



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN**

**LAS HABILIDADES SOCIALES QUE INCIDEN EN LOS HÁBITOS DE ESTUDIO
DEL ESTUDIANTE DEL ÁREA BIBLIOTECOLÓGICA EN MÉXICO**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y
ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

**PRESENTA
SELENE VIOLETA CASTILLO ROJAS**

**TUTORA PRINCIPAL
DRA. LINA ESCALONA RÍOS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN**

**COMITÉ TUTOR:
DR. ROBERTO GARDUÑO VERA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN**

**DR. JAIME RIOS ORTEGA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX, SEPTIEMBRE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y al Colegio de Bibliotecología por compartir espacios, momentos, personas y experiencias enriquecedoras en la realización de este proyecto.

A la Dra. Lina Escalona Ríos por su invaluable apoyo brindado durante todo el proceso, por ofrecer un espacio de regocijo y aprendizaje continuo y por mostrar día con día un amor grande y comprometido con la vida.

Al Dr. Roberto Garduño Vera y al Dr. Jaime Ríos Ortega, miembros del Comité Tutor, quienes mostraron en todo momento su compromiso, interés y apoyo al proyecto, pero sobre todo agradecer el vínculo que me permitieron establecer como persona con cada uno de ellos.

A la Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva y a la Dra. María Guadalupe Vega Díaz por su cálida atención y por mostrarse en todo momento dispuestas a enriquecer el proyecto de manera positiva.

A ustedes Ana María, Miguel Ángel, Ian, y Mayra que son parte importante y vital en mi vida, porque con su apoyo desde siempre yo he logrado ser quien soy. Gracias por compartir este proceso conmigo.

A mis compañeras y compañeros de seminario (Salette, Zaira, Marcela, Noé, Isaac y David) quienes además de su compañía en este recorrido, las amistades que se formaron son sinceras y fuertes. A las amistades de antaño (Karla, Adrián y Lucy) que estuvieron siempre presentes durante el proyecto.

A todas y todos que de una forma u otra estuvieron presentes en esta etapa de vida, les quiero agradecer por el simple hecho de ser parte de esta historia, por ser y estar en todo momento con amabilidad y cariño hacia una servidora.

Dedicatoria

A David, Vanesa y Andrea

Por su amor, compañía, comprensión y apoyo incondicional,

porque gracias a ustedes este momento es una realidad.

Los amo.

Tabla de Contenido

Introducción	ix
Capítulo 1	13
Habilidades Sociales	13
1.1 Antecedentes históricos	13
1.2 Concepto y características	17
1.3 Clasificación de las habilidades sociales	21
1.4 Evaluación de las habilidades sociales	26
1.5 Programas de entrenamiento de las habilidades sociales	31
1.6 Implicaciones de las habilidades sociales	35
1.6.1 Asertividad	35
1.6.2 Motivación escolar	37
1.6.3 Rendimiento académico	38
1.7 Hábitos de estudio	41
1.7.1 Concepto y características	41
1.7.2 Clasificación	43
1.7.3 Evaluación de los hábitos de estudio	45
1.7.4 Implicaciones de la evaluación de los hábitos de estudio	48
Capítulo 2	59
La educación bibliotecológica en México	59
2.1 Contexto Internacional	59
2.2 Instituciones de educación superior del área bibliotecológica	64
2.2.1 Secretaría de Educación Pública. Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. Licenciatura en Biblioteconomía.	70
2.2.2 Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Bibliotecología. Licenciatura de Bibliotecología y Estudios de la Información.	77
2.2.3 Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Escuela de Ciencias de la Información. Licenciatura de Bibliotecología.	86
2.2.4 Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Facultad de Humanidades. Licenciatura de Bibliotecología y Gestión de Información.	94
2.2.5 Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Facultad de Humanidades. Licenciatura en Ciencias de la Información Documental.	101
Capítulo 3	109
Las habilidades sociales que inciden en los hábitos de estudio de los estudiantes del área bibliotecológica en México	109
3.1 Contexto	109

3.2 Metodología	110
3.2.1 Tipo de estudio	110
3.2.2 Pregunta de investigación	110
3.2.3 Objetivos	111
3.2.4 Variables	111
3.2.5 Hipótesis	116
3.2.6 Procedimiento	117
3.2.7 Instrumentos	122
3.3 Resultados	125
3.3.1 Datos Sociodemográficos	125
3.3.2 Datos descriptivos	128
3.3.2.1 Escala de Habilidades Sociales, EHS.	128
3.3.2.2 Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio, EDAOM	131
3.3.3 Datos inferenciales	133
3.4. Análisis por institución	148
3.4.1 Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía	148
3.4.5 Universidad Nacional Autónoma de México	149
3.4.2 Universidad Autónoma de San Luis Potosí	150
3.4.3 Universidad Autónoma del Estado de México	151
3.4.4 Universidad Autónoma de Chiapas	152
3.5 Discusión	155
Conclusiones y Recomendaciones	163
Bibliografía	168
ANEXOS	182
ANEXO I	183
ANEXO II	186
ANEXO III	187
ANEXO IV	188

Índice de Tablas

<i>Tabla 1. Clasificación de las habilidades sociales de acuerdo a Goldstein (1989)</i>	22
<i>Tabla 2. Comparativo de instituciones de educación superior del área bibliotecológica en México.</i>	69
<i>Tabla 3. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de Biblioteconomía de la ENBA.</i>	75
<i>Tabla 4. Distribución de asignaturas del Plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información 2014</i>	79
<i>Tabla 5. Comparativo de los planes de estudio 2002 y 2014 del Colegio de Bibliotecología, UNAM.</i>	80
<i>Tabla 6. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de Bibliotecología y Estudios de la Información de la FFyL, UNAM.</i>	84
<i>Tabla 7. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la licenciatura de Bibliotecología de la UASLP</i>	89
<i>Tabla 8. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de Bibliotecología y Gestión de la Información, UNACH.</i>	98
<i>Tabla 9. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental, UAEM.</i>	105
<i>Tabla 10. Distribución por sexo en las diferentes IES del área bibliotecológica en México.</i>	126
<i>Tabla 11. Edad promedio por semestre e IES del área bibliotecológica en México</i>	126
<i>Tabla 12. Distribución de estudiantes por semestre e IES del área bibliotecológica en México.</i>	127
<i>Tabla 13. Diagnóstico global porcentual de Escala de Habilidades Sociales</i>	128
<i>Tabla 14. Porcentaje representativo de estudiantes por escuela y por categoría de la Escala de Habilidades Sociales</i>	130
<i>Tabla 15. Frecuencias y porcentajes (rojo) del inventario EDAOM en todas las escuelas</i>	132
<i>Tabla 16. Valores porcentuales en EMA por semestre e IES del área bibliotecológica en México</i> ..	133
<i>Tabla 17. Valores U de las pruebas aplicadas entre sexo femenino y masculino en todas las escuelas</i>	137
<i>Tabla 18. Valores KW sobre los diagnósticos entre escuelas, EHS y EDAOM.</i>	138
<i>Tabla 19. Valores t del inventario EDAOM al comparar las diferentes IES del área bibliotecológica en México</i>	139
<i>Tabla 20. Valores t de la Escala de Habilidades Sociales al comparar las diferentes IES del área bibliotecológica en México.</i>	140
<i>Tabla 21. Valores t entre las diferentes IES y el instrumento EMA</i>	142
<i>Tabla 22. Valores t entre los semestres de las diferentes IES y los instrumentos EHS, EDAOM y EMA</i>	143
<i>Tabla 23. Valores t del comparativo entre semestres de las diferentes IES del área bibliotecológica en México</i>	144
<i>Tabla 24. Valores U del comparativo del turno matutino/vespertino de la ENBA/ UNAM y la distribución de su población.</i>	144

Tabla 25. Valores de la relación entre EHS y EMA de todos los casos.	145
Tabla 26. Valores rs de la prueba EMA y EDAOM de las distintas IES en todos los casos	146
Tabla 27. Datos rs de la relación entre el instrumento EHS y EDAOM entre todos los casos	147
Tabla 28. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivistomía	149
Tabla 29. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Nacional Autónoma de México	150
Tabla 30. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí	151
Tabla 31. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí	152
Tabla 32. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Autónoma de Chiapas.....	153

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Comparativo mediante ANOVA entre IES en la Escala de Habilidades Sociales	134
Gráfica 2. Comparativo mediante ANOVA entre las IES y el inventario EDAOM	135
Gráfica 3. Comparativo mediante ANOVA entre los semestres de las IES y el inventario EDAOM.....	136
Gráfica 4. Valores ANOVA del comparativo entre semestres de las diferentes IES del área bibliotecológica en México	141
Gráfica 5. Correlaciones entre EHS, EDAOM y EMA en las cinco instituciones del área bibliotecológica en México	148

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa curricular de la ENBA para Profesional Asociado y Licenciatura en Biblioteconomía	73
Figura 2. Mapa curricular 2002 de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información del Colegio de Bibliotecología, UNAM.....	81
Figura 3. Mapa curricular 2014 de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información del Colegio de Bibliotecología, UNAM.....	82
Figura 4. Comparativo de total de alumnos inscritos, de primer ingreso y titulados del Colegio de Bibliotecología de 2008 a 2012	83
Figura 5. Mapa curricular 2006: tronco común, unidades básicas y optativas; Licenciatura de Bibliotecología, UASLP	90
Figura 6. Mapa curricular 2006: unidades específicas. Licenciatura de Bibliotecología, UASLP	91
Figura 7. Plan de estudios 2014 de la licenciatura en Gestión de la Información; UASLP.....	92
Figura 8. Mapa curricular de la licenciatura en Bibliotecología y Gestión de la	

Información, UNACH.99
Figura 9. Mapa curricular de la licenciatura de Ciencias de la Información Documental, UAEM. ..104

Introducción

El desenvolvimiento social de todo individuo es un elemento importante y esencial para su crecimiento y desarrollo integral, ya que es a través de éste que se establecen los vínculos afectivos, funcionales, significativos y profesionales que facilitarán un transitar armonioso en las diferentes etapas de la vida de una persona y en los diferentes contextos en donde se maneje.

Las habilidades sociales representan un conjunto de conductas que facilitan la interacción de una persona con los demás, en diferentes contextos y de forma efectiva. De esta forma, el que los jóvenes universitarios identifiquen cuáles de ellas son las que practican efectivamente y cuáles son las que se necesitan reforzar, permitirá crear las condiciones pertinentes para un mejor aprovechamiento de su estancia en la institución.

Cabe mencionar que los jóvenes de edad entre los 18 y 22 años de edad presentan ciertas características de personalidad que se encuentran en el proceso de consolidación, por un lado se tiene a la etapa de desarrollo por la que atraviesan, y por otro, las condiciones sociales y de vida que presentan. Dentro de éstas se encuentran la autoimagen, autoconcepto, autoestima, toma de decisiones, identidad, éxito de su desempeño social y establecimiento de relaciones significativas, entre otros.

En los jóvenes universitarios, las habilidades sociales son necesarias para relacionarse con los demás, para establecer los canales de comunicación y satisfacción profesional, además representan un recurso imprescindible en la inclusión y sentido de pertenencia en sus círculos sociales (y en todas las etapas de la vida), y significan un muy valioso recurso en el éxito académico, debido a que impactan en múltiples direcciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo este panorama se ha visualizado que los estudios realizados sobre habilidades sociales en jóvenes son pocos, siendo los que pertenecen a un grupo vulnerable los que resaltan, por ejemplo, aquellos de niveles bajos o de zonas marginadas. Mientras que las investigaciones en estudiantes universitarios son mínimos y más si pertenecen a disciplinas de baja demanda y/o difusión, como el caso de la Bibliotecología. De esta manera, surge el interés y la necesidad de realizar una investigación sobre las habilidades sociales y hábitos de estudio de la comunidad estudiantil del área bibliotecológica en las diferentes instituciones de educación superior en México.

Ante la pregunta de investigación ¿De qué forma inciden las habilidades sociales en los hábitos de estudio de los estudiantes del área bibliotecológica? Se planteó la investigación con un diseño transversal, analítico y descriptivo; la muestra fue intencional ya que se buscó a los participantes que cubrieran con los criterios de inclusión (inscritos en el semestre inicial, intermedio o último). De esta forma se obtuvo una muestra de 496 estudiantes de cinco universidades/instituciones que ofrecieran la licenciatura de Bibliotecología en su oferta educativa, estas fueron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Cada institución fue visitada para la aplicación in situ de tres instrumentos psicométricos validados: Escala de Habilidades Sociales, EHS (Gismero, 2010); Escala Multidimensional de Asertividad, EMA (Flores, Díaz-Loving, 2004); y el Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio EDAOM (Castañeda, 1995).

Se presupone que los estudiantes del área bibliotecológica no tienen suficientemente fortalecidas las habilidades sociales y que esto crea limitantes en la capacidad per se de estudio, por lo que se planteó como objetivo principal

analizar la forma en que las habilidades sociales inciden en los hábitos de estudio del estudiante del área bibliotecológica, además de responder específicamente a la identificación de las habilidades y hábitos de estudio existentes, la relación entre ellos, detectar su implicación en el desempeño académico, motivación y asertividad de la comunidad estudiantil, analizar las similitudes en los perfiles de ingreso y egreso propuestos por las diferentes instituciones, analizar si el plan de estudio incorpora esas dos variables en su malla curricular de forma significativa y realizar sugerencias de mejora.

Este trabajo de investigación está compuesto por tres capítulos. El primero corresponde a la revisión teórica de lo que implican las habilidades sociales, desde la aparición del concepto hasta sus diferentes estrategias de evaluación. El segundo capítulo presenta un panorama nacional de las diferentes instituciones de educación superior en México que ofrecen la licenciatura de Bibliotecología, en donde se analiza el plan de estudios y aquellos elementos que le dan identidad como lo son la misión, visión y los perfiles de ingreso y egreso. Se analizaron los perfiles de ingreso y egreso, así como el contenido temático de las asignaturas de cada una de las instituciones del área bibliotecológica que formaron parte de la investigación y que son: ENBA (Plan 2012), UNAM (Plan 2002), UASLP (Plan 2006), UAEM (Plan 2004), UNACH (Plan 2008).

El capítulo tercero muestra la metodología seguida y los resultados obtenidos bajo el análisis estadístico, para el cual se utilizó el programa spss. Enseguida se hace mención a la discusión y análisis de los datos relacionándolos con los objetivos planteados y con la comprobación de las hipótesis.

Por ejemplo, se obtuvo una correlación significativa menor a $p = .05$ y menor a $p = .01$ demostrando la incidencia de las habilidades sociales sobre los hábitos de estudio, que en términos generales de las cinco IES las HS se encuentran en términos positivos pero que en lo particular se hacen presentes sus limitantes a nivel institucional e interinstitucional, que los hábitos de estudio se

posicionan en términos estables pero en reforzamiento y que existen diferencias importantes entre las IES en estas características además, que la representatividad del sexo femenino supera en proporción 2:1 al sexo masculino matriculado en las instituciones participantes y que las instituciones con mayor número de estudiantes inscritos fueron la UNAM y ENBA. Se resaltan datos en donde se muestra que conforme se avanza en los semestres, los resultados en las diferentes pruebas mejoran al analizarlos de forma global (entre las cinco instituciones) pero que no sucede lo mismo al analizar cada una por separado.

Al final se presentan las conclusiones y recomendaciones que fueron resultado del análisis teórico y estadístico, las cuales versan en resumen en actividades dirigidas a subsanar las necesidades específicas de cada institución, en la detección de signos y señales que indican las áreas de oportunidad, y se hace diferencia en las actividades que se pueden implementar en estudiantes, personal académico y personal no académico; se espera que sirvan de utilidad en las instituciones educativas en las que llevó a cabo esta investigación, para la toma de decisiones respecto al desarrollo de habilidades sociales y su incidencia significativa en los hábitos de estudio y por lo tanto, en el rendimiento académico.

1.1 Antecedentes históricos

Saber con exactitud el momento en el que surge el estudio y construcción de un concepto o bien el de cualquier conocimiento es algo difícil, sino imposible. Sin embargo, se puede hacer referencia a los primeros trabajos elaborados y difundidos en cualquier disciplina.

En este caso, las habilidades sociales fueron abordadas inicialmente con propuestas que iban desde una postura conductual, competencia social (en términos de vulnerabilidad de una persona) o bien con su orientación hacia el tema laboral y productivo de un individuo. Con lo anterior puede observarse que existen diferentes aproximaciones sobre el abordaje teórico que se le ha dado a este tema, en donde destacan las siguientes:

- Postura cognoscitiva

- Modelo de aprendizaje social:

Mischel (1973) propone que 1) a través del aprendizaje vicario se adquiere la organización conductual mediante el procesamiento de información; así, una persona construye su medio (realidad) al hacerlo mediante la observación; 2) la respuesta e interpretación de las situaciones sociales como el resultado de los constructos personales y las estrategias de codificación; 3) las expectativas de aquello que se espera como factor determinante de la selección de conductas elegidas ante una situación en particular; y 4) el valor subjetivo otorgado a las diversas situaciones, es decir, cada persona decide qué valor le asigna a las situaciones.

Por otro lado, las aportaciones que realiza Trower (1982) van encaminadas a dos puntos principales que son los componentes y su proceso. Dentro de sus componentes se contemplan los conductuales normativos, acciones simples o secuencias de elementos o representaciones utilizadas en las interacciones sociales, mismas que se aprenden, se retienen simbólicamente y se evocan cuando se necesitan. Como parte del proceso se plantea que una persona al estar inmerso en una situación determinada, puede hacer un monitoreo consciente de las respuestas y elige la ejecución de acuerdo con un criterio interno y una retroalimentación externa.

- Modelo de Scripts (Harre, 1977):

Propone que el conocimiento está organizado alrededor de situaciones estereotipadas y rutinarias. Bajo esta premisa, las habilidades sociales implican que una persona procesa la información almacenada en la memoria y se manifiesta en la emisión de la habilidad.

- Postura conductual

- Modelo Etiológico

Basado en los sistemas de medidas de las interacciones sociales que registran las secuencias conductuales y registros temporales, y en donde se analiza la coincidencia de la conducta verbal y la motora. Es decir, lo importante es la observación del comportamiento de forma natural y directa (Boice, 1982).

- Modelo Molecular:

Se centra en el estudio de las unidades conductuales observables, específicas y concretas (llamadas componentes) en donde su totalidad se refleja en una destreza en particular (McFall, 1982). De acuerdo a

este modelo, las habilidades sociales son un atributo conductual de una situación específica y no de la persona. De esta forma, se desarrollan taxonomías que permiten un análisis de los componentes de las habilidades y no de las personas.

- La llamada “competencia social”: evaluación enfocada en el progreso de la conducta social.
- Habilidad entendida como la aplicación a la interacción establecida entre hombre-máquina.

Meichenbaum, Butler y Grudson (1981, citados en García, 2010).refieren que es muy difícil definir la habilidad social, ya que ésta depende del contexto y éste a su vez es cambiante. Sin embargo, en la actualidad las posturas teóricas que dan sustento a la investigación sobre el tema de las habilidades sociales se concentran en la primera y última. De esta forma, como señala Roth (1986), el modelo de scripts y el modelo de aprendizaje social se vinculan con el enfoque cognoscitivo; mientras que la postura etiológica y molecular se relacionan con el conductual.

En Colombia se inició el estudio sobre el desempeño social de estudiantes universitarios ya que se encontraron deficiencias interpersonales y diferencias significativas en el éxito profesional de acuerdo con la competencia interpersonal (Hidalgo y Abarca, 1989). En este sentido, Hidalgo y Abarca (1990) hacen notar que existen diferentes modelos explicativos de la etiología de las habilidades sociales que van desde el que plantea que el déficit de habilidades sociales es el resultado de la falta de aprendizaje de los componentes motores, verbales y no verbales; el modelo de inhibición de respuesta (repertorio de habilidades suprimido por ansiedad); el modelo de inhibición mediatizada (inhibición por distorsiones cognitivas) y el modelo que explica fallas en la discriminación de situaciones específicas.

Estos modelos por sí solos no pueden explicar completamente la etiología de las habilidades sociales, por el contrario, se tratan de modelos incluyentes que expresan la necesidad de complementarse y apoyarse, ya que el estudio del constructo es amplio y complejo.

Desde las décadas de los años sesenta y setenta que inició el estudio formal de las habilidades sociales con trabajos orientados a niños y su conducta o proceder social (Caballo, 1993) hasta los trabajos más actuales, se ha utilizado el concepto de conducta social, competencia social, asertividad y desempeño social como sinónimos ya que su componente principal a estudiar son aspectos similares (incluso los mismos) que la habilidad social.

Varios autores como Prette A., Prette Z. y Mendes (1999) señalan que el contar con la ausencia de una teoría general o integradora de los diferentes modelos asociados con la conceptualización, evaluación e intervención ha permitido que sea un tema controversial y diferenciador de constructos como el de la competencia social y con la misma asertividad como se ve en sus orígenes ya que se formulaban y entendían de manera casi idéntica.

Puede establecerse que una persona con habilidades sociales no solamente adquiere ciertas características y beneficios, sino que además influyen o inciden en temas tan importantes como los hábitos de estudio, asertividad, autoestima, motivación, adopción de roles, autorregulación, rendimiento académico y que éstos se pueden presentar tanto en la infancia como en la vida adulta (Ovejero, 1998; Kennedy, 1992; Gil, León & Jarana, 1995; Monjas, 2002).

Apoyando la idea anterior, Lacunza, Castro y Contini. (2009) refieren que las habilidades sociales de los infantes de nivel preescolar radican en la interacción con sus pares, exploración de reglas, manifestaciones prosociales y la comprensión de las emociones.

