

MENTOR

Revista de Investigación Educativa y Deportiva

Volume 5

Issue 15

2026

Director: Ph.D. Richar Posso Pacheco

Email: rjposso@revistamentor.ec

Website: <https://revistamentor.ec/>

Editor-in-Chief: Ph.D. Susana Paz Viteri

Editorial Coordinator: Ph.D. (c) Josue Marcillo Ñacato

Scientific Committee Coordinator: Ph.D. Laura Barba Miranda

Editorial Supervisor: Ph.D. Isidro Lapuente Álvarez

Editors' Committee Coordinator: Msc. María Gladys Cóndor Chicaiza

Reviewers' Board Coordinator: PhD. Javier Fernández-Rio



Review

Characteristics of clinical accompaniment associated with the development of autonomy and competence in nursing students

Características del acompañamiento clínico asociadas con el desarrollo de autonomía y competencia en estudiantes de enfermería

Gladys Elizabeth Guanoluiza Tenemaza ¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1621-7397>

Karen Noemí España Olvera ²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6604-1946>

Rosa Elvira Guerrero López ²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4514-6283>

Lourdes Maribel Acurio Verdezoto ²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8882-3603>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Quevedo-Ecuador ¹
Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social Quevedo. Quevedo-Ecuador ²

Corresponding autor

gguanoluizat@uteq.edu.ec

kanespol2412@hotmail.com

rosa.guerrerol@iess.gob.ec

lourdes.acurio@iess.gob.ec

Received: 22-06-2026

Accepted: 25-08-2026

Available online: 15-09-2026

Abstract

Clinical support constituted a relevant component of nursing students' education because of its relationship with progressive participation in real care situations, decision-making, and the development of clinical competence. The objective was to analyze the characteristics of clinical support associated with the development of autonomy and competence in nursing students. A narrative literature review was conducted on scientific literature related to clinical supervision, mentorship, preceptorship, and learning experiences during clinical placements. The analysis showed that autonomy was related to the progressive assumption of responsibilities, real opportunities for participation, and the availability of the clinical supervisor to provide support when required by the situation. Specific feedback, reflection, psychological safety, continuity of supervision, and preceptor preparation were also identified as factors associated with better conditions for competence development. It was concluded that clinical support favored professional development when it combined guidance, participation, assessment, and progressive responsibility within a clinical environment that enabled students to move toward increasingly independent practice.

Keywords: clinical support, autonomy, clinical competence, nursing students, preceptorship.

Resumen

El acompañamiento clínico constituyó un componente relevante en la formación de estudiantes de enfermería, debido a su relación con la participación progresiva en situaciones reales de cuidado, la toma de decisiones y el desarrollo de la competencia clínica. El objetivo fue analizar las características del acompañamiento clínico asociadas con el desarrollo de la autonomía y la competencia en estudiantes de enfermería. Se realizó una revisión documental narrativa de literatura científica relacionada con supervisión clínica, mentoría, preceptoría y experiencias de aprendizaje durante las prácticas. El análisis mostró que la autonomía se relacionó con la progresión de responsabilidades, las oportunidades reales de participación y la disponibilidad del acompañante para proporcionar apoyo cuando la situación lo requirió. También se identificó que la retroalimentación específica, la reflexión, la seguridad psicológica, la continuidad del acompañamiento y la preparación del preceptor estuvieron vinculadas con mejores condiciones para el desarrollo de la competencia. Se concluyó que el acompañamiento clínico favoreció el desarrollo profesional cuando articuló apoyo, participación, evaluación y responsabilidad progresiva dentro de un entorno clínico que permitió avanzar hacia una práctica cada vez más independiente.

Palabras clave: acompañamiento clínico, autonomía, competencia clínica, estudiantes de enfermería, preceptoría.

Introduction

Las prácticas clínicas constituyen un componente esencial de la formación en enfermería porque permiten trasladar conocimientos adquiridos en contextos académicos hacia situaciones reales de cuidado, desarrollar habilidades profesionales y avanzar progresivamente hacia una actuación con mayor independencia. La calidad de esta experiencia depende de las relaciones que el estudiante establece con quienes orientan, supervisan y valoran su desempeño durante las prácticas (Ryan et al., 2024).

