non è quindi un prodotto individuale dell'atteggiamento neutro di chi fa ricerca ma concerne il carattere sociale e pubblico del processo di ricerca in riferimento all'esplicitazione del posizionamento assiologico, epistemologico e metodologico del ricercatore, dei criteri, delle modalità e delle procedure utilizzate nel costruire la base dati e nel pervenire ai risultati proposti.

In tal senso, il dibattito europeo sulla qualità e la validità della ricerca in educazione e formazione è orientato a superare la falsa alternativa quantità/qualità all'interno di criteri univoci di pertinenza, validità e attendibilità (De Ketele, 2010; Minello, 2011) quantunque si ravvedi la necessità di disambiguare e specificare una criteriologia che per certi versi accomuni, ma che al contempo sappia distinguere, le specificità proprie della ricerca qualitativa e quantitativa. In ragione di tale posizionamento, la scelta dei criteri per la qualità e la validazione della ricerca in educazione ha prediletto le prospettive qui presentate (Denzin & Lincoln, 2018; Creswell & Miller, 2000; Lincoln & Guba, 1985). In particolare, secondo Denzin e Lincoln (2018) vi sono cinque passaggi che caratterizzano la qualità dell'indagine qualitativa e che hanno costituito un riferimento metodologico per il presente lavoro.

#### 1) Posizionamenti culturali di intervistato e intervistatore

La scelta del disegno di ricerca presentato è coerente con la costruzione della base empirica utilizzata quale discorso interculturale e intersoggettivo tra l'intervistato e l'intervistatore nella consapevolezza metodologica di dover tener traccia, come nel caso del diario di bordo prodotto, dei posizionamenti culturali del primo in ragione delle risposte del secondo all'interno di un processo intersoggettivo di valutazione da parte degli attori coinvolti in merito al processo svolto, ai dati prodotti e al risultato ottenuto.

#### 2) Prospettive interpretative

In ragione delle scelte metodologiche descritte, assume centralità la dimensione narrativa su rappresentazioni e pratiche quotidiane degli insegnanti da validare in termini intersoggettivi tramite le procedure adottate.

#### 3) Strategie d'indagine

L'attività di ricerca ha necessariamente contemplato la triangolazione di punti di vista (*inter-rater agreement*) tra ricercatore, coordinatori scolastici, insegnanti intervistati e nuovi insegnanti sia nelle fasi di costruzione del dato sia del processo e delle interpretazioni prodotte sul fenomeno oggetto di ricerca.

#### 4) Metodi per la costruzione della base empirica e per l'analisi del corpus testuale

L'accordo su protocollo di ricerca, trascrizione e analisi del *corpus* testuale tra i soggetti coinvolti ha favorito il loro ingaggio in termini di qualità della partecipazione al progetto con la conseguente riduzione di forme di desiderabilità sociale e di ricorso all'utilizzo di etichette generiche nelle risposte fornite alle interviste.

#### 5) Interpretazione dei dati

La scelta di condividere con i partecipanti disegno, processo ed esiti della ricerca – secondo le procedure di validazione riportate – ha rafforzato il processo di interpretazione quale accordo intersoggettivo tra i partecipanti in ragione

anche della presenza di eventuali casi anomali evidenziati dal ricercatore nel proprio diario di bordo discussi nella fase di restituzione e validazione a seguito dell'interpretazione fornita al corpus testuale delle interviste.

Da un punto di vista metodologico, conformemente alla letteratura tematica (Lincoln, Guba, 1985) sono stati applicati i seguenti criteri di qualità per la validazione della ricerca qualitativa in educazione. La soddisfazione di tali criteri è stata triangolata sia attraverso la disamina qui di seguito brevemente riportata sia attraverso un processo di co-valutazione sui medesimi 5 criteri effettuata dai partecipanti al progetto (tabella 2). Per ciò che concerne la disamina si segnala:

**Credibilità** (*credibility*), analogo alla validità interna è stata realizzata sia attraverso una prolungata presenza sul campo in qualità di *visiting researcher* sia attraverso la triangolazione con altre fonti di dati (primarie e secondarie) durante le fasi di stesura del progetto in coerenza anche con quella che viene definita credibilità (validità in approccio quantitativo) esterna riferita al confronto sincronico e diacronico su quanto si è già indagato circa un determinato tema.

