



La supervisione di dottorato come ecosistema formativo

Doctoral supervision as a learning ecosystem

Sabrina Natali | Università degli Studi di Torino | sabrina.natali@unito.it

Abstract (EN)

The increasing complexity of educational systems positions doctoral supervision as a strategic node in the integration of research, training, and the development of advanced competencies. The literature highlights how high-quality supervision influences doctoral candidates' academic outcomes, well-being, and professional trajectories. Conceived as a learning ecosystem, supervision emerges as a dynamic and interdependent environment in which individuals, practices, and research communities contribute to the development of critical and reflective professionals. This contribution is grounded in the framework of transformative learning (Mezirow, 2003), interpreting supervision as a pedagogical device capable of fostering reflexivity and professional autonomy. Furthermore, the paper examines the construction of supervision quality as a multi-level process integrating assessment, feedback, and competence development. The literature review ultimately identifies the pedagogical, relational, and systemic dimensions that characterize doctoral education as a complex learning ecosystem.

Keywords: learning ecosystem, phd, professionalization, supervision, transformative learning

Abstract (IT)

La crescente complessità dei sistemi educativi rende la supervisione del dottorato un nodo strategico nell'integrazione tra ricerca, formazione e sviluppo di competenze avanzate. La letteratura evidenzia come una supervisione di qualità influenzi esiti accademici, benessere e traiettorie professionali dei dottorandi. Intesa come ecosistema formativo, la supervisione emerge come ambiente dinamico e interrelato, in cui soggetti, pratiche e comunità di ricerca concorrono alla formazione di professionisti critici e riflessivi. Il contributo si colloca nel quadro dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), interpretando la supervisione come dispositivo capace di promuovere riflessività e autonomia professionale. Viene inoltre approfondito il tema dell'efficacia della supervisione, intesa come processo multilivello che integra valutazione, feedback e sviluppo di competenze. L'analisi della letteratura evidenzia infine le dimensioni pedagogiche, relazionali e sistemiche che qualificano il dottorato come ecosistema complesso.

Parole chiave: apprendimento trasformativo, ecosistema formativo, phd, professionalizzazione, supervisione

1. Lo snodo strategico del dottorato di ricerca

Nel panorama contemporaneo dell'alta formazione, il dottorato di ricerca è ormai uno snodo strategico non soltanto per la produzione avanzata di conoscenza, ma anche per la costruzione di nuove professionalità, capaci di affrontare la complessità, l'incertezza e i processi di ibridazione che caratterizzano i sistemi formativi (Lee & Bongaardt, 2021; Robasto & Natali, 2025).

In tale prospettiva, la formazione di terzo livello assume una valenza profondamente trasformativa e professionalizzante, incentrata sul dottorando come soggetto attivo dell'apprendimento e co-costruttore della propria identità professionale.

Nel contesto italiano ed europeo, il dottorato di ricerca ha subito negli ultimi decenni una significativa trasformazione, passando da percorso prevalentemente orientato alla selezione accademica a dispositivo formativo complesso, finalizzato allo sviluppo di competenze avanzate trasferibili anche in contesti extra-accademici. Tale evoluzione è stata accompagnata da processi di regolazione e accreditamento che hanno progressivamente enfatizzato la qualità dei percorsi e la centralità della formazione del ricercatore (Anvur, 2023; European Commission, 2016).

In questo quadro, la supervisione riveste un ruolo cruciale nel garantire la qualità dell'esperienza formativa e nel sostenere lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali. Le ricerche, infatti, evidenziano come le pratiche connesse al feedback formativo e alla valutazione, incidano in modo significativo su come i dottorandi apprendono e costruiscono la propria identità di ricerca (Silva & Marcuccio, 2019).

La sfida attuale si articola su due fronti principali: da un lato, la necessità di formare ricercatori e professionisti capaci di integrare dimensioni teoriche e pratiche nei contesti accademici ed extra-accademici; dall'altro, la necessità di progettare dispositivi formativi orientati allo sviluppo di competenze riflessive, relazionali e sistemiche, trasferibili nei diversi ambiti della ricerca applicata, della progettazione formativa e dell'innovazione sociale (Federighi et al., 2021; Frison, 2018).

In questo quadro, l'emergere del cosiddetto curriculum nascosto – costituito da norme implicite, aspettative silenziose e pratiche culturali diffuse – ridefinisce profondamente il ruolo del supervisore, inteso come mediatore di significati, pratiche e contesti professionali (Elliot et al., 2020).