El acompañamiento clínico puede adoptar diferentes denominaciones según el sistema formativo y el contexto institucional, entre ellas mentoría, preceptoría, supervisión clínica y facilitación clínica. Aunque estos términos no son completamente equivalentes, comparten funciones relacionadas con orientar al estudiante, facilitar oportunidades de participación, valorar su desempeño y favorecer su incorporación progresiva a la práctica profesional. La literatura ha mostrado que la ausencia de una conceptualización uniforme genera diferencias en la forma en que el acompañamiento se organiza y desarrolla durante las prácticas de enfermería (Jokelainen et al., 2011).

La relación establecida entre estudiante y acompañante representa uno de los componentes centrales de esta experiencia. Una revisión reciente sobre las experiencias de estudiantes de enfermería durante las prácticas identificó como elementos relevantes el apoyo recibido, la retroalimentación significativa, el sentido de pertenencia y la disponibilidad de mentores accesibles y competentes. También mostró que la carga de trabajo, la falta de tiempo y otras responsabilidades asistenciales pueden limitar la calidad del acompañamiento ofrecido (Sood et al., 2026).

La autonomía durante las prácticas clínicas no supone la ausencia de supervisión, sino una progresión de responsabilidades ajustada a la preparación del estudiante y a las exigencias de seguridad del paciente. En los primeros periodos formativos puede requerirse una presencia más cercana del acompañante, mientras que los estudiantes próximos a finalizar su formación esperan disponer de mayores oportunidades para actuar de manera independiente, manteniendo el respaldo del profesional responsable. Las experiencias de estudiantes en prácticas finales han mostrado precisamente la necesidad de combinar autonomía progresiva con disponibilidad de apoyo cuando la situación clínica lo requiere (Thomson et al., 2017).

El desarrollo de la competencia clínica también se encuentra relacionado con las características de quienes acompañan al estudiante. Los mentores necesitan capacidades para construir relaciones interactivas, apoyar los procesos individuales de aprendizaje, establecer objetivos, favorecer el desarrollo profesional y colaborar con otros actores de los entornos académico y asistencial. Una síntesis cualitativa de 21 estudios mostró que estas funciones forman parte de una competencia de mentoría multidimensional y que requieren preparación y apoyo organizacional para desarrollarse adecuadamente.

La preparación del preceptor adquiere importancia porque su competencia puede modificar la percepción que el estudiante tiene de la calidad de la experiencia clínica. En un estudio

longitudinal con 189 estudiantes, la formación de los preceptores se acompañó de un incremento significativo tanto en la satisfacción con la práctica clínica como en la percepción de competencia del profesional que ejercía la preceptoría. Estos resultados indican que la calidad del acompañamiento no depende solamente de la experiencia asistencial del profesional, sino también de su preparación específica para orientar estudiantes (Alhassan et al., 2024).

El entorno relacional en el que ocurre la supervisión constituye otra condición vinculada con la participación del estudiante. El sentido de pertenencia se ha relacionado con experiencias de aceptación, reconocimiento e integración dentro del equipo clínico, elementos que favorecen la participación y las oportunidades de aprendizaje. Un estudio con 759 estudiantes identificó diferentes factores modificables del entorno clínico relacionados significativamente con el sentimiento de pertenencia, lo que evidencia que el aprendizaje práctico también depende de las condiciones interpersonales y organizativas en las que se desarrolla (Singer et al., 2024).

La evidencia también muestra dificultades que pueden debilitar el acompañamiento. Los preceptores deben simultáneamente responder a las necesidades asistenciales de los pacientes y dedicar tiempo a observar, orientar y evaluar al estudiante. La falta de reconocimiento institucional, formación específica, apoyo y tiempo protegido para la función educativa puede comprometer las oportunidades de participación clínica y limitar la continuidad de la relación entre estudiante y preceptor (Livingstone, 2024).

Estas diferencias permiten advertir que el acompañamiento clínico no puede valorarse únicamente por la presencia de un supervisor asignado. Resulta necesario analizar cómo se desarrolla la relación, qué tipo de retroalimentación se proporciona, cuánto espacio se concede para tomar decisiones, de qué manera aumenta la responsabilidad del estudiante y qué condiciones permiten mantener la seguridad mientras se avanza hacia la independencia profesional. Además, la literatura distingue múltiples componentes de la competencia de mentoría y reconoce la influencia de los recursos y de las prácticas organizativas del entorno clínico, lo que dificulta atribuir los resultados formativos a una única característica del acompañamiento (Pramila-Savukoski et al., 2020).