**Trasferibilità** (*trasferability*), analoga alla replicabilità è consistita in una minuziosa descrizione del contesto studiato grazie anche al coinvolgimento attivo dei soggetti sul campo al fine di poter valutare l'applicabilità dei risultati in altri contesti. Il bando di finanziamento della ricerca prevedeva come premialità la modellizzazione del processo di ricerca al fine dell'applicabilità, comunque già avviata in altri contesti di scuole in Ecuador. Le condizioni considerate per l'applicabilità sono: (condivisione del disegno della ricerca e delle fasi, adeguatezza del database, tipicità dei dati appurata tramite: *Collaboration*, *Member checking*, *Peer debriefing* descritte nel paragrafo risultati (tabelle 5, 6, 7). La trasferibilità riferita alla *thick description* (descrizione densa) geertziana ripresa da Guba e Lincoln (1985) è presente nel diario di bordo di cui si evidenzia un estratto utilizzato in fase di validazione (*Reflexivity*) del processo e dei risultati (tabella 4).

**Affidabilità** (*dependability*), che sostituisce l'attendibilità, è consistita nel documentare tutte le fasi del lavoro, come riportato nel report finale del progetto finanziato (Ellerani & Patera 2020) insieme alla revisione esterna con il coinvolgimento nel processo di validazione sia di insegnanti intervistati e coordinatori (*Collaboration* e *Member checking*) sia dei nuovi insegnanti non partecipanti alla ricerca (*Peer debriefing*).

**Autenticità** (*authenticity*), raggiunta con la restituzione dei risultati e del processo di ricerca messo in atto attraverso: *Reflexivity*, *Collaboration*, *Member checking*, *Peer debriefing* a conferma del fatto che i ricercatori hanno dimostrato di aver rappresentato insieme di diverse realtà.

**Confermabilità** (*confirmability*), concerne le implicazioni dell'attendibilità (*inter-rater agreement*) svolta tramite *Collaboration*, *Member checking*, *Peer debriefing* ma in particolare *Reflexivity* in riferimento alla descrizione densa inerente i presupposti utilizzati nella ricerca (Viganò 2002) nella consapevolezza dell'influsso delle nostre prospettive sullo studio della realtà educativa (Lucisano 2014).

Con riferimento ai criteri di qualità per la validazione della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba 1985; Seale 1999) è stata sviluppata una checklist con una scala Likert a 4 punti (1 = criterio per nulla raggiunto e 4 = criterio massimamente raggiunto) proposta a tutti i 18 partecipanti al progetto di ricerca. Nella tabella 2, sono riportati i criteri di qualità per la validazione della ricerca e la media dei punteggi calcolata sulla compilazione della checklist da parte dei partecipanti.



Criteri	Media punti
<b>Credibilità</b> (credibility)	3,5
<b>Trasferibilità</b> (transferability)	2,5
<b>Affidabilità</b> (dependability)	3
<b>Autenticità</b> (authenticity)	2,5
<b>Confermabilità</b> (confirmability)	3,5

**Tabella 2: Media dei punteggi su criteri di qualità per la validazione della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba 1985) assegnati dai partecipanti al progetto di ricerca**

A tali punteggi sono associati dei commenti narrativi approfonditi da parte dei rispondenti che in questa versione del lavoro, per ragioni di spazio, non riportiamo. In tal senso, sostengono Creswell e Miller (2000) chi fa ricerca qualitativa utilizza una prospettiva non basata su punteggi, strumenti o progetti di ricerca, ma utilizza le opinioni delle persone che conducono, partecipano o leggono e rivedono uno studio.

In ultimo, in coerenza con il processo descritto sulla base delle principali criteriologie (Denzin & Lincoln 2018; Lincoln & Guba 1985) si è scelto di operationalizzare il processo di validazione seguendo l'approccio critico nonché alcuni aspetti propri dell'approccio post-positivista (Creswell & Miller 2000, p. 126) in ragione delle specificità del lavoro di ricerca e del contesto locale nel quale essa è stata realizzata (Tabella 3).

Paradigm assumption/Lens	Postpositivist Paradigm	Constructivist Paradigm	Critical Paradigm
Lens of the researcher	Triangulation	Disconfirming evidence	Researcher reflexivity
Lens of study participants	Member checking	Prolonged engagement in the field	Collaboration
Lens of people external to the study	The audit trail	Thick, rich description	Peer debriefing

**Tabella 3: Procedure di validità entro obiettivi qualitativi e ipotesi paradigmatiche (Creswell & Miller 2000)**

Tali criteri sono stati operationalizzati e triangolati in coerenza con una prospettiva di *inter-rater agreement*:

*Ricercatore*: riflessività del ricercatore rispetto ai propri asserti di fondo e alle modalità interpretative in termini di background culturale (*researcher reflexivity*).