El estudio de las habilidades sociales, como cualquier otro tema, puede y debe visualizarse como un todo que involucra e incluye necesidades sociales y políticas en pro del desarrollo social y económico. Como dice el Dr. Henrique Figueredo “*son políticas construidas hacia la eficacia y la eficiencia*”. (2012, p. 182)

Lo anterior puede dar señales de que el entorno es sumamente importante para el desarrollo de una persona y que el no poseer las habilidades sociales necesarias o que simplemente no se identifiquen y trabaje en ellas, podrá limitar el desarrollo integral. De tal suerte que las vivencias, relaciones interpersonales y múltiples escenarios tienen el impacto de modificar, instaurar o disminuir las habilidades que se poseen a nivel personal.

1.2 Concepto y características

Para estar en la posibilidad de conceptualizar las habilidades sociales habrá que diferenciarlas de otros conceptos como el concepto de competencia social que se ha definido más en un sentido evaluativo y que se utiliza para calificar el nivel de eficacia y funcionalidad de la actuación social resultante de la articulación de esas dimensiones, mientras que la habilidad social como lo mencionan Combs y Slaby (1977) al referirla como una capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente, y al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso o principalmente beneficioso para los demás.

Rinn y Marke, (1979, citados en Peñafiel, 2010) mencionan que las habilidades sociales son un “repertorio de comportamientos verbales y no verbales de los cuales se incluyen la respuesta de otros individuos” (p. 9).

La propuesta de Michelson, Bellack y Morrison, plantea que las habilidades sociales constituyen un conjunto de complejos comportamientos interpersonales que dependen en gran medida de factores de aprendizaje (citados en Peñafiel y Serrano, 2010).

El estudio de las habilidades sociales ha tenido diferentes acercamientos teóricos; por ejemplo, Ladd & Mize (1983), las definieron como “un conjunto de habilidades que permiten organizar cogniciones y conductas de manera eficiente, en la dirección del logro de metas interpersonales y sociales, que se realizan de un modo culturalmente aceptable”.

McFall (1982) y Prette, A. Prette, Z. y Mendes, M (1999) argumentan también que una habilidad social es entendida como las clases de comportamientos manifiestos y encubiertos del repertorio de una persona relacionados con la actuación social. Según Caballo (1986), las conductas habilidosas son:

...ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p. 556).

Otros autores (Gómez y Valiente, 1991) refieren que parte importante de las habilidades sociales es el valor de “darse cuenta” de las propias necesidades, en este caso como estudiante, ya que les permite comprender qué es lo que sucede en el aula tanto a nivel de relaciones interpersonales como a nivel cognitivo por ejemplo, la comprensión de lo que se está estudiando y del significado de las palabras, indicando de esta forma que existen estrategias de estudio inadecuadas o ineficientes.

Monjas (1993) señala que las habilidades sociales son “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (p. 29) y en su trabajo con González (2000), complementa esta idea al referir que éstas son el resultado de una serie de habilidades del comportamiento que facilitan su proceso de adaptación al contexto en el que se desenvuelve (citados en Hernández, Marín y de Juan, 2010).

Años más tarde, Monjas (2004) refina su concepto y establece que las habilidades sociales favorecen el desarrollo personal en conocerse a sí mismo y a los demás, desarrollar un conocimiento social así como ciertas conductas, habilidades y estrategias como reciprocidad, empatía, cooperación, autocontrol, autorregulación, apoyo emocional, aprendizaje del rol sexual, entre otros.

Para Martins, Káppler, de Lima Rodrigues, Martins de Freitas, & Haase, (2005), las habilidades sociales son un conjunto completo de conductas de un sujeto durante sus relaciones interpersonales. De esta forma intervienen múltiples factores que son elementos incorporados de manera individual y expuestos en lo social.

Con estos antecedentes y con mayor precisión, Caballo (2005) define años más tarde las habilidades sociales como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Gore (2006) menciona que existen dos tipos de habilidades o competencias indispensables para un buen desempeño: las competencias instrumentales y las sociales. Las primeras refieren a las habilidades específicas con las que una persona es más eficaz al tener una organización del tiempo a corto y largo plazo, manejo de objetivos, afrontar problemas y conocer lo específico de una tarea. Las

competencias emocionales aluden y permiten que una persona pueda interactuar a nivel interpersonal eficazmente. Por su parte, Monereo (2007) menciona que ser competente es saber afrontar tareas y retos nuevos con las habilidades que se poseen y que van incorporando. El caso de la competencia emocional es algo que no se incorpora fácilmente al currículo debido a que no es la prioridad u objetivo de las instituciones educativas.

En otro contexto, Vega, González, Anguiano, Nava y Soria (2009). Investigaron el estrés infantil y las habilidades sociales y refieren que éstas forman parte del afrontamiento, y se sugiere que con menos habilidades sociales se produce mayor estrés, en el caso de los adultos, se tienen técnicas diferentes para mejorarlas como lo son la toma de decisiones, modelamiento, técnicas de asertividad. Haciendo relación a factores asociados, Anguiano, Vega, Nava y Soria (2010), refieren que el consumo de alcohol se relaciona sobre todo en un bajo nivel de habilidades sociales cognitivas, así como con niveles importantes de ansiedad y por consiguiente de aislamiento social. Concluyen que las HS son importantes como factores preventivos y de tratamiento en el tema de las adicciones a pesar de no ser el único factor que esté involucrado en el tema.

De forma más reciente, Puerta Porcel (2013) resume que se trata de un conjunto de destrezas que ayudan a relacionarse con el entorno y que capacitan para su modificación a beneficio personal.

Se tiene por lo tanto, que las habilidades sociales son un constructo complejo que involucra diversas áreas de la persona y que la forma de representarlas, a pesar de contener elementos en común, dependerá del proceso de aprendizaje de cada individuo. Esto implica considerar que las experiencias personales, familiares, de amistad y todas las demás, influirán en la forma en la que una persona integre sus pensamientos, creencias, emociones, conductas, es decir, su vida.

Para el estudio de las habilidades sociales es necesario contemplar ciertos aspectos que coinciden de las definiciones relacionadas al tema, éstas aclaran que son conductas o repertorios de conductas adquiridas a través de un proceso de aprendizaje; sus componentes implican aspectos conductuales, cognitivos y emocionales además de que responden a contextos y situaciones concretas.

Por lo tanto y para fines de esta investigación, se conceptualizará a las habilidades sociales como una serie de conductas específicas que permiten que una persona se desenvuelva de forma competente, eficaz, efectiva y afectiva en una situación o tarea de índole interpersonal, en donde estos comportamientos facilitarán la aparición o fortalecimiento de otros procesos conductuales y de aprendizaje.

1.3 Clasificación de las habilidades sociales

Como se ha visto, existen diferentes aproximaciones al estudio de las habilidades sociales, lo que da lugar a que se caractericen y se clasifiquen de forma distinta. Inicialmente, Lazarus (1973) es quien propone ciertas dimensiones que conforman a la habilidad social/asertividad, siendo estas:

- Capacidad de decir no
- Capacidad de pedir favores y hacer peticiones
- Capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos
- Capacidad de iniciar, mantener y terminar conversaciones

Goldstein y colaboradores (1989) hacen una muy clara tipología de las habilidades sociales las cuales pueden agruparse en la tabla 1:

Tabla 1. Clasificación de las habilidades sociales de acuerdo a Goldstein (1989)

Básicas	Avanzadas	Planificación
<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Iniciar una conversación • Mantener una conversación • Formular una pregunta • Dar las gracias • Presentarse • Presentar a otras personas • Hacer un elogio 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ayuda • Participar • Dar instrucciones • Seguir instrucciones • Disculparse • Convencer a los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones realistas • Discernir sobre la causa de un problema • Establecer un objetivo • Determinar las propias habilidades • Recoger información • Resolver los problemas según su importancia • Tomar una decisión eficaz • Concentrarse en una tarea
Alternativas a la agresión	Para hacer frente al estrés	Relacionadas con sentimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Pedir permiso • Compartir algo • Ayudar a los demás • Negociar • Empezar el autocontrol • Defender los propios derechos • Responder a las bromas • Evitar los problemas con los demás • No entrar en peleas 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular una queja • Responder a una queja • Demostrar deportividad después de un juego • Resolver la vergüenza • Arreglárselas cuando te dejan de lado • Defender a un amigo • Responder a la persuasión • Responder al fracaso • Enfrentarse a los mensajes contradictorios • Responder a una acusación • Prepararse para una conversación difícil • Hacer frente a las presiones del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los propios sentimientos • Expresar sentimientos • Conocer los sentimientos de los demás • Enfrentarse al enfado de otro • Expresar afecto • Resolver el miedo • Autorrecompensarse

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, Caballo (1993) propone doce dimensiones conductuales que han sido aceptadas y usadas con mayor frecuencia, estas son:

- Hacer cumplidos
- Aceptar cumplidos
- Hacer peticiones
- Expresar amor, agrado y afecto
- Iniciar y mantener conversaciones
- Defender los propios derechos
- Rechazar peticiones
- Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado
- Peticiones de cambio de conducta del otro
- Disculparse o admitir ignorancia
- Afrontar críticas

Fernández (1994), menciona que para expresar las habilidades sociales es necesario considerar los recursos cognitivos de una persona, es decir, las formas de pensar, estrategias utilizadas para resolver problemas, capacidad de análisis, entre otros. Tomando en cuenta esos factores, enumera ciertas características del constructo, que son:

- Heterogeneidad, dada la diversidad de comportamientos, niveles de funcionamiento y diversidad de contextos.
- Naturaleza interactiva de la conducta social.
- Especificidad situacional de la conducta social.

En este sentido, y tomando en cuenta que las relaciones interpersonales son elemento clave de las habilidades sociales, el aprendizaje en equipo adquiere un importante papel al hacerse capaz de responder de forma particular pero

integradora a las características de los otros, se da una apropiación del conocimiento personal, del grupo y de lo que se modifica gracias a las intervenciones del mismo (Martínez, 2004). La persona y su círculo de referencia son actores totalmente interdependientes en la adquisición de conocimientos y de habilidades sociales.

Más adelante, Caballo (2005) redefine el concepto como un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación.

Desde un enfoque cognitivo comportamental, el repertorio de conductas que permiten al individuo relacionarse eficazmente con otras personas han sido definidas como habilidades sociales y constituyen el repertorio de conductas que permiten a una persona desempeñarse funcionalmente en el ámbito social y son la base de la competencia social (Prette, 2008).

Las habilidades referentes al campo interpersonal, han mostrado ser un tema de interés para la educación en los últimos años, dando como propuesta cinco grandes categorías de acuerdo a Eceiza, Arrieta y Goñi (2008):

- Interacción con personas desconocidas en situaciones de consumo
- Interacción con personas que atraen
- Interacción con amigos y compañeros
- Interacción con familiares
- Hacer y rechazar peticiones a los amigos/as) que responden a distintos contextos de interacción social

Peñafiel (2010) agrupa a las habilidades sociales en tres tipos, cognitivas, emocionales e instrumentales:

- Las habilidades cognitivas abordan en acto de “pensar” por ejemplo, el identificar necesidades, identificar y discriminar las conductas socialmente deseables, habilidad de resolución de problemas mediante el uso de pensamientos alternativos, consecuenciales y relacionales y de estados de ánimo así como el proceso de autorregulación.
- Las habilidades de tipo emocional están directamente relacionadas con la expresión de las mismas como lo son la ira, miedo, alegría, molestia, tristeza, asco, vergüenza, etcétera.
- Las de tipo instrumental que refieren a las que tienen alguna utilidad, es decir, son las que se actúan o hacen como las conductas verbales de inicio y mantenimiento de conversaciones, formulación de preguntas y respuestas; buscar y aplicar alternativas a la agresión, rechazar provocaciones y negociación en conflictos, además como las conductas no verbales como la postura, tono de voz, intensidad, ritmo y gestos.

La contribución de Cepero, MArin y Torres (2010) radica en argumentar la importancia y necesidad de contemplar dentro de las habilidades sociales a la educación física como un componente esencial ya que mencionan que el ejercicio físico está directamente relacionado con la autoestima, la motivación, autoconcepto, actitudes y valores de una persona. En la investigación que llevaron a cabo con estudiantes, evaluaron cuatro variables (respeto, responsabilidad, autoestima y amistad) a través de un programa de intervención de duración de ocho meses con sesiones cada dos o tres semanas con unidades didácticas diversas como el sociodrama, grupos de discusión y el diario del profesor. Los resultados fueron que a partir de la intervención en las prácticas de educación física, las habilidades sociales como el diálogo, resolver problemas, pedir perdón y ayuda a un mediador en caso de ser necesario, fueron adquiridas/fortalecidas por/en los estudiantes.

Hay que recordar que las habilidades sociales se instauran en la infancia, ya sea de forma extraordinaria o mínima, pero al fin existentes. Razón por la cual

al hablar de este concepto en la edad adulta se deben retomar las experiencias previas para poder maximizar y engarzarlas con el conocimiento nuevo. Proceso similar en la educación pre-escolar y básica en el tema de las competencias, en donde se establecen puentes de comprensión, significados y procedimientos entre un nivel y otro.

Recientemente el estudio de las habilidades sociales ha incluido variables como la de trabajo en equipo, prestar atención, capacidad de organizarse y pedir ayuda a otros en caso de necesitarlo (Oyarzún, I. Estrada, Pino y Oyarzún, J., 2012)

1.4 Evaluación de las habilidades sociales

La evaluación de las habilidades sociales se podrá advertir como un recurso valioso y con posibilidades a mejorar y redefinir estrategias de formación y crecimiento tanto en el ámbito educativo como en el personal. Además de si se integra a la formación curricular posibilitará que se establezca un espacio para el aprendizaje de la llamada competencia de aprender a convivir y aprender a ser, el resultado será aún más impactante y permanente. Dado que aquello que se realice por identificar áreas potenciales de mejora a nivel integral del estudiante será con la intención de que el proceso de formación académica sea más que el mero hecho de incorporar información nueva, se privilegiará el que se asimile a la ya existente y sobre todo, que se integre de forma significativa a su quehacer cotidiano.

Fernández y Carrobles (1981) mencionan que hay acuerdo en que una adecuada metodología de evaluación de la conducta social debe incluir diversos instrumentos que apunten primero a los distintos niveles de respuesta y segundo a las múltiples áreas de comportamiento asertivo.

Para realizar una adecuada evaluación de las habilidades sociales, Sendín (2000), propone que se deben incluir tres aspectos en la evaluación: 1) que sea individualizada, 2) interactiva y contextual y 3) informativa; dando fundamento al enfoque multimétodo para dar cuenta y uso de diversas técnicas de investigación y tener una mejor comprensión del tema. Y de acuerdo con Monjas (2000) y Caballo (2005) se tienen que contemplar también tres momentos: detección (diagnóstico), intervención y evaluación. Y de acuerdo con Goroskieta (2000), para mejorar las habilidades sociales se tienen que contemplar las siguientes variables: comunicación verbal y corporal, autoestima, identificar los estilos conductuales de respuesta, asertividad, técnicas asertivas, manejo de ansiedad y de pensamientos irracionales.

Con esos antecedentes, Pirela y Portillo (2006) mostraron como resultado de una investigación en una población española, altos porcentajes en el uso de técnicas, conocimientos de software, habilidades tecnológicas pero un bajo porcentaje de flexibilidad y entusiasmo por la profesión, información del área de salud, habilidades directivas, capacidad y comunicación eficaz, así como habilidades creativas. Es decir, el aspecto de formación especializada se encontraba en términos óptimos pero no así los aspectos relacionales lo que puede ocasionar que el otro componente no sea utilizado satisfactoriamente.

Denyer (2007) por su parte, hace mención que cuando el estudiante adquiere competencias, la institución reduce considerablemente los conocimientos vacíos y promueve entonces los conocimientos vivos, esos que se utilizan y enriquecen a lo largo de la vida. De esta forma el estudiante se convierte y actúa activamente en el proceso educativo ya que aporta a la institución y no solo se coloca pasivamente como receptor de información

En este mismo sentido, el informe del Proyecto sobre competencias Alfa Tunning para América Latina publicado en 2007, menciona que la educación superior debe centrarse en los sujetos y sus procesos de aprendizaje activo y

constructivo para contribuir con la formación de los profesionales que respondan con sensibilidad e innovación a los problemas de desarrollo regional, nacional y global (Pirela y Portillo, 2008).

En otro contexto, Vega, González, Anguiano, Nava y Soria (2009). Investigaron el estrés infantil y las habilidades sociales y refieren que éstas forman parte del afrontamiento, y se sugiere que con menos habilidades sociales se produce mayor estrés, en el caso de los adultos, se tienen técnicas diferentes para mejorarlas como lo son la toma de decisiones, modelamiento, técnicas de asertividad. Haciendo relación a factores asociados, Anguiano, Vega, Nava y Soria (2010), refieren que el consumo de alcohol se relaciona sobre todo en un bajo nivel de habilidades sociales cognitivas, así como con niveles importantes de ansiedad y por consiguiente de aislamiento social. Concluyen que las HS son importantes como factores preventivos y de tratamiento en el tema de las adicciones a pesar de no ser el único factor que esté involucrado en el tema.

Benevides, Gomes y Rodrigues (2011) incluyen en su trabajo al personal académico y refieren que al trabajar con las habilidades sociales de los profesores en función de sus áreas de actuación y sus actividades, refieren que las relaciones interpersonales permiten que se presenten actividades autoreflexivas y que eso posibilita que se incorporen nuevas habilidades sociales, mismas que han sido previamente adquiridas en la formación profesional. Mencionan además que cada profesional presenta habilidades características de la disciplina y que éstas se ven influenciadas del contexto y ambiente social.

Tras investigar el Programa de Extensión Universitaria del Departamento de Estudios Socioculturales de la Universidad de Pinar en Cuba, Ordaz (2013) obtuvo datos en donde se constata la necesidad de un entrenamiento en las HS para que los estudiantes puedan convivir de manera exitosa, así como que sus profesores tuvieran el entrenamiento de forma sistemática y organizada. Así, recalca el papel que tienen las universidades en “formar personas socialmente responsables”

(p.272) para que el trato con los demás sea respetuoso y de calidad, ya que serán los profesionales los que hagan posible un cambio significativo y con beneficios a nivel global y concluye que es desde la extensión donde la universidad establece un vínculo efectivo interdisciplinario con la sociedad, forma responsablemente a sus estudiantes para que ellos sean los que establezcan relaciones provechosas, de calidad, participativas, creativas y equilibradas.

La evaluación de las habilidades sociales se ha visto limitada ya que desde la complejidad de conceptualizarlas ha sido un camino con tropiezos. Se pueden encontrar instrumentos que evalúan las habilidades sociales en infantes y adolescentes debido a que es en esos años en donde se instauran esos repertorios conductuales y de estrategias personales.

Instrumentos de evaluación

Uno de estos instrumentos para adultos y profesores es el *Cuestionario de Interacción Social (CHIS)*, por sus siglas en inglés) elaborado por Monjas (1992) y toma como base los contenidos del *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)* en el cual a través de sesenta reactivos se analizan seis dimensiones: habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, de conversación, emocionales, solución de problemas interpersonales y de relación con los adultos. Las respuestas son tipo Likert que van del nunca hasta siempre y en donde los altos puntajes indican altos niveles de habilidades sociales.

Otros más que se centran en esas edades son el *Preschool and kindergarden behaviour Scales (PKBS)*, *School social behaviour scales (SSBS)*, *The Scale for Interpersonal Behaviour (SIB)*, *Cuestionario de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS)*. Otro más para infantes de edades entre los 6 y 10 años es el llamado *Entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEIC)* de Díaz-Aguado (1995), en donde a través

de cuatro historias se plantean situaciones relacionadas con las interacciones con las demás relacionadas con 1) iniciar una relación, 2) recuperar un objeto, 3) convencer para un juego y 4) convencer para conseguir un objeto propiedad de otro niño.

Para la evaluación en adultos se pueden encontrar el *Inventario de Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP)*, desarrollado por Montero Centeno (1999) el cual consta de un registro sistemático de datos de la persona atendida por un servicio y un test de conducta adaptativa (Citados en Fernández, 2010). Uno más es el *Inventario de Habilidades Sociales (IHS)* (Prette, 1999) que consiste en 38 reactivos donde se presentan situaciones interpersonales en donde se tiene que indicar la frecuencia de aparición.

Para la población de adolescentes y adultos se cuenta con la *Escala de Habilidades Sociales, EHS* (Gismero, 2000); es un cuestionario que explora la conducta habitual de una persona en situaciones concretas y valora hasta qué punto esas habilidades sociales modulan las actitudes. El cuestionario se conforma de treinta y tres reactivos, siendo veintiocho de ellos redactados en sentido inverso y cinco en sentido positivo. Todos los reactivos son de tipo Likert que van del “no me identifico en absoluto” al “muy de acuerdo”.

Edel (2003), argumenta que el estudio y evaluación de las habilidades sociales ya en edad adulta o bien en la juventud quedan en el olvido en las instituciones educativas ya que se le da una preferencia marcada a las habilidades de razonamiento verbal y matemáticas.

Se tiene claro que las habilidades sociales son un factor fundamental para la formación de las relaciones sociales ya que aportan calidad en lo que a salud mental se refiere. Martins y colaboradores (2005) llevaron a cabo un estudio para examinar las propiedades psicométricas del Instrumento *MESSY* por primera vez en América Latina en una muestra con niños/jóvenes de 7 a 15 años de contextos

socio culturales diferentes, medio y favelas. Sus resultados mostraron que los participantes del contexto medio obtuvieron puntuaciones más altas que los que correspondían a las favelas; estos resultados apoyan la idea de que factores como el estrés, relaciones familiares inestables, pobreza y otros factores socioculturales influyen a que las habilidades sociales puedan desarrollarse satisfactoriamente.

