

COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN LOS EQUIPOS DE MENTORES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGÍA

Autora: Nuria Marín Domínguez.

Tutora: Dra. Dña. María Reyes Bueno Moreno.

RESUMEN

Distintas revisiones de la literatura exponen la importancia de desarrollar la competencia comunicativa dentro de las empresas y, por ende, la relevancia de contar con la mentoría dentro de tales instituciones. Asimismo, se resalta la importancia de fomentar dicha competencia dentro de las instituciones universitarias, sin hacer distinción en las distintas ramas de conocimiento. A partir de aquí, se ha elaborado una investigación donde los objetivos generales han sido, por un lado, comparar el grado de comunicación interpersonal que poseen los estudiantes mentores de la Facultad de ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología y, por otro lado, estudiar la percepción de los mentores en relación a la formación obtenida en el presente curso académico. Para ello, se ha empleado un cuestionario, elaborado por Marroquín y Villa (1995), a 61 alumnos/as repartidos entre la Facultad de Ciencias de la Educación y la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, ambos de la Universidad de Sevilla, en edades comprendidas entre 18 y 55 años. Y para profundizar en el estudio, se ha llevado a cabo un Grupo Focal con cinco estudiantes, los cuales componen la coordinación de las distintas áreas del Programa de Mentoría de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los resultados obtenidos apuntan a un nivel adecuado, sin exponer diferencias significativas entre ambos grupos, además de mostrar una percepción positiva hacia la formación recibida ofrecida desde el Vicerrectorado de Estudiantes de la propia Universidad. Las deducciones obtenidas del propio estudio coinciden con otros estudios planteados en otros contextos y grupos sociales. Sin lugar a dudas, estos resultados tienen la relevancia oportuna para fomentar la continuación de estos equipos que, desde la experiencia, favorecen la inclusión del alumnado de nuevo ingreso en la universidad.

Palabras Clave: Orientación para la carrera, competencia comunicativa, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, mentoría, universidad.

ABSTRACT

Various reviews of the literature expose the importance of developing communicative competence within enterprises and, hence, the relevance of having mentoring within such institutions. Also highlights the importance of promoting the competition within the University institutions, without making any distinction in the various branches of knowledge. From here, it has developed a research where the General objectives have been, on the one hand, to compare the degree of interpersonal communication that students have mentors of the Faculty of science of education and the Faculty of nursing, physiotherapy and Podiatry, and, on the other hand, to study the perception of mentors in relation to the training obtained in the present academic year. To do so, has been used a questionnaire, developed by Marroquin and Villa (1995), 61 students divided between the Faculty of Education Sciences and the Faculty of nursing, physiotherapy and Podiatry, both of the University of Seville, aged between 18 and 55 years. And for further study, a focus group was conducted with five students, which make up the coordination of different areas of the program's mentoring of the Faculty of Sciences of the education. The obtained results point to an appropriate level, without showing significant differences between both groups, as well as showing a perception positive towards the received training offered from the Vice-Rectorate of students of the University. Deductions from the Studio are consistent with other studies in other contexts and social groups. Without a doubt, these results have timely relevance to encourage the continuation of these equipment which, from experience, favour the inclusion of students again entering the university.

Key Words: Career orientation, communication skill, interpersonal communication, team work, mentoring, university.

INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa y la comunicación interpersonal, son habilidades para desempeñar en numerosos ámbitos laborales, pues son necesidades humanas y, por tanto, los estudios apuntan a su fomento. Éstas están unidas a otra competencia esencial, el saber trabajar en equipo, pues es la puesta en marcha de los procesos de interacción personal, donde el manejo de los elementos comunicativos y emocionales son fundamentales para que exista una buena comunicación entre los miembros del equipo (Hofstadt, 2003).

Una posibilidad de indagar sobre la importancia que se les da en el contexto de la formación superior a estas competencias es analizando a los estudiantes mentores. Estos agentes están designados como acompañantes del estudiantado durante su trayectoria universitaria y forman parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), determinado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es decir, se trata de una medida inclusiva en cualquier contexto, ya sea laboral o educativo, por lo que se considera necesario el desarrollo de estas competencias en los mentores, ya que son referencia para el estudiantado o empleado, en su caso. Atendiendo a estos aspectos, se plantea la confirmación de las siguientes hipótesis, por un lado, “existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología” y, por otro lado, “la percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva”.

Se ha procedido a la obtención de una muestra de 61 alumnos, repartidos entre las Facultades de Ciencias de la Educación y de Enfermería, Fisioterapia y Podología. Asimismo, para validar el estudio cuantitativo, se ha llevado a cabo un Grupo Focal en el que han participado los coordinadores de las distintas áreas del equipo de mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Finalmente, el informe se enmarca dentro del esquema propuesto para trabajos de investigación oficiales (Verd y Lozares, 2016), en el que se muestra la revisión de la literatura; las hipótesis y los objetivos propuestos; el diseño, la metodología y el procedimiento de análisis; los resultados; y, por último, la discusión y las conclusiones (Bisquerra, 2014).

1 MARCO TEÓRICO

En la revisión de la literatura se define el estado de la cuestión en la actualidad, atendiendo al valor dado a la competencia comunicativa dentro del EEES y a la figura del mentor como agente de orientación, tomando como ejemplo el ámbito universitario.

1.1 LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN FORMATIVA EN COMPETENCIAS

Actualmente el mundo está cambiando y uno de los aspectos que forman parte de este cambio es el EEES, desde donde se señala la importancia de formar en competencias para favorecer la inclusión en el mercado laboral de los estudiantes. Por ello, comienzan a plantearse la importancia de algunas competencias hasta ahora olvidadas como, la comunicativa, extraída de la capacidad de “saber ser” y, dentro de ésta, a la comunicación interpersonal. Hay estudios que señalan que la sociedad se está encontrando con futuros profesionales que, de distintas áreas, manifiestan carencias formativas en este tipo de competencias (Roldán, 2016).

Los estudios señalan, por tanto, que la universidad es un pilar fundamental en la formación y debe ser portadora de la educación de calidad que propone el EEES (Arcos, 2011), donde aporte servicios que conformen un solo sistema genérico que, comunicados y conectados, den paso a un proceso formativo positivo y beneficioso. Sin embargo, existen problemáticas en lo que respecta a la transiciones entre niveles educativos, ya que no existe una conexión positiva y, para obtener unos resultados de transición óptimos, es necesario tener la acción conjunta de todos los que intervienen, pues dichos contextos formativos deben responder ante la sociedad y desarrollar en los individuos las competencias exigidas en el mercado laboral (Lorenzo et al., 2014).

Finalmente, existen estudios donde apuestan por la universidad como motor de cambio, formando en competencias a los futuros profesionales. Sin embargo, la situación actual por la que está pasando el acceso al mercado laboral es preocupante, pues aún habiéndose formado en todas las competencias exigidas, dentro de cada plan de estudios, el acceso seguro y continuado de la formación a la inserción laboral, ha cambiado. Por tanto, los estudios plantean la revisión de las Políticas Activas de Empleo, las cuales tienen la función de beneficiar a los nuevos profesionales (Ruesga, Da Silva y Monsueto, 2014).

1.2 LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Las competencias son un elemento clave en los procesos educativos y, además, están incluidas dentro del paradigma del EEES. Este planteamiento teórico se ha quedado al margen ante el análisis de la formación por competencias en etapas no obligatorias y superiores. No es hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el Real Decreto 1106/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato cuando se comienza a puntualizar la formación por competencias en el currículo, algo que debe ser cuestionado en la práctica. Que la ley haya olvidado durante décadas la formación en competencias puede llevar al alumno y a la sociedad a obtener consecuencias negativas en su desarrollo. Para ello, se debe hacer referencia a la *integridad formativa* como principio pedagógico, pues se aboga por formar al discente en aspectos como las relaciones sociales y la moralidad, entre otros, los cuales van desvaneciéndose cuando el alumno va adquiriendo niveles superiores (Lorenzo et al., 2014).

En esta línea, las investigaciones señalan, en García (2010), que las titulaciones universitarias del ámbito social se inclinan hacia el uso y desarrollo de habilidades sociales, pues están relacionadas con la *deseabilidad social*, donde es necesario desarrollar una conducta asertiva. Sin embargo, en Sánchez et al. (2015) la formación en competencias en el ámbito de la salud se centra en el conocimiento científico y los conocimientos implicados en el trabajo. Por lo que los estudiantes implicados en esta área, suelen dar mayor relevancia a otro tipo de competencias, como son las instrumentales o las técnicas, sin incluir en los planes de estudio, ni de manera transversal, la formación en competencias de carácter social.