Alla luce di tali trasformazioni, la supervisione del dottorato si riconfigura da mera funzione di supporto tecnico-scientifico a pratica pedagogica complessa, caratterizzata da un'elevata intensità relazionale e cognitiva, e riconosciuta come forma di lavoro professionale (Halse & Malfroy, 2010). Questo dispositivo, infatti, svolge una rilevante funzione generativa che promuove apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e, attraverso pratiche di mentoring, feedback e scaffolding, sostiene lo sviluppo professionale consentendo al dottorando di costruire progressivamente la propria identità di ricercatore (Becker et al., 2025; Silva & Marcuccio, 2019).

Coerentemente con questa lettura, la supervisione non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma si configura come dispositivo pedagogico capace di attivare processi di problematizzazione, negoziazione di significati e costruzione di consapevolezza epistemologica, in linea con approcci socio-costruttivisti e con la prospettiva delle comunità di pratica.

Numerose ricerche evidenziano come il supporto del supervisore, insieme a quello della comunità accademica, incida significativamente sulla riduzione del rischio di abbandono e sul miglioramento del benessere percepito dai dottorandi (Cornér et al., 2024).

Le più recenti indagini empiriche confermano che una supervisione di qualità – valutata non unicamente sulla base degli esiti scientifici, ma anche in termini di processi formativi, relazionali e di sostegno allo sviluppo professionale – rappresenta oggi una leva cruciale per la costruzione di percorsi dottorali equi, sostenibili e coerenti con la terza missione dell'università (Marcuccio & Silva, 2019). Tale qualità implica la gestione consapevole delle aspettative reciproche, la negoziazione dei ruoli e la promozione di una cultura collaborativa del percorso formativo (Lee, 2018; Palmer et al., 2023).

Inoltre, pratiche di supervisione attente alla costruzione progressiva delle competenze di ricerca – quali la formulazione delle domande di ricerca, la scrittura accademica e la strutturazione progettuale – si rivelano determinanti per facilitare l'ingresso dei dottorandi nella comunità scientifica (Girard et al., 2025).

2. Il dottorato come spazio integrato di formazione e professionalizzazione

Nella contemporaneità accademica, il dottorato non è più concepito esclusivamente come percorso finalizzato alla formazione di ricercatori accademici, ma sempre più come ambiente pedagogico integrato in cui si intrecciano le tre missioni dell'università: la formazione avanzata, la ricerca scientifica e la valorizzazione delle conoscenze in merito al loro impatto sociale e territoriale (Lee & Bongaardt, 2021; Robasto & Natali, 2025).

In questa prospettiva, il dottorato emerge come contesto di apprendimento situato e trasformativo, orientato non solo alla produzione scientifica, ma alla costruzione di competenze complesse, riflessive e professionalizzanti.

In questo scenario, la supervisione di dottorato assume il ruolo di un intervento ad alto valore formativo, la cui qualità non si esaurisce nella direzione del progetto di ricerca, ma si estende alla cura delle relazioni formative, alla promozione dell'autonomia critica e alla co-costruzione del sapere tra pari e tra generazioni accademiche.

La letteratura internazionale evidenzia come la supervisione non possa essere ridotta a relazione individuale, ma debba essere interpretata come pratica professionale situata all'interno di sistemi complessi e interconnessi (Halse & Malfroy, 2010; Lee, 2018). In tale prospettiva, il dottorato si configura come ambiente di apprendimento distribuito, in cui interagiscono dimensioni formali, informali e implicite (hidden curriculum o curriculum nascosto) (Elliot et al., 2020).

Lontana da un modello meramente trasmissivo, la supervisione efficace si fonda su un approccio dialogico, generativo e trasformativo, in grado di sostenere processi metacognitivi e di apprendimento profondo (Coggi, 2020; Silva & Marcuccio, 2019).

Come mostrano Halse e Malfroy (2010), la supervisione va oggi ripensata come forma di professional work: un'attività complessa che richiede competenze pedagogiche, relazionali e riflessive proprie delle professioni educative.

Le evidenze più recenti mostrano come l'efficacia dei percorsi dottorali si stia progressivamente orientando verso un paradigma integrato e centrato sull'innovazione didattica e sulla personalizzazione.