De igual forma Herrera, Freytes, López y Olaz (2012) mencionan que es sumamente importante evaluar las habilidades sociales en estudiantes universitarios ya que son ellos los que conformarán a la población productiva en un futuro inmediato.

Di Domenico y Alba (2013) realizaron un estudio para comprobar la validación del test de Zullinger (test de manchas desde un enfoque psicoanalítico) y el inventario de habilidades sociales (IHS), en donde los datos obtenidos no mostraron la suficiente significancia para establecer correlaciones importantes.

Decir que sólo un instrumento es el adecuado para evaluar las habilidades sociales es muy arriesgado debido a que todos llevan un proceso muy riguroso para demostrar su confiabilidad y validez tanto interna como externa. Se promueve en todo caso, que dependiendo de los objetivos planteados por cada investigador o persona interesada, sea elegido el instrumento que mejor se adapte a las necesidades o bien, que arroje los datos que serán de utilidad. La elección del instrumento queda entonces en manos de cada investigador.

1.5 Programas de entrenamiento de las habilidades sociales

La literatura puntúa que los pioneros en programas de entrenamiento de las habilidades sociales fueron Wolpe (1969) y Lazarus (1971), quienes trabajaron

con la asertividad (como antecedente de las habilidades sociales) con el objetivo a conseguir de eliminar la ansiedad presente en situaciones sociales.

Existen diferentes modelos de evaluación y entrenamiento, dentro de los cuales se encuentran los de ensayo comportamental, modelado, retroalimentación, refuerzo, técnicas de reducción de ansiedad, entrenamiento en solución de problemas interpersonales autoinstrucción, autocontrol, etcétera. Pero algo que ha mostrado resultados positivos, así lo refieren Caballo y Carrobbles, (1988) es que se involucren de manera interdependiente objetivos y estrategias comportamentales, afectivos y cognitivos (citados en Prette, 2008).

El entrenamiento de las habilidades sociales está enmarcado desde algunos años, con el objetivo de mejorar la actuación profesional y por consiguiente el de incrementar las condiciones de vida a nivel comunitario. Así se puede ver que en una población de estudiantes universitarios sea de gran trascendencia e importancia por varias razones (Prette, et al., 1999):

- Constituyen un reflejo cultural: tanto de los aspectos positivos, de progreso como aquellas deficiencias y limitantes existentes.
- Se trata de una clase profesional emergente, que en un futuro a corto plazo ejecutará un desarrollo profesional frente a la comunidad, y
- Se formarán profesionales más competentes y mejores en sus relaciones interpersonales y profesionales ya que en muchos de los casos, los planes de estudio no contemplan el desarrollo de esas habilidades como parte fundamental del rendimiento académico ni del éxito profesional.

Las competencias sociales, desde la visión de desempeño profesional, involucran a la conversación, asertividad, habilidades de relación heterosocial, habilidades instrumentales y capacidad de resolver problemas. Se puede trabajar en el entrenamiento en habilidades sociales bajo el modelado, juego de roles, el refuerzo social y el *feedback*. Bajo estas técnicas, se pretende llegar al proceso de

generalización, en donde se hace presente la nueva respuesta o habilidad adquirida, en contextos o situaciones diferentes a aquellas en las que se dio el aprendizaje (Orviz, 2000).

Cárdenas, Hernández, Vite y Meza (2003) refieren que un programa de intervención debe establecerse en función de cuatro componentes: descubrimiento, reunión, reglas establecidas y plan (PAPS) en donde a través de ejercicios prácticos se espera que los jóvenes adquieran habilidades de afrontamiento y conductas prosociales, aunque mencionan que este tipo de intervenciones no tienen un efecto inmediato sobre la conducta ya que se requiere tiempo en la consolidación y establecimiento como parte del repertorio de una persona.

Para Caballo (2003), el entrenamiento se centra en incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas, así como enseñar estrategias y habilidades interpersonales ya que en lo general la ansiedad, la falta de motivación y seguridad personal son obstáculos para desarrollar las habilidades sociales. De esta forma, el autor propone cuatro elementos indispensables para llevar a cabo el entrenamiento, estos son: a) Entrenamiento en habilidades, b) Reducción de ansiedad, c) Reestructuración cognitiva, y d) Entrenamiento en solución de problemas

Con estos elementos se pretende que la persona pueda, en primer término, reconocer sus limitaciones en cada uno y que, partiendo de ellos, logre establecer nuevos parámetros de acción, sentir y pensar. Con esta premisa se puede afirmar que si el aprendizaje es significativo y basado en problemas “reales”, los estudiantes tenderán a asimilar mejor la información y lo que es mejor, podrán aplicar lo aprendido de forma exitosa.

Se hace tangible, por lo tanto, que el perfil curricular contemple elementos del enfoque por competencias para detectar las necesidades de los estudiantes,

perfil de ingreso y egreso así como de los representantes del mercado de trabajo para ofrecer dentro del ámbito y escenario académico las herramientas necesarias para que el estudiante se desempeñe con mejores habilidades sociales en su formación académica y su permanencia es éste sea significativa. Desde este enfoque se observan elementos de las habilidades sociales, como las relaciones interpersonales, trabajo en equipo, y aquellas que tienen que ver con el contacto con los otros.

Se formula así la necesidad de articular el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes con las necesidades propias y sociales, es decir, se pretende una adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones de educación superior y lo que éstas hacen (UNESCO, 2005). Algunos programas de intervención diseñados para enseñar habilidades sociales son los que recopila Puerta (2013):

- MÉTODO EOS, programa de refuerzo de las habilidades sociales. Diseñado por A. Vallés y C. Vallés en 1994.
- VIVIR CON OTROS, Programa de desarrollo de habilidades sociales. Diseñado por Ana María Arón y Neva Milicia en 1996.
- *Programa de Habilidades Sociales* de Miguel Ángel Verdugo en 1997.
- *PEHIS*, Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (2002) que fue diseñado por Monjas y dirigido a adultos y profesorado.
- *HVP*, Habilidades para la vida de Traub Muñiz en 2002.

Otro más es el programa de *Desenvolvimento Interpersonal Profissional (PRODIP)* que se enfoca en fomentar las habilidades de expresión de sentimientos positivos y negativos, dar/pedir retroalimentación ante una conversación, hacer y responder preguntas, expresar una opinión frente a un grupo, afrontar la crítica desde una dimensión funcional, topográfica, ética y cognitivo/afectiva. (Prette A., Prette, J. y Mendes, 1999).

Poblete y Jiménez (2013) indagaron en el trabajo con personas con discapacidad, en donde las habilidades sociales han logrado que se integren de manera óptima, se eviten problemas comportamentales y prevengan problemas psicológicos y de abuso sexual. Por lo tanto, la satisfacción de obtener logros de diversa índole se vuelve alcanzable y factible.

Como se puede observar, los programas de entrenamiento en las habilidades sociales son reducidos en proporción a los estimados de población a intervenir. Se vuelve necesario así que el desarrollo de programas sea oportuno y respondiendo a las necesidades que se identifiquen mediante evaluaciones diagnósticas y ante el seguimiento de intervenciones pasadas.

1.6 Implicaciones de las habilidades sociales

Las habilidades sociales son un componente importante y prioritario en el desarrollo integral de toda persona, desde la infancia hasta la edad adulta y en los diversos escenarios en donde se desenvuelva. Para los estudiantes del nivel superior, las implicaciones son determinantes en su trayectoria académica y profesional, debido a que favorecen un óptimo desenvolvimiento social, fortalecen las relaciones entre compañeros y profesores, permiten establecer las pautas necesarias para un desempeño educativo provechoso e impactan en la satisfacción total de su trayectoria como estudiantes.

1.6.1 Asertividad

La asertividad es la expresión adecuada, socialmente aceptable, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no represente una respuesta de ansiedad (Wolpe, 1958). Y desde esta definición se puede ver la relación que existe con las habilidades sociales ya que los elementos de expresión social existen en ambos.

Así, el trabajo realizado por Flores Galaz y Díaz Loving (1994) acerca de la conceptualización de la asertividad en México mostró la importancia de estudiar este concepto desde una postura etnopsicológica como lo venía haciendo Díaz Loving (esto como resultado de estudios realizados por ambos investigadores mexicanos desde la década de los años cincuenta) que señala a la cultura como un agente que determinará los fundamentos, estructuras y normas de las conductas que se esperan de una persona. De esta forma, se concluye que los mexicanos obedecen mayoritariamente por amor que por poder y que ese rasgo de abnegación determina en gran medida el concepto de asertividad en la cultura mexicana.

Ante esas premisas, Flores Galaz y Díaz Loving (2004) conceptualizaron la asertividad desde la postura etnopsicológica que la define de la siguiente manera:

La habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de los derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado.
(p. 22)

La asertividad entonces, se considera una habilidad social que facilita expresar pensamientos, emociones, sentimientos, aceptar la crítica, dar y recibir cumplidos, iniciar conversaciones, defender los derechos personales de forma honesta y oportuna respetando a los demás y a sí mismos.

El que una persona sea asertiva y con un buen nivel en sus habilidades sociales facilitarán que su papel y desempeño como estudiante sea de calidad.

Esto nos conduce al tema de las competencias, hábitos de estudio y motivación implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.6.2 Motivación escolar

La motivación es un elemento fundamental para y en el aprendizaje, ya que permite que una persona pueda tolerar la frustración, mejorar los procesos básicos de atención y memoria, y ser persistente en las tareas y objetivos planteados. Para Alcalay y Antonijevic, la motivación escolar es el *“proceso que involucra variables tanto cognitivos como afectivos; cognitivos en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivos, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.”* (1987, p. 29-32).

De acuerdo con Woolfolk (1995) el estudio de la motivación escolar ha tenido su desarrollo en cuatro grandes rubros:

- Conductual: a través de los llamados incentivos y castigos
- Humanista: contemplando necesidades y motivaciones intrínsecas
- Aprendizaje social: en donde se presenta una combinación de aspectos conductuales y cognitivos
- Cognoscitivismo social: en donde se priorizan las expectativas y valores otorgados de manera individual a las metas establecidas

Cuando la motivación se encuentra en un nivel óptimo y sobre todo de forma intrínseca, ésta participa activamente en el llamado aprendizaje significativo en donde además se potencializan aspectos varios como lo son las habilidades sociales, los hábitos de estudio y el rendimiento escolar (Pimienta, 2007).

En el estudio realizado por Castro, Gordillo y Delgado (2009) en Argentina acerca de los hábitos de estudio y de la motivación en el aprendizaje, observaron (tras aplicar una encuesta a estudiantes de licenciatura de la UNT) que más del 50% mostraron una motivación adecuada para aprender; sin embargo los hábitos de estudio que emplean no son del todo efectivos ya que, por ejemplo, el 60% solo a veces comprendía claramente el contenido de lo que había estudiado y que el 43% solo a veces distinguía lo que se le solicitaba.

Posterior al estudio, los autores concluyeron que el que los estudiantes conozcan cuales y en qué forma utiliza sus hábitos de estudio, permitía que reflexionaran sobre sus necesidades e impactar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y verse reflejado en el desarrollo y éxito académico.

1.6.3 Rendimiento académico

El desarrollo académico también es conocido como rendimiento académico/escolar, o aptitud escolar y se utilizan como sinónimos en la literatura. Para el constructo de rendimiento escolar la autopercepción de saberse hábil es el elemento primordial, ya que es la propia persona quien hace una evaluación del desempeño y por lo tanto es quien determina el grado de satisfacción. (Edel, 2003)

Tratando de reducir los vacíos observados en la investigación en México en este tema, Celis (1986) llevó a cabo un estudio en la Universidad Iberoamericana durante los años de 1981 y 1982 en donde relacionó el rendimiento académico con elementos predictivos del mismo como los que aporta el test D.A.T. (razonamiento verbal, abstracto y relaciones especiales). Los resultados que obtuvo apuntan a que a mayor edad de ingreso a la universidad (20 años o más) el puntaje global en la prueba era menor, así como que los hombres obtuvieron

puntajes mayores en razonamiento abstracto que las mujeres y éstas a su vez obtuvieron puntajes mayores a los hombres en el aspecto académico.

De forma alterna, Muñoz (1993) se propuso analizar en una población estudiantil de nivel medio superior y superior el rendimiento escolar utilizando instrumentos de evaluación psicométricos como Raven (medición de coeficiente de inteligencia) y MMPI (rasgos de personalidad) en donde obtuvo que el factor intelectual y los rasgos de personalidad difieren significativamente de los estudiantes que obtuvieron un alto y bajo rendimiento académico, así como mencionar que existen múltiples factores asociados al desempeño académico.

Y para resolver o reducir esas dificultades, investigaciones realizadas en diversos países han identificado múltiples limitaciones entre la formación académica y las necesidades laborales, tales como las que menciona Bertrand (citado en Cartas, 1998):

- Diferencias entre el conocimiento general y el profesional para que fortalezca y expanda las posibilidades académicas.
- Lograr establecer una relación entre el trabajo profesional y la formación académica.
- Flexibilidad de contenidos y de estructuras institucionales y académicas.
- Mejora de oportunidades para jóvenes en dificultades, por ejemplo incorporar periodos de trabajo en empresas para reducir una marginación progresiva de los profesionales.
- Desarrollar y fortalecer la educación continua y aprendizaje de vida, ya que contempla una formación adaptativa en los cambios de vida profesional.
- Tener presente la calificación, evaluación y certificación profesional
- Organización, gestión y financiamiento para aumentar la eficiencia profesional y académica.

Aun cuando los aspectos personales son los que resaltan en las investigaciones de habilidades sociales, lo que concierne al interés por el aprendizaje a lo largo de la vida lo retoman Tamayo y Climent (1999), al advertir que ante las dificultades de la modernización educativa y la incorporación de modelos basados en competencias, se necesita de “la creación de sistemas educativos que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida para todos ya que constituye un factor crítico como necesidad social y elemento estratégico de desarrollo” (p. 3) ya que no se limita a lo académico, ni a una edad en particular, modalidades, niveles o necesidades.

Edel (2003) encontró, tras hacer investigación teórica en el tema de la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, ciertos factores determinantes para el rendimiento o desempeño académico siendo principalmente los siguientes:

- Rendimiento entendido en valores cuantitativos y cualitativos: debido a que el concepto involucra diversos aspectos y que tiene que ver con la predicción en términos académicos.
- Perspectiva holística del fenómeno, al plantear que la evaluación de los elementos involucrados pueden diseñar estrategias predictivas de evaluación.
- Existencia de programas compensatorios en la investigación del tema al presentarse en México niveles bajos en lo que respecta al rendimiento académico.

Con esta premisa se pretende que el alcance del aprendizaje en países de Latinoamérica se redimensione y que sea elemento crucial para el desarrollo social, cultural, económico y demás ya que no se limitaría al ámbito escolar sino que trascendería a todos los niveles y esferas que conforman a una persona.

Esto pone sobre la mesa que no solo es necesario que durante la formación académica se desarrollen las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino que también es importante desarrollar aquellas habilidades que tienen que ver con el desenvolvimiento personal y de vida, siendo la profesión y la vida laboral parte de ella.

1.7 Hábitos de estudio

Un aspecto por demás importante en la vida un estudiante de licenciatura es el que se relaciona directamente con su formación académica y se refiere a sus hábitos de estudio, los cuales pueden facilitar e impulsar el rendimiento académico o por lo contrario, limitarlo. A continuación, se presentan los aspectos más importantes sobre este concepto.

1.7.1 Concepto y características

Un hábito es considerado como la repetición constante de una acción, de tal forma que la gran mayoría de ellos son instaurados como parte del repertorio conductual de una persona y que con el paso del tiempo estos hábitos se refuerzan o bien pueden llegar a presentar modificaciones si se consideran pertinentes.

Desde la década de los setenta, estudiosos del tema mencionaron que los hábitos de estudio (HE) tienen factores determinantes para poderse instaurar como lo son la orientación/supervisión a los estudiantes para la incorporación de dichos hábitos, tomar en cuenta los saberes previos sirviendo como base, identificar las actitudes existentes y la preparación previa ya que sirven como aspectos predictorios del aprovechamiento/rendimiento escolar (Lozada, 1974; Gómez y Kuri, 1978; Aguilar y Lizarraga, 1979, citados en Barona, 2003).

La relación de hábito y técnica de estudio es muy estrecha y es difícil de enunciar cual antecede al otro ya que al incorporar información, ésta pasa por un proceso en donde se hacen presentes procesos cognitivos superiores como la memoria, creatividad e imaginación, facilitando su conversión en aprendizaje, que a su vez funciona como plataforma para la recepción de nueva información y así sucesivamente. Se observa entonces que un hábito de estudio, se desarrolla “a la par” con el aprendizaje, donde esa unión inicial de enseñanza se transforma en cotidianeidad y costumbre. Para lograr que un elemento nuevo se transforme en hábito, Danilov (1981), menciona que se lleva a cabo un proceso de tres fases (citado en Barona, 2003):

- Consolidación inicial: se reproduce la información con el único objetivo de no olvidarla, para esto se establecen vínculos con conocimientos previos.
- Repaso: la frecuencia con la que se use la información permitirá su consolidación en conocimiento.
- Repaso resumen: se consolidan los hábitos de estudio aprendidos anteriormente, además de facilitar la abstracción de conocimientos mediante el análisis y síntesis por parte del estudiante.

Por su lado, Fernández (1988) refiere que los HE son el conjunto de hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil y profunda asimilación, transformación y creación de valores culturales.

Investigaciones en estudiantes universitarios señalan que los hábitos de estudio están íntimamente relacionados con el estado emocional y la capacidad intelectual y que esta combinación de factores se refleja en el desempeño o rendimiento académico que presentan a lo largo de su formación académica (Salas, 1990; Hernández y García, 1991; Martínez, 1997).

Puede decirse de forma general que un hábito de estudio son las conductas que un estudiante aplica de manera habitual y orientadas propositivamente a las

formas de incorporar información que se va transformando en aprendizaje. Existen numerosas definiciones sobre el término, algunas de ellas se plantean a continuación.

García Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (1999) el hábito de estudio es el resultado de una serie de repeticiones de pequeños actos relacionados con el hecho de estudiar y proponen para el año 2005 una actualización del concepto quedando definido como “la repetición del acto de estudiar realizado bajo condiciones ambientales de espacio, tiempo y características iguales” (p. 15).

Así, un hábito de estudio se forma en la repetición organizada y propositiva de conductas que son de interés para el estudiante y que están relacionadas con su formación académica sea formal o no, ya que lo que se prioriza es el aprendizaje.

1.7.2 Clasificación

Bajo la visión de Escalante (2008), los hábitos de estudio son las formas en cómo se adquiere el conocimiento de ciertas condiciones ambientales, de tiempo y espacio y que es causa, en la gran parte de los casos, del éxito o fracaso de los estudios. En ese sentido, se menciona que dichos hábitos están formados por las siguientes variables:

- **Estrategias de higiene:** Aquí se encuentran los actos que permiten mantener y propiciar la salud, tanto física como mental.
- **Condiciones de materiales:** Se consideran todos los recursos y materiales necesarios para abordar los contenidos propuestos en nuestras materias, además de considerar el espacio físico y sus características.

- **Estrategias de estudio:** Son la forma de estudio que la persona tiene para adquirir conocimiento. Crear el hábito de estudio integra la voluntad, la motivación y el aislamiento psicológico.
- **Capacidad de estudio:** Son todas las acciones mentales que debemos poseer y dominar para mejorar el aprendizaje, en las que se pueden citar: la observación, la asociación y la síntesis.

También se dice que los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que acostumbra a usar el estudiante al asimilar las unidades de aprendizaje, son también la aptitud en la evitación de distracciones, la atención brindada al material de estudio y el esfuerzo que se le dé al proceso de aprendizaje (Cartagena, 2008).

De acuerdo con las conceptualizaciones mostradas, los hábitos de estudio parecen que dan por hecho que todas aquellas acciones que forman parte del repertorio conductual trascienden a hábitos y que por ende, y relacionado al estudio, serán parte de ese compendio instrumental. Sin embargo, esto no es así, ya que en el día a día, la cantidad de acciones llevadas a cabo son inmensas y solo aquellas que se seleccionan, organizan y son parte de un proceso propositivo, son las que se van uniendo para conformar un hábito. Además, es importante recalcar que no necesariamente la instauración de un hábito sea en términos positivos, es decir, existen numerosos casos en donde se habla de “malos hábitos”.

Los malos hábitos de estudio aluden a que obstaculizan o limitan la incorporación, asimilación, organización y procesamiento de información. Incluso pueden ser considerados como una forma de desorden o bien, parecer un no hábito.

1.7.3 Evaluación de los hábitos de estudio

Se han realizado diferentes investigaciones acerca de los hábitos de estudio, una de ellas es la que llevo a cabo Grajales (2002), en donde los estudiantes que participaron sobre habilidades de estudio obtuvieron mejores resultados sobre sus hábitos de estudio al compararlos con los que no participaron, y recomienda que se den a conocer los tipos de apoyo y recursos para realizar las actividades relacionadas con su propio aprendizaje.

Por su parte, Velasco (2004) trabajó con una muestra de nivel básico (primaria) en el tema de los aprendizajes para la vida ya que son este tipo de conocimientos los que perduran en la vida adulta. Tras aplicar un cuestionario y realizar los análisis correspondientes, se obtuvo que el rendimiento por grado, de cuarto a sexto, fue incrementando de un 50.1% a un 63.8% en temas relacionados con las habilidades sociales, autoprotección y conocimientos del medio.