En definitiva, las indagaciones apuntan a las competencias como la vértebra fundamental de los planes de estudio de las titulaciones de grado, pues dan respuesta a la necesidad que está planteando

el mercado laboral (González y Naranjo, 2013). Por lo que se puede afirmar la propuesta de un enfoque integrado donde fomar en competencias, dentro de la Educación Superior, pues éstas muestran una estrecha relación con las distintas tareas profesionales (Tejada, 2013).

1.2.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Los estudios realizados muestran, en palabras de Martín (1998), citado en Roldán (2016), que la comunicación oral es un proceso tradicional y complejo, pues entran en juego factores como el diálogo, las expresiones y el contexto. Por ello, se define a la competencia comunicativa como los conocimientos y las capacidades que acontecen al uso de la lengua.

En indagaciones realizadas por Nicolau, Rojas y González (2015), la naturaleza de las relaciones sociales es la relación entre el entendimiento de uno y la atención del otro. En dicho intercambio se ponen en juego atribuciones de significado y de sentido distintos, que ambas partes acogen, donde también interviene la cultura, los intereses y las necesidades de los participantes. Por ello, es necesario desarrollar las habilidades comunicativas en profesionales relacionados con los servicios a la comunidad, pues su ocupación se muestra en ámbitos sociales y económicos. No obstante, este proceso trae consigo una configuración psicológica desde donde parte el comportamiento comunicativo, el cual promueve secuencias relacionadas con la situación que se esté tratando.

Finalmente, las buenas relaciones sociales dependen de la efectividad de la comunicación de la persona, por lo que se deben tener en cuenta a los elementos que favorecen y dificultan el proceso (Quesada e Isidoro, 2013). Por ello, el entrenamiento en habilidades sociales es una herramienta necesaria para obtener capacidades y destrezas comunicativas de carácter asertivo en contextos familiares, escolares y laborales (Bueno, Durán y Garrido, 2013). No obstante, existen estudios que señalan la escasa conexión, a veces nula, entre la necesidad de fomentar esta competencia en el alumnado y la presencia de éstas en la formación inicial de los profesionales (Gallego y Rodríguez, 2015).

1.2.2 LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Dentro de los estudios de la competencia comunicativa, se cita a la *comunicación interpersonal* como una representación verbal y no verbal, de carácter multifuncional, sistémico, donde participan las expectativas, el ambiente y necesita feedback para un correcto funcionamiento, además, tiene lugar cara a cara y muestra un carácter humanitario. Esta conducta puede tener diversos niveles, atendiendo a la relación de los interlocutores, y ello puede influir en el resultado del proceso (Scott y Powerts, 1985).

En conclusión, los investigadores relacionan la comunicación interpersonal con la comunicación pública. Los propios procesos de comunicación entran dentro de los movimientos sociales en los que se utiliza la comunicación interpersonal, como herramienta, la cual se usa para organizar y coordinar, pues benefician a la negociación, además de ser un eje fundamental en la acción de grupos sociales (Ortiz, 2016).

1.3 LA MENTORÍA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD, UNA MEDIDA INCLUSIVA

Las nuevas tendencias universitarias en orientación se encaminan hacia el acompañamiento, apoyo y orientación del estudiante, atendiendo a la heterogeneidad de los alumnos que acceden anualmente a la universidad, los cuales se encuentran en periodos de transición donde muestran necesidades. Por ello, las Políticas Universitarias de la Unión Europea apuestan por la orientación y la tutoría como elementos de calidad en la enseñanza, aportando desde el EEES y la Confederación de Ministros responsables de la Educación Superior en la Unión Europea, servicios de orientación para paliar las necesidades surgidas dentro de la Educación Superior, desde que el alumno ingresa hasta que finaliza sus estudios. Estos cambios se observan en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, donde se establece la obligación de las universidades de ofrecer servicios de orientación, información y asesoramiento. Incluyendo en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que los centros deben disponer de sistemas accesibles de información, procedimientos de acogida y de

orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. Y el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, otorga al estudiante el derecho a solicitar información sobre las actividades de la universidad y a recibir orientación personalizada durante toda la etapa universitaria, para favorecer su inclusión (Romero y Figuera, 2016).

Los estudios apuntan hacia la tarea de tutorizar, tanto en línea vertical descendente (profesor-alumno) como en horizontal (alumno – alumno), para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Por lo que el proceso se puede definir como educativo, comprensivo, sistémico y participativo (De la Fuente y Romero, 2013).

En investigaciones realizadas por Rodríguez (2004), citado en Fernández-Salinero (2014), la mentoría, definida como *peer tutoring*, tiene su origen en la cultura Griega llegando hasta la actualidad. Ésta nace en el instante en el que los estudiantes, ya experimentados en el seno de la universidad, orientan y asesoran a sus iguales, haciéndolos protagonistas de su propio proceso. Se caracteriza como tutoría de corte individual, personaliza y trata aspectos personales (Fernández-Salinero, 2014). Al igual que le sucede a un nuevo empleado en una empresa, son numerosas las cuestiones que plantea la transición en la que se encuentra, por lo que las competencias que debe tener el mentor son herramientas esenciales para favorecer estas transiciones (Lorenzo et al., 2014).

Los estudios realizados al respecto muestran que las acciones de mentoría están introducidas en programas que llevan a cabo diversas universidades e instituciones nacionales e internacionales. En el programa intervienen los estudiantes experimentados (mentores), los alumnos usuarios (mentorizado) y debe contar con el apoyo de la persona directiva del centro. Estos agentes se encargan de difundir el programa, establecer compromisos, llevar a cabo acciones formativas y proponer evaluaciones de programas, incluidos dentro del POAT de cada universidad (Sánchez et al., 2011). En la Universidad de Sevilla, se lleva a cabo a través del modelo de consulta donde se establece una tríada en la que el director supervisa al mentor y éste orienta al mentorizado, a través de la orientación entre iguales, siendo un eje vertebral de un sistema integral que debe favorecer al alumno en el ámbito académico, personal y profesional (Romero y Figuera, 2014).

Finalmente, diversos estudios señalan valoraciones positivas y beneficios obtenidos en estos programas, pues el intercambio de experiencias, la resolución de dudas y la respuesta a necesidades, benefician al rendimiento académico y al bienestar del alumno. Asimismo, el mentor también es beneficiario de esta acción voluntaria, pues adquiere competencias como la capacidad reflexiva, desarrollo de la comunicación interpersonal, manejo ético de la información y compromiso al cambio (Manzano, Martín y Sánchez, 2012).

1.3.1 EL TRABAJO EN EQUIPO DENTRO DE LA MENTORÍA

Dentro del EEES se estudia la necesidad de emplear metodologías de trabajo que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos, atendiendo a la formación en competencias (Sánchez et al., 2011). La posibilidad de trabajar en ambientes de aprendizaje cooperativo, donde se favorezca un clima óptimo y relajado, genera situaciones de aprendizaje y disfrute (Pavón, Prieto y Ávila, 2015).

En investigaciones realizadas por Roldán (2016), el clima de trabajo se ve favorecida por la competencia comunicativa, dentro del contexto educativo, atrayendo resultados excelentes. Esto es debido a que la *comunicación pedagógica*, tomada como una variante de la propia comunicación interpersonal, tiene efectos en lo que respecta a la instrucción y a lo educacional, marcando una estrecha relación entre la competencia comunicativa y la expresión oral.

Las investigaciones apuntan a que el uso de metodología de aprendizaje colaborativo favorece la interiorización del aprendizaje teórico al compararse con situaciones donde se generan climas competitivos e individualistas. Además, favorecen competencias transversales como la capacidad de análisis, de síntesis, de planificación, de resolución de problemas, de toma de decisiones, implica responsabilidad y compromiso, generando climas óptimos (Gómez y Hernando, 2016). No obstante, esta metodología es parte de la cultura, pues son numerosas las ocasiones en las que se desecha esta idea dentro de la formación universitaria, al no comprender la relevancia y el uso que tiene (Feixas et al., 2013).

Los estudios manifiestan que dentro de los equipos de mentores, la formación se encamina hacia el aprendizaje cooperativo, donde se apuesta por un clima de trabajo en el que a través de la

interacción social se incrementa la seguridad de los estudiantes mentores, los cuales se sentirán aceptados e incluidos en su grupo (Güilamo, 2011).