Le linee guida ANVUR (2023) sottolineano che l'Assicurazione della Qualità (AQ) nei dottorati non dovrebbe limitarsi alla compliance normativa, ma costituire un'occasione per ripensare modelli e dispositivi formativi alla luce delle esigenze di contesti lavorativi, istituzionali e sociali in trasformazione. Anche la gestione delle aspettative tra dottorandi e supervisori rappresenta un elemento cruciale per qualificare i percorsi, come evidenziato da studi recenti condotti nel contesto britannico (Palmer et al., 2023).

All'interno di questo quadro, il feedback formativo rappresenta uno degli strumenti cardine per la costruzione di ambienti di apprendimento significativi. Come dimostrato da Silva e Marcuccio (2019), il feedback nei percorsi dottorali non si limita alla valutazione dell'elaborato scientifico, ma si configura come dispositivo di accompagnamento riflessivo che attiva processi di auto-valutazione, empowerment e apprendimento attivo.

Inoltre, il feedback continuo sostiene la costruzione di competenze specifiche della ricerca, come la capacità di formulare domande di ricerca solide e coerenti (Girard et al., 2025), e contribuisce a ridurre il rischio di isolamento e di abbandono del percorso (Cornér et al., 2024).

Un'ulteriore dimensione teorica imprescindibile è la valorizzazione delle competenze, che assume oggi un ruolo strutturale nei percorsi di dottorato. Strumenti come l'e-portfolio, il Diploma Supplement o i sistemi di mappatura delle soft e transferable skills rendono visibili i processi di apprendimento formale e non formale e rappresentano risorse strategiche per l'occupabilità dei dottorandi anche al di fuori dell'accademia (Federighi et al., 2021; Frison, 2018). Ciò è coerente con le tendenze internazionali che promuovono la professionalizzazione dei supervisor e il riconoscimento del loro ruolo pedagogico nei percorsi dottorali (Lee, 2018; Taylor, 2025).

Da ciò deriva la necessità di riconoscere il dottorato come uno spazio dinamico e integrato di formazione alla ricerca, professionalizzazione e responsabilizzazione sociale, in linea con gli obiettivi del lifelong learning e con la formazione continua dei professionisti dell'educazione.

3. La supervisione di "qualità"

Nel quadro delineato, la supervisione di dottorato può essere interpretata non soltanto come una pratica educativa ad alta intensità relazionale, ma come un vero e proprio ecosistema formativo, caratterizzato dall'interazione dinamica tra soggetti, pratiche, dispositivi e contesti istituzionali. In questa prospettiva, la qualità della supervisione non è riducibile alla dimensione individuale del rapporto supervisore-dottorando, ma emerge come proprietà sistemica risultante dall'intreccio tra dimensioni pedagogiche, organizzative e culturali.

Tale interpretazione si colloca all'interno delle trasformazioni più ampie dell'educazione dottorale a livello europeo e internazionale, in cui il dottorato rappresenta sempre più un punto di intersezione tra Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e Spazio Europeo della Ricerca, assumendo una funzione strategica nella costruzione della cosiddetta "società della conoscenza" (Baptista, 2016). In questo scenario, i recenti orientamenti internazionali sottolineano la necessità di fondare i percorsi dottorali su sistemi condivisi di valori – tra cui responsabilità sociale, integrità scientifica e sviluppo sostenibile – che orientino la formazione dei ricercatori come attori consapevoli nei contesti globali (Nerad et al., 2022).

Intesa come ecosistema, la supervisione si delinea dunque come un ambiente di apprendimento distribuito, in cui il percorso dottorale prende forma attraverso la partecipazione a comunità di ricerca, reti accademiche e pratiche condivise. In linea con una prospettiva sistemica della formazione, non è possibile separare la dimensione della ricerca da quella della formazione e dell'azione professionale: il dottorato si configura piuttosto come spazio integrato di apprendimento mediante la ricerca, in cui i dottorandi agiscono come *practitioner-scholars* impegnati in processi di costruzione di conoscenza situata (Boffo & Togni, 2022; Togni, 2022).

Entro questa cornice sistemica, la supervisione può essere letta come costruito multidimensionale che si sviluppa su più livelli interconnessi. In primo luogo, essa riguarda la qualità delle interazioni educative, intese come spazi dialogici di confronto, negoziazione e costruzione condivisa di significati. Le ricerche sulla relazione supervisore-dottorando evidenziano infatti come la qualità dell'interazione – più ancora della frequenza degli incontri – rappresenti un fattore determinante per il successo del percorso dottorale, incidendo sulla motivazione, sulla soddisfazione e sullo sviluppo delle competenze del dottorando (Mainhard et al., 2009).