Sánchez, Osornio, Heshiki y Garcés (2008) obtuvieron resultados en su estudio con una muestra de 252 estudiantes regulares e irregulares de medicina en la FESI, UNAM, en donde el 54% de ellos mostró bajos niveles de motivación así como en los hábitos de estudio, específicamente demostraron no organizar tiempo y espacio de estudio y esto se demostraba en fracaso escolar y bajo rendimiento académico. Con estos datos, reafirman que los hábitos de estudio tienen una influencia importante en el rendimiento escolar. Mencionan que ésta muestra refleja lo que a nivel global sucede: carencia de hábitos de estudio eficaces.

Autores como Palmeros, Coeto y Pérez (2011) recomiendan que los estudiantes incorporen hábitos de estudio tales como realizar calendarios y horarios de actividades escolares, pero sin dejar fuera espacios libres y breves para el descanso al saber que de su muestra, el 70% reportó no contar con hábitos de estudio definidos y por lo consiguiente no eficaces ni duraderos.

Hernández, Rodríguez y Vargas (2012), mencionan que existe investigación realizada en universidades tecnológicas como la de De Garay (2006) referente a los hábitos de estudio en donde se demuestra que éstos se debilitan conforme se cursa la licenciatura. Refieren, además que para adquirir un hábito influye mucho la motivación intrínseca que una persona presenta, de esa manera, el deseo que presente determinará las formas, intensidad y esfuerzo que se le asigne a esa tarea. De esa forma, aquel estudiante motivado mostrará mejor desempeño en sus actividades, se podrá sentir mejor consigo mismo y será más reflexivo. Resultados de su investigación arrojaron que entre 40% y 50% de los estudiantes no poseían costumbres de organización y planificación de estudio, y un 50% identificaron poco entusiasmo al realizar actividades académicas y no ver desarrolladas habilidades sociales como mostrar seguridad al hablar en público.

De esta forma, uso de instrumentos psicométricos es ampliamente conocido y reconocido ya que es a partir de ellos que muchos conceptos se han consolidado al pasar por un proceso de validación y confiabilidad interna y externa. Cuando en una investigación se utiliza un instrumento estandarizado pero la población a la cual se desea aplicar es diferente o bien es de un idioma distinto, se debe realizar un nuevo procedimiento de estandarización y “tropicalización” con la finalidad de que los datos que se obtengan representen lo que se pretende medir.

En el caso de la medición de los hábitos de estudio se han elaborado diversos instrumentos psicométricos que se dirigen al nivel de educación básica, medio superior y al nivel superior. Entre los instrumentos de mayor representatividad o uso se tienen los siguientes (citados en Osés y cols, 2010):

- *Cuestionario de Autodiagnóstico de Hábitos de Estudio y Autorregulación* (Campero, Melchor y Díaz (s.f) en el que se abordan seis categorías (estudio independiente, habilidades de lectura, administración del tiempo,

concentración, lugar de estudio y habilidades de procesamiento de información) con un total de cincuenta reactivos.

- El *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio* (LASSI, por sus siglas en inglés) mide diferentes diversas estrategias de aprendizaje ubicadas en diez escalas y un total de 88 reactivos (Weinstein y Urderwood, 1985).
- Uno más es el *Cuestionario de Autorregulación* (Aguilar, 1993) en donde a partir de veinte reactivos se conocen cómo se encuentran los estudiantes en sus habilidades de planeación y organización en sus estudios.
- El *Inventario de los Procesos de Aprendizaje* (ILP-R) (Schmeck, 1988; Schemk, Geisler-Brenstein y Cercy, 1991) contiene nueve escalas con 141 reactivos totales y se ha desarrollado además una versión española por Esteban y colabs. (1996)
- El *Inventario de Pozar* (2002) tiene como objetivo principal detectar hasta qué punto el estudiante conoce su oficio (estudio); cuenta con 90 ítems divididos en las siguientes escalas: planificación del estudio, uso de materiales, condiciones ambientales y la asimilación de contenidos.
- *Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional* (EDAOM) consta de una sección de ejecución y otra de autorreporte con un total de 89 reactivos divididos en cuatro escalas que evalúan diferentes estilos de información en términos de adquisición, recuperación, procesamiento y autorregulación metacognitiva y metamotivacional . Su objetivo es medir las autovaloraciones de los estudiantes sobre la frecuencia de uso de diversas estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales al estudio, la dificultad que esto representa y los resultados obtenidos. El tiempo de aplicación promedio es de 40 minutos aunque no se trata de un instrumento con límite de tiempo. Respecto a los valores estadísticos con los que cuenta su estandarización se tiene una validez recurrente (0.67 con promedio general de calificaciones y 0.89 en tareas académicas diversas) tras la aplicación a 2995 estudiantes a nivel nacional de instituciones educativas de nivel medio superior y superior, respecto a la consistencia interna, se tiene un .94 (alfa de Cronbach) de todo el instrumento, su

validez de constructo convergente y divergente se determinó mediante el análisis factorial confirmatorio de matriz de covarianza de MRMM (Castañeda, 1995).

Para fines de esta investigación, se ha elegido el uso del inventario *EDAOM* debido a que su construcción y validación ha sido con una población muy similar a la aquí abordada, además de que su estandarización ha sido comprobada y su aplicación a poblaciones de educación superior ha sido importante.

1.7.4 Implicaciones de la evaluación de los hábitos de estudio

A partir de los años de la década de los años noventa, se inicia con más fuerza el abordaje sobre los hábitos de estudio en estudiantes de educación media superior, superior y posgrado, ya que anteriormente se había dedicado casi exclusivamente la mirada a los infantes para abordar el tema.

Oñate (2001), refiere que el obtener un grado académico no es sinónimo de poseer información, conocimientos y técnicas de estudio, sino que hay que contemplar que existen otros elementos que intervienen en el desarrollo profesional. Para demostrar lo anterior, se llevó a cabo una comparación entre los resultados del “Cuestionario sobre hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje (H.E.M.A)” y los datos proporcionados por un ejercicio de estudiantes de doctorado de la Universidad Politécnica de Madrid en donde se reflejaban las experiencias personales enfatizando las dificultades presentadas para incorporarse de manera eficaz y satisfactoria a empresas altamente competitivas. Los resultados de la comparación de datos, resaltan factores tales como la motivación personal, comunicación fluida, solución de problemas, toma de decisiones, habilidad de organización y anticipación a situaciones difíciles.

De acuerdo con Barona (2003), los hábitos de estudio no adecuados dan lugar a fracasos repetitivos y con éstos llegar un rendimiento académico bajo o no satisfactorio.

Castañeda y Ortega (2004) argumentan que no importando la disciplina o campo del conocimiento al que se dedique, el estudiante hace evidente que además de lo referente a su campo de especialización el poseer estrategias cognitivas y habilidades autorregulatorias, sociales y motivacionales apoyan un desempeño exitoso. Argumento que reafirma la necesidad de implementar acciones que favorezcan el crecimiento personal y el rendimiento académico.

Desde un punto de vista constructivista, Pimienta (2007) argumenta que las habilidades sociales y los hábitos de estudio comparten ciertas características que permiten un desempeño diferente y más funcional en la vida diaria. Se parte de que ambos conceptos se pueden reflejar en una mejora de actitudes, conocimientos, procedimientos a seguir y creatividad (por citar solo algunos), ya que ambos facilitan el camino para que el aprendizaje sea acumulativo, aplicable y significativo.

En la investigación llevada a cabo por Escalante, Escalante Estrada, Linzaga y Merlos (2008) analizaron los hábitos de estudio de los estudiantes del Colegio Superior Agropecuario del Estado de Guerrero encontrando que los puntajes obtenidos eran los mínimos aprobatorios; se mostraron puntajes bajos en las variables de higiene y condición de materiales, además de que las condiciones generales de su población estudiantil (poco/bajo recurso económico, trabajos de media jornada, familias numerosas) no favorecen o establecen pobremente un ambiente que faciliten los hábitos de estudio. Es decir, esas condiciones de vida limitan a los estudiantes a identificar las condiciones idóneas así como los factores personales de salud que se relacionan con el establecimiento de un ambiente óptimo para las actividades de estudio.

A partir de este estudio, Escalante y colaboradores concluyen que los hábitos de estudio influyen de manera importante en el éxito académico, así como de su capacidad intelectual y el estado emocional. Mencionan además que el cuerpo docente debe estar atento de cuáles son los hábitos de estudio presentes en sus estudiantes para poder implementar las estrategias adecuadas. Y recomiendan que hay que dar tiempo a otras actividades como hacer ejercicio, descansar, jugar, divertirse y relacionarse para que una persona pueda funcionar de manera óptima y que esto repercute de igual forma en los hábitos de estudio implementados.

En el estudio realizado por Castro, Gordillo y Delgado (2009) en Argentina acerca de los HE y de la motivación en el aprendizaje, observaron (tras aplicar una encuesta a estudiantes de licenciatura de la UNT) que más del 50% mostraron una motivación adecuada para aprender; sin embargo los hábitos de estudio que emplean no son del todo efectivos ya que, por ejemplo, el 60% solo a veces comprendía claramente el contenido de lo que había estudiado y que el 43% solo a veces distinguía lo que se le solicitaba. Posterior al estudio, los autores concluyeron que el que los estudiantes conozcan cuales y en qué forma utiliza sus HE, permitía que reflexionaran sobre sus necesidades e impactar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y verse reflejado en el desarrollo y éxito académico.

La relación de los hábitos de estudio y el fracaso académico en estudiantes universitarios ha sido abordada por distintos investigadores como la que se llevó a cabo con una población estudiantil de la carrera de fisioterapia de la Universidad del Rosario en Bogotá, Colombia en asignaturas con mayor índice de reprobación, los resultados que se obtuvieron mostraron que los elementos que componen los hábitos de estudio están directamente relacionados con el fracaso escolar y que la incorporación de estrategias y herramientas pedagógicas en los programas académicos que estén acordes a sus objetivos podrán hacer la diferencia y minimizar las consecuencias negativas de no implementar los hábitos de estudio (Torres, Tolosa, Urrea, Molselve, 2009).

De esa manera, Torres y colaboradores mencionaron que la investigación arrojó datos importantes al referir que se deben incorporar al contexto del universitario la cultura del aprendizaje por parte del propio estudiante, habilidades de trabajo, apropiación y desarrollo del conocimiento y a desarrollar las habilidades sociales para mejorar los hábitos de estudio.

En la investigación realizada por Osés, Aguayo, Duarte y Manuel (2010) con una muestra de 211 estudiantes de secundaria en el estado de Yucatán se observó que la aplicación de instrumentos como el Autodiagnóstico de Hábitos de Estudio y Autorregulación (Campero, Melchor y Díaz (s.f) y el Cuestionario de Autorregulación (Aguilar, 1993) tienen factores diagnósticos y predictivos de los estudiantes de nuevo ingreso para que con base a los resultados obtenidos se realicen las intervenciones necesarias, oportunas y eficaces para un óptimo rendimiento académico.

Se puede ver gracias a este estudio, que los hábitos de estudio son importantes e imprescindibles en el desarrollo profesional, pero que no es sólo gracias a ellos que un estudiante logra llegar a ese punto, sino que existen otros elementos de igual valor que intervienen permanentemente en la obtención de ese desempeño profesional.

Peñalosa y Castañeda (2011) realizan una adaptación del *Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio* (EDAOM) para su modalidad en línea y que en su versión original es para la aplicación presencial. En esta modificación se agregó una escala de autorregulación debido a que es un elemento que el estudiante debe poseer tanto a nivel cognitivo efectivo como en el metacognitivo para establecer estrategias de automonitoreo y disciplina relacionadas con sus hábitos de estudio. La importancia de esta adaptación radica en la cada vez más grande cantidad de estudiantes que realizan sus estudios en la modalidad a distancia y/o semipresencial, y que al saber sus fortalezas y

debilidades en el estudio, se podrán establecer estrategias que las mantengan y aminoren, respectivamente.

Marugan, Carnonero y Palazuelo (2012) llevaron a cabo un estudio con una muestra simple de estudiantes de educación primaria y secundaria en España con la intención de demostrar la relación entre conductas conflictivas y una capacidad cognitiva alta. Los resultados arrojaron datos indicaron que la relación entre una conducta asertiva y un desempeño escolar bajo, no fue determinante, pero que sí establece una premisa predictiva en cuanto qué si no se posee asertividad, o esta es baja, existe mayor riesgo a presentar bajo rendimiento escolar y que un exceso de esa habilidad social puede desembocar en una falsa autopercepción como estudiante y por lo tanto, presentar fallas académicas.

Realizando un análisis y síntesis de las diferentes propuestas teóricas y conceptuales, se entenderá como hábito de estudio al conjunto de conductas orientadas a facilitar, mejorar y consolidar al estudio y que han sido previamente procesadas, asimiladas e incorporadas al repertorio conductual de una persona; un hábito de estudio puede incorporarse, modificarse o eliminarse ya que contempla aspectos personales y ambientales que influyen constantemente en su formación.

Se observa de esta forma que el concepto de hábito de estudio ha sido investigado, implementado y evaluado desde hace décadas bajo diferentes enfoques y en distintos escenarios, resaltando siempre la importancia que éstos tienen en el proceso de aprendizaje y del éxito académico. Estos son algunos argumentos por los cuales se muestra su importancia y pertinencia en la esta investigación al considerar que la presencia, intervención y permanencia de factores como las habilidades sociales, permitirán su adecuada instauración y facilitarán que los profesionales de la información establezcan formas provechosas en su formación académica

Referencias

- Aguilar V., J. (1993). *Elaboración de escalas de autorregulación y sus relaciones con el desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización* (Tesis inédita de doctorado). UNAM. Facultad de Psicología, México.
- Barona, C. B. (2003). *Los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento escolar* (Tesis de Licenciatura en Psicología). UNAM. Facultad de Psicología, México.
- Boice, R. (1982). An ethological perspective on social skills research. En J. P. Curran & P. M. Monti (Eds), *Social skills training: a practical handbook for assessment and treatment* (pp. 114-118). New York: Guilford Press.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros, & J. A. Carrobes. *Evaluación conductual: metodológica y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. México: Siglo XXI.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autosuficiencia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Cartas, O.J. (1998). Proyecto experimental para la implantación de un modelo de formación profesional para el nivel medio superior de la educación tecnológica de México. En I *Seminario Organización y Gestión de Proyectos de Reforma de Formación Profesional Basada en Competencias*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/iberfop/uruguay3.htm>
- Castañeda-Figueiras, S. (1995). *El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional*. Manual y Reporte Técnico. UNAM. Posgrado de la Facultad de Psicología, México.
- Castañeda-Figueiras, S. y Ortega, I. (2004). Evaluando estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional al estudio (EDAOM). En S. Castañeda (ed).

Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica (pp. 277-299). México: Manual Moderno.

Castro, C. E., Gordillo, M. E. y Delgado, A. M. (abr./may. 2009). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje. *Periodoncia: oseointegración e implantes*, 14(29), Recuperado de <http://www.fundacioncarraro.org/revista-2009-n29.php>

Celis, C. G. (1986). *Los subtests de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales del D.A.T. como elementos predictivos de rendimiento académico en la U.I.A.* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Iberoamericana, México.

Cepero G. M., Marín R. M. y Torres, G.J. (2010). Teaching and learning social values: experience of resolution of conflicts in the classroom of physical education across the learning of social skills. *Journal of human sport and exercise*, 5(3), 497-506.

Combs, M.L. & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds). *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum.

Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeck, P. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.

Edel, N. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2), 1-15.

Escalante, E. L., Escalante, Y. I., Linzaga, C. y Merlos, M.E. (May./Ago. 2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-15.

Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12(2), 133-151.

Fernández Ballesteros, R. y Carrobes, J. A. (1981). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

- Figueiredo C. H. (2012). Las falacias destacadas por los adolescentes sobre la aplicación de políticas de inclusión y habilidades sociales. *Uaricha: revista de Psicología, Nueva época*, 9 (18), 181-192.
- Flores Galaz, M. y Diaz-Loving, R. (2004). *EMA: Escala Multidimensional de Asertividad*. México: Manual Moderno.
- García-Huidobro, C., Gutiérrez, M. C. y Condemarín, E. (1999). *A estudiar se aprende*. Chile: Alfaomega.
- Gil, F. L. & Jarana, L. (Eds). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Piramide.
- Gismero, G. E. (2000). *EHS Escala de habilidades sociales*. Manual. Madrid: TEA
- Goldstein, A. y colaboradores (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.
- Gore, P.A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, (14), 92-115.
- Harre, R. (1977). The ethogenic Approach: theory and practice. En: L. Berkowitz (Dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*. (pp. 284-314). New York: Academic Press.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, A., Marín, M. y De Juan, M. (2010). *El aprendizaje de habilidades sociales: una valoración previa a la implantación del grado en Publicidad y Relaciones Públicas*. Madrid: Fragua.
- Herrera, L. A., Freytes, M. V., López, G. E. y Olaz, F. O. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287.
- Hidalgo, C. G. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 265-282.

- Kennedy, F. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22(1), 39-61.
- Ladd, W. G. y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, (90), 127-157.
- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, (4), 687-699.
- Marugán, de M. M., Carbonero, M. M. y Palazuelo, M. M. (2012). Assertive skills and academic performance in primary and secondary education, giftedness, and conflictive students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 213-232.
- Martínez, O. V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, Z. M. (ene./feb. 2004). El aprendizaje grupal: una opción metodológica en la formación de docentes de educación preescolar. *Revista Mexicana de Pedagogía*, (75), 30-32.
- Martins, T. M., K  ppler, K. C., de Lima R. J., Martins, de F. P. & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 239-246. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439207>
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, (4), 1-33.
- Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Muñoz, M.I. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior* (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad Iberoamericana, México.

- Oñate Gómez, C. (2001). *Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje*. (pp 21-40). En *La tutoría en la Universidad*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, UPM.
- Orviz, G. S. y Lema, B. M. (2000). Generalización de los efectos del entrenamiento en los programas de habilidades sociales. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 117-126. Recuperado de <http://bit.ly/2c5nP7X>
- Osés, Aguayo, Duarte y Manuel (2010), Hábitos de estudio y autorregulación. Validación de instrumentos para su medición. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 343-356.
- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil & J. Leon (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Oyarzun, I. G., Estrada, G. C., Pino, A. E. y Oyarzún, J. M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 21-28 Recuperado de <http://bit.ly/2bt6jdX>
- Peñafiel, E., Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Peñalosa, C. E. y Castañeda, F. S. (2011). Adaptación y confiabilidad del inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio (EDAOM) para la modalidad de aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 5-14.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*. 2ª ed. México: Pearson.
- Pirela, M., J; Portillo, H. R. (2008). Competencias y aproximación a los mercados de trabajo del profesional de la información en Venezuela. *Omnia*, 14(3), 51-74.
- Pozar, F. (2002). *Inventario de hábitos de estudio: manual*. 9ª ed. Madrid: TEA Ediciones.
- Prette A. del, Prette, Z. A. del y Mendes, B. M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología conductual*, 7(1), 27-47.

- Puerta Porcel, I. (2013). *Programa de habilidades sociales para niños con trastorno generalizado del desarrollo*. Almería, España: Universidad de Almería.
- Roth, V.E. (1986). *Competencia social*. México: Trillas.
- Salas, M. (1990). *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sendin, M. (2000). *Diagnóstico psicológico: bases conceptuales y guía práctica en los contextos clínico y educativo*. Madrid: Psimatica.
- Tamayo, T. M. y Climént, J. B. (1999). La evaluación y certificación de competencias laborales en el contexto de América Latina: algunas reflexiones en el caso de México. En *II Foro Iberoamericano sobre Formación y Empleo*. Brasil: [s.e.]
- Torres, N. M., Tolosa, G. I., Urrea, G., M. & Monsalve, R. A. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Educación*, 33(2) 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058002>
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: a critique and synthesis. En J. P. Curran & P. M. Monti (Eds), *Social skills training. A practical handbook for assessment and treatment* (pp. 48-62). New York: Guilford Press.
- Wolpe, J. (1969). *Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.

Capítulo 2

La educación bibliotecológica en México

2.1 Contexto Internacional

La formación profesional de los bibliotecólogos de México, está cimentada en las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus respectivos planes de estudio. Para comprender lo que sucede en cada una de ellas y las características de sus estudiantes, es necesario realizar un acercamiento a nivel nacional e internacional en lo que refiere a las universidades y sus características.

En el contexto internacional, Sanz, Martín, García y Lascurain (2002) realizaron un estudio acerca de cuál era la respuesta que se ofrecía por parte de las universidades en los estudios de bibliotecología en España, los autores encontraron datos interesantes, entre ellos por ejemplo, que quienes mejor responden son aquellas instituciones educativas que consideran las necesidades, actividades sociales, científicas e industriales como parte fundamental en la estructura del currículo de la formación académica.

Realizan también un comparativo de las tendencias en el currículo, en se puede ver que en las escuelas de los Estados Unidos se inclinaron a las tecnologías de la información y a la gestión de recursos de información. En el caso de Inglaterra sucede que además de incorporar esos elementos (los mismos que EU), se han inclinado a que dentro del currículo se incluyeran asignaturas relativas a la administración, economía y contabilidad. Las universidades de España han mostrado diferencias significativas entre las diplomaturas y las licenciaturas ya que el perfil de egreso es muy diferente entre ellas, ya sea por el número de créditos que conforman el currículo, por la carga numérica de las mismas o bien por las materias optativas.

Resulta interesante ver que las universidades europeas se han preocupado por contemplar las necesidades de su sociedad en la formación de sus profesionales, y que lo han hecho desde hace más de una década; el que inserten en la formación profesional asignaturas que parecieran alejadas del quehacer bibliotecológico (por ejemplo las relacionadas con aspectos sociales), da señal de que se trata de una profesión multidisciplinaria y que el hecho de ser los expertos en el manejo de información requiere que los conocimientos y habilidades se extiendan más allá de su propia disciplina.