*Insegnanti partecipanti e coordinatori*:

1. coinvolgimento in merito al disegno della ricerca, alla costruzione congiunta della domanda di ricerca e dei nuclei tematici da approfondire, al tipo di metodologia e di strumento per la fase di raccolta dei dati sul campo e di costruzione della base empirica (*collaboration*).
2. partecipazione alla restituzione dei risultati prendendo parte, in questo caso, a un focus group con tema: processo e risultati di ricerca. Quanto emerso dal focus group è esitato in un lavoro di gruppo per discutere e rimandare al ricercatore alcuni feedback sull'oggetto allo scopo di irrobustire, ed eventualmente ricalibrare, quanto da egli presentato (*member checking*).

*Nuovi insegnanti*: partecipazione alla restituzione dei risultati prendendo parte a gruppi di lavoro per validare i risultati e le modalità per pervenire a tali risultati offrendo indicazioni per il proseguo del lavoro (*Peer debriefing*).

Si riportano le fasi del processo di validazione.

Avvio ricerca:

1. Definizione del disegno della ricerca con coordinatori e insegnanti (*collaboration*);
2. Condivisione (ricercatori, coordinatori, insegnanti) delle modalità operative di svolgimento del processo di validazione (*member checking*);

Termine ricerca:

3. Restituzione dei risultati e del processo di ricerca;
4. Focus group con coordinatori, insegnanti intervistati e nuovi insegnanti (in qualità di osservatori) (*member checking*);
5. Raccolta dei feedback prodotti da gruppi di lavoro di coordinatori e insegnanti intervistati in merito a risultati e processo di analisi e interpretazione dei dati (*member checking*);
6. Validazione collettiva dei feedback presentati dai gruppi di lavoro (*member checking*);
7. Raccolta dei feedback di nuovi insegnanti prodotti prima in forma individuale e poi grupppale in merito a risultati e processo di analisi e interpretazione dei dati (*peer debriefing*);
8. Validazione collettiva dei feedback presentati dai gruppi di lavoro di nuovi insegnanti (punto 7) (*member checking*);
9. Presentazione a cura dei ricercatori degli asserti utilizzati (*researcher reflexivity*);
10. Raccolta dei feedback di coordinatori e insegnanti intervistati su asserti (*member checking*);
11. Restituzione del ricercatore dell'elaborazione dei feedback raccolti nei passaggi precedenti (*member checking*);
12. Pubblicazione report finale (*member checking*).

### **3. Risultati del processo di validazione**

Si riporta, in forma analitica ma sintetica i principali passaggi del processo di validazione.

Ricercatore: *Researcher reflexivity*: Riportiamo i principali asserti di fondo esplicitati dal ricercatore in ordine cronologico e annotati in forma interrogativa così come formulati nel diario di bordo. Si riporta il punteggio relativo all'importanza data dal ricercatore a questi asserti (tabella 4).

N.	Punteggio	Tempo	Note di campo	Asserti in forma interrogativa
1	5	01-2019 04-2019	Durante la formulazione del disegno di ricerca e durante lo svolgimento delle interviste abbiamo sottovalutato come il modello educativo proposto dai promotori si trasmettesse ai nuovi insegnanti.	A quali condizioni il modello può essere fatto proprio, modificato e/o replicato nella comunità degli insegnanti dei due Collegi?
2	5	01-2019 04-2019	Durante la formulazione del disegno di ricerca e durante lo svolgimento delle interviste abbiamo sottovalutato l'importanza dei fattori organizzativi come abilitanti o inibenti lo sviluppo del modello educativo.	Quali fattori organizzativi all'interno dei Collegi possono promuovere o inibire la messa in pratica del modello nei due Collegi?
3	4	10-2019	Non abbiamo associato alcun riferimento epistemologico alle specificità dei pilastri pedagogici del modello. Ciò al fine di non rivestire di teorie la sovrabbondanza di realtà propria degli aspetti peculiari del modello. Successivamente sarà formulato un dispositivo riflessivo che permetta a insegnanti e a ricercatori di formulare un'epistemologia condivisa che riesca a tener dentro gli aspetti peculiari del modello educativo.	Alla luce delle specificità pedagogiche del modello individuate nei risultati di ricerca, quali riferimenti epistemologici possono essere utilizzati per supportare da un punto di vista teorico il modello educativo e per renderlo disponibile alla comunità scientifica?
4	3	02-2020	Abbiamo appreso che colui che ha dato impulso al modello è stato trasferito in da un anno così come il più anziano insegnante promotore è ora in pensione. Si notano differenze di motivazione e di partecipazione alla messa in pratica del modello tra i promotori ancora in servizio e i nuovi insegnanti.	Quali sono le opinioni dei promotori ancora in servizio e dei nuovi insegnanti su possibilità e limiti nell'implementare il modello educativo maturato nel corso di questi dieci anni?