En conclusión, el fomento de esta metodología de trabajo evita los conflictos internos del grupo, fomenta la interacción entre sus componentes y la cooperación. Es decir, el fomento del trabajo en equipo en los mentores desarrolla la comprensión y la autoconfianza entre compañeros, aprendiendo a superar los estereotipos en diversos contextos, sobre todo en el que está llevando a cabo su función, pues la mentoría es una respuesta inclusiva dentro de un contexto de trabajo (Lleixà y Ríos, 2015).

1.3.2 LA FORMACIÓN EN LOS EQUIPOS DE MENTORES

El ser humano realiza la mayor parte de su vida en contextos donde se produce la interacción social, por ello se debe fomentar el aprendizaje en habilidades sociales, mediante el entrenamiento. Desde ahí, el EEES tiene como objetivo fomentar las relaciones interpersonales, pues es la base para un desarrollo en competencias sociales adaptadas a las demandas del mercado laboral (Rosa et al., 2014).

En conclusión, los estudios señalan que, además de la formación en habilidades sociales, la formación para mentores debe ser motivacional, pues se trata de una acción voluntaria (Soto, Cuadrado, García, Rísquez y Ortega, 2012). Del mismo modo, según Ramsden y Entwistley (1981), en Monroy y Hernández (2014), también debe contener rasgos organizativos y desarrollar la autoconfianza (Soto, et al., 2012), además de fomentar las siguientes competencias: Aplicar técnicas en orientación, basado en las tutorías; desarrollar el aprendizaje autónomo; y, además, fomentar la autoestima, la comunicación, la colaboración, el desarrollo personal y cultural en los mentorizados (Lázaro, 2008).

1.4 ASPECTOS FUNDAMENTALES EN ESTE ESTUDIO

La revisión realiza aporta una amplia visión sobre la formación en competencias desde el EEES, haciendo relevancia en la competencia comunicativa y a la comunicación interpersonal como elementos imprescindibles en la formación de los futuros profesionales. Por ello, se ha considerado aspectos relevantes a la orientación para la carrera y, dentro de ésta, como foco principal, el rol del mentor como agente de orientación. Por tanto, se trata de una revisión que tiene como base los estudios que emprendieron Marroquín y Villa (1995) el cual se pretende adaptar al contexto de la mentoría en la Universidad de Sevilla.

Por tanto, de todo lo anterior se desprenden las siguientes hipótesis:

- 1) Existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.
- 2) La percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva.

2 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Las hipótesis planteadas y los objetivos en los que versará el estudio son los siguientes:

Hipótesis 1: Existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.

OG 1: Comparar el grado de comunicación interpersonal que poseen los estudiantes mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.

OE 1.1 Estudiar la diferencia de nivel de comunicación de los mentores que han realizado la formación y los que no lo han hecho.

OE 1.2 Explorar si existen diferencias en el nivel comunicativo en función del género.

OE 1.3 Examinar si existen diferencias en el nivel comunicativo en función de la titulación.

Hipótesis 2: La percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva.

OG 2: Estudiar la percepción de los mentores en relación a la formación obtenida en el presente curso académico.

OE 2.1 Conocer la importancia del papel del mentor dentro de la universidad como institución formativa.

OE 2.2 Analizar las necesidades formativas de los estudiantes mentores dentro de los equipos de mentoría.

OE 2.3 Estudiar la importancia otorgada al trabajo en equipo dentro de la mentoría.

3 DISEÑO Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

En este apartado se va a definir la tipología de método de investigación, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de análisis empleados.

3.1 PARTICIPANTES

En lo que respecta al carácter cuantitativo del estudio, se trata de un muestreo intencionado por accesibilidad poblacional, pues la muestra inicial estuvo constituida por 61 sujetos, todos ellos estudiantes mentores, repartidos entre la Facultad de Ciencias de la Educación (43) y la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología (18).

Tabla I. Distribución de participantes por centro y titulación

Centro Universitario	Titulación	N	Porcentajes	Total
Facultad de Ciencias de la Educación	Educación Infantil	4	9,3	43
	Educación Primaria	14	32,5	
	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	2	4,6	
	Pedagogía	18	42	
	Máster	3	7	
	Doctorado	2	4,6	
Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología	Enfermería	13	72,2	18
	Fisioterapia	1	5,6	
	Podología	4	22,2	

La presencia de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación es mayoritaria (70,5%) frente a la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología (29,5%), con edades comprendidas entre 18 y 55 años, siendo el 80,3% mujeres y el 19,7% hombres, como se observa en la Tabla I.

La mayor participación se da dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación en el grado en Pedagogía (42%) y dentro de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, en el grado en Enfermería (72,2%). El cuestionario se facilitó a la totalidad de los participantes inscritos en los

programas de mentores, siendo tan solo 61 las respuestas recibidas, por lo que se puede atender a la mortandad de la muestra.

Finalmente, en lo que acontece al aspecto cualitativo de la investigación, se llevó a cabo un Grupo Focal en el que participaron los mentores responsables de las cinco áreas que componen la coordinación del equipo de mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación, los cuales cuentan con implicación y experiencia en el ámbito, además de estar implicados en otros servicios del propio centro y pertenecer a distintas titulaciones.

3.2 DISEÑO

El diseño metodológico es de corte no experimental, ex post-facto, de carácter explicativo, pues su fin es contrastar objetivos y comprobar relaciones entre variables.

Se han empleado dos paradigmas. Por un lado, el positivista, pues es necesario dar explicación a la relación de las variables utilizando la encuesta como técnica de recogida de datos y el cuestionario como instrumento, tratándose de una ejecución hipotético-deductiva.

Y, para completar el estudio y perfilar los datos cuantitativos, se ha utilizado el paradigma interpretativo, cuyo objetivo es comprender. El método es de carácter etnográfico, empleando la técnica narrativa y utilizando el Grupo Focal como instrumento (Bisquerra, 2014).

3.3 INSTRUMENTO

Para la recogida de los datos, en el ámbito cuantitativo, se empleó el “Cuestionario de Comunicación Interpersonal”, de Marroquín y Villa (1995), (anexo I), el cuál cumple con las normas éticas que contempla APA (Bisquerra, 2014). Se trata de una escala que pretende medir la apertura (10 ítems) y la receptividad (10 ítems) de la persona, al establecer un diálogo con otros, a través de 20 ítems. Los autores señalan que este instrumento brinda la posibilidad a la reflexión y a la percepción personal sobre personas jóvenes, en contextos de comunicación interpersonal.

Seleccionado el cuestionario, se observa que cuenta con fiabilidad alta. Y, para confirmar dicha fiabilidad, dentro del contexto en el que se enmarca este estudio, se ha recurrido al cálculo, también por dimensiones (Apertura y Receptividad) a través del programa estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics 20).

Tabla II. Resultados de alfa de cronbach para la dimensión Apertura

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	,905	5,390	,539	53,903
Total		5,390	,539	
Media	,905	5,390	,539	53,903

Atendiendo a la fiabilidad de los ítems que componen la dimensión Apertura, se observa que el alfa de cronbach se aproxima a 0,91, por lo que la fiabilidad es muy alta, como se puede ver en la Tabla II.

Tabla III. Resultados de alfa de cronbach para la dimensión Receptividad

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	,883	4,867	,487	48,669
Total		4,867	,487	
Media	,883	4,867	,487	48,669

La Tabla III señala en lo que respecta a la fiabilidad para la dimensión Receptividad, el alfa de cronbach ronda 0,89, es decir, la fiabilidad también es muy alta.

Comprobada la fiabilidad de la prueba por dimensión, atendiendo al proceso realizado por los autores, se crea la *variable Nivel de Comunicación Interpersonal (la general)*, sumando todos los ítems, sin tener en cuenta los factores, para así obtener la puntuación general de la prueba.

Para la recogida de datos cualitativa, el instrumento utilizado fue el Grupo Focal, ubicado dentro de las técnicas narrativas (Bizquerra, 2014). En palabras de Verd y Lozares (2016), se trata de un instrumento en el que se investiga sobre actitudes, sentimientos, creencias y percepciones de un colectivo en cuestión, en relación a diversos aspectos, dentro de un contexto. Este instrumento ha sido utilizado en diversos estudios como: en el análisis de la transferencia de la formación docente, promoviendo la reflexión de los participantes (Feixas, et al., 2013); en el estudio de la opinión de los estudiantes en relación a las I Jornadas de Orientación Profesional para los alumnos de 4º curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (Curso escolar 2012 – 2013) (Onogrió, Cano y Mateo, 2014) y en el realizado a estudiantes de negocios (Longo y De la Rocha, 2015).