Dando paso a lo que ocurre en el contexto Latinoamericano, Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2009), rescatan lo que ocurre en la Universidad del Rosario con un currículo integrado donde se promueve que los elementos que lo conforman ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de adquirir habilidades de comunicación, cognitivas y de procedimientos, así como aquellas referentes a las espirituales, físicas, afectivas y de intereses sin que unas interfieran con otras.

Éste es un claro ejemplo de que los aspectos que pertenecen al área personal han sido contemplados e incluidos como factor importante en la formación profesional y que además, se observa como potencializan el nivel profesional.

Por otra parte, pero continuando en el contexto latinoamericano, Giudici (2013) reseña acerca de lo ocurrido en el IX Encuentro de Directores y VIII de Docentes de escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur¹ donde se rescatan datos que contextualizan los acuerdos y áreas de oportunidad de los países y organizaciones que lo conforman, entre los puntos más importantes y retomando los logros previos, se recalca:

¹ Mercosur es financiado por la Unión Europea y participan universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; además de la Asociación Brasileña de Educación en Ciencia de la Información (ABECIN) y el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT).

- La necesidad de crear una identidad regional acerca de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información.
- Recalcar la importancia de los encuentros anteriores ya que han logrado que:
 - El currículo se divida en cuatro áreas:
 - Fundamentos teóricos
 - Organización y tratamiento de la información
 - Recursos y servicios de la información
 - Gestión de la información
 - Contenidos definidos
 - Correlación entre la formación de grado y el posgrado
 - Visión regional de la formación superior de la Bibliotecología
- Se pone de manifiesto que, ante la pérdida de memoria de la Biblioteconomía en América Latina, se debe apoyar a las instituciones a formar una memoria institucional propia².
- Las Tecnologías de la Información en investigación forman parte de los ejes transversales de todas las áreas.

Puede observarse que en países de América Latina se han establecido pautas para un trabajo en conjunto y puntos de partida en común para que, independientemente de las acciones de cada institución, los acuerdos se encuentren en paralelo con las demás. Resulta interesante ver que se respeta que cada país y sus respectivas IES pueden optar por un currículo independiente y que al mismo tiempo puedan compartir áreas con las de otros países, dando pie a que se cuente con bases homólogas y compartidas entre los profesionales, y sin perder el “sello” de cada institución.

Ya en México, Barberena y Carrión (2003) realizaron una investigación acerca de la globalización y los programas de estudio de Bibliotecología, en donde

² Idea señalada por el profesor Sueden en su ponencia “La construcción de la Sociedad del Conocimiento: los nuevos desafíos para los profesionales de la información”.

exponen que el campo de trabajo de los profesionales del área estriba más allá de entregar información, como lo es el contemplar y adelantar en las necesidades y requerimientos de las unidades de información y de los usuarios. De esta forma, se ponen de manifiesto que existen factores que han influido considerablemente en los programas de estudio de la licenciatura en Bibliotecología, siendo los principales la globalización (intercambios entre las diferentes disciplinas), comunicación (ya sea entre las unidades de información, usuarios e incluso programas académicos), tecnología (para administrar los recursos), gestión y liderazgo (los profesionales tienen que ser capaces de liderar proyectos y hacerlos trascender), y un enfoque a futuro (responsabilidad para cubrir las crecientes necesidades).

Años más tarde, Gutiérrez Chiñas (2008) realizó un análisis acerca de la identidad profesional de la Bibliotecología a través de la enseñanza en México y pone de manifiesto que existen diferencias en nombre, perfil de egreso y núcleos básicos o áreas académicas. Se registra también que en cuanto al número de materias del plan de estudio difieren sustancialmente ya que cuentan con un número de materias de apoyo que van desde un 10% hasta un 40% del plan total. Por tales motivos, puntualiza que la identidad de la disciplina está fragmentada y hasta cierto punto se ha vuelto frágil gracias a la dispersión, poca claridad y homogeneidad entre las diferentes IES que imparten la licenciatura de bibliotecología.

Pareciera que la identidad de la disciplina se conforma por compartir títulos, nombres o actividades, si bien puede ser un factor común, no es determinante para que exista un pensamiento, sentimiento y acto de pertenencia y, por lo tanto, de identidad compartida. Para lograr que el bibliotecólogo comparta identidad en su profesión es necesario que existan otros factores como saber que su profesión es reconocida y necesitada, así como tener “ejemplos” a seguir, contar con actividades académicas creativas en común y que muestren relación con las necesidades dentro y fuera de las aulas. El compartir un título universitario, cursar

un mismo plan de estudios o asignaturas similares, no responde al problema de falta de identidad, pero conocer qué es lo que se está haciendo en las diversas IES es un área de oportunidad para complementar la oferta educativa y que ésta satisfaga las necesidades específicas de los contextos en donde se encuentren.

De esta forma, Meneses (2010) realizó un análisis de las obras, escritos y pensamientos de Judith Licea en lo que refiere a la educación bibliotecológica en América Latina y específicamente, lo que ocurre en México en donde se encuentra que algunas deficiencias del área han sido consecuencia de copiar programas del extranjero sin contemplar las necesidades existentes de cada país o región, además de limitar la educación al aula. Las razones anteriores han permitido que la conformación del currículo sea limitada en su relación teórica y práctica, sin contemplar exitosamente las necesidades sociales y la formación profesional.

Se hace hincapié en que los programas académicos deberán esforzarse en lograr una integración entre lo humano, social, tecnológico y todas aquellas necesidades que se van haciendo presentes conforme pasan los años, ya que es un reto llevar a la práctica lo aprendido teóricamente en su actividad profesional. Incluso mencionan que existe un área de oportunidad clara en relación a aspectos cualitativos (mayor participación de investigadores en actividades académicas); y cuando analizan los programas de otras instituciones hacen alusión al limitado acervo de recursos materiales y de oportunidades para desarrollarse profesionalmente, por lo que se reflexiona acerca de la incorporación de disciplinas complementarias como Contaduría, Ciencias, Medicina y Psicología con el fin de ofrecer una formación fuerte y multidisciplinaria que responda a las exigencias de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, ya que la generación de ideas y conocimientos serían con una mirada más global y obviamente, interdisciplinaria (Meneses, 2010; Barberena y Carrión, 2003).

Gutiérrez (2013) propone años más tarde que para subsanar las insuficiencias en lo que respecta a la identidad profesional y el impacto de la

disciplina, ayudaría mucho que se concientizara en la articulación de planes de estudio, perfiles de egreso y sistemas de evaluación, pero sobre todo, en ver que el profesional cubre necesidades similares independientemente de la institución de la que surge.

Esto puede equipararse a los aspectos contemplados hace ya una década o más, en las IES del continente europeo y Latinoamérica, en donde incorporan disciplinas que complementan a la Bibliotecología y que enriquecen sobremanera la visión y formación de sus estudiantes, ya que permean conocimientos y aplicaciones que al emplearlos en actividades y objetivos bibliotecológicas, adquieren una relevancia no sólo disciplinar sino social.

Bajo este panorama, a continuación se analizan las instituciones educativas que imparten los programas académicos del área bibliotecológica a nivel nacional para identificar desde sus planeaciones, perfiles de ingreso y egreso, distribución de asignaturas y contenidos temáticos, si abordan las habilidades sociales de manera formal o informal, directa o indirecta y si de acuerdo al objetivo de la licenciatura se otorgan los elementos para que los estudiantes al egresar representen lo que la institución plantea.

2.2 Instituciones de educación superior del área bibliotecológica

El inicio de las instituciones de educación superior (IES) que incluyeron en su oferta educativa a la licenciatura del área bibliotecológica se remonta al año de 1945 con la creación de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA), bajo la del proyecto presentado en el Tercer Congreso Nacional de Bibliotecarios y Primero de Archivistas. Al paso de los años, ha dependido de varios organismos de la Secretaría de Educación Pública, siendo la Dirección General de Educación Superior de quien depende en estos momentos. En su

ubicación en Ticomán, se ofrece la licenciatura de Biblioteconomía y la de Profesional Asociado en Biblioteconomía (Modelo Educativo, 2012).

Unos años después, en 1956, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, inicia actividades en el área bibliotecológica bajo la aprobación de la carrera de Maestro en Biblioteconomía y Maestro en Archivonomía, con duración de tres años cada una. Para el año de 1966, el Colegio de Bibliotecología y Archivonomía adquiere este título bajo la dirección del Dr. Leopoldo Zea y su plan de estudios consistía en un total de 4 años para la licenciatura. En el año de 1975 se suprime la carrera de Archivonomía y se instaura el Colegio de Bibliotecología funcionando con el plan de estudios vigente del año 1967; años más tarde (2002) se vive una actualización curricular con la cual se trabaja hasta el año 2014 donde se actualiza nuevamente. La licenciatura que ofrece es la de Bibliotecología y Estudios de la Información. (Proyecto de modificación del Plan de Estudios, 2013)

Con la importancia adquirida de los profesionales del manejo de la información, otras instituciones educativas incorporaron esta carrera a su oferta educativa. Ejemplo de ello fue la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), quien en el año de 1980 funda la Escuela de Ciencias de la Información albergando a la Licenciatura en Biblioteconomía con base en los acuerdos de rectores y autoridades escolares de la zona III de ANUIES. Se contó con el apoyo de instituciones reconocidas como la Asociación Mexicana de Bibliotecarios (AMBAC), Secretaría de Educación Pública (SEP), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación de Bibliotecarios de Instituciones de Educación Superior (ABIESI). Actualmente la UASLP ofrece la licenciatura de Bibliotecología y en Archivología bajo el plan del año 2006, y con su actualización de modelo educativo del año 2014, imparte las licenciaturas de Gestión de la Información y Gestión Documental y Archivística. (Memoria del XV Aniversario, UASLP, 2004)

Con cuatro años de diferencia, en 1984, y siendo una de las más grandes universidades a nivel nacional y la que ofrece mayor oferta académica en la región noreste del territorio mexicano, la Universidad Autónoma de Nuevo León, comprometida con la sociedad y su población, a través de su Facultad de Filosofía y Letras, ofrece la licenciatura de Bibliotecología y Ciencias de la Información. Su plan de estudios en el año 2005 es sujeto de revisión y se enfatiza la formación en competencias administrativas y en todo lo relacionado con la gestión de unidades de información (Escalona, 2011).

El plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información tiene una duración mínima de 10 semestres y un máximo de 20 semestres para concluirla. Se enmarca en dos grandes áreas: la interdisciplinaria (estudios generales y el área básica profesional) y la de formación profesional, que es propiamente en donde se encuentran los contenidos específicos de cada una de las licenciaturas ofrecidas por la UANL.

Una quinta escuela del área bibliotecológica es la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) con su Facultad de Filosofía y Letras, que en el año de 1990 incorpora la carrera de Licenciado en Ciencias de la Información (Plan de Desarrollo, 2011) Esta licenciatura y su plan de estudios del año 2013 se encuentra basado en competencias y se conforma por 54 materias distribuidas en cuatro áreas de formación: 1) Básica, 2) Profesional, 3) Específica obligatoria y 4) Específica optativa, dando un gran total de 323 créditos a cursarse en nueve semestres.

En el otro extremo de la República Mexicana, se encuentra la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), que desde el año de 1992 ofrece la licenciatura de Bibliotecología y Gestión de la Información con la finalidad de "...formar profesionales competentes en la gestión de servicios y sistemas de información-conocimiento..." (Plan de estudios, 2008, p. 41). La UNACH otorga, además del título universitario, un certificado en competencias que indica que aquel estudiante

que egrese de su institución, y después de realizar una evaluación, puede obtener el certificado que brinda una serie de ventajas como tener validez nacional, reconocimiento oficial y ser reconocido en el área de especialización.

Poco más de una década transcurrió para que la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) incluyera en el año de 2004, dentro de la Facultad de Humanidades, la Licenciatura de Ciencias de la Información Documental con un sistema escolarizado y teniendo como objetivo general de la carrera "...establecer los fundamentos teóricos y metodológicos para la organización, control y recuperación de información en cualquier ámbito..." (p. 40). Respecto al plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Información Documental de la UAEM, se observa currículo que favorece la transversalidad de contenidos de las unidades de aprendizaje (asignaturas) así como la movilidad estudiantil y promueve la inclusión laboral.

Para la Universidad de Guadalajara (UG) es importante consolidarse como una de las mejores instituciones del país, e incorpora en el año de 2005 el Sistema de Universidad Virtual (SUV) que se responsabiliza de llevar a cabo investigación, docencia y vinculación en ambientes virtuales tanto en nivel medio superior como superior, y cuenta con el reconocimiento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en sus programas educativos. Como parte del SUV, se encuentra la licenciatura de Bibliotecología y Gestión del Conocimiento desde ese año, la cual se imparte en dos sedes administrativas, ambas en línea; con un plan de Estudios con cuatro áreas de formación: 1) Básica común, 2) Básica particular obligatoria, 3) Especialización obligatoria y 4) Optativa abierta.

Finalmente se encuentra la Universidad de Oriente (UNO), que tiene su origen en diciembre de 2005 en la ciudad de Valladolid, Mérida; pero es hasta el año de 2014 que ofrece la licenciatura de Bibliotecología y Gestión de la Información con el propósito de formar profesionales que gestionen la información

de manera oportuna y correcta (El álbum de las bibliotecas, párr. penúltimo). La licenciatura tiene una duración de tres años, modalidad semi presencial y con un formato de nueve cuatrimestres, en donde cada uno de ellos se conforma de trece semanas de trabajo para cubrir de cuatro a seis asignaturas por ciclo. (Plan de Desarrollo Institucional, p. 21).

Como puede verse, el inicio formal de la Bibliotecología en México data ya de hace siete décadas y se ha instaurado en ocho estados de la República Mexicana, cada una de ellas ha contemplado de manera específica alguna de las necesidades sociales requeridas en el momento de su origen y se han ido actualizando de acuerdo con la creciente demanda de servicios, especializaciones y áreas de trabajo de los profesionales del área bibliotecológica. En el siguiente cuadro comparativo se puede ver esquemáticamente datos representativos de todas estas escuelas a nivel nacional (ver tabla 2).

Para fines de esta investigación, se analizaron cinco instituciones de educación superior debido al número de matrícula de cada una de ellas, a las oportunidades de estudio que ofrecen y que cuentan con el sistema escolarizado, estas son la ENBA, UNAM, UASLP, UNACH y UAEM. De estas instituciones se abordará de manera específica lo referente a su plan de estudios, misión y visión institucional, perfil de ingreso y egreso, y aquella relación existente con el tema de habilidades sociales y hábitos de estudio.

Tabla 2. Comparativo de instituciones de educación superior del área bibliotecológica en México

Escuela	Año de aparición	Plan de Estudios	Num. Créditos	Num. Asignaturas	Num semestres	Título otorgado
ENBA	1945	Licenciatura	390	48	9	Lic. Biblioteconomía
		Profesional Asociado	219	26	5	Profesional Asociado en Biblioteconomía
UNAM	1956	2002	360	51	8	Lic. Bibliotecología y Estudios de la Información
		2014		52	8	
UASLP	1980	2006	353	44	8	Lic. Bibliotecología
		2014	402	56	8	
UANL	1984	2005	220	53	10 Mínimo 20 Máximo	Lic. Bibliotecología y Ciencias de la Información
UACH	1990	2013	323	54	9	Lic. Ciencias de la Información
UNACH	1992	2008	434	53	9	Lic. Bibliotecología y Gestión de la Información
UAEM	2004	2004	414	51	Ideal: 10 Mínimo: 8 Máximo: 12	Lic. Ciencias de la Información documental
UG	2005	2005	412	50	N/A	Lic. Bibliotecología y Gestión del Conocimiento
UNO	2014	2014	311	55	9 cuatrimestres	Lic. Bibliotecología y Gestión de la Información

Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Secretaría de Educación Pública. Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivistomía. Licenciatura en Biblioteconomía.

La Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivistomía (ENBA), (Modelo educativo, 2012) tiene el objetivo de formar profesionales de alto nivel académico que respondan a las necesidades de la sociedad según su modelo y plan de estudio.

El modelo educativo que sustenta su oferta educativa está basado en el *Constructivismo*, el *Humanismo* y en el *Paradigma Sociocrítico* ya que contemplan al estudiante como un ser activo que busca su propio desarrollo, que se compromete de forma responsable con la búsqueda y respuestas a las necesidades sociales, culturales y propias (Modelo Educativo, 2012), esto contemplando una formación basada en valores y calidad. De acuerdo con lo anterior se tiene que su misión es:

Formar profesionistas y personal de alto nivel académico en las áreas de Biblioteconomía y Archivistomía que anticipen y respondan a las exigencias de la sociedad en cuanto a la salvaguarda, disponibilidad, difusión y uso de la información, en un marco de mejora continua de sus estándares y logros en docencia, investigación y difusión de la cultura, para contribuir al desarrollo nacional en sus ámbitos de competencia (p. 9).

Para lograr el punto anterior, la visión de la ENBA dice:

A partir de la segunda década del siglo XXI, la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivistomía alcanzará su valoración como la mejor institución de educación superior de México, que forma profesionistas y personal de alto nivel académico en las dos áreas disciplinares de su competencia; referente de calidad en su modelo y programas educativos; líder en investigación y diseño de sistemas de información documental y

nodo obligado de consulta para la formulación de políticas públicas sobre las disciplinas que imparte (p. 10).

La Escuela enuncia su objetivo general de la siguiente manera:

Guiar el desarrollo académico y la práctica educativa de la ENBA para el cumplimiento de las funciones sustantivas de educación superior en el marco de los retos que para la educación profesional ofrece la primera mitad del siglo XXI (p. 10)

Al revisar su misión, visión y objetivo general, se puede decir que el estudiante de la ENBA deberá tener una formación enfocada a los aspectos administrativos y de difusión de la información, para cumplir con las necesidades que la sociedad demande. Es importante mencionar que no se cuenta con un perfil de egreso como tal, sino que se mencionan objetivos particulares que se desprenden del objetivo general y que es a partir de ellos que el egresado será evaluado en los escenarios profesionales donde se desenvuelva. De esta forma, y hablando de las Habilidades Sociales (HS), éstas no se ven reflejadas de forma clara en estos tres aspectos debido a que se le otorga mayor importancia a los componentes teórico-prácticos disciplinares, la forma y lugares en donde aplicarlos, y dejan de lado aquellos factores directamente relacionados con el desarrollo personal del estudiante.

Como parte de su oferta educativa se manejan dos licenciaturas: Archivonomía y Biblioteconomía en las modalidades escolarizado y a distancia, en las cuales se pretende formar las competencias profesionales que demanda la sociedad en términos de información, su manejo, resguardo y trascendencia. Actualmente son cuatro programas educativos ofertados en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, estos son:

- Profesional Asociado en Biblioteconomía.
- Profesional Asociado en Archivonomía.
- Licenciatura en Biblioteconomía.
- Licenciatura en Archivonomía.

Los dos primeros se cursan del 1° al 5° semestre. El programa de estudios del Profesional Asociado en Biblioteconomía consta de 26 asignaturas y 219 créditos, los alumnos que concluyan y deseen obtener este título deberán cumplir con el proceso correspondiente, que implica presentar un Informe de Estancia Profesional y su réplica oral en un examen profesional.

Por otro lado, quienes continúen estudiando y aprueben las asignaturas de los semestres 6° a 9° podrán obtener el título de licenciatura, al que le corresponde un plan de estudios de 48 asignaturas y 390 créditos, en un total de 9 semestres.

La distribución de asignaturas se lleva a cabo en siete áreas (328 créditos), una estancia profesional y un servicio social con 31 créditos cada uno (ver figura 1):

Figura 1. Mapa curricular de la ENBA para Profesional Asociado y Licenciatura en Biblioteconomía

SEM	Organización Técnica	Servicios	Administración	Desarrollo de Colecciones	Social	Metodología	Automatización
I	Fundamentos de organización Técnica	Servicios al Público			Introducción a la Biblioteconomía	Introducción a la Organización del Conocimiento	Herramientas prácticas de la computación
					Historia del Libro y las Bibliotecas I	Investigación Documental	
II	Códigos de Catalogación	Fuentes de Información		Publicaciones Seriadas	Historia del Libro y las Bibliotecas II		Redes en el Entorno de la Información
				Bibliografía			
III	Sistema de Clasificación Decimal Dewey	Uso y Manejo de Fuentes de Información	Proceso administrativo	Adquisición de recursos de Información			Automatización de Unidades de Información
	Encabezamientos de Materia						
IV	Códigos de catalogación II	Usuarios de la Información	Áreas Funcionales de la Administración	Conservación Preventiva			
	Sistema de Clasificación L.C.						
V	Estancia Profesional				Informe de Estancia Profesional		
VI	Indización		Planeación bibliotecaria	Bibliografía Mexicana		Investigación de campo	Conversión y Migración de Información
			Bibliotecas Escolares y Universitarias			Estadística Descriptiva	
VII	Catalogación Automatizada	Promoción de los servicios	Bibliotecas Públicas e Infantiles		Políticas de Información	Introducción a la Bibliometría	Almacenamiento y recuperación de Información
					Industria de la Información		
			Bibliotecas Especializadas	Desarrollo de Colecciones	Sem. De Prospectiva de la profesión	Seminario de Investigación I	Seminario de Automatización de Bibliotecas
					Didáctica		
IX	Servicio Social					Seminario de Investigación II	

Fuente: Modelo Educativo, ENBA, 2012.