**Tabella 4: Principali risultati procedura *researcher reflexivity***

Con riferimento alla procedura *Researcher reflexivity*, gli asserti di fondo del ricercatore sul tema oggetto della ricerca e sul processo di interpretazione dei dati sono stati esplicitati e successivamente discussi nel momento di restituzione ai partecipanti (coordinatori, insegnanti promotori). I feedback sono stati integrati nella versione rivista del diario di bordo: "diario di bordo collettivo".

Insegnanti partecipanti alle interviste e coordinatori: *Collaboration*

Durante la restituzione dei risultati sono stati esplicitati i contributi da essi forniti nell'elaborazione iniziale di: disegno della ricerca, domanda di ricerca, nuclei tematici, costruzione e pilotaggio dello strumento. Tali contributi sono stati riportati nei risultati del processo di validazione esplicitando sia quale lettura sui dati aveva proposto il ricercatore sia la motivazione alla base dell'accordo tra ricercatore e partecipanti (Tabella 5).

N.	Sceita del Ricercatore	Sceita dei Partecipanti	Accordo motivato
1	<i>Progettazione dell'intervista semi-strutturata e definizione dei temi da esplorare</i>		
1.1	Esplorare durante l'intervista il tema "esordi del modello".	Esplorare durante l'intervista il tema "esordi del modello" ricostruendo le fasi salienti ma soffermandosi sulle difficoltà riscontrate nel corso degli anni per far dialogare il modello proposto con il curriculum nazionale	Esplorare durante l'intervista il tema "esordi del modello" ricostruendo le fasi salienti ma soffermandosi sulle difficoltà riscontrate negli anni per far dialogare il modello proposto con il curriculum nazionale e le modalità del gruppo promotore per affrontare tali difficoltà.
1.2	Esplorare durante l'intervista il tema "i pilastri epistemologici del modello" soffermandosi sul rapporto con il modello salesiano.	Esplorare durante l'intervista il tema "i pilastri epistemologici del modello" considerando implicita l'adozione del modello salesiano.	Esplorare durante l'intervista il tema "i pilastri epistemologici del modello" soffermandosi sul rapporto con il modello salesiano ed esplicitando i punti di contatto/differenza così come sono emersi nel corso degli anni.
1.3	Esplorare durante l'intervista il tema inerente all'implementazione del modello educativo in aula.	Esplorare durante l'intervista il tema inerente all'implementazione del modello educativo in aula soffermandosi sulle difficoltà quotidiane riscontrate dai docenti.	Esplorare durante l'intervista il tema inerente all'implementazione del modello educativo in aula soffermandosi sulle difficoltà quotidiane riscontrate dai docenti e sulle soluzioni da essi rinvenute.
2	<i>Processo di validazione dei risultati</i>		
2.1	Attivare il processo di validazione dei risultati con i docenti che hanno preso parte alle interviste	Attivare il processo di validazione dei risultati con i docenti che hanno preso parte alle interviste ma anche con i nuovi docenti che ancora non conoscono il modello educativo.	Attivare il processo di validazione dei risultati con i docenti che hanno preso parte alle interviste ma anche con i nuovi docenti che ancora non conoscono il modello educativo.