Para llevar a cabo la recogida de la información se solicitó el permiso al profesorado encargado del POAT en los dos centros, para enviar el cuestionario a través de la aplicación de *Formularios de Google*, donde se explicaba a los estudiantes la finalidad del proyecto de investigación y las indicaciones para cumplimentarla de manera efectiva y anónima. Y para el Grupo Focal, se procedió a una toma de contacto inicial con los participantes, a través de invitación mediante mensajería móvil y, tras la confirmación, se realizó el seguimiento de la cita y el recordatorio a la asistencia. Seguidamente, la ejecución se llevó a cabo en una sala de trabajo en equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que la duración fue de una hora y media. Los participantes dieron su consentimiento para la ejecución a través de un documento de Consentimiento Informado (anexo II) (Bizquerra, 2014) y para su ejecución se desarrolló un guion de entrevista semiestructurada (anexo III).

3.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

En cuanto al procedimiento de análisis, para la primera hipótesis, se realizará la comparación de ambos grupos de estudiantes, pertenecientes a los dos centros, en el que se analizará el primer objetivo general, abordado a partir de la siguiente cuestión, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación de los dos grupos? Atendiendo a los supuestos de la distribución normal, se trata de dos variables cuasicuantitativas, en la que una de ellas no cuenta con más de 30 sujetos, por lo que ya se incumplen los preceptos para aplicar pruebas paramétricas, a través de la normalidad y la homocedasticidad, por lo que se afirma la existencia de estadísticos no paramétricos. Atendiendo a tal situación, para la comparación de puntuaciones entre dos muestras independientes, se utilizará la prueba U de Mann Whitney.

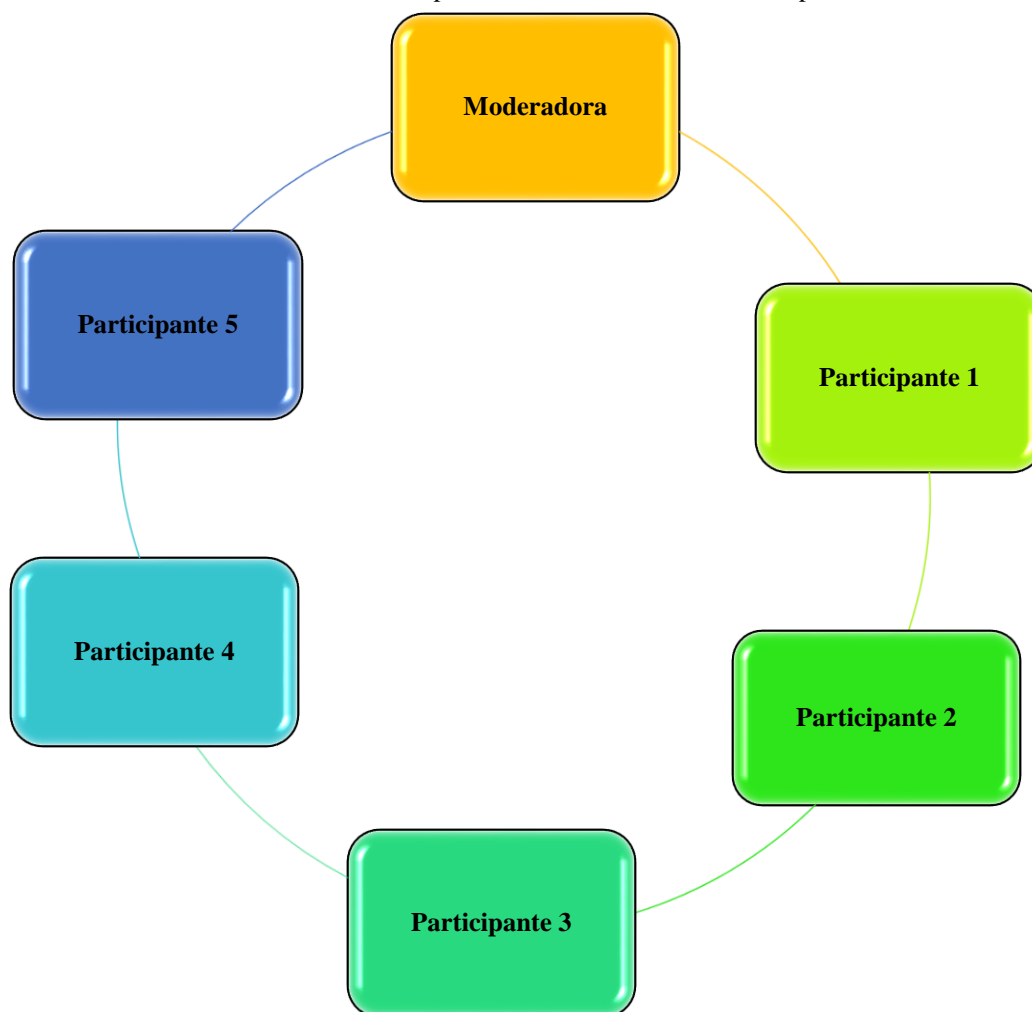
Para dar respuesta al primer objetivo específico, se plantea la siguiente cuestión, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal en los mentores que han realizado la formación? Nuevamente al contar con un número de sujetos menor a 30, en cada una de las muestras, se infringen los supuestos de parámetros de normalidad y se aborda nuevamente la prueba U de Mann-Whitney.

El segundo de los objetivos específicos plantea el siguiente interrogante, ¿existen diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al nivel de comunicación interpersonal entre ambos géneros? Se considerado que, atendiendo a que la variable de agrupación es de carácter nominal y en lo que respecta al género masculino, la participación no es superior a 30, se va a llevar a cabo la prueba de Chi-cuadrado.

En lo que respecta a la tercera problemática, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal en función de la titulación en la que están matriculados? Se ha recurrido a la aplicación de un contraste no paramétrico, ya que los tamaños muestrales son excesivamente reducidos. Concretamente, se empleará la prueba H de Kruskal-Wallis.

El Grupo Focal tuvo lugar el pasado viernes, 17 de marzo, en la sala de trabajo número 2 de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. La distribución de los integrantes en el espacio fue de manera circular, tal y como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Esquema de la distribución de los componentes del Grupo Focal. Fuente: Elaboración Propia.



A continuación, se transcribió la grabación y se volcó la información en un archivo en formato Word. Seguidamente, se realizó una lectura individual del contenido para realizar un pre-análisis que permitiera formar un Sistema de Categorías. Éste fue consensado por dos codificadores estableciendo dos dimensiones, *Formación y Práctica diaria*, (anexo IV).

Seguidamente, se realizó la codificación triangulada de estas respuestas a través del software Weft QDA, se segmentó el discurso de los participantes y se clasificará en las distintas categorías, para poder establecer correlaciones entre ellas. Finalmente, se estudiará la frecuencia de cada categoría, para analizar las más repetidas, realizando para ello tablas de categorías con las puntuaciones más altas y las correlaciones que se dan.

A raíz de este análisis se plantea una nueva hipótesis “La percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva”. Para ello, surge en el estudio un segundo objetivo general al que se plantea la siguiente cuestión, ¿es positiva la percepción de los mentores en relación a la formación recibida? Estableciendo para su consecución los objetivos específicos a los que se plantean las siguientes cuestiones: ¿Es importante el rol del mentor dentro de las instituciones formativas? ¿Cuáles son las necesidades formativas de los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación? ¿Es importante el trabajo en equipo dentro de las funciones de la mentoría?

4 RESULTADOS

Atendiendo a los resultados obtenidos para contrastarla la primera hipótesis planteada se procede a dar respuesta al primer objetivo general, donde se comparan ambos grupos de estudiantes mentores. La alternativa (H1) afirma la no diferencia entre el nivel de comunicación interpersonal de los dos grupos. Para ello, atendiendo a la prueba U de Mann Whitney, se muestran las puntuaciones obtenidas en la escala global por parte de los estudiantes de los dos centros que han participado en este estudio.

Tabla IV. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
COMUNICACIÓN GLOBAL	377,000	548,000	-,158	,874

Como muestra la Tabla IV, al tomar en consideración la variable *Comunicación Global*, $U=377$; $p > 0,05$. Considerando un $\alpha = 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, pues $p > \alpha$. Se afirma, con una confianza mayor a 95%, que no existen diferencias entre el nivel de comunicación interpersonal de los dos grupos.