Áreas del plan de estudio:

- Organización técnica: 58 créditos en 8 asignaturas.
- Servicios: 45 créditos en 6 asignaturas
- Administración: 42 créditos en 6 asignaturas
- Desarrollo de Colecciones: 42 créditos en 6 asignaturas
- Social: 49 créditos en 7 asignaturas
- Metodología: 53 créditos en 7 asignaturas
- Automatización: 39 créditos en 6 asignaturas

Los estudiantes de la ENBA tienen en su trayectoria académica dos momentos (semestres) en los que su formación se realiza en instituciones externas con las que se tiene convenio, con la finalidad de incorporar experiencia profesional y poner en práctica sus conocimientos teóricos; durante estos dos procesos, los estudiantes son asesorados por profesores asignados para realizar un Informe de Estancia profesional el cual será presentado de forma oral para su aprobación y obtención de grado.

Se puede apreciar entonces que los estudiantes tienen la flexibilidad de elegir cuál de las dos modalidades es la que prefiere para cumplir con los requisitos de egreso que le exige cada uno de ellos y que aquel estudiante que cursa los nueve semestres presenta dos procesos de “acreditación” durante su formación académica, lo cual es de suma importancia en el desarrollo profesional.

Tomando en cuenta la distribución de sus asignaturas y las diferentes opciones de cursarlas, se tiene que el perfil de ingreso y egreso de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía queda resumida en la tabla 3.

Tabla 3. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de Biblioteconomía de la ENBA.

Característica	Ingreso	Egreso
Vocación de servicio	•	
Motivación	•	
Facilidad de integración y trabajo en equipo	•	
Interés en difusión del patrimonio de la humanidad	•	
Hábito de lectura	•	
Interés por la investigación	•	•
Examen de ingreso	•	
Conocimientos generales		•
Habilidad de aplicación de fundamentos y principios de la disciplina		•
Búsqueda de soluciones a problemas del área		•
Planear, supervisar, evaluar y ejecutar tareas profesionales		•
Desarrollo de estrategias y proyectos		•
Funciones administrativas, de gestión y técnicas		•
Diseñar, conducir, coordinar y evaluar programas de desarrollo de personal y formación de usuarios		•

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con su historia, la ENBA ha contado con una matrícula de egresados de la licenciatura tanto en su modalidad de Profesional Asociado como en la licenciatura, tanto en sistema escolarizado como a distancia. Ambas formaciones aportan fortalezas y particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que queda en el estudiante elegir la mejor para sí.

Los programas académicos ofertados por la ENBA se pueden destacar por su rígida formación teórica ya que la gran mayoría de sus asignaturas son de carácter propio de la disciplina; haciendo un análisis de los contenidos temáticos, se observa que sólo existen tres asignaturas que se encuentran vinculadas de forma indirecta al tema de las *habilidades sociales*, ya sea en temas, subtemas o unidades temáticas. Las asignaturas son las siguientes:

- Usuarios de la información:
 - Impartida en 4to semestre y donde se abarca el tema de la relación entre bibliotecario y usuario (aspecto que tiene que ver con la posibilidad de establecer vínculo con otra persona y donde, de forma categórica, se ponen de manifiesto las habilidades sociales).
- Investigación de campo:
 - Impartida en 6to semestre, se aborda el tema de entrevista y sus aplicaciones al conducirse de forma práctica al realizar una investigación donde se tendrá que vincular con otras personas y demostrar su habilidad para ello.
- Didáctica:
 - Impartida en 8vo semestre donde se trabaja el tema de Motivación. Aquí también se hace referencia a las Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Puede observarse que desde el inicio, el estudiante de la ENBA tiene opciones de titulación y grado, lo que permite y facilita su compromiso con el desarrollo de sus habilidades profesionales al contar con un sistema de asesoría académica donde se apoya para lograr un mejor desempeño en todos los rubros requeridos académica como personalmente. Sin embargo, en el tema del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales es un plan académico pobre al no incluir asignaturas propias a temas relacionados y haciendo sólo referencia indirecta en subtemas de las unidades temáticas. De esta forma, la evaluación de sus habilidades será hasta que se logren insertar en el mercado de trabajo.

2.2.2 Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Bibliotecología. Licenciatura de Bibliotecología y Estudios de la Información.

El Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía surge en 1956 (Proyecto de modificación del Plan de Estudios, 2013) y siendo la segunda en aparecer se puede deducir la importancia que ésta tiene en la formación de profesionales del área bibliotecológica, situación que se ve reflejada en su misión que versa de la siguiente manera:

...formar profesionales integrales capaces de planear, organizar y administrar bibliotecas, centros de información, centros de documentación y sistemas de información bajo principios sólidos de ética y autonomía que le permitan incidir en la mejora continua de la sociedad... promoviendo su desarrollo personal y social en las diferentes esferas de su vida. (sección de Misión y Visión, párr. 1).

Y la visión del Colegio refiere:

El Colegio de Bibliotecología se constituirá en uno de los pilares de la sociedad de la información, con excelencia académica y líder en la formación de profesionales de la bibliotecología con compromiso social y disciplinar; atendiendo a los requerimientos de los cambios sociales, al desarrollo tecnológico y cultural de la sociedad. (sección de Misión y Visión, párr. 2).

Tanto en su misión y visión, el Colegio de Bibliotecología da un espacio al desarrollo profesional y personal, al reflejar la importancia que se les brinda a los estudiantes y al visualizar ambos aspectos como un continuo en la educación formal. Con relación a las habilidades sociales puede decirse que el hecho de involucrar aspectos de lo personal como lo es el pensamiento y accionar ético, desenvolverse e involucrarse con sus pares o el hecho de formar estudiantes críticos permite que el estudiante tenga la oportunidad de fortalecer o vislumbrar sus alcances y áreas de oportunidad en los componentes que las conforman.

Referente a su plan de estudios, el Colegio de Bibliotecología tiene en curso tanto el del año 2002 como el del 2014, éste recién aprobado y puesto en marcha.³

En el plan de estudios del año 2002 se instaura como tal la Licenciatura de Bibliotecología y Estudios de la Información con un total de 360 créditos en 51 asignaturas, siendo 42 de carácter obligatorio y 9 optativas, (4 de humanísticas, 3 libres y 2 de temas selectos de Bibliotecología), todas organizadas en un total de seis áreas de conocimiento. (Proyecto de modificación del Plan de Estudios, 2013):

- Organización Bibliográfica y Documental: 56 créditos en 7 asignaturas
- Administración de Servicios de Información: 40 créditos en 5 asignaturas
- Recursos Bibliográficos y de Información: 60 créditos en 8 asignaturas
- Servicios Bibliotecarios: 56 créditos en 7 asignaturas
- Tecnología de la Información e Investigación: 52 créditos en 7 asignaturas
- Investigación y Docencia en Bibliotecología: 48 créditos en 6 asignaturas.

El total de asignaturas se deben cursar en periodo de ocho semestres tal como lo muestra el plan de estudios del año 2002 en la figura 2.

El modelo educativo que sigue el plan de estudios del año 2014 es el Constructivismo donde se propone que partiendo de los propios saberes y vivencias, los estudiantes podrán provocar la reflexión y cuestionar causas y sus efectos así como solucionar problemas reales y ofrecer respuestas en función de alternativas. Por su parte, plantea que los docentes acompañen en las formas de comunicación y promuevan un pensamiento crítico y creativo para que durante su

³ Información recuperada del “Proyecto de modificación del Plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información” presentado por la Facultad de Filosofía y Letras, 2013.

formación profesional puedan reflejar un intercambio respetuoso y responsable de ideas, acciones, propuestas y demás.

Algunas de las características que se consideraron para proponer una modificación del plan de estudios son que el del año 2002 el egresado no se encuentra totalmente preparado en capacidad como en habilidad para dirigir unidades de información ni generar fuentes propias de trabajo, la gestión de documentos se había quedado rezagada sólo a documentos físicos sin incluir a los digitales, las TIC se utilizaban sólo como herramienta en las actividades profesionales pero no se habían contemplado como objeto de estudio y ejercicio profesional, y quizá el punto más álgido sea una bajo índice de titulación. (Proyecto..., 2013, p. 29)

De esa forma, el plan de estudios del año 2014 incluye 52 asignaturas de las cuales 43 son obligatorias y 9 optativas (4 optativas humanísticas, 3 optativas libres y 2 optativas de Temas selectos de Bibliotecología); el total de asignaturas deben ser cursadas en ocho semestres, tal como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4. Distribución de asignaturas del Plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información 2014

Semestre	Asignaturas Obligatorias	Asignaturas Optativas
Primero y Segundo	6	0
Tercero y Cuarto	6	1 Humanística
Quinto y Sexto	5	1 Humanística, 1 Libre
Séptimo	5	1 Libre, 1 Temas selectos
Octavo	4	1 Temas selectos

Fuente: Elaboración propia

Las asignaturas obligatorias se concentran en las mismas seis áreas del conocimiento del plan de estudios del año 2002 y que se consideran básicas en la formación del profesional. Además, el plan propuesto no contempla seriación obligatoria ni indicativa de las asignaturas pero es recomendable y sugerido que se siga el esquema presentado en el mapa curricular. (Proyecto..., 2013, pp. 45-48) (ver Figura 3).

El plan de estudios 2014 fortalece lo relacionado con las TIC y las anteriormente mencionadas áreas de conocimiento ya que se orienta en dos aspectos profesionales: la Gestión de unidades de información y la Gestión de documentos. Es importante recalcar que se cuidó puntualmente que los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas no se duplicaran y que hubiese correspondencia en sus relaciones verticales y horizontales.

Lo anterior con el propósito de responder a las necesidades sociales nacionales e internacionales desarrollando habilidades específicas en todas las actividades propias de la disciplina. Tratando de esquematizar las similitudes y diferencias entre los dos planes de estudio, se pueden ver éstas en la tabla 5.

Tabla 5. Comparativo de los planes de estudio 2002 y 2014 del Colegio de Bibliotecología, UNAM

Características	Plan 2003	Plan 2014
Duración	8 semestres	8 semestres
Total de asignaturas	51	52
Obligatorias	42	43
Optativas	9	9
Áreas de conocimiento	6	6
Modalidad de asignaturas	Presencial	Presencial
Seminarios	2	2
Cursos	49	50
Seriación	No existe	No existe

Fuente: Adaptado de Proyecto de modificación del Plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, 2013, p. 58.

Figura 2. Mapa curricular 2002 de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información del Colegio de Bibliotecología, UNAM

Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información (2002)									
1o	Fundamentos de la organización documental 4 8	Fundamentos de la Bibliotecología 4 8	Historia del libro y de las bibliotecas 4 8	Fundamentos de los servicios de información 4 8	Computación aplicada a la Bibliotecología 2 4	Introducción a la investigación 4 8			44
2o	Catalogación I 4 8	Bibliotecología en México 2 4	Historia del libro y de las bibliotecas II 4 8	Bibliotecología Social 4 8	Tecnología de la información en bibliotecas 4 8	Métodos de investigación cualitativos 4 8			44
3o	Catalogación II 4 8	Fundamentos de la Administración 4 8	Recursos de información 2 4	Lectura, lectores y bibliotecas 4 8	Bases de datos 4 8	Métodos de investigación cualitativos 4 8	Optativa Humanística 2 4		48
4o	Catalogación por tema 4 8	Administración de servicios bibliotecarios y de información 4 8	Teoría y técnica bibliográfica 4 8	Servicios bibliotecarios y de información 4 8	Telecomunicaciones en las unidades de información 4 8	Optativa Humanística 2 4	Optativa Humanística 2 4		48
5o	Sistema de clasificación Dewey 4 8	Administración de Recursos Humanos 4 8	Industrias editorial y de la información 4 8	Consulta I 4 8	Sistemas y programas de automatización de bibliotecas 4 8	Optativa Libre 2 4	Optativa Humanística 2 4		48
6o	Sistema de clasificación LC 4 8	Mercadotecnia de la información 4 8	Desarrollo de colecciones 4 8	Consulta II 4 8	Administración de sistemas automatizados 4 8	Optativa Libre 2 4			44
7o	Optativa Temas Selectos de Biblio I, II, III o IV 2 4	Evaluación de Unidades de Información 4 8	Bibliografía mexicana: siglos XVI-XIX 4 8	Usuarios de la información 4 8	Recursos digitales y multimedia 4 8	Seminario de titulación I 4 8			44
8o	Indización 4 8	Optativa Temas Selectos de Biblio I, II, III o IV 2 4	Bibliografía mexicana contemporánea 4 8	Optativa Libre 2 4	Didáctica de la Bibliotecología 4 8	Seminario de titulación II 4 8			40
Recursos bibliográficos y de información			Organización bibliográfica y documental 4 8	Tecnología de la Información	Asignaturas Optativas		Obligatorias Optativos Total		324 36 360
Administración de servicios de información			Servicios Bibliotecarios 4 8	Investigación y docencia en Bibliotecología	Nombre de la asignatura 4 8				
						Horas	Créditos		

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Bibliotecología. Proyecto de modificación del Plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, Tomo I, 2013, p. 57.

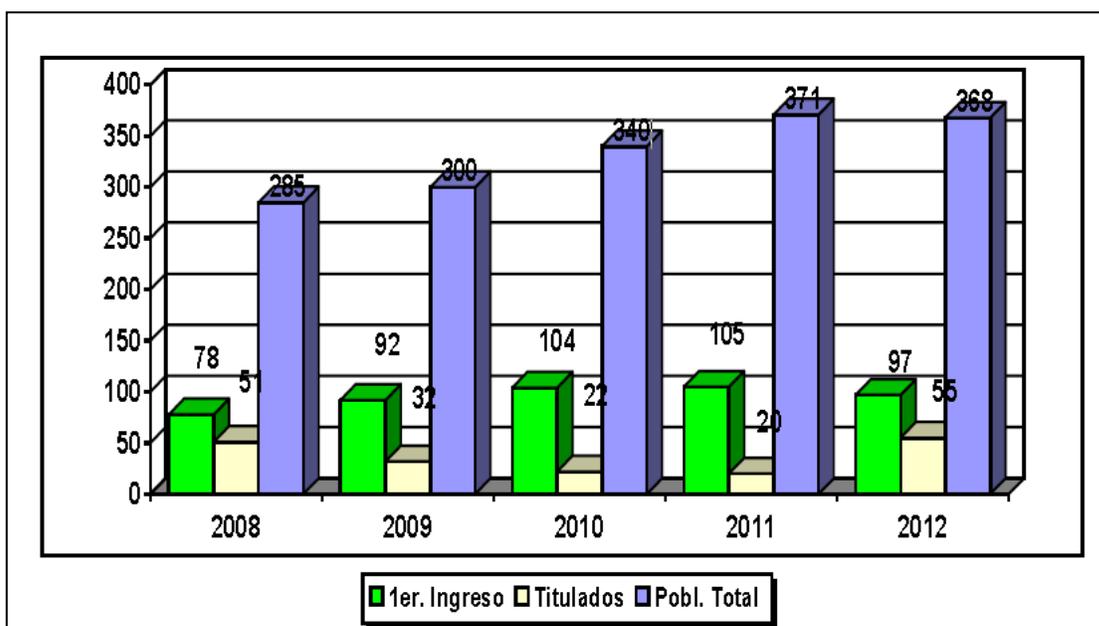
Figura 3. Mapa curricular 2014 de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información del Colegio de Bibliotecología, UNAM

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN. PLAN 2014								Total de Horas	Total de Créditos	Total de Asignaturas
1er SEMESTRE	FUNDAMENTOS DE LA ORGANIZACIÓN DOCUMENTAL 4 2	FUNDAMENTOS DE LA BIBLIOTECOLOGÍA 4 2	HISTORIA DEL LIBRO Y DE LAS BIBLIOTECAS I 4 2	FUNDAMENTOS DE LOS SERVICIOS DE INFORMACIÓN 4 2	COMPUTACIÓN APLICADA A LA BIBLIOTECOLOGÍA 2 4	INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN 4 2		HT 22	Oblig. 44 Opt. 0	Oblig. 6 Opt. 0
2o. SEMESTRE	CATALOGACIÓN I 4 2	BIBLIOTECOLOGÍA EN MÉXICO 2 4	HISTORIA DEL LIBRO Y DE LAS BIBLIOTECAS II 4 2	BIBLIOTECOLOGÍA SOCIAL 4 2	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN EN BIBLIOTECAS 4 2	ANÁLISIS DE TEXTOS 4 2		HT 22	Oblig. 44 Opt. 0	Oblig. 6 Opt. 0
3er SEMESTRE	CATALOGACIÓN II 4 2	FUNDAMENTOS DE LA ADMINISTRACIÓN 4 2	RECURSOS DE INFORMACIÓN 2 4	LECTURA, LECTORES Y BIBLIOTECAS 4 2	BASES DE DATOS 4 2	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVOS 4 2	OPTATIVA HUMANÍSTICA 2 4	HT 24	Oblig. 48 Opt. 4	Oblig. 6 Opt. 1
4o. SEMESTRE	CATALOGACIÓN POR TEMA 4 2	ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS BIBLIOTECARIOS Y DE INFORMACIÓN 4 2	TEORÍA Y TÉCNICA BIBLIOGRÁFICA 4 2	SERVICIOS BIBLIOTECARIOS Y DE INFORMACIÓN 4 2	TELECOMUNICACIONES EN LAS UNIDADES DE INFORMACIÓN 4 2	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVOS 4 2	OPTATIVA HUMANÍSTICA 2 4	HT 26	Oblig. 52 Opt. 4	Oblig. 6 Opt. 1
5o. SEMESTRE	SISTEMA DE CLASIFICACIÓN DEWEY 4 2	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS 4 2	INDUSTRIAS EDITORIALES Y DE LA INFORMACIÓN 4 2	CONSULTA I 4 2	SISTEMAS Y PROGRAMAS DE AUTOMATIZACIÓN DE BIBLIOTECAS 4 2	OPTATIVA LIBRE 2 4	OPTATIVA HUMANÍSTICA 2 4	HT 24	Oblig. 48 Opt. 8	Oblig. 5 Opt. 2
6o. SEMESTRE	SISTEMA DE CLASIFICACIÓN DEC 4 2	MERCADOTECNIA DE LA INFORMACIÓN 4 2	DEARROLLO DE COLECCIONES 4 2	CONSULTA II 4 2	ADMINISTRACIÓN DE SISTEMAS AUTOMATIZADOS 4 2	OPTATIVA LIBRE 2 4	OPTATIVA HUMANÍSTICA 2 4	HT 24	Oblig. 48 Opt. 8	Oblig. 5 Opt. 2
7o. SEMESTRE	OPTATIVA TEMAS SELECTOS 2 4	EVALUACIÓN DE UNIDADES DE INFORMACIÓN 4 2	BIBLIOGRAFÍA MEXICANA: SIGLOS XVIII Y XIX 4 2	USUARIOS DE LA INFORMACIÓN 4 2	RECURSOS DIGITALES Y MULTIMEDIA 4 2	SEMINARIO DE TITULACIÓN I 4 2	OPTATIVA LIBRE 2 4	HT 24	Oblig. 48 Opt. 4	Oblig. 5 Opt. 2
8o. SEMESTRE	INDICACIÓN 4 2	OPTATIVA TEMAS SELECTOS 2 4	BIBLIOGRAFÍA MEXICANA CONTEMPORÁNEA 4 2	DIDÁCTICA DE LA BIBLIOTECOLOGÍA 4 2	SEMINARIO DE TITULACIÓN II 4 2			HT 18	Oblig. 36 Opt. 4	Oblig. 4 Opt. 1
ÁREAS	ORGANIZACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y DOCUMENTAL TH 28 /TC 56	RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y DE INFORMACIÓN TH 30 /TC 60	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN TH 26 /TC 56	ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS DE INFORMACIÓN TH 20 /TC 40	SERVICIOS BIBLIOTECARIOS TH 28 /TC 56	INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN BIBLIOTECOLOGÍA TH 34 /TC 56	ASIGNATURAS OPTATIVAS TH 18 /TC 36	HT 184	Oblig. 332 Opt. 36	Oblig. 43 Opt. 9
HT=Horas técnicas TC = Total de créditos TH = Total de horas Es recomendable que el alumno curse las Asignaturas en el orden que se indica en el mapa curricular								184	Oblig. 368 Opt. 36	Oblig. 52 Opt. 9
Nombre de la asignatura 4 (Horas) (Créditos) 2								PENSUM ACADÉMICO 2944 Totales		

Fuente: Proyecto de modificación del Plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, Tomo I, 2013, p 56.

En relación a su matrícula, los datos estadísticos de los últimos cinco años respecto a la cantidad de estudiantes que ingresan, los estudiantes inscritos por año y finalmente en la cantidad de estudiantes que se titulan de la licenciatura se observan en la figura 4, los cuales son importantes ya que, aunque sea un aumento discreto de estudiantes, puede estar reflejando las necesidades sociales, institucionales y profesionales del egresado de esta licenciatura.

Figura 4. Comparativo de total de alumnos inscritos, de primer ingreso y titulados del Colegio de Bibliotecología de 2008 a 2012



Fuente: Proyecto de modificación del Plan de estudios de la licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, Tomo I, 2013, p. 30.

Hablando de los egresados, se tiene que éstos deberán ser capaces de planear, organizar y dirigir los servicios necesarios. Al tomar en cuenta las diferencias entre los dos planes de estudio que actualmente se imparten en el Colegio de Bibliotecología, se puede hacer un consenso de los puntos críticos que se enlistan acerca de los perfiles de ingreso y egreso, de esta forma se puede ver el comparativo de ambos en la tabla 6 que se presenta a continuación:

Tabla 6. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de Bibliotecología y Estudios de la Información de la FFyL, UNAM.