**Tabella 5: Principali risultati procedura *collaboration***

Insegnanti partecipanti alle interviste e coordinatori: *Member checking*

Si riportano gli esiti del *Member checking* che ha coinvolto i partecipanti in un focus group con tema "Punti di forza e aree di miglioramento del progetto di ricerca" a seguito del quale sono stati realizzati dei gruppi di lavoro per strutturare collettivamente i feedback utili a validare, *in primis*, i risultati. Tale elaborazione di feedback ha avuto come criterio guida all'interno dei gruppi di lavoro quello della costruzione di consenso. In sintesi, dalla restituzione dei risultati e dal processo di validazione si sono ottenuti 2 tipologie di feedback. La prima relativa alla validazione in senso stretto dei risultati presentati e, la seconda, relativa al momento riflessivo sulla pratica docente quali suggerimenti utili anche ai nuovi insegnanti. I feedback raccolti da ciascun gruppo (feedback sui risultati – *presente* / feedback sui risultati – *futuro*) sono stati da essi presentati in plenaria durante la giornata di restituzione. Agli altri gruppi presenti è stato chiesto di esprimere il grado di accordo/disaccordo sui feedback presentati da ciascun gruppo con un punteggio (1= per nulla d'accordo; 2= abbastanza d'accordo; 3= completamente d'accordo). In tal senso, ogni feedback elaborato da ciascun gruppo può raggiungere al massimo i 9 punti. Tali feedback sono stati presentati in ordine di punteggio assegnato complessivamente dai gruppi coerentemente alla procedura *member checking* (Tabella 6).

Punteggio	Feedback sui risultati (presente)	Punteggio	Feedback a partire dai risultati (futuro)
8	L'interdisciplinarietà come pilastro pedagogico	9	L'interdisciplinarietà come pilastro pedagogico evidenziato nei risultati, può essere realizzata solo con un ingaggio collettivo tra nuovi insegnanti e promotori, cercando modalità collaborative per favorire l'interazione. Ciò implica uno sforzo organizzativo da parte della scuola e degli insegnanti
6	L'apprendimento cooperativo cerca di sviluppare abilità socio-affettive in cui gli studenti devono aiutarsi a vicenda, quindi raggiungeranno gli obiettivi se uno avanza, tutti avanzano	7	È necessario approfondire il ruolo delle abilità socio-affettive per cercare strategie di promozione e valutazione in classe. Questo potrebbe essere un argomento di ricerca futura
6	Il ruolo degli insegnanti nel processo di innovazione	9	Va approfondito maggiormente il dialogo tra diverse generazioni di insegnanti

**Tabella 6: Principali risultati procedura *member checking***

Nuovi insegnanti che non hanno preso parte alle interviste: *Peer debriefing*  
 Essi hanno avuto modo di porre delle domande sui risultati e sulle procedure di analisi fornendo in forma scritta dei feedback che sono stati raccolti dal ricercatore. Tale lista di feedback sui risultati (presente) è accompagnata da richieste esplicite e da proposte (futuro). Tali feedback sul presente e sul futuro sono stati inseriti nel report finale di modo che potessero essere ulteriormente sottoposti alla revisione dei nuovi insegnanti secondo la procedura *peer debriefing*. Anche in questo caso, i feedback sui risultati (presente) si riferiscono ad aspetti che essi hanno evidenziato nella restituzione mentre, i feedback sui risultati (futuro) sono formulati in termini di richieste esplicite di ulteriori attività di ricerca e formazione a partire da quanto emerso dalla loro lettura dei risultati (Tabella 7).

N.	Feedback su risultati (presente)	Feedback su risultati (futuro)
1	Non è stato approfondito il ruolo dei nuovi insegnanti nello sviluppo del modello educativo.	E' possibile realizzare una nuova ricerca qualitativa per esplorare le rappresentazioni e le pratiche dei nuovi insegnanti anche in relazione al modello educativo proposto?
2	Non si evincono riflessioni in merito alle condizioni organizzative che possono favorire il dialogo e la condivisione tra esperienze di insegnanti fondatori e nuovi insegnanti.	E' possibile realizzare una nuova ricerca in ambito organizzativo per approfondire se e quali modalità esistono nell'organizzazione per favorire il confronto e la contaminazione di esperienze tra insegnanti fondatori e nuovi insegnanti? A quali condizioni è possibile costituire una comunità di pratiche professionali tra insegnanti fondatori e nuovi insegnanti? Come garantire la tesaurizzazione delle esperienze degli insegnanti fondatori e dei nuovi insegnanti rispetto ai futuri docenti che arriveranno?
3	Non sono presenti riflessioni approfondite sulle aree di miglioramento relative al rapporto tra scuola e famiglia in considerazione di quanto espresso nei risultati circa l'ingaggio di nuove famiglie	E' possibile realizzare una nuova ricerca in ambito comunitario volta a esplorare quali sono le opinioni delle famiglie sul nuovo modello educativo nonché le difficoltà e le opportunità ad esso connesse
4	Non emergono riflessioni sull'importanza che l'insegnante assuma anche il ruolo di ricercatore per continuare a riflettere sulle proprie pratiche professionali e sull'impatto di esse in aula e nel rapporto con altri insegnanti e con le famiglie	E' possibile realizzare un'attività di formazione docente per potenziare le competenze degli insegnanti nel svolgere ricerca inerente il contesto scolastico e comunitario più ampio?