Para dar respuesta al primer objetivo específico considerado a partir de, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal en los mentores que han realizado la formación? la hipótesis alternativa expresaría que existen diferencias en el nivel comunicativo entre los mentores que han realizado la formación y los que no lo han hecho. Implicando, por tanto, la hipótesis nula, la inexistencia de diferencias entre las mismas.

Tabla V. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney

	COMUNICACIÓN GLOBAL
U de Mann-Whitney	441,500
W de Wilcoxon	969,500
Z	-,096
Sig. asintótica (bilateral)	,923

Como se puede comprobar en la Tabla V, $U=441$; $p > 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, por lo que no se puede afirmar que existan diferencias entre el grupo que ha realizado la formación y el que no lo ha hecho.

Atendiendo al segundo objetivo específico, donde se plantea la siguiente cuestión, ¿existen diferencias en el nivel comunicativo en función del género? La hipótesis alternativa expresaría que existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal de ambos géneros.

Tabla VI. Resultados de la prueba Chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,781 ^a	30	,477
Razón de verosimilitud	31,074	30	,412
Asociación lineal por lineal	2,996	1	,083
N de casos válidos	61		

Tal y como señala la Tabla VI, el valor de Chi-cuadrado para 30 grados de libertad es igual a 29,781 y a éste le corresponde una significación bilateral (p) de 0,477. Considerando un $\alpha = 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, pues $p > \alpha$. Es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comunicación interpersonal en lo que respecta al género de los participantes.

En lo que respecta al tercer objetivo específico, ¿existen diferencias en el nivel comunicativo en función de la titulación? Se plantea la hipótesis alternativa para señalar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel comunicativo en función de la titulación.

Tabla VII. Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis

	COMUNICACIÓN GLOBAL
Chi-cuadrado	7,628
gl	8
Sig. asintótica	,471

Atendiendo a la Tabla VII, el valor de Chi-cuadrado para ocho grados de libertad es igual a 7,628 y a éste le corresponde una significación (p) de ,471. Consideramos un $\alpha = 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, pues $p > \alpha$. Con un nivel de confianza del 95% no es posible afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de comunicación interpersonal y la titulación en la que los mentores están matriculados.

Para completar el estudio se generó la segunda hipótesis y, para dar respuesta, en primer lugar se analiza la distribución de frecuencia de las dos dimensiones. Para la dimensión Formación, las categorías más puntuadas han sido: Formación en Mentoría (36,23%), Competencias (24,65%) y Necesidades Formativas (24,63%).

Tabla VIII. Distribución de frecuencias para la dimensión Formación

	F	%
FORMACIÓN EN MENTORÍA	25	36.23
COMPETENCIAS	17	24.64
TRABAJO EN GRUPO	10	14.50
NECESIDADES FORMATIVAS	17	24.63
TOTAL	69	100

Atendiendo a la Tabla VIII, algunos ejemplos son:

“A mí personalmente me encanta... Debe ser algo más natural, más espontánea... algo que te nazca, no que te lleven”. ... – (FORMACIÓN EN MENTORÍA).

“El saber escucharse a uno mismo y que ya una vez que te escuchas a ti mismo sabes escuchar a los demás...”. – (COMPETENCIAS).

“... haría falta más formación... para decir ahora sí... Porque ahí me quedé como, bueno vale, pero quiero más, ¿sabes? Necesito más...”. – (NECESIDADES FORMATIVAS).

En lo que respecta a la dimensión Práctica Diaria, la mayor frecuencia apunta hacia las categorías Mentor (32,76%), Servicios US (18,97%) y Transiciones (18,96%).

Tabla IX. Distribución de frecuencias para la Dimensión Práctica Diaria

	F	%
ESTUDIANTES	7	12.06
MENTOR	19	32.76
PROGRAMA DE MENTORES	7	12.06
SERVICIOS US	11	18.97
DAE	3	5.17
TRANSICIONES	11	18.96
TOTAL	58	99.98

Atendiendo a la Tabla IX, algunos ejemplos son:

“Yo te puedo acompañar... porque la mentoría es mentorizar desde las experiencias de uno y las vivencias”. – (MENTOR).

“Y la otra parte de la formación es el conocer todo lo que nos ofrece la universidad, todos los servicios, que muchas veces no conoces”. – (SERVICIOS US).

“Yo sigo pensando desde que entré que era fundamental una imagen de ese tipo porque tiene que haber alguien que te adapte a este nuevo entorno, a las nuevas aventuras que tiene”. – (TRANSICIONES).

De las correlaciones entre las dimensiones se han generado dos tablas (anexo V), las cuáles han proporcionado la respuesta al objetivo general y específicos propuestos para la segunda hipótesis.

El objetivo general se centra en la siguiente cuestión, ¿es positiva la percepción de los mentores sobre su formación? Las respuestas califican a la formación para mentores como positiva, atendiendo al contenido (habilidades sociales, cohesión grupal, entre otros) y metodología (participativa y activa). Asimismo, también justifican que estas sesiones formativas son beneficiosas para el trabajo en equipo. Sin embargo, los mentores señalan la necesidad de reducir los grupos y más cantidad de sesiones formativas, considerando que aún les queda por aprender.

“Entonces, yo salí con una sensación de grupo enorme, con los mentores, con todos los que me tocaron en mi sesión grupal”.- (FORMACIÓN – TRABAJO EN EQUIPO).

“...la inteligencia emocional... es totalmente práctico y experiencial, entonces el mentor, aparte de que ha pasado experiencias, dentro del grupo, ayuda a que desarrollemos tanto conocerse a uno mismo como poder relacionarse de manera más asertiva con los demás ... Ya, claro, la escucha, la empatía, y todo este tipo de valores”. – (FORMACIÓN-COMPETENCIAS).

“Y asimilar todo, porque en esas tres horas... pasaron volando porque son tan intensas, se viven tantas cosas, tantas emociones, te enteras de cosas de gente que a lo mejor no conoces de nada... que ha pasado lo mismo que tú. Eso, que se alargue más en el tiempo, que de tiempo de asimilar”. - (FORMACIÓN – NECESIDADES FORMATIVAS).

El primer objetivo específico, ¿es importante el papel del mentor dentro de la universidad como institución formativa? Coinciden en que la presencia de este agente es primordial en la Universidad, y, además, señalan a la empatía y a la vocación que, calificada como pasional, son características esenciales en el mentor (Fernández-Salineró, 2014).

“... el hecho de ya ser estudiante universitario. ... de haber pasado por lo que han pasado... Eso te ayuda muchísimo a la hora de guiar a la persona, el decir,... yo estuve así y ... te puedo guiar...”. – (MENTOR - ESTUDIANTES).

“Seguridad en uno mismo, autoconfianza, autoestima, perseverancia, constancia, ganas. Es que... pasión... Seguridad, mucha seguridad, templanza, confianza”. – (MENTOR - ESTUDIANTES).

En cuanto al segundo objetivo específico, ¿cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes mentores dentro de los equipos de mentoría? Aunque la formación es calificada como positiva, pueden observarse que tienen necesidades como, por ejemplo, aprender técnicas de resolución de conflictos, comunicación verbal y no verbal, asertividad, fomento de la autoestima y hacer de este tipo de formación sesiones más continuadas en grupos reducidos.

“Que sepas desarrollar herramientas para comunicarte mejor, de manera más asertiva. Y autoestima, una autoestima adecuada”. – (FORMACIÓN DE MENTORES - NECESIDADES FORMATIVAS).

“... al ser un grupo tan numeroso..., teníamos que haber tenido más sesiones, o al revés, menos sesiones pero en grupos más reducidos. Si somos diez u ocho personas, da tiempo para que todos pudieran comentar, para que todos hablasen de su experiencia”. – (FORMACIÓN DE MENTORES - NECESIDADES FORMATIVAS).

Atendiendo al tercer objetivo específico, ¿es importante el trabajo en equipo dentro de la mentoría? Lo enfocan hacia las sesiones grupales como útiles para fomentar las relaciones grupales, pues éstas son necesarias para trabajar y responder a las necesidades que plantea el alumnado. Señalan los sentimientos de pertenencia y compañerismo, como evaluación una vez finalizada la formación de la han obtenido seguridad y pertenencia.

“... cuentas con un grupo de personas con el que compartes los mismos valores, la misma misión, pues va aflorando este tipo de aprendizaje y de valores”. – (MENTOR – TRABAJO EN EQUIPO).

“ya entre nosotros decimos pues mira conozco a... yo no sabría responderte a esto porque yo estudio otra cosa pero uno de mis compañeros sí, que estudia lo mismo que tú y él sí podría ayudarte, eso favorece a que podamos abarcar mucho más”. – (MENTOR – TRABAJO EN EQUIPO).