Característica	Ingreso	Egreso
Análisis	•	•
Síntesis	•	•
Resolución de problemas prácticos	•	•
Comprensión del idioma inglés	•	
Manejo fluido de lenguaje oral	•	•
Manejo fluido de lenguaje escrito	•	•
Creatividad	•	
Hábito de lectura	•	
Interés por el trato con otros	•	•
Bases científicas e inventivas	•	•
<i>CONOCIMIENTOS</i>		
Sustentos teóricos disciplinares y sus relaciones interdisciplinares		•
Acerca del desarrollo histórico de la disciplina		•
Sistematización del conocimiento		•
Acerca de los métodos y técnicas aplicables		•
Manejo de software		•
<i>HABILIDADES</i>		
Organización de información		•
Trabajo en equipo		•
Capacitación y formación de usuarios y de recursos humanos		•
Hacer investigación		•
Gestión de recursos		•
Uso de TIC		•
Planeación, diseño, gestión, realización y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje		•
<i>ACTITUDES</i>		
Reflexión		•
Relaciones interpersonales e interinstitucionales		•
Motivar a usuarios		•
Administración		•
Conocer y aplicar la legislación adecuadamente		•
Examinar información		•

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta las características de ambos perfiles a cubrir por el estudiante y analizando las asignaturas de los dos planes de estudio que tienen relación con las habilidades sociales, se encontraron que de forma más directa que indirecta abordan algún aspecto de éstas. Las asignaturas y plan al que corresponden se muestran a continuación⁴:

⁴ Los temas de las asignaturas abordan directa o indirectamente elementos de las habilidades sociales, de esta forma por ejemplo el "liderazgo" involucra toma de decisiones, capacidad de decir no y habilidades de relaciones interpersonales, todas estas parte de las HS.

- Fundamentos de la Bibliotecología:
Impartida en 1er. semestre (planes 2002 y 2014), donde se aborda el tema de comunicación y la relación con la disciplina como tal.
- Bibliotecología en México:
Se cursa en 2do. semestre y se trabajan temas como la capacitación, educación y campo de trabajo del bibliotecólogo (plan 2002).
- Fundamentos de la Administración:
Pertenece a 3er. semestre (plan 2014), se incluye el tema de motivación, toma de decisiones, análisis de problemas, liderazgo y comunicación.
- Administración de servicios bibliotecarios y de información:
Impartida en 4to. semestre; incorpora temas como toma de decisiones, liderazgo, comunicación y análisis de problemas (planes 2002 y 2014).
- Administración de recursos humanos: Impartida en 5to. semestre;
Abarca temas como el factor humano en las unidades de información, comunicación, motivación y liderazgo (planes 2002 y 2014)
- Comunicación y motivación de personal:
Se cursa en 5to. semestre con temas como comunicación, motivación, conocimiento personal y la relación de éstas con la Bibliotecología (plan 2002).
- Liderazgo para el desarrollo comunitario y su aplicación en bibliotecas:
Se presenta en 5to. semestre y de forma más bien indirecta (más que otras asignaturas) el tema de liderazgo es abordado hacia un tercero pero, se infiere que se extrapola a primera persona (plan 2002).

La presencia de estas asignaturas como parte de la formación curricular obligatoria y optativa permite a los estudiantes involucrarse de forma directa e indirecta en temas que serán fundamentales en su desarrollo profesional. Además, por tratarse de asignaturas tanto obligatorias como optativas proporcionan al estudiante una estructura significativa que bien puede seguirse fortaleciendo al elegir las de carácter optativo y de esa forma enriquecer aquellas características actitudinales y habilidades esperadas en el perfil de egreso.

2.2.3 Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Escuela de Ciencias de la Información. Licenciatura de Bibliotecología.

En el año 2013, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (Memoria, 2004), cumplió 90 años de su instauración como la primera universidad autónoma de México. Y se propone lograr para el año 2023 una universidad global que garantice la calidad de educación impartida así como del conocimiento generado y difundido, por lo que la misión de Escuela de Ciencias de la Información refleja este objetivo, dicta lo siguiente:

La Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, es una entidad educativa y de investigación que tiene como deber –bajo un modelo de responsabilidad social – formar profesionales en el área de las Ciencias de la Información, con un sentido humanista, científico y académico; con una visión informada y global del mundo, emprendedores, éticos y competentes en la sociedad del conocimiento. Además de generar, aplicar, para contribuir a una sólida formación universitaria y al avance de las Ciencias de la Información, con un sentido humanista. (Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Escuela de Ciencias de la Información, 2014, p. 6).

Y la forma de lograr su misión establece su visión, que es la siguiente:

La Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí es reconocida con amplitud en 2023 como una Facultad de excelencia, responsable socialmente, abierta, incluyente, integrada y vinculada con sus comunidades y entorno local, regional y nacional; promotora de la libre discusión de las ideas, sin relaciones de dependencia ideológica o de política partidista, y su alto grado de gobernabilidad; como un polo de referencia en sus áreas de especialidad en los niveles local, regional, nacional e internacional; por la sólida formación de profesionales en las ciencias de la información, así como ciudadanos conscientes de su compromiso y responsabilidad social; sus aportaciones al enriquecimiento del conocimiento, la tecnología y la innovación; y sus contribuciones oportunas y con los más altos estándares de calidad a la mejora del desarrollo humano de la sociedad potosina y de México. (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2014, p. 6).

Respecto a su perfil de egreso, la ECI establece que sus estudiantes serán capaces de desarrollar, administrar, organizar, sistematizar, gestionar y difundir la información a los usuarios por tipo de institución y que deberán cumplir las características necesarias para este propósito.

Desde su creación, la licenciatura ha tenido cambios en estructura y en sus planes de estudio; en 1985 se dividió en ocho semestres y 54 materias. Para 1995 se realiza otro cambio curricular que fue aprobado en 1998 en donde se establece como Escuela de Bibliotecología e Información. En el año 2006 se incorpora a su plan de estudios el modelo de competencias a la par que inicia la licenciatura de Archivonomía, y se hace nuevamente un cambio en el nombre de la licenciatura pasando a llamarse “Escuela de Ciencias de la Información, ECI”, y es el plan académico que se encuentra vigente (Enríquez Gaytán, 2010).

Bajo estos planteamientos universitarios, la Licenciatura en Bibliotecología, perteneciente a la Escuela de Ciencias de la Información se cursa en 8 semestres con un total de 46 materias y 353 créditos, distribuidos en las líneas de Organización de la información documental, Investigación, Patrimonio documental, Tecnologías de la información y la comunicación, Gestión de la información y Servicios de información; éstas se organizan en unidades a saber:

- Unidades teóricas: 64 créditos en 10 asignaturas
- Unidades procedimentales: 83 créditos en 12 asignaturas
- Unidades metodológicas: 28 créditos en 4 asignaturas
- Unidades prácticas: 48 créditos en 9 asignaturas
- Optativas: 12 créditos en 4 asignaturas
- Inglés: 30 créditos en 5 niveles
- Prácticas profesionales y servicio social: 30 créditos cada una (60 en total)

En la figura 5 se muestran las asignaturas de tronco común por unidades básicas y optativas; mientras que en la figura 6 se observa el mismo mapa curricular pero por unidades específicas. En el año 2014 se plasma la nueva propuesta académica del plan de estudios de la licenciatura de Gestión de la Información, en la figura 7 se observa la distribución de las asignaturas de acuerdo a semestres.

Con relación a su población estudiantil, se tiene que en año de 1998 la coordinadora Lic. Griselda Gómez Pérez realiza un estudio de egresados encontrando que sólo 22 se encontraban laborando en bibliotecas de la misma UASLP y otros 10 en la escuela con otros puestos. La mayoría de los egresados se emplean en distintos estados de la República Mexicana ya que las necesidades sociales y específicas de bibliotecólogos se hacen presentes en todos los estados mexicanos. (Memoria..., 2004)

De acuerdo con los datos presentados por Morales y Rodríguez (2011) en su trabajo de titulación, se tiene que en el primer semestre del año 2010 los alumnos inscritos fueron 183 con una predominancia del sexo femenino en un 75% por sobre el sexo masculino.

El perfil de ingreso y egreso de esta licenciatura quedan registrados en la tabla 7 que se muestra a continuación:

Tabla 7. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la licenciatura de Bibliotecología de la UASLP

Característica	Ingreso	Egreso
Dedicación responsable para el estudio	•	•
Actitud positiva de cooperación	•	
Iniciativa para participar en trabajo de equipo	•	
Motivación por el trabajo comunitario	•	
Sentido del orden y de la organización	•	
Creatividad	•	
Espíritu de servicio	•	
Curiosidad	•	
Gusto por la lectura	•	
Facilidad en el uso de las TIC's	•	
Identificar contexto para integrar conocimiento con necesidades sociales		•
Administrar unidades de información		•
Selección de documentos de acuerdo al tipo de institución		•
Organización de información		•
Difusión de la información a través de diferentes medios		•
Elaboración de herramientas para el acceso y recuperación de información		•
Diseñar, promocionar y vender los servicios de información		•
Formación de usuarios		•
Capacitación de personal		•
Apoyar a la industria editorial		•
Realizar investigaciones bibliotecológicas		•

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Mapa curricular 2006: tronco común, unidades básicas y optativas; Licenciatura de Bibliotecología, UASLP

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Ciencias de la Información Documental (CID)	Historia de la cultura escrita	Patrimonio documental	Teoría del conocimiento	Metodología de la investigación cuantitativa	Metodología de la investigación cualitativa	Usuarios de la información	Economía de la información
Bibliografía	Técnicas de registro documental	Descripción documental	Catalogación descriptiva	Recursos continuos	Desarrollo de colecciones	Planeación de unidades de información	Legislación
Documentación	Tipología del documento	Lenguajes documentales	Unidades de información	Clasificación LC	Servicios de información documental	Servicios de consulta	Servicios de información especializada
Tecnologías de la Información y Comunicación	Evaluación de programas de automatización	Recursos digitales	Clasificación Dewey	Administración general	Administración de unidades de información	Proyectos de automatización	Prácticas profesionales
Lógica	Estadística	Modelos matemáticos para las CID	Optativa 1. Optativa específica 2. Optativa específica 3. Optativa genérica				
DUI	DUI	DUI	DUI	DUI	Servicio social (480 horas)	Prácticas profesionales (480 horas)	
Actividades culturales (seminarios: imagen, actitud, valores, arte)	Actividades extracurriculares (talleres de lectura, redacción, etc.)	Actividades deportivas					

	Tronco Común
	Unidades Básicas
	Unidades Optativas
	Inglés
	Act. Complementarias/ créditos sólo Servicio Social y Prácticas profesionales

Fuente: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Escuela de Ciencias de la Información. 2006.

Figura 6. Mapa curricular 2006: unidades específicas. Licenciatura de Bibliotecología, UASLP

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Ciencias de la Información Documental (CID)	Historia de la cultura escrita	Patrimonio documental	Teoría del conocimiento	Metodología de la investigación cuantitativa	Metodología de la investigación cualitativa	Usuarios de la información	Economía de la información
Bibliografía	Técnicas de registro documental	Descripción documental	Catalogación descriptiva	Recursos continuos	Desarrollo de colecciones	Planeación de unidades de información	Legislación
Documentación	Tipología del documento	Lenguajes documentales	Unidades de información	Clasificación LC	Servicios de información documental	Servicios de consulta	Servicios de información especializada
Tecnologías de la Información y Comunicación	Evaluación de programas de automatización	Recursos digitales	Clasificación Dewey	Administración general	Administración de unidades de información	Proyectos de automatización	Prácticas profesionales
Lógica	Estadística	Modelos matemáticos para las CID	OPTATIVA * 1. Conservación y Restauración 2. Relaciones Humanas 3. Optativa genérica	OPTATIVA * 1. Redes y sistemas de información 2. Comunicación 3. Optativa genérica	OPTATIVA * 1. Formación Humana 2. Administración de Recursos Humanos 3. Optativa genérica	OPTATIVA * 1. Catalogación de material cartográfico 2. Diseño de unidades de información 3. Optativa genérica	OPTATIVA * 1. Redacción de Documentos Científicos 2. Documentación audiovisual 3. Optativa genérica
DUI	DUI	DUI	DUI	DUI	Servicio social (480 horas)	Prácticas profesionales (480 horas)	
Actividades culturales (seminarios: imagen, actitud, valores, arte)	Actividades extracurriculares (talleres de lectura, redacción, etc.)	Actividades deportivas					
	Unidades Teóricas						
	Unidades Procedimentales						
	Unidades Metodológicas						
	Unidades Prácticas						

Fuente: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Escuela de Ciencias de la Información. 2006.

Figura 7. Plan de estudios 2014 de la licenciatura en Gestión de la Información; UASLP.

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Ciencias de la Información Documental (CID)	Historia de la cultura escrita	Patrimonio documental	Teoría del conocimiento	Metodología de la investigación cuantitativa	Metodología de la investigación cualitativa	Usuarios de la información	Economía de la información
Bibliografía	Técnicas de registro documental	Descripción documental	Catalogación descriptiva	Recursos continuos	Desarrollo de colecciones	Planeación de unidades de información	Legislación
Documentación	Tipología del documento	Lenguajes documentales	Unidades de información	Clasificación LC	Servicios de información documental	Servicios de consulta	Servicios de información especializada
TIC	Evaluación de programas de cómputo	Recursos digitales	Clasificación Dewey	Administración general	Administración De unidades de información	Proyectos de automatización	Prácticas profesionales
Lógica	Estadística	Modelos matemáticos para las CID	Optativa 1. Especifica 2. Especifica 3. Genérica				
Departamento Universitario de Inglés	Departamento Universitario de Inglés	Departamento Universitario de Inglés	Departamento Universitario de Inglés	Departamento Universitario de Inglés	Servicio social (480 horas)	Prácticas profesionales (480 horas)	
Actividades culturales (seminarios: imagen, actitud, valores, arte) Actividades extracurriculares (talleres de lectura, redacción, etc.) Actividades deportivas							

Tronco Común	Inglés
Unidades Básicas	Actividades Complementarias
Unidades Optativas	

Fuente: Plan de Desarrollo 2014 -2023 de la EC, 2014, p. 69.

Una de las principales características del egresado de la ECI es su formación y capacitación para la formación de usuarios de la biblioteca ya que se realizan múltiples actividades para atraer a nuevos usuarios a las bibliotecas, de igual forma se les reconoce por la capacidad de integrarse a la vida profesional, la administración y difusión de la información (Morales y Rodríguez, 2011).

Haciendo una relación entre la misión, visión y perfil de egreso del estudiante de la ECI, se observa que la formación se encuentra orientada al área administrativa de las unidades de información.

Continuando con este planteamiento de los egresados y relacionando su plan de estudios y perfiles presentados anteriormente, se encuentran las siguientes diez asignaturas que se encuentran vinculadas con el tema de las Habilidades Sociales⁵:

- Lógica: 1er semestre, abarca temas relacionados con los vínculos interpersonales, toma de decisiones, reflexión.
- Administración general: 5to semestre. Relación con temas de liderazgo, comunicación efectiva, toma de decisiones, trabajo en equipo.
- Usuarios de la información documental: 7mo semestre; aborda temas como la comunicación efectiva, liderazgo, creatividad, vínculos interpersonales
- Planeación de unidades de información: 7mo semestre, aborda temas como la comunicación efectiva, creatividad, toma de decisiones, vinculación interpersonal
- Economía de la información: 8vo semestre; desarrolla temas como comunicación efectiva, creatividad, toma de decisiones, vinculación interpersonal, defensa de derechos.
- Relaciones Humanas: 4to semestre. Materia optativa.

⁵ El contenido temático de las asignaturas optativas no se encuentra disponible, por lo que la elección de éstas se basó únicamente por el título de cada una de ellas.

- Comunicación: 5to semestre. Materia optativa.
- Formación Humana: 6to semestre. Materia optativa.
- Administración de Recursos Humanos: 6to semestre. Materia optativa; desarrolla temas como motivación, relaciones de trabajo, medición de desempeño, capacidad de negociación
- Prácticas profesionales: 8vo semestre

Puede observarse que de estas diez asignaturas, la mitad de ellas (cinco), son de carácter optativo por lo que habría que contemplar que sólo aquellos estudiantes que eligen estas asignaturas tienen la posibilidad de acercarse de manera formal al tema de las habilidades sociales. Además de que las otras cinco asignaturas tratan temas referentes a las habilidades sociales pero no dedican una unidad temática especial a ellas, sino que dentro de las habilidades y actitudes a desarrollar como parte del fundamento en competencias, fueron las que más se acercaron a los intereses de este trabajo.

2.2.4 Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Facultad de Humanidades. Licenciatura de Bibliotecología y Gestión de Información.

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) (Plan de estudios..., 2008) fue creada en 1975 bajo las negociaciones realizadas por el gobernador del Estado, el Dr. Manuel Velasco Suárez con un representante de la UNESCO en México.

La misión y visión de la UNACH están orientadas a formar profesionales capaces mediante su actividad científica y tecnológica. De esta forma, el plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de la Información refiere que su misión es:

Este programa académico tiende a la formación de profesionales en Bibliotecología y gestión de Información competentes en la gestión de

servicios y sistemas de información-conocimiento, que coadyuven al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura, con una visión ética, creativa, emprendedora y comprometida, en la búsqueda del bien Común (Plan de estudios, 2008, p. 41).

Y su visión marca el camino a seguir para lograr lo anterior:

Es un programa de Bibliotecología y Gestión de Información acreditado, con estudiantes críticos, analíticos y reflexivos, con una planta académica certificada y con estudios de postgrado, sólida infraestructura física, tecnológica y documental que forma profesionales competentes en la atención de necesidades de información, la gestión de servicios y sistemas de información-conocimiento con apoyo de las nuevas tecnologías de información y comunicación para enfrentar los retos globales y locales, contribuyendo al desarrollo social sustentable para el Bien Común (Plan de estudios, 2008, p. 41).

De esta forma se tiene que el perfil de egreso queda conformado de la siguiente manera:

... profesional con visión humanística que actúa con conciencia crítica y reflexiva en su ejercicio profesional; y que posee competencias genéricas y específicas para el ejercicio en la gestión de servicios y sistemas de información-conocimiento. Valora la importancia de la información como elemento esencial para el desarrollo social; capaz de implementar programas para el desarrollo de habilidades informativas, cuenta además con conocimientos y habilidades para organizar recursos documentales de acuerdo a normas y sistemas internacionales, así como para la preservación, conservación y rescate del patrimonio documental, entre otros (Plan de estudios, 2008, p. 49).

Haciendo un análisis de la misión, visión y perfil de egreso y su relación con las habilidades sociales se observa que permea el sustento humanista y su

posición reflexiva en cuanto al quehacer profesional y personal de sus estudiantes, al insertar su papel en la sociedad y las necesidades que se muestran en el contexto en donde se desenvuelven procurando que su ejercicio profesional lleve consigo un bien social, por lo tanto hace referencia a que en términos personales tienen que existir ciertas habilidades y plasmarlas en la actividad profesional.

De acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de la Información (UNACH, 2008), se obtiene la siguiente información acerca de la estructura del mismo, así como de sus características generales y sus fundamentos epistemológicos. El modelo curricular de la UNACH se sustenta en tres grandes posturas:

- Pedagogía y la psicología humanista: ya que se considera a una persona como integral, auténtica con múltiples de posibilidades de desarrollarse para con los demás.
- Pedagogía de Freire, ya que contempla una postura dialógica, participación en la construcción y reconstrucción del conocimiento
- Pedagogía constructivista-sociocultural, ya que se reconoce la relación e interacción activa de la realidad y el sujeto además del contexto en el que éste se desenvuelve.

El constructivismo aporta las bases epistemológicas y pedagógicas ya que permiten una participación activa por parte del profesor y del estudiante al establecer escenarios de enseñanza-aprendizaje contemplando las necesidades e intereses propios de cada participante en ese proceso educativo. Una de las características principales del actual plan de estudios es la flexibilidad que se refiere a que el estudiante puede determinar la duración de sus estudios teniendo como mínimo seis semestres y un máximo de catorce, además de elegir cinco de las 10 áreas y contar con un tutor para poder resolver las complicaciones académicas que se llegaran a presentar (Plan Educativo, 2008).

Para el plan de estudios, el enfoque epistemológico constructivista es sumamente importante ya que resalta la interacción de la resolución de problemas para la construcción y reconstrucción de conocimientos y además, le da importancia a los procesos individuales y sociales.

La propuesta curricular del actual plan de estudios, encuentra también soporte en el modelo de competencias en el cual se procura desarrollar el saber ser, saber hacer y el saber ser mediante los conocimientos, las destrezas y habilidades, y las actitudes y valores respectivamente. Las competencias son conceptualizadas para la UNACH como "conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente una práctica social y/o profesional". (Plan de estudios..., 2008)

En el Plan de Estudios su estructura se basa en el modelo por competencias tanto genéricas como específicas, dándole un peso considerable a la solución de problemas y al desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales. Se estructura en siete áreas de formación, las cuales dan un total de 434 créditos y 53 unidades académicas obligatorias, siendo 10 las comunes a todos los estudiantes (área básica y desarrollo personal). Las áreas son:

- Básica: 46 créditos en 8 asignaturas
- Disciplinaria: 227 créditos en 30 asignaturas
- Complementaria. 29 créditos en 4 asignaturas
- Integradora: 69 créditos en 3 asignaturas
- Elección libre: 25 créditos en 5 asignaturas
- Servicio social: 30 créditos
- Desarrollo personal (tiene como objetivo incorporar el deporte y el arte como manifestación artística): 4 créditos en 2 asignaturas

El estudiante de la carrera de Bibliotecología y Gestión de Información de la UNACH cursa en 9 semestres la totalidad de los créditos distribuidos como se muestra a continuación para poderse graduar (Figura 8).