**Tabella 7: Principali risultati procedura *peer debriefing***

In chiosa alla discussione teorica, metodologica e operativa del processo svolto, riteniamo opportuno specificare un concetto fondante la qualità e la validità nella ricerca qualitativa in educazione (Schwandt 1997, p. 15): «*We define validity as how accurately the account represents participants' realities of the social phenomena and is credible them*»<sup>5</sup>.

## Conclusioni e prossimi passi

Al fine di migliorare la qualità e la validazione del processo e dei risultati nel tempo, quanto qui sinteticamente presentato (Ellerani & Patera 2020) ha permesso di evidenziare limiti del lavoro ma anche sfide metodologiche ed educative future, tra le quali:

- Irrobustire la validazione approfondendo il punto di vista anche dei nuovi insegnanti triangolando strumenti e strategie di analisi (osservazioni d'aula, rubriche);
- Documentare il processo di formazione tra pari (nuovi insegnanti e insegnanti promotori) per lo sviluppo di una comunità di pratiche professionali.

## Riferimenti bibliografici

- Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann & J. Pratt (Eds.), *Educational research in practice: Making sense of methodology* (pp. 111-123). New York: Continuum.
- Becchi E., Bondioli A., & Ferrari, M. (2000). La restituzione come momento centrale per l'elaborazione di indicatori contestuali. In A. Bondioli, & P.O. Ghedini (Eds.), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 99-114). Bergamo: Junior.
- Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Creswell, J.W., & Miller D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- De Ketele, J.M. (2010). La recherche scientifique in éducation: Quels critères de qualité? *Education Sciences & Society. Formazione e società*, 1, 1, 21-40.
- De Monticelli, R. (2015). *Al di qua del bene e del male*. Torino: Einaudi.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research*. Los Angeles: Sage.
- EERA, (2019). *Doing Educational Research Overcoming Challenges In Practice*. M. H. Hoveid, L. Ciolan, A. Paseka, & S. Marques da Silva (Eds.), London: Sage.
- Ellerani, P., & Patera, S. (2020). *Il modello pedagogico-didattico «espansivo»: una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti. Dall'implicito all'esplicito*. Roma: Armando
- Fabbri, L. (1994). *Ricerca pedagogica e pratiche educative. Per una pedagogia come scienza pratica*. Napoli: Tecnodid.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in qualitative research. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 2, 105-117. Thousand Oaks: Sage.

5 Definiamo la validità in termini di precisione con cui il resoconto rappresenta le realtà dei fenomeni sociali dei partecipanti ed è per loro credibile.

- Hostetler, K. (2005). What Is “Good” Education Research? *Educational Researcher*, 34(6), 16-21.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lucisano, P. (2014). Contro la cultura del ‘giudizio senza critica’. *Italian Journal of Educational Research*, (4), 7-8.
- Minello, R. (2011). Tendenze di ricerca educativa e formativa La prospettiva italiana nel contesto internazionale. *Formazione & Insegnamento IX*, 3. doi: 10746/fei-IX-03-11\_03.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Peshkin, A. (1993). The Goodness of Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22(2), 23-29.
- Rivoltella, P. C., Rossi P. (Eds.), (2012). *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Save the children, (2016). *Adolescentes y jóvenes: un abordaje integral en América Latina y el Caribe*. Save the children International publication. Retrieved from: [https://resource-centre-drupal.savethechildren.net/node/10230/pdf/folleto\\_abordaje\\_integral\\_adolescentes\\_esp2.pdf](https://resource-centre-drupal.savethechildren.net/node/10230/pdf/folleto_abordaje_integral_adolescentes_esp2.pdf).
- Schwandt, T.A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks: Sage.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5, 465-478.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *ECPS Journal* 6, 75-96.
- UNESCO, (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Ecuador*. Paris: OREALC.
- United States Congress, SETRA (2014). *Strengthening Education through Research Act*. Retrieved from <https://www.cbo.gov/publication/45300>.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.