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, tras realizar el proceso de análisis psicométrico de la escala de Marroquín y Villa (1995) y el uso del Grupo Focal como técnica narrativa, se pueden considerar que las principales ideas que se han extraído son las siguientes.

Se ha comprobado que no existen diferencias en cuanto al nivel de comunicación interpersonal de ambos centros. Sin embargo, se identifica todo lo contrario en Marroquín y Villa (1995), los cuales aplican el mismo instrumento y utilizan como muestras distintos centros educativos de enseñanza del País Vasco. El género tampoco muestra contrastes significativos entre mujeres y hombres, no obstante, Marroquín y Villa (1995) apuntan hacia el género femenino como más abierto a la comunicación interpersonal. Del mismo modo, tampoco existen diferencias en la titulación en la que están matriculados. Ello lo corrobora la puesta en marcha de programas incluidos dentro de la rama de Ciencias de la Salud, como es el caso del Programa de Acompañamiento Académico de Ciencias de la Salud y Tutoría Par en Medicina en la Universidad Católica de Chile, el Plan de Acción Tutorial en Ingeniería desde la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (García, 2014) y dentro de la Universidad de Sevilla, en los centros de Medicina y Enfermería, Fisioterapia y Podología (Zuñiga, 2016). Por ello, los estudios apuestan por incluir el fomento de estas competencias en los planes de estudio, ya que favorecen el perfil del profesional del futuro (Liu, 2016) (Kabkli, 2016).

Las estadísticas confirman la no diferencia de nivel entre las personas que han realizado la formación para mentores y las que no lo han hecho. Por tanto, no se ha establecido una relación causa-efecto, pues la acción formativa no ejerce mejoras en torno al nivel comunicativo. Situación contraria a los estudios de Khyrana y Huang (2013), donde apuntan al desarrollo del lenguaje y señala que la mejoría de la formación se observa en las percepciones de los alumnos, mostrando que en el entrenamiento mejora su capacidad comunicativa, obteniendo menos sentimientos negativos. No obstante, de acuerdo con Feixas et al. (2013), quien desarrolla un programa formativo en docentes, señala que el cambio solo se puede dar ante la aplicación práctica, dentro del contexto en el que ejerce la mentoría. Por ende, es posible afirmar que no se contemplan diferencias en cuanto a la adquisición de las competencias antes y después de la formación ya que no lo han llevado a la práctica. Estos datos apuntan a la necesidad de evaluar la formación, ampliando a otros aspectos además de la competencia social como, por ejemplo, a la gestión del tiempo, resolución de problemas (López et al., 2014), la motivación, la autoeficacia y la independencia (Hommes, 2012).

Por tanto, se desecha la primera hipótesis pues no existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.

Por otra parte, la percepción que se tiene en relación a la formación es altamente positiva, esto indica que el punto de partida es el idóneo, aunque requiere de reajustes y una necesaria continuidad. A su vez, Vera, Ferrat y Busoch (2014), señalan que las competencias a desarrollar dentro de la formación están vinculadas a las habilidades sociales y al trabajo en equipo. Es decir, es necesario formar en competencias sociales, relacionadas con la inserción y adaptación del estudiante al contexto universitario, ante su nueva transición (González et al., 2016). Asimismo, esta formación para mentores tiene dos beneficios: la adquisición de las habilidades específicas para tratar con los mentorizados y la posibilidad de que estas competencias puedan extrapolarse al contexto profesional para el que se están preparando. Formación que se estima oportuna llevar a cabo en todos los contextos en los que se utilice la mentoría, como es el caso de la formación para docentes universitarios (Sánchez, Chiva y Perales, 2015).

La mentoría universitaria, es una medida inclusiva y de apoyo (Zuñiga et al., 2016) incluida en el POAT, el cual se encarga de las acciones para paliar las necesidades del alumnado (López, et al., 2014). Esta medida se centra en todos los estudiantes que acceden por primera vez al sistema universitario. Por ello, el mentor es un agente de orientación que tiene su labor en momentos de transiciones, el cual también puede aplicarse a situaciones laborales (Guillem y Moreno, 2013). Y, por tanto, el rol del mentor subyace de manera óptima ante las opiniones de los coordinadores.

Atendiendo a la formación que reciben, entre las necesidades formativas, se identifica que las sesiones deben aumentar, pues no sienten que con la recibida sea suficiente y los grupos deben disminuir. Unido a la práctica diaria, consideran que para ser mentores requieren de mayor formación a nivel conceptual y para trabajar en equipo. Afirmación que sostienen Salas, Díaz y Pérez (2013), para los que la formación en competencias laborales en el ámbito médico de La Habana (Cuba), se centra en la necesidad de formar a través de equipos de trabajo, pues se requiere de un trabajo colaborativo.

Por consiguiente, la segunda hipótesis, originada a partir de la realización del estudio, se confirma, pues “la percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva”.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la investigación forma parte de un estudio piloto que se pretende ampliar para llevarlo a cabo con posterioridad, pues aumentando la muestra se generalizarían los resultados. Del mismo modo, atendiendo al estudio, se apuesta por una nueva propuesta formativa que atienda a aspectos teóricos y prácticos, como información sobre los servicios de la universidad y desarrollo de las competencias sociales, entre otros (Guillem y Moreno, 2013), aportando para ello una metodología activa y colaborativa, donde se fomente la responsabilidad (Onofrío et al., 2014).

Finalmente, como prospectiva, se debe dar mayor difusión de los programas de mentoría, los cuales deben expandirse en la cultura de la institución, pues los estudios señalan que el uso consciente de este servicio es escaso en todos los ámbitos (Casado et al., 2014) y la ayuda solicitada de los estudiantes tan solo se da ante necesidades, por lo que no se mantiene una relación constante (González et al., 2016), los alumnos no requieren de necesidades informativas ni orientadoras (Álvarez et al., 2015), desconocen la relación que se debe dar entre mentorizado y mentor (López et al., 2014) o, por consiguiente, el rol del mentor no está ubicado dentro de la cultura estudiantil. Pues estos programas, aun siendo pretendidos con la idea de paliar necesidades, a través de una tutoría por pares, deben ser llevadas a cabo a través de la continuidad y del acompañamiento (Zuñiga et al., 2016). Por ello, otra línea de trabajo se plantea ante el análisis de necesidad del alumnado pre-universitario, tal y como apuntan en Álvarez et al. (2015), quien realiza este tipo de análisis de las necesidades al alumnado de formación profesional en Andalucía.

6 BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón*, 61(3), 15 – 34. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67301>

- Arco, J. L. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de psicodidáctica*, 16(1), 163-180. Recuperado de <https://www.mysciencework.com/publication/show/66a8705b6c3859435f92b187af31082f>
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bueno Moreno, M. R., Durán Segura, M. y Garrido Torres, M. A. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 85-91. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/301/287>
- Casado Muñoz, R., Greca, I. M., Tricio Gómez, V., Collado Fernández, M. y Lara Palma A. M. (2013). Impacto de un Plan de Acción Tutorial universitario: resultados académicos, implicación y satisfacción. *Revista de docencia Universitaria*, 12(4), 323-342. Recuperado de <http://riubu.ubu.es/handle/10259/4151>
- D. Scott. M. y Powers, W. G. (1985). *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea.
- De la Fuente Feria, J. y Romero Rodríguez, S. (2013). La acción tutoria en la Universidad de Sevilla: Una apuesta por la docencia de calidad. En J. Alberto Conejero Casares, Miguel Ángel Fernández Prada, Luis J. Rodríguez Muñiz y Victoria Vivancos Ramón (ed.), *Sistemas de acogida y tutorización de estudiantes universitarios (SATEU)*, (pp. 122 – 135). doi: 978-84-695-9381-3.
- Feixas, M., Durán, M. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger Moser, F. y Lagos, P. (2013). *Transferencia de la Formación Docente: El Cuestionario de Factores de la Formación Docente*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/informe_final_dia_25.pdf
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior. Perfiles Profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.*, 26(1), 161-186. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/teoredu2014261161186/12283>
- Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. (2015). Communication skills training in trainee Primary School teachers in Spain. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 86 – 98. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1108085>
- García Quevedo, E., Viera Santa, G., Medina Molina, M. y Hernández Pérez, E. (2014). Propuesta de un plan de acción tutorial en el ámbito de ingeniería. En C. M. Travieso González, J. M. Canino Rodríguez y J. B. Alonso Hernández (ed.), *I Jornadas iberoamericanas de innovación educativa en el ámbito de las TICs* (pp. 267-276). isbn: 978-84-617-1860-3.
- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social, *XXI: Revista de Educación.*, 12(1), 225-240. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2>
- Gómez Pazo, M. y Hernando Gómez, A. (2016). Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en estudio del fenómeno de influencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 331-346. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/206921/193731>
- González, M., Cortes, N., Muñoz, Z y Aguilar, A. (2016). Programa de acompañamiento académico a estudiantes que ingresan a primer año en la Universidad Austral de Chile en función del modelo educativo institucional. En C. Pavón (ed.), *Sexta Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*, (pp. 1539-1553). isbn: 978-9978-383-41-4.
- González López, A. D., y Naranjo Fundora, W. (2013). Reflexiones sobre la formación de competencias en la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*, 18(1), 86-96. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/566>
- Güilamo, S. (2011). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 8(15), 39-43. Recuperado de