Al revisar las características del perfil de ingreso y egreso del estudiante de esta licenciatura, se han organizado en la siguiente tabla (ver tabla 8):

Tabla 8. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de Bibliotecología y Gestión de la Información, UNACH.

Característica	Ingreso	Egreso
Expresión escrita y oral	•	
Conocimientos básicos de computación	•	
Interés por la lectura y cultura	•	
Compromiso y motivación para el estudio	•	
Aprendizaje autónomo	•	
Espíritu colaborativo	•	
Trabajo en equipo	•	
Visión humanística		•
Reflexión		•
Competencias genéricas propias del área de conocimiento		•
Planificar sistemas de información organizados manuales y/o computarizado		•
Diseñar sistemas de información organizados manuales y/o computarizado		•
Administrar sistemas de información organizados manuales y/o computarizado		•
Generar estrategias de fomento al uso de sistemas de información		•
Capacidad de responder a necesidades de información		•
Adecuar y racionalizar avances tecnológicos		•

Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Mapa curricular de la licenciatura en Bibliotecología y Gestión de la Información, UNACH.

ÁREAS	SEM. I	SEM. II	SEM. III	SEM. IV	SEM. V	SEM. VI	SEM. VII	SEM. VIII	SEM. IX
FORMACIÓN BÁSICA	1. Intersecciones básicas de Computación 2. Aprender a Aprender 3. Inglés I (de la Vida Cotidiana)	4. Historia del Quiéramos 5. Inglés II (Profesional)	6. Sociedad Actual 7. Inglés III	8. Inglés IV	T – Horas Teoría P – Horas Práctica C – Créditos UNIDAD ACADÉMICA		TOTALES PLAN DE ESTUDIOS: HORAS TEORÍA: 111 HORAS PRÁCTICA: 240 TOTAL DE UNIDADES ACADÉMICAS: 53		ÁREAS BÁSICA: 54 BÁSICA INTEGRADORA: 227 INTEGRADORA: 19 COMPLEMENTARIA: 29 ELECCIÓN LIBRE: 25 SERVICIO SOCIAL: 30 DESARROLLO PERSONAL: 8 TOTAL: 424
FUNDAMENTACIÓN DE LA BIBLIOTECOLOGÍA Y GESTIÓN DE INFORMACIÓN	9. Fund. de la Lib. Bibliotecológica y Gestión de la Información 10. Desarrollo Histórico de la Bibliotecología 11. Fundamentos de la Organización Documental	12. Historia y tipos de los Servicios Bibliotecarios							
TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN		13. Sistemas de Información Automatizada y su Aplicación	14. Bases de Datos	15. Redes y Telecomunicaciones	16. Digitalización y Multimedia	17. Automatización de los Servicios Bibliotecarios			
RECURSOS Y SERVICIOS DE INFORMACIÓN		18. Servicios y Sistemas de Unidades de Información	19. Fuentes de Información	20. Servicios Especializados de Información	21. Desarrollo de Colecciones 22. Diseño y Evaluación de Programas de la Formación Bibliotecológica 23. Usuarios de la Información		24. Formación y educación de Usuarios		
ORGANIZACIÓN DOCUMENTAL		25. Catálogo de Material Bibliográfico	26. Catalogación de Materiales Especiales	27. Embocamiento de Materiales 28. Clasificación Universal de Dewey y CDU	29. Descripción de un biblioteca del 30. Organización de Unidades de Información	31. Organización de Unidades de Información 32. Indexación y resúmenes	33. Talleres		
GESTIÓN DE UNIDADES DE INFORMACIÓN	34. Proceso de Gestión aplicada a las Unidades de Información	35. Gestión de Recursos Humanos aplicada a las Unidades de Información	36. Gestión de Recursos e Instrumentos aplicados a las Unidades de Información	37. Metodologías Aplicadas a las Unidades de Información		38. Conservación del Patrimonio Documental	39. Cooperación Bibliotecaria		
INTEGRADORA							40. Seminario de Integración: Servicios, Usuarios y Tecnología 41. Seminario de Información	42. Taller de Gestión	
COMPLEMENTARIA				43. Taller y Talleres Bibliográficos	44. Talleres de los Cuadernos Aplicados a la Bibliotecología	45. Talleres de los Cuadernos Aplicados a la Bibliotecología	46. Seminario de Investigación Bibliotecológica		
ELECCIÓN LIBRE					47. Optativa	48. Optativa	49. Optativa	50. Optativa 51. Optativa	
SERVICIO SOCIAL								52. Servicio Social (*)	
DESARROLLO PERSONAL		53. Talleres 54. Actividades Culturales	55. Talleres 56. Actividades Culturales						
	UVD *	UVD *	UVD *	UVD *	UVD *	UVD *	UVD *	UVD *	UVD *

Fuente: Universidad Autónoma de Chiapas. Plan de Estudios de la licenciatura en Bibliotecología y gestión de información. 2008, p. 65.

De acuerdo con el autoestudio de la UNACH (2008), se han encontrado algunas características de la población estudiantil que comparten entre sí y que permean tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el perfil de ingreso y de egreso, algunas de ellas son que el aspirante a la licenciatura de Bibliotecología y gestión de Información ingresa con un deseo de formarse profesionalmente sin embargo carecen de una vocación propia de la carrera, también poseen deficiencias para la redacción de textos, ortografía y hábito de lectura esto aunado a que muchos provienen de familias de bajos recursos y que por ende, no cuentan con los recursos óptimos para desempeñarse adecuadamente. Además, esto se complementa con que las condiciones propias de la Universidad no facilitan o aminoran estas deficiencias ya que no se cuenta con material didáctico óptimo ni actualizado, y los aspectos relacionados con la tecnología (equipos de cómputo, Internet) no cubren las necesidades estructurales.

Un aspecto importante de mencionar y que refiere el Plan de Estudios, es que los docentes han sido considerados deficientes en su formación didáctica además de no promover un trabajo en equipo entre ellos y por ende en los estudiantes, situación que se refleja en el egresado al no contar con una visión y formación empresarial limitando así sus espacios posibles donde desarrollarse profesionalmente.

Respecto a las asignaturas del plan de estudios que se relacionan de manera directa o indirecta con las habilidades sociales, se ha podido identificar cuatro, siendo las siguientes:

- Aprender a aprender.

Se imparte en 1er semestre; aborda aspectos como la motivación y estrategias cognitivas, pilares de la educación según UNESCO.

- Gestión de recursos humanos aplicados a Unidades de Información.
Se imparte en 2do semestre; con temas relacionados como motivación, liderazgo y comportamiento humano.
- Diseño y evaluación de programas en la formación bibliotecológica.
Se cursa en 5to semestre y refiere a la detección de áreas problema, mejora de las necesidades del bibliotecólogo.
- Cooperación bibliotecaria.
Ubicada en 7mo semestre abordando referencias como el potencializar los recursos humanos, y todo aquello relacionado con la cooperación personal e institucional.

Se puede observar que son mínimas las asignaturas que se vinculan directamente con las habilidades sociales, además de no abordar de manera directa en ninguno de sus contenidos elementos de las mismas. Solo una de las cuatro asignaturas detectadas, *Aprender a aprender* de primer semestre, incluye de manera excepcional aspectos definitorios y significativamente representativos de las habilidades sociales.

2.2.5 Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Facultad de Humanidades. Licenciatura en Ciencias de la Información Documental.

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) (Currículum, 2004) incorpora en el año de 2004 a la licenciatura en Ciencias de la Información Documental, teniendo como objetivo general de la carrera:

Establecer los fundamentos teóricos y metodológicos para la organización, control y recuperación de información en cualquier ámbito, ya sea público o privado, en los contextos nacional e internacional, (Currículum 2004, p. 40)

Su misión es:

Establecer los fundamentos teóricos y metodológicos para la organización, control y recuperación de información en cualquier ámbito, ya sea público o privado, en los contextos nacional e internacional (Currículum 2004, p. 41)

De acuerdo con el objetivo de la licenciatura, se espera que sus egresados cumplan con un perfil específico, y que cubran ciertas características como lo es aplicar, administrar y evaluar unidades de información, así como los procedimientos y métodos necesarios; poseer competencias profesionales, saberes teóricos de la disciplina, actividades relacionadas con la difusión y con el servicio a la comunidad que lo requiera.

Bajo estos enunciados, el profesional egresado de la UAEM tendrá una tendencia hacia la organización de la información y a pesar de que no se estipula de forma clara, pareciera que existe una preocupación por desarrollar competencias profesionales que inciden de una forma u otra a la presencia de ciertas habilidades sociales, ya que involucra actividades dirigidas a la comunidad y al equipo de trabajo.

Respecto a su plan de estudios, la licenciatura en Ciencias de la Información Documental de la UAEM, se observa currículo que favorece la transversalidad de contenidos de las unidades de aprendizaje (asignaturas) así como la movilidad estudiantil y promueve la inclusión laboral al ser un programa práctico profesional en donde se desarrollan competencias específicas de acuerdo con las áreas que en él se encuentran, esto gracias al Programa Institucional de Innovación Curricular (PIIC) y que establece la formación de comités curriculares al interior de cada organismo académico. (Currículum 2004, p. 9-10)

La licenciatura en Ciencias de la Información Documental responde a los lineamientos establecidos en el Programa Institucional de Innovación Curricular

(PIIC) y cuya premisa se sustenta en la flexibilidad basada en competencias, las cuales se corresponden con un área en particular.

El plan de estudios consta de 51 unidades de aprendizaje obligatorias y 12 optativas sumando un total de 414 créditos, de los cuales 342 deben ser cursados de manera obligatoria y 72 a través de unidades de aprendizaje optativas. Para dar estructura al plan, se cuentan con tres núcleos en los cuales descansan todos los contenidos temáticos, estos son: a) básicos (formación elemental), b) sustantivo (conocimientos que permiten análisis y aplicación del conocimiento, metodología, técnicos e instrumentales), y c) integral (interdisciplinariedad y transdisciplinariedad).

El actual plan de estudios puede cubrirse de varias formas: una opción consta de cursar 52 créditos en promedio por semestre en un mínimo de ocho periodos; otra opción es cursar un máximo de 12 periodos con una carga mínima de 35 créditos; y la ideal se puntualiza con 10 periodos de 42 créditos en promedio por semestre. Las áreas que conforman la licenciatura se enmarcan en ocho, las cuales son:

- Fundamentación (78 créditos)
- Disciplinaria teórica (92 créditos)
- Disciplinaria práctica (34 créditos)
- Técnica (66 créditos)
- Docencia (22 créditos)
- Humanidades (42 créditos)
- Investigación (76 créditos)
- Administración (48 créditos)
- Tecnologías (32 créditos)

Lo anterior puede verse con mayor claridad en el mapa curricular de la licenciatura de Ciencias de la Información Documental (ver figura 9).

Figura 9. Mapa curricular de la licenciatura de Ciencias de la Información Documental, UAEM.

PERIODO I	PERIODO II	PERIODO III	PERIODO IV	PERIODO V	PERIODO VI	PERIODO VII	PERIODO VIII	PERIODO IX	PERIODO X										
Teoría de la documentación NS	Teoría de la comunicación organizacional NS	Patrimonio documental NS	Instituciones políticas novohispanas NB	Instituciones políticas de México NB	Sistema político mexicano NB	Análisis jurídico de la documentación NS	Gestión de documentos semiactivos NS	Gestión de documentos inactivos NS	Mercadotecnia de productos y servicios humanísticos NS										
4	8	4	8	4	8	4	8	4	8										
Teoría de la archivística NS	Desarrollo de colecciones NS	Fundamentos filosóficos de las ciencias de la información documental NS	Sistemas de clasificación NS	Bibliografía general NS	Bibliografía mexicana NS	Técnicas de indización, resúmenes analíticos y tesauros en documentación científica NS	Estudios métricos de la información NS	Sociología de la información NS	Descripción documental NS										
4	8	4	6	4	8	4	8	4	6										
Teoría de la bibliotecología NS	Historia de la ciencia NB	Principios teóricos y prácticos de la catalogación NS	Análisis documental NS	Ética profesional NB	Normalización de la información NS	Gestión de documentos activos NS	Desarrollo de habilidades informativas NS	Taller de análisis de información contemporánea NS	El proceso de la investigación II NI										
4	8	4	8	4	6	4	8	4	6										
Teoría de las humanidades NB	Técnicas de lectura y redacción NB	Inglés C1 NB	Inglés C2 NB	Administración de unidades documentales NI	Servicios de información NS	Publicaciones periódicas NS	Investigación en ciencias de la información documental NI	El proceso de la investigación I NI	Desarrollo de habilidades directivas NI										
4	8	4	4	6	4	6	4	8	6										
Soportes documentales NS	Fuentes de información y documentación NS	Teoría de la administración NB	Teoría general de sistemas NB	Administración del conocimiento NI	Didáctica general NS	Análisis de géneros y textos literarios NI	Redes de información y comunicación NI												
4	8	4	6	4	8	4	4	4											
				Gestión de tecnologías de la información y las comunicaciones en las organizaciones NI		Diseño de edificios para unidades documentales NS													
				4	6	4	6												
				Automatización, digitalización y bases de datos documentales NI															
				4	4														
20	40	20	32	20	36	20	32	28	44	20	36	24	36	20	32	18	26	18	28
Unidad de aprendizaje obligatorias																			
Horas		Créditos																	

36 créditos de las unidades de aprendizaje optativas del núcleo básico

36 créditos de las unidades de aprendizaje optativas del núcleo integral

Créditos obligatorios: 342

Créditos optativos: 72

Total de créditos: 414

Fuente: Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciatura en Ciencias de la Información Documental. Curriculum 2004. 2004, p. 69.

Dentro del perfil de ingreso y de egreso se encuentran las siguientes características (ver tabla 9):

Tabla 9. Comparación del perfil de ingreso y egreso del estudiante de la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Información Documental, UAEM

Característica	Ingreso	Egreso
Hábito de la lectura	•	
Espíritu de servicio	•	
Solidaridad	•	
Autoestima	•	
Facilidad de adaptación a contextos diferentes	•	
Comunicativo	•	
Humanista	•	
Respetuoso de valores	•	
Uso de TIC	•	
Actitud crítica	•	
Creatividad	•	
Disponibilidad de aplicación de conocimientos	•	
Determinar, aplicar y valorar los fundamentos teóricos y metodológicos de la disciplina		•
Diseño de herramientas para atender demandas sociales del proceso informativo-documental		•

Fuente: Elaboración propia

Para establecer la relación entre el plan de estudios y las habilidades sociales es necesario e imprescindible contar con el detallado de las asignaturas, situación que no ha sido posible recabar a pesar de la petición realizada a las autoridades correspondientes.

Se ha podido observar que los perfiles de ingreso y egreso reflejan la intención de cada IES por formar profesionales de calidad y ética que satisfagan

las necesidades de información de la sociedad, así como desempeñar sus actividades con la dedicación que merecen. Pero es importante mencionar que si bien los aspectos de conocimiento adquiridos se reflejan con mayor precisión, existen factores nulos o mencionados mínimamente como es el caso del desarrollo del estudiante en actitudes y habilidades en relación así mismo y con los demás.

Se hace necesario que los perfiles que cada institución plantea a sus aspirantes y estudiantes, sean de su conocimiento, así como abordados dentro del currículum de manera formal e informal, directa e indirecta, explícita e implícita, logrando que sea de su dominio aquellas características que se pretende el estudiante obtenga y desarrolle.

Referencias

- Barberena, B. E. y Carrión, R. G. (2003). La globalización y los programas de estudio en bibliotecología y estudios de la información. *Biblioteca Universitaria*, 6(2), 116-126.
- Currículum 2004 (2004). [Documento interno] México: UAEM. Facultad de Humanidades.
- Escalona Ríos, L. (2011). *La evaluación de la educación bibliotecológica en América Latina*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Giudici, A. (jul./dic. 2012). IX Encuentro de Directores y VIII de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR: Relatoria. *Información, Cultura y Sociedad*, 107-113.
- Gutiérrez Chiñas, A. (ene./abr. 2008). Identidad profesional de la bibliotecología en México través de su enseñanza. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 22(44), 77-87.
- Gutiérrez Chiñas, A. (ene./abr. 2013). El currículum de la profesión bibliotecaria: una aproximación. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(59), 141-158.
- Meneses Tello, F. (2010). La educación bibliotecológica: tema de estudio en el pensamiento de Judith Lincea. *Información, Cultura y Sociedad*, (23), 9-30.
- Modelo curricular (2004). [Documento interno]: México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Modelo Educativo. (2012). México: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. Recuperado de <http://bit.ly/2bYzXWt>

Morales Rodríguez. E. (2011). *El ámbito lector de los alumnos que estudian la carrera de Licenciado en Bibliotecología de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. (Tesis de Licenciatura en Bibliotecología). UASLP. Escuela de Ciencias de la Información, México.

Plan de Desarrollo Institucional 2012-2015. (2012). México: Universidad de Oriente. Recuperado de http://www.uno.edu.mx/downloads/PDI_UNO_2012_2015.pdf

Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de Información (2008). México: Chiapas.

Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información. (2013). [Documento inédito]. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://colegiodebibliotecologia.filos.unam.mx/files/2014/07/tomo-I-junio.pdf>

Sanz, C., E., Martín, M. C., García, Z. C. & Lascurain, S. L. (maio/ago de 2002). ¿Cómo responden los estudios de bibliotecología de las universidades españolas a las nuevas demandas sociales. *Brasília*, 31(2), 21-29.

Torres, N. M., Tolosa, G. I., Urrea, G., M. & Monsalve, R. A. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Educación*, 33(2), 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058002>

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2014). Escuela de Ciencias de la Información: *Plan de Desarrollo 2014-2023 de la ECI*. México: UASLP.

Capítulo 3

Las habilidades sociales que inciden en los hábitos de estudio de los estudiantes del área bibliotecológica en México

3.1 Contexto

Investigaciones en estudiantes universitarios señalan que los hábitos de estudio están íntimamente relacionados con el estado emocional y la capacidad intelectual y que esta combinación de factores se refleja en el desempeño o rendimiento académico que presentan a lo largo de su formación académica (Salas, 1990; Hernández y García, 1991; Martínez, 1997).

Castañeda-Figueiras y Ortega (2004) argumentan que no importando la disciplina o campo del conocimiento al que se dedique, el estudiante hace evidente que además de lo referente a su campo de especialización el poseer estrategias cognitivas y habilidades autorregulatorias, sociales y motivacionales apoyan un desempeño exitoso.

La relación de los hábitos de estudio y el fracaso académico en estudiantes universitarios ha sido abordada por distintos investigadores como la que se llevo a cabo con una población estudiantil de la carrera de fisioterapia en asignaturas con mayor índice de reprobación, los resultados que se obtuvieron mostraron que los elementos que componen los hábitos de estudio están directamente relacionados con el fracaso escolar y que la incorporación de estrategias y herramientas pedagógicas en los programas académicos que estén acordes a sus objetivos podrán hacer la diferencia y minimizar las consecuencias negativas de no implementar los hábitos de estudio (Torres, Tolosa, Urrea, Monsalve; 2009).

Estos mismos autores mencionaron que la investigación arrojó datos importantes sobre aspectos que deben incorporarse al contexto del universitario como la cultura del aprendizaje, habilidades de trabajo, apropiación y desarrollo del conocimiento y lo que concierne a las habilidades sociales en su aspecto de relaciones interpersonales.

Esto puede poner sobre la mesa que no solo es necesario que durante la formación académica se desarrollen las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino que también es importante desarrollar aquellas habilidades que tienen que ver con el desenvolvimiento personal y de vida, siendo la profesión y la vida laboral parte de ella.

3.2 Metodología

3.2.1 Tipo de estudio

El presente trabajo es de tipo analítico, descriptivo y transversal con base en investigación documental que fundamenta los dos primeros capítulos, mientras que la investigación de campo proporciona la evaluación diagnóstica de:

- Las diferentes habilidades sociales presentes en los estudiantes.
- Los hábitos de estudio que poseen los estudiantes.
- La asertividad y motivación presente en los estudiantes.

3.2.2 Pregunta de investigación

¿De qué forma inciden las habilidades sociales en los hábitos de estudio del estudiante del área bibliotecológica?

3.2.3 Objetivos

General:

Analizar la forma en que las habilidades sociales inciden en los hábitos de estudio del estudiante del área bibliotecológica.

Específicos:

- Identificar las habilidades sociales y hábitos de estudio que poseen los estudiantes del área bibliotecológica mediante una evaluación diagnóstica.
- Observar la relación que existe entre las habilidades sociales y su incidencia en los hábitos de estudio
- Detectar cuál es la implicación de las habilidades sociales en el desempeño académico, motivación y asertividad de los estudiantes.
- Analizar las diferencias y similitudes de perfil de ingreso y egreso del estudiante del área bibliotecológica y su relación con las habilidades sociales y los hábitos de estudio.
- Sugerir herramientas, estrategias y actividades que contemplen las necesidades y recursos de la población estudiantil para fortalecer las habilidades sociales y hábitos de estudio y contribuir en la formación académica y profesional.

3.2.4 Variables

Independiente: Habilidades sociales.

Dependiente: Hábitos de estudio, Asertividad

VI: Habilidades Sociales

Definición conceptual:

De acuerdo con Peñafiel (2010), son los comportamientos competentes que facilitan las interacciones sociales en diversos escenarios personales, académicos y profesionales en aspectos cognitivos (identificación de necesidades, discriminación de conductas socialmente deseables, autorregulación, identificación del estado de ánimo), emocionales (expresión y manifestación de emociones) e instrumentales (aquellas relacionadas con el actuar: inicio, mantenimiento y finalización de conversaciones, negociación de conflictos).