In secondo luogo, la qualità si riferisce alle pratiche valutative e di feedback, che, se orientate in chiave formativa, sostengono processi di apprendimento attivo, autoregolazione e sviluppo del giudizio. In questa prospettiva, il feedback si configura come dispositivo regolativo dell'ecosistema formativo: non solo uno strumento di valutazione degli esiti, ma una pratica dialogica capace di orientare i processi di apprendimento e promuovere la riflessività (Coggi, 2020; Silva & Marcuccio, 2019).

Un terzo livello riguarda la qualità del contesto formativo e dei dispositivi istituzionali che sostengono il percorso dottorale. I recenti sviluppi dei modelli di assicurazione della qualità nei dottorati, anche nel contesto italiano, evidenziano la necessità di integrare progettazione formativa, attività di ricerca e processi di autovalutazione in una logica sistemica e multilivello, superando una visione meramente normativa della qualità (Robasto, 2023).

L'interpretazione della supervisione come ecosistema formativo consente inoltre di superare una visione lineare e trasmissiva del processo di formazione dottorale, mettendo in luce la natura situata, relazionale e trasformativa dell'apprendimento. In linea con il quadro dell'apprendimento trasformativo, la supervisione si configura come dispositivo capace di attivare processi di revisione critica dei propri schemi interpretativi attraverso pratiche riflessive e dialogiche (Mezirow, 2003).

Infine, tale prospettiva richiama la necessità di considerare la supervisione come oggetto di progettazione intenzionale e di valutazione sistemica, in cui la qualità non è solo esito, ma processo emergente e co-costruito. In questo senso, la supervisione di dottorato può essere interpretata come un ecosistema formativo integrato in cui ricerca, didattica e valorizzazione delle competenze convergono nella formazione di professionisti riflessivi, critici e socialmente responsabili.

4. Il potenziale trasformativo della supervisione

Dall'analisi della letteratura e dalle più recenti ricerche empiriche emergono alcuni elementi chiave che delineano il potenziale trasformativo della supervisione di qualità nei percorsi dottorali. Tali evidenze confermano la progressiva ridefinizione del dottorato come spazio formativo plurale, situato e orientato alla costruzione di professionalità complesse, critiche e socialmente responsabili.

In primo luogo, si riconosce il ruolo della supervisione come spazio di mediazione epistemologica e professionale, capace di mettere in dialogo il sapere accademico con le competenze richieste nei contesti educativi e sociali. Secondo Silva e Marcuccio (2019), il supervisore agisce sempre più come facilitatore di apprendimenti critici, sostenendo la riflessione epistemologica, l'analisi dei presupposti teorici e la connessione tra teoria e prassi. Questa funzione di mediazione è confermata anche da Halse e Malfroy (2010), che interpretano la supervisione come una forma di *professional work*, caratterizzata da un'elevata intensità cognitiva e relazionale.

In secondo luogo, l'impatto delle pratiche di *feedback* continuo, mentoring e co-costruzione del percorso emerge come dimensione centrale nella costruzione dell'identità professionale del dottorando. Come mostrano Marcuccio e Silva (2019), la valutazione formativa ben strutturata diviene un dispositivo pedagogico in grado di attivare processi di auto-riflessione, responsabilizzazione ed empowerment. Studi recenti confermano che pratiche iterative di *feedback* e *scaffolding* sostengono lo sviluppo di competenze avanzate, quali la definizione delle domande di ricerca e la consapevolezza metodologica (Girard et al., 2025), oltre a favorire la qualità del processo di scrittura accademica, anche in ambienti online e blended (Becker et al., 2025).

Un terzo elemento riguarda la valorizzazione della supervisione come pratica ad alto impatto trasformativo non solo sul piano cognitivo e professionale, ma anche in termini di benessere, motivazione e sostenibilità personale. Come evidenziato da Frison (2024), il dottorato può configurarsi come ambiente generativo se fondato su relazioni educative di qualità, su dispositivi metacognitivi di accompagnamento e su una cultura della cura. Questi elementi sono cruciali per contrastare fenomeni critici quali isolamento, abbandono e *burn-out*, particolarmente diffusi nei percorsi dottorali contemporanei (Cornér et al., 2024).