<https://www.pucmm.edu.do/publicaciones/Documents/cuaderno-pedagogia/CuadernodePedagogiaNo15.pdf>

- Guillem-Saiz, P. y Moreno Tur, M. P. (2013). Actividad del mentor en la formación de tutores. *Educación para transformar: X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* (pp.1-6). Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2677/0008.pdf?sequence=1>
- Hofstadt, C. J. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación*. España: Días de Santos.
- Hommel, M. A. y Van der Molen, H. T. (2012). Effects of a Self-Instruction Communication Skills Training on Skills, Self-Efficacy, Motivation and Transfer. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 15(1), 1 – 11. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979594.pdf>
- Kabakly Cimen, L. (2016). A study on the prediction of the teaching profession attitudes by communication skills and professional motivation. *Journal of education and training studies*, 4(11), 21 – 38. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114808>
- Khurana, P. y Huang. E. (2013). Efficacy of accent modification training for international medical professionals. *Journal of University Teaching e Learning Practice*, 10(2), 1 - 11. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1261&context=jutlp>
- Lázaro Martínez, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109 – 137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541042>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Liu, X. (2016). Motivation management of Project-based learning for business english adult learners. *International Journal of higher education*, 5(3), 137 – 145. Recuperado de <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/10012>
- Lleixà, T. y Ríos, M. (2015). Service-Learning in Physical Education Teacher Training. Physical Education in the Modelo Prison, Barcelona. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=20146418&AN=108445859&h=RMClN9kWIHDEazRsaaiNUOagKWNBk9V7A7bOMECTYF553I9EvNMqVpL5KTvfno4VQj6HNRt5KYTB62%2bmS3fpiA%3d%3d&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d20146418%26AN%3d108445859>
- López Martín, I., Blanco Fernández, A., Pagán Marín, R., Gazapo Andrade, B., De Arana del Valle, J. M., Pizarro Juana, E. A. y Martínez Pascual, B. (2014). Estudio cualitativo sobre tutoría Universitaria a través del Método de Panel de Expertos. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 73-90. Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4615/hlrc_2014_4_1_6.pdf?sequence=2
- Lorenzo, M. M., Argos, J., Hernández, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 17-38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/9951>
- Manzano, N. Martín, A. y Sánchez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/128/94>
- Marroquín Pérez, M., y Villa Sánchez, A. (1995). *La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo*. Bilbao: Mensajero.
- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46470>
- Nicolau-González, M. L., Rojas-Lizama, D. M., y Gozález-Poey, R. I. (2015). Competencia comunicativa de los estudiantes de la Facultad de Turismo de la Universidad de La Habana.

- Retos Turísticos*, 14(3), 57-64. Recuperado de <http://retos.mes.edu.cu/index.php/retojs/article/view/185>
- Onofrío Iglesias M., Rodríguez Cano, D., y Valiente Mateo, J. A. (2014). Universidad y Empleo: Orientación Profesional para los Graduados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Docencia: metodología y programación didáctica de las diferentes áreas y materias. Gestión académica: I Congreso Estatal de Centros Universitarios de Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo* (pp. 79-99). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5285697>
- Ortiz Galindo, R. (2016). Estrategias de comunicación interpersonal y pública en los movimientos sociales. Transformaciones de las redes informales y de los repertorios en la era de la Web social. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 11(1), 211-254. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56954/1/OBETS_11_01_09.pdf
- Pavón Vasquez, V., Prieto Molina, M., y Ávila Lopez, F. (2015). Perceptions of Teachers and Students of the Promotion of Interaction Through Task-Based Activities in CLIL. *Porta Linguarum*, 23(23), 75-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5188950>
- Percival, J., DiGiuseppe, M., Goodman, B., LeSage, A., Hinch, R., Samis, J., Sanchez, O., Rodrigues, A., Raby, P., Longo, F. y De La Rocha, A. (2015). Exploring student and advisor experiences in a College-University Pathway Program: A study of the Bachelor of Commerce Pathway. *The Canadian Journal of Higher Education*, 45(4), 400-422. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/184499>
- Pérez Cusó, J., Martínez Clares, P., y Martínez Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre educación*, 29(1), 81-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280393>
- Quesada Rodríguez, M., y Isidoro Alejandro Solernou, I. (2013). Acercamiento al estudio de la comunicación educativa en una facultad universitaria en salud. *Educación Médica Superior*, 27(4), 366-373. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412013000400005&script=sci_arttext&tlng=en
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Roldán, E. (2016). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 1(26), 31-32. Recuperado de <http://www.revistadll.uach.org/index.php/revistadll/article/view/23>
- Romero Rodríguez, S. y Figuera Gazo, P. (2016). La orientación en la Universidad. En A. Manzanares Moya y C. Sanz López (Dir.). *Orientación Profesional. Fundamentos y Estrategias*. (p. 163-196). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad. Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000400004&script=sci_arttext&tlng=en
- Ruesga, S. M., da Silva Bichara, J. y Monsueto, S. E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, (365), 67-95. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/674691>
- Salas Perea, R., Díaz Hernández, L. y Pérez Hoz, G. (2013). El currículum de formación de especialistas médicos basado en competencias laborales. *Educación Médica Superior*, 27(3), 262-274. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000300012

- Sánchez Delgado, P., Chiva Sanchis, I. y Perales Montolio, M. J. (2015). Experiencias en la formación docente a través de la mentorización. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 33-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/716/994>
- Sánchez García, M., Manzano Soto, N., Rísquez, A., y Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de educación*, (356), 719-732. Recuperado de https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/4754/Risquez_2011_evaluation.pdf?sequence=2
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A., González-Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica*, 16(2), 126-130. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181315000248>
- Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A., y Ortega, M. S. (2012). The role of mentor in higher education mentoring process. *Educacion XXI*, 15(2), 93-118. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/128/94>
- Tejada Díaz, R. (2013). La formación basada en competencias en la Educación Superior desde una perspectiva integradora. *Didáctica y Educación*, 4(4), 45-64. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/1004/596>
- Vega Cruz, G., Ferrat Zaldo, A. y Busoch Morlán, C. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de mentoría en la carrera de Ingeniería Automática. En D. Gómez Cifuentes (Coord.), *Cuarta Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior* (pp. 628-635). isbn:978-958-8890-54-88.
- Velasco Quintana, P. J., Domínguez Santos, F., Quintas Barreto S. y Blanco Fernández, A. (2009). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *IV Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad – Empresa*, (pp. 130-143). isbn:978-84-693-2471-4.
- Verd, J. M. y Lozares, J. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis.
- Zuñiga, D., Fuentes, J., Moreno, K. y Rodríguez, M. (2016). Experiencia de Dos Programas de Acompañamiento Implementados en Carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Chile. Prácticas de integración universitaria para la reducción de abandono. En C. Pavón (Coord.), *Sexta Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*, (pp. 1539-1553). isbn:978-9978-383-41-4.

ANEXO

Anexo I



CUESTIONARIO SOBRE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Dentro de las líneas de investigación del Dpto. de Psicología Social de la Universidad de Sevilla, en la Facultad de Ciencias de la Educación estamos desarrollando una investigación basada en analizar el nivel de comunicación interpersonal de los equipos de mentores de la propia universidad. Actividad formativa incluida dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).

De esta forma, se considera de gran utilidad su aportación como mentor/a para la mejora de la calidad de la formación ofrecida, por lo que le rogamos conteste al cuestionario adjunto (no le llevará mucho tiempo).

Queremos agradecer de antemano su colaboración.