A partir de este problema se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿qué características del acompañamiento clínico se encuentran asociadas con el desarrollo de la autonomía y la competencia en estudiantes de enfermería según la literatura científica disponible? En correspondencia con esta interrogante, el objetivo fue analizar las características del acompañamiento clínico asociadas con el desarrollo de la autonomía y la competencia en estudiantes de enfermería, considerando la relación con el acompañante, la retroalimentación, la progresión de responsabilidades, la seguridad psicológica, la continuidad del acompañamiento y las condiciones del entorno clínico.

Se realizó una revisión documental narrativa, para la integración de evidencia procedente de estudios con enfoques, contextos y resultados heterogéneos y construir una síntesis temática del conocimiento disponible (Ferrari, 2015). La búsqueda se efectuó hasta septiembre de 2026 en

PubMed/MEDLINE y en plataformas editoriales y bases de literatura científica como ScienceDirect, Wiley, SpringerLink/BMC, SAGE y Taylor & Francis. Se utilizaron combinaciones de los términos clinical supervision, clinical mentorship, preceptorship, clinical support, nursing students, autonomy, clinical competence, feedback, clinical placement y clinical learning environment, mediante los operadores AND y OR.

Para esto se priorizaron artículos documentos publicados entre 2018 y 2026, incorporando publicaciones anteriores cuando aportaron fundamentos conceptuales relevantes. Se consideraron estudios y revisiones relacionados directamente con estudiantes de enfermería en prácticas clínicas y se excluyeron investigaciones centradas exclusivamente en enfermeras tituladas sin relación con formación estudiantil, supervisión administrativa o contextos ajenos a la formación clínica. La información se organizó mediante categorías relacionadas con vínculo estudiante-acompañante, autonomía, progresión de responsabilidad, retroalimentación, competencia del supervisor, seguridad psicológica, continuidad y entorno clínico; la construcción de la síntesis se orientó por criterios metodológicos para revisiones narrativas (Baethge et al., 2019).

Development

Las diferencias entre modelos de supervisión y preceptoría muestran que el efecto formativo depende de cómo se organiza la relación entre estudiante, profesional clínico e institución y de las oportunidades concretas que recibe el estudiante para incorporarse al cuidado (Esteves et al., 2019).

Relación entre estudiante y acompañante clínico

La relación entre estudiante y preceptor constituye una condición básica para que el acompañamiento permita avanzar hacia una participación clínica más activa. En un estudio cualitativo con preceptores de un hospital de Singapur, la relación preceptor-estudiante apareció como uno de los tres temas centrales de una preceptoría efectiva, junto con las condiciones que obstaculizan el proceso y los resultados alcanzados. Los participantes destacaron que establecer una relación funcional facilitaba la orientación del estudiante y su incorporación al entorno asistencial (Lau et al., 2024).

Esta relación adquiere valor cuando el acompañante permite al estudiante preguntar, explicar sus decisiones y participar en actividades reales de cuidado. El profesional no actúa únicamente como una fuente de respuestas, sino como referencia clínica que ayuda a interpretar situaciones, identificar alternativas y reconocer las consecuencias de las decisiones. De esta manera, la relación se convierte en un medio para transformar la experiencia cotidiana en oportunidades de desarrollo profesional.

Progresión de responsabilidades y desarrollo de autonomía

La autonomía clínica se desarrolla gradualmente y requiere que el estudiante disponga de oportunidades para asumir responsabilidades acordes con su preparación. Un estudio etnográfico

mostró que los preceptores favorecían el aprendizaje experiencial cuando conectaban la teoría con situaciones reales, utilizaban ejemplos profesionales, permitían adoptar roles clínicos y promovían niveles crecientes de autonomía. Los estudiantes, a su vez, manifestaron la necesidad de desempeñar un papel más activo en su propio proceso formativo (Rodríguez-García et al., 2018).

La progresión implica modificar la intensidad de la supervisión conforme aumenta la capacidad del estudiante. Mantener permanentemente el mismo grado de control puede limitar las oportunidades de decidir y actuar, mientras retirar el acompañamiento antes de que exista preparación suficiente puede generar inseguridad. En estudiantes que finalizaron experiencias de preceptoría, los comportamientos que favorecieron el aprendizaje incluyeron incrementar gradualmente la independencia y estimular al estudiante a superar su zona de comodidad; por el contrario, sentirse desplazado o experimentar dudas constantes sobre las propias capacidades dificultó el proceso (Flott et al., 2022).

Por ello, la autonomía no debe interpretarse como separación del preceptor. Se desarrolla cuando el estudiante asume una participación progresivamente mayor y conserva la posibilidad de solicitar apoyo frente a situaciones que exceden su nivel de preparación. La función del acompañamiento consiste entonces en ajustar la supervisión a la evolución del estudiante y no en mantener una dependencia estable durante toda la práctica.

Retroalimentación, reflexión y reconocimiento de necesidades de aprendizaje

La retroalimentación aporta información al estudiante sobre aquello que realiza adecuadamente y sobre los aspectos que necesitan modificarse. Su efecto aumenta cuando se relaciona con actuaciones observables y permite reflexionar sobre la ejecución realizada. En un estudio cualitativo sobre supervisión de habilidades clínicas, estudiantes y preceptores señalaron que una estructura explícita para la evaluación, reflexión y retroalimentación ayudaba a hacer visibles los conocimientos del estudiante, identificar aquello que necesitaba aprender y profundizar en el razonamiento relacionado con las habilidades ejecutadas (Plathe et al., 2021).

La retroalimentación orientada a la autonomía no consiste únicamente en señalar errores. Necesita permitir que el estudiante explique primero qué hizo, qué información utilizó y qué modificaría frente a una situación semejante. Desde esta perspectiva, la devolución del acompañante funciona como una referencia para que el estudiante compare su propia valoración con criterios profesionales y desarrolle progresivamente capacidad de autoevaluación.

Seguridad psicológica para participar y asumir decisiones

Participar activamente durante la práctica implica exponerse a equivocaciones, reconocer desconocimiento y solicitar ayuda. Por ello, la seguridad psicológica constituye una condición relevante del acompañamiento. En el contexto de la preceptoría clínica, se ha definido como la posibilidad de asumir riesgos interpersonales preguntar, expresar dudas, proponer alternativas o intervenir ante un problema de seguridad sin anticipar respuestas humillantes o descalificadoras.

La accesibilidad y actitud receptiva del preceptor se identificaron como elementos esenciales para construir este entorno (Hardie et al., 2022).

Un ambiente seguro no implica disminuir las exigencias clínicas ni impedir la corrección del estudiante. Su función consiste en permitir que la corrección se produzca sin bloquear la participación. Cuando preguntar o reconocer incertidumbre genera temor, el estudiante puede optar por mantenerse pasivo; cuando la interacción admite el error como oportunidad de revisión, existen mejores condiciones para hacer visible el razonamiento y orientar las decisiones posteriores.

Continuidad del acompañamiento

La continuidad facilita que el acompañante conozca el nivel de desempeño del estudiante y pueda modificar progresivamente las responsabilidades que le asigna. Una investigación que comparó diferentes formas de organización de la supervisión encontró que los estudiantes que permanecieron con el mismo preceptor durante la práctica valoraron más favorablemente tanto la relación de supervisión como la atmósfera pedagógica del entorno clínico (Sundler et al., 2014).

La importancia de la continuidad también aparece en modelos colaborativos de práctica clínica. Una revisión integrativa identificó familiaridad y continuidad entre los componentes relacionados con experiencias positivas, junto con sentimiento de pertenencia, confianza, competencia, preparación y calidad de las relaciones de supervisión. La presencia reiterada en un mismo entorno permite que estudiantes y profesionales conozcan expectativas, capacidades y necesidades con mayor precisión (Clarke et al., 2020).

La rotación frecuente entre diferentes supervisores puede ofrecer variedad de experiencias, pero también dificulta establecer una progresión coherente cuando cada profesional desconoce lo realizado previamente. Por ello, la continuidad no exige necesariamente que exista un único acompañante durante toda la formación, sino que haya mecanismos que aseguren comunicación entre supervisores y seguimiento del desarrollo del estudiante.