Alla luce di tali evidenze, il dottorato si configura come un laboratorio pedagogico avanzato, in cui prende forma un nuovo profilo professionale: non più soltanto ricercatore accademico, ma soggetto critico, capace di orientarsi nei processi di innovazione educativa e sociale, di assumere

ruoli di *leadership* nei servizi formativi e di contribuire, attraverso la ricerca, alla trasformazione responsabile dei contesti in cui opera. In questa visione, la professionalizzazione dei supervisori – riconosciuta anche a livello internazionale (Lee, 2018) – rappresenta una condizione essenziale per garantire percorsi formativi equi, orientati alla qualità e sostenibili nel lungo periodo.

In tal senso, l'integrazione tra ricerca, didattica e valorizzazione delle competenze, mediata da una supervisione di qualità, apre a contributi capaci di indagare le forme emergenti di professionalizzazione nell'ambito educativo e formativo, con particolare attenzione ai temi dell'orientamento, della sostenibilità, dell'innovazione e del benessere professionale.

5. Conclusioni e implicazioni

La qualità della supervisione si conferma, alla luce delle più recenti riflessioni teoriche e dei contributi empirici, come un fattore abilitante per l'integrazione virtuosa tra formazione alla ricerca e sviluppo di professionalità complesse.

In un'ottica di apprendimento permanente, la supervisione di qualità contribuisce alla maturazione di competenze riflessive, progettuali e collaborative, ritenute indispensabili per l'agire professionale nei nuovi scenari educativi e lavorativi, segnati da una crescente ibridazione dei ruoli, dell'interdisciplinarietà e da una domanda di *accountability* formativa a vocazione trasformativa (Coggi, 2020). La supervisione non esaurisce il proprio ruolo nel supporto alla ricerca scientifica, ma assume una funzione formativa e orientativa, accompagnando il dottorando nella costruzione del proprio profilo identitario e professionale.

A partire da tali premesse, si possono delineare alcune implicazioni operative per i principali attori coinvolti nel sistema dottorale:

Per i *supervisori*: si rende necessario un investimento formativo mirato alla pedagogia della supervisione, con particolare attenzione alle pratiche di *mentoring* riflessivo, di *feedback* trasformativo e alla gestione di relazioni educative complesse, intese come spazi di co-costruzione del sapere e delle pratiche professionali (Silva & Marcuccio, 2019).

Per i *dottorandi*: è fondamentale sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto al proprio profilo di competenze attraverso strumenti riflessivi, quali l'e-portfolio, i diari di apprendimento e i bilanci di competenze, che valorizzino l'esperienza dottorale quale percorso professionalizzante a tutto tondo, e non esclusivamente accademico (Federighi et al., 2021).

Per gli *Atenei*: la qualità formativa della supervisione dovrebbe essere riconosciuta e inclusa nei processi di Assicurazione della Qualità, superando un approccio meramente normativo, per promuovere modelli valutativi orientati allo sviluppo continuo, alla personalizzazione dei percorsi e alla costruzione di comunità accademiche di apprendimento (ANVUR, 2023; Coggi, 2020).

Alla luce di quanto emerso, si delineano alcune direttrici di ricerca strategiche per il futuro:

1. L'elaborazione di modelli qualitativi di valutazione della supervisione, capaci di coglierne l'impatto formativo, relazionale e professionale lungo tutto l'arco del percorso dottorale;
2. La promozione di comunità di pratica interuniversitarie dedicate alla formazione continua dei supervisori, alla condivisione di buone pratiche e alla costruzione di un lessico pedagogico condiviso;
3. Lo sviluppo di indicatori longitudinali per il monitoraggio dell'impatto formativo del dottorato nei percorsi post-dottorali, con attenzione alla spendibilità professionale, all'inserimento lavorativo e alla costruzione dell'identità dei dottori di ricerca.

In sintesi, la supervisione dottorale si conferma non solo come dispositivo tecnico di accompagnamento alla ricerca, ma come motore pedagogico di professionalizzazione avanzata, capace di connettere saperi, competenze e visioni etiche all'interno di un progetto formativo sostenibile, trasformativo e socialmente responsabile. Da questa angolatura, la supervisione, più che un supporto alla ricerca, emerge come infrastruttura pedagogica del dottorato, capace di