- Género:
- Edad:
- Centro en el que realiza la mentoría:
- Titulación en la que está matriculado:

Las siguientes frases muestran distintos comportamientos, opiniones o creencias que todas las personas tienen en algún momento de su vida, por ello, no existe una respuesta mejor que otra, son formas de reacción. A partir de aquí, señala como te sientes en cada una de las cuestiones atendiendo a las siguientes claves:

TD: Totalmente en desacuerdo. **D:** En desacuerdo. **N:** Neutral. **A:** De acuerdo. **TA:** Totalmente de acuerdo.

	TD	D	N	A	TA
1. Me siento mejor solo que acompañado					
2. Abrirse a los demás puede acarrear inconvenientes y no muchas compensaciones					
3. La opinión de los otros no me ayuda a conocerme mejor					
4. Siento que cuando me critican, me hace daño					
5. En la convivencia normal, hay que tener mucho cuidado con lo que dices y no “mojarte demasiado”					
6. La comunicación con los demás es necesaria, pero manteniendo a salvo mi intimidad					
7. Nadie se conoce mejor que uno/a mismo/s					
8. Cuanto menos hables de ti mejor, en boca cerrada no entran moscas					
9. Mis sentimientos son algo muy personal, por tanto difícilmente comunicables					
10. Realmente es difícil que alguien te indique algo nuevo e importante de tu persona, que tú mismo ignores.					
11. Las personas no necesitan de los demás para conocerse a sí mismo					
12. Me resulta muy difícil encontrar personas en las que pueda confiar para comunicar mis sentimientos					
13. Cada persona tiene determinadas ideas, opiniones o creencias personales que no veo necesario comunicar a los demás					
14. Muchas veces me he arrepentido de haber hablado, pero pocas de haber callado					
15. Siento inseguridad al recibir la opinión de los demás sobre mí					
16. Me dan miedo las situaciones en las que tengo que relacionarme con los demás					
17. Las impresiones de los demás sobre mí, no me ayuda a conocerme mejor					
18. Es difícil querer al que te dice las verdades					
19. El conocimiento propio se basa, de una manera primordial y casi exclusiva, en la capacidad de auto-análisis (reflexión sobre uno mismo)					
20. Me cuesta aceptar las opiniones que los demás emiten sobre mí					

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“NIVEL DE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN LOS EQUIPOS DE MENTORES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA”

La propuesta que aquí se presenta forma parte de un proyecto de investigación, subvencionado por el MECD, a través de una Beca de Colaboración en el Departamento de Psicología Social, de la Universidad de Sevilla. Este trabajo tiene como objetivo analizar el grado de comunicación interpersonal que poseen los estudiantes mentores en asignaturas afines a Psicología Social antes de realizar la formación para mentores.

A partir de aquí, se requiere de vuestra participación en el “Focus Group”. Dicha participación no implica riesgo ni beneficio alguno y, por tanto, la identidad se mantendrá en el anonimato. Asimismo, los resultados obtenidos serán generalizables a la muestra seleccionada.

Información a tener en cuenta

En primer lugar, los datos serán protegidos en todo momento y nunca será desvelada la identidad de los participantes. En segundo lugar, si el participante desea abandonar el estudio, está en derecho pleno de retirar el consentimiento informado y no habrá sanción al respecto. Y, en tercer lugar, el participante podrá solicitar toda la información que requiera.

Autorización

Yo, D/ Dña. _____, firmo ya que conozco el estudio, sus objetivos y la ausencia de riesgos. He sido informado sobre el derecho de abandonar del que dispongo en todo momento y de retirar el consentimiento informado. Y doy mi consentimiento para que la actividad sea grabada, pues solo será utilizada como recurso de apoyo para analizar los datos.

Nombre y Apellidos:

DNI:

Firma:

Sevilla, a ____ de _____ de 2017.

Anexo III

-Bienvenida

-Cometido y normas básicas: Objetivo del trabajo, hablar del consentimiento informado, grabar, tiempo y abandono.

-Consentimiento informado

1. Presentación de los participantes, ¿qué fue lo que os llevó a inscribiros en el programa de mentores?

1.

2.

3.

4.

5.

Dibujo de la distribución:

2. ¿Consideráis que es relevante la figura del mentor en la universidad?

3. ¿Si os encontrarais ante la siguiente situación qué haríais?

“Acude a vosotros un alumno de nuevo ingreso considerado dentro del alumnado no tradicional (mayor de 25 años), y os comenta que necesita acudir a algún servicio o a alguien, pues está desubicado, no se adapta a las clases y sus compañeros no le prestan ayuda. Por tanto, quisiera acudir a un servicio donde lo pueda ayudar, pues está desorientado. Se muestra nervioso y muy atormentado por la situación, planteándose la idea de abandonar”.

4. ¿Qué competencias creéis que son oportunas que tenga desarrolladas el estudiante mentor?

5. ¿Habéis tenido dificultades para comunicaros de manera asertiva con los estudiantes?

6. ¿Cómo ha sido la formación hasta ahora recibida para ejercer de mentor?

7. Si os dieran la posibilidad de participar en el diseño del plan de formación para mentores, ¿qué incluiríais?

8. ¿Con qué temporalidad estimáis que necesitáis formación?

Síntesis

Cierre y agradecimientos.

Tabla I. Sistema de Categorías utilizado para el análisis de contenido

	CÓDIGOS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
FORMACIÓN	Formación en mentoría	Alusiones al concepto de integrar los conocimientos en mentoría dentro del equipo de mentores.	<i>"...considero que es fabuloso y que debería estar en los planes de estudio..."</i>
	Competencias	Destrezas y aptitudes que debe poseer el mentor.	<i>"... la empatía, la escucha... Si no sabes escuchar a una persona, ¿cómo la vas a ayudar? ... eso a nivel, comunicación verbal, no verbal, creo que son las bases a nivel procedimiento e incluso emocional".</i>
	Trabajo en equipo	Hace referencia a la importancia de la cohesión grupal dentro de la formación para mentores.	<i>"Esa pertenencia a grupo, lo que aporta después tener seguridad... para cuando venga quien sea con cualquier problema..."</i>
	Necesidades Formativas	Carencias formativas que se manifiestan en los mentores.	<i>"... la técnica de resolución de conflictos porque yo creo es muy importante, pueden existir conflicto..."</i>
PRÁCTICA DIARIA	Estudiantes	Alude a los alumnos mentorizados.	<i>"... acompañamiento al estudiante, tanto de nuevo ingreso como en toda la etapa formativa..."</i>
	Mentor	Estudiante con experiencia que acompaña a otro que no tiene el mismo bagaje	<i>"... puedes mentorizar después de todo lo que tú ya has corrido, ya lo tienes... Y, además, los mentores también es para el momento en el momento en que llegas a cuarto que no sabes si máster si..."</i>
	Programa de mentores	Nombre que se le da a las funciones y tareas que, de manera programada, realiza el equipo de mentores.	<i>"... conllevaba todo este tipo de trabajo, de acompañamiento al estudiante. Me parece que es un trabajo bastante importante..."</i>
	Servicios US	Términos que hacen referencia a apoyos que ofrece la Universidad de Sevilla.	<i>"... por ejemplo,... hay un servicios que es el de Asesoramiento Psicológico en la Universidad de Sevilla. Y si no lo conoce pues... entonces es eso, el conocer tanto lo que nos ofrece como el tratar con la persona".</i>
	Transiciones	Alude a las etapas de cambio por las que pasa el individuo	<i>"Cuando un estudiante de nuevo ingreso llega, sufre un choc en su vida, en la educación secundaria y universitaria".</i>
	DAE	Se hace referencia al Departamento de Atención al Estudiante, donde el equipo de mentores realiza su labor diaria.	<i>"O incluso cuando estamos en el DAE que viene alguien con alguna duda..."</i>

Anexo V

Tabla I. Frecuencia de correlaciones entre las categorías de la primera dimensión

	Formación en mentoría	Competencias	Trabajo en Equipo	Necesidades Formativas
Formación en mentoría	6	3	4	3
Competencias	3	5	1	2
Trabajo en Equipo	4	1	7	1
Necesidades Formativas	3	2	1	4

Tabla II. Frecuencia de correlaciones entre las categorías de la segunda dimensión

	Estudiantes	Mentor	Programa de Mentores	Servicios US	DAE	Transiciones
Estudiantes	4	3	1	0	0	0
Mentor	3	6	1	1	1	2
Programa de Mentores	1	1	1	1	0	1
Servicios US	0	1	1	4	0	0
DAE	0	1	0	0	2	0
Transiciones	0	2	1	0	0	2