Competencia del preceptor y calidad del acompañamiento

La capacidad del acompañante para desempeñar su función no se deriva automáticamente de su experiencia asistencial. La preceptoría requiere competencias específicas para establecer objetivos, observar el desempeño, proporcionar retroalimentación, evaluar, gestionar relaciones y favorecer el aprendizaje dentro de la actividad clínica. Una revisión sistemática de 27 estudios sobre intervenciones dirigidas a fortalecer las competencias de preceptores encontró mejoras especialmente en conocimientos y capacidades después de los programas formativos, aunque fueron menos frecuentes las evaluaciones de cambios sostenidos y de efectos en resultados de mayor nivel (Liu et al., 2025).

Esto permite diferenciar competencia clínica de competencia para acompañar. Un profesional puede dominar los procedimientos asistenciales y, al mismo tiempo, presentar dificultades para explicar su razonamiento, graduar responsabilidades o proporcionar una

retroalimentación útil. La preparación específica del preceptor resulta, por tanto, una condición para transformar la experiencia profesional en acompañamiento formativo.

Entorno clínico y oportunidades de participación

Las características del entorno pueden potenciar o limitar los efectos del acompañamiento. En un estudio mixto con 411 estudiantes en la fase cuantitativa, tanto la valoración del entorno clínico como las competencias percibidas de los preceptores presentaron relaciones positivas y estadísticamente significativas con la autoeficacia para el desempeño clínico. Los estudiantes señalaron como obstáculos las condiciones físicas deficientes, la carga de trabajo, las demandas del entorno y la falta de correspondencia entre determinadas experiencias clínicas y los conocimientos trabajados académicamente (Şen et al., 2026).

Por tanto, disponer de un acompañante competente no garantiza por sí solo oportunidades suficientes de aprendizaje. El estudiante necesita acceder a actividades relevantes, participar en procedimientos, observar procesos de decisión y asumir tareas acordes con sus objetivos. Cuando la presión asistencial convierte al estudiante únicamente en observador o reduce el tiempo para explicar y retroalimentar, disminuyen las posibilidades de avanzar hacia una actuación autónoma.

Evaluación de la competencia durante el acompañamiento

El acompañante clínico participa también en la valoración de la competencia alcanzada. Esta tarea resulta compleja porque la competencia integra conocimientos, habilidades técnicas, razonamiento, comunicación, conducta profesional y capacidad para responder a situaciones variables. Una revisión de alcance de 38 estudios encontró amplia diversidad de instrumentos y enfoques utilizados para valorar la competencia de estudiantes de enfermería, además de dificultades de los preceptores para interpretar y documentar la evaluación (Alkhelaiwi et al., 2024).

Una evaluación orientada al desarrollo requiere criterios comprensibles y oportunidades reiteradas para demostrar el desempeño. Cuando el estudiante conoce qué se espera de él puede utilizar la evaluación como referencia para regular su actuación; en cambio, criterios ambiguos o valoraciones realizadas únicamente al final de la práctica reducen su utilidad para orientar mejoras durante el proceso.

Modelos estructurados de acompañamiento y competencia clínica

La organización intencional del acompañamiento puede favorecer resultados que exceden el dominio de procedimientos aislados. En un estudio sobre un modelo de preceptoría basado en TeamSTEPPS se encontraron diferencias posteriores favorables para el grupo de intervención en competencia clínica, competencia técnica, gestión de enfermería, autogestión y cuidado orientado al paciente. Los autores relacionaron el modelo con el aumento de la competencia y la independencia del estudiante (Ahsan et al., 2023).

Estos resultados sugieren que el acompañamiento obtiene mayor coherencia cuando define funciones, estrategias y expectativas en lugar de depender exclusivamente del estilo individual de

cada profesional. No obstante, la aplicación de un modelo estructurado debe conservar flexibilidad para responder a diferencias de experiencia, ritmo de aprendizaje y complejidad de las situaciones clínicas que encuentra cada estudiante.

Carga asistencial y disponibilidad del acompañante

Una dificultad recurrente aparece cuando el profesional debe desarrollar simultáneamente las funciones asistenciales y de supervisión. En preceptores de estudiantes de enfermería ubicados en servicios de salud mental, la supervisión fue descrita como una responsabilidad que demandaba tiempo y esfuerzos adicionales; entre los temas identificados aparecieron la carga añadida, la creación de un entorno seguro y la necesidad de proporcionar retroalimentación durante la práctica (Benny et al., 2024).

La disponibilidad no puede reducirse a la presencia física del profesional en la unidad. Un acompañante puede encontrarse próximo al estudiante y, sin embargo, disponer de poco tiempo para observar, explicar o analizar una decisión debido a las exigencias del servicio. Esto muestra que la calidad del acompañamiento depende también de condiciones institucionales que permitan compatibilizar el cuidado de pacientes con la responsabilidad formativa.

Equilibrio entre apoyo y autonomía

En conjunto, la evidencia muestra que un acompañamiento favorable a la autonomía no corresponde ni a supervisión permanente ni a independencia anticipada. La relación necesita evolucionar desde una orientación más directa hacia una participación cada vez mayor del estudiante, manteniendo posibilidades de consulta y mecanismos para proteger la seguridad del paciente. La autonomía emerge de la confianza construida mediante actuaciones progresivamente competentes y no únicamente del paso del tiempo durante las prácticas.

Asimismo, la competencia se desarrolla mediante la interacción de varios componentes: oportunidades reales de actuación, retroalimentación específica, reflexión, continuidad, seguridad psicológica, evaluación comprensible y acompañantes preparados. Ninguno de estos elementos parece suficiente de manera aislada. El desarrollo profesional se favorece cuando se articulan dentro de un entorno que permite al estudiante pasar de observar y ejecutar bajo supervisión a justificar decisiones y asumir responsabilidades compatibles con su nivel de preparación.

Conclusions

El análisis permitió establecer que el acompañamiento clínico asociado con el desarrollo de autonomía y competencia en estudiantes de enfermería depende de una combinación de condiciones relacionales, pedagógicas y organizativas. La autonomía se fortalece cuando el estudiante asume responsabilidades de manera progresiva, dispone de oportunidades reales de participación y conserva acceso oportuno al apoyo del acompañante cuando la complejidad de la situación clínica lo requiere.

La calidad del acompañamiento se relaciona especialmente con la capacidad del preceptor o supervisor para proporcionar retroalimentación específica, favorecer la reflexión, establecer expectativas claras, generar seguridad psicológica y ajustar el nivel de supervisión al progreso del estudiante. La competencia profesional del acompañante debe complementarse con preparación específica para orientar, evaluar y promover el aprendizaje clínico, ya que la experiencia asistencial por sí sola no garantiza un acompañamiento formativo adecuado.

La continuidad de la supervisión, la disponibilidad del acompañante y las condiciones del entorno clínico influyen en las posibilidades de avanzar hacia una práctica más independiente. La evidencia revisada sugiere que ni la supervisión excesiva ni la independencia prematura favorecen por sí mismas el desarrollo profesional; el mayor aporte se produce cuando existe un equilibrio entre apoyo, exigencia, participación y responsabilidad progresiva.

References

- Ahsan, A., Rahmawati, I. N., Noviyanti, L. W., Ningrum, E. H., Nasir, A., & Harianto, S. (2023). The effect of the application of the Team-STEPPS-based preceptorship guidance model on the competence of nursing students. *Advances in Medical Education and Practice*, 14, 817–826. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S416847>
- Alhassan, A., Duke, M., & Phillips, N. N. M. (2024). Nursing students' satisfaction with the quality of clinical placement and their perceptions of preceptors competence: A prospective longitudinal study. *Nurse Education Today*, 133, 106081. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106081>
- Alkhelaiwi, W. A., Traynor, M., Rogers, K., & Wilson, I. (2024). Assessing the competence of nursing students in clinical practice: The clinical preceptors' perspective. *Healthcare*, 12(10), 1031. <https://doi.org/10.3390/healthcare12101031>
- Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—A scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review*, 4, 5. <https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8>
- Benny, J., Porter, J. E., & Joseph, B. (2024). Preceptor's experience in supervising undergraduate nursing students in mental health: A qualitative study. *International Journal of Mental Health Nursing*, 33(5), 1448–1459. <https://doi.org/10.1111/inm.13344>
- Clarke, J., van der Riet, P., & Bowen, L. (2020). Nurses and undergraduate student nurses' experiences in collaborative clinical placement programs in acute hospitals: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 95, 104578. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104578>
- Esteves, L. S. F., Cunha, I. C. K. O., Bohomol, E., & Santos, M. R. (2019). Clinical supervision and preceptorship/tutorship: Contributions to the supervised curricular internship in

- nursing education. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(6), 1730–1735.
<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0785>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235.
<https://doi.org/10.1179/2047480615Z.0000000000329>
- Flott, E., Ball, S., Manz, J., Beiermann, T., & Khanna, M. M. (2022). Supporting the transition to practice: Preceptor behaviors that foster a positive student preceptorship experience. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 19(1), 20210153.
<https://doi.org/10.1515/ijnes-2021-0153>
- Hardie, P., O'Donovan, R., Jarvis, S., & Redmond, C. (2022). Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. *BMC Medical Education*, 22, 816. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03892-9>
- Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeeah, D., & Coco, K. (2011). A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing*, 20(19–20), 2854–2867. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03571.x>
- Lau, K. Y., Chan, S. K., Cheah, L. L., Abdul Jabbar, A. B., & Lim, S. H. (2024). Experiences of preceptorship in Singapore: A qualitative exploratory study of preceptors' experience in precepting nursing students during pre-registration of clinical placement in an acute hospital. *Nurse Education in Practice*, 75, 103875.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103875>
- Liu, K., Wang, S., Liu, M., Tang, S., & Chen, Q. (2025). Interventions to enhance the core competencies of clinical nursing preceptors: A systematic review. *Nurse Education Today*, 146, 106536. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106536>
- Livingstone, K. (2024). How lack of support and recognition for RN preceptors is affecting nursing students' learning on placement. *Nurse Education Today*, 138, 106192.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106192>
- Plathe, H., Solheim, E., & Eide, H. (2021). Nursing students' and preceptors' experiences with using an assessment tool for feedback and reflection in supervision of clinical skills: A qualitative pilot study. *Nursing Research and Practice*, 2021, 5551662.
<https://doi.org/10.1155/2021/5551662>
- Pramila-Savukoski, S., Juntunen, J., Tuomikoski, A.-M., Kääriäinen, M., Tomietto, M., Kaučič, B. M., Filej, B., Riklikienė, O., Vizcaya-Moreno, M. F., Perez-Cañaveras, R. M., De Raeve, P., & Mikkonen, K. (2020). Mentors' self-assessed competence in mentoring nursing students in clinical practice: A systematic review of quantitative studies. *Journal of Clinical Nursing*, 29(5–6), 684–705. <https://doi.org/10.1111/jocn.15127>
- Rodríguez-García, M., Medina-Moya, J. L., González-Pascual, J. L., & Cardenete-Reyes, C. (2018). Experiential learning in practice: An ethnographic study among nursing students

- and preceptors. *Nurse Education in Practice*, 29, 41–47.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.11.001>
- Ryan, C., Hyun, A., Hughes, L., Bogossian, F., & Cooper, S. (2024). Nursing students' evaluation of clinical placement education quality: A national database analysis. *Nurse Education in Practice*, 81, 104185. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.104185>
- Şen, Y., Şenyuva, E., Yalınız, N., & Görügen, Ü. (2026). How do clinical learning environments and nurse preceptor competencies affect nursing students' clinical performance self-efficacy? A mixed-methods study. *Nurse Education Today*, 164, 107147.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2026.107147>
- Singer, D. L., Zhang, Y., Baker, K. A., & Walker, D. (2024). Modifiable factors contributing to belongingness of undergraduate nursing students in the clinical learning environment: An exploratory study. *Nurse Education Today*, 133, 106065.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.106065>
- Sood, S., Peters, K., & Luck, L. (2026). Nursing students' experiences of mentorship during their clinical placement: An integrative review. *Collegian*, 33(3), 223–231.
<https://doi.org/10.1016/j.colegn.2026.03.006>
- Sundler, A. J., Björk, M., Bisholt, B., Ohlsson, U., Kullén Engström, A., & Gustafsson, M. (2014). Student nurses' experiences of the clinical learning environment in relation to the organization of supervision: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 34(4), 661–666. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.06.023>
- Thomson, R., Docherty, A., & Duffy, R. (2017). Nursing students' experiences of mentorship in their final placement. *British Journal of Nursing*, 26(9), 514–521.
<https://doi.org/10.12968/bjon.2017.26.9.514>
- Tuomikoski, A.-M., Ruotsalainen, H., Mikkonen, K., & Kääriäinen, M. (2020). Nurses' experiences of their competence at mentoring nursing students during clinical practice: A systematic review of qualitative studies. *Nurse Education Today*, 85, 104258.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104258>

Funding

The authors received no funding for the development of the research.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contributions

The authors contributed to the development of the manuscript.