integrare apprendimento, ricerca e professionalizzazione all'interno di un ecosistema formativo complesso.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR. (2023). *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari: Linee guida per l'autovalutazione e la valutazione del sistema di assicurazione della qualità negli atenei* (Versione approvata con delibera del Consiglio Direttivo n. 3 del 12 gennaio 2023).
- Baptista, A. (2016). Doctoral education through the lenses of the Bologna Process. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2, 29–36.
- Becker, S., Jacobsen, M., & Friesen, S. (2025). Four supervisory mentoring practices that support online doctoral students' academic writing. *Frontiers in Education*, 10, Article 1521452. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1521452>
- Boffo, V., & Togni, F. (2022). *Esercizi di ricerca: Dottorato e politiche per la formazione*. Firenze University Press.
- Coggi, C. (2020). La valutazione degli apprendimenti in università: Sfide attuali e prospettive di ricerca. *Form@re*, 20(1), 1–10.
- Cornér, S., Tikkanen, L., Anttila, H., & Pyhältö, K. (2024). Personal interest, supervisory and research community support and dropout intentions among Finnish PhD candidates. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 15(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/SGPE-09-2022-0062>
- Elliot, D. L., Bengtson, S. S., Guccione, K., & Kobayashi, S. (2020). *The hidden curriculum in doctoral education*. Palgrave Macmillan.
- European Commission. (2016). *Supporting doctoral careers: Policy and practice to promote transferable skills training, career development and mobility*. Publications Office of the European Union.
- Federighi, P., Frison, D., & Del Gobbo, G. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*, 1(1), 22–36.
- Frison, D. (2018). The design of work-related teaching & learning methods: Case studies and methodological recommendations. In V. Boffo & M. Fedeli (Eds.), *Employability & competences* (Vol. 8, pp. 37–48). Firenze University Press.
- Frison, D. (2024). Well-being dei professionisti dell'adult continuing education: Riflessioni e piste di ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 24(2), 301–309. <https://doi.org/10.36253/form-16165>
- Girard, N., Cardona, A., & Fiorelli, C. (2025). Learning how to develop a research question throughout the PhD process: Training challenges, objectives, and scaffolds drawn from doctoral programs for students and their supervisors. *Higher Education*, 89(4), 1001–1020. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01258-2>
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Pensa Multimedia.
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92.
- Kobayashi, S. (2014). *Learning dynamics in doctoral supervision* [Doctoral dissertation, University of Copenhagen, Faculty of Science, Department of Science Education].
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate? *Studies in Higher Education*, 43(5), 878–890.
- Lee, A., & Bongaardt, R. (2021). *The future of doctoral research*. Routledge.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373.
- Marcuccio, M., & Silva, L. (2019). Le pratiche valutative “degli” apprendimenti nei dottorati di ricerca: Una rassegna sistematica delle ricerche empiriche [Assessment practices “of” learnings in doctoral research: A

- systematic review of empirical researches]. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes: Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 645–653). Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Nerad, M., Rutledge, J., Strugnell, R., Chen, H., Grund, M., & Mrčela, A. K. (2022). On quality assurance in doctoral education. In M. Nerad, D. Bogle, U. Kohl, C. O'Carroll, C. Peters, B. Scholz, S. Porter, J. Rutledge, & R. Strugnell (Eds.), *Towards a global core value system in doctoral education* (pp. 57–81). UCL Press.
- Palmer, C., Sprake, A., & Hughes, C. (2023). Managing the expectations of doctoral students and their supervisors: A UK perspective. *Encyclopedia*, 3(4), 1474–1488. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040105>
- Robasto, D. (2023). I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato: Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 201–208.
- Robasto, D., & Natali, S. (2025). Il ruolo formativo del supervisor nei corsi di dottorato: Tra qualità dei processi e percorsi di innovazione. *CQIA Rivista*, 14(44), 101–119.
- Silva, L., & Marcuccio, M. (2019). Advisor's feedback as assessment practices in doctoral programs: A scoping review of empirical research [I feedback dei supervisori come pratiche di valutazione nei dottorati: Una scoping review delle ricerche empiriche]. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 26–47.
- Taylor, S. (2025). Supervisor professionalization, recognition and reward. In F. Hallett (Ed.), *Debates in doctoral education* (pp. 75–92). Routledge.
- Togni, F. (2022). *Costruire offerta formativa in higher education: La sfida di accompagnare la ricerca*. Firenze University Press.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



Citation: Natali, S. (2026). La supervisione di dottorato come ecosistema formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 215–222. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1073>

Corresponding author: Sabrina Natali | sabrina.natali@unito.it

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of interest: The author declares no conflicts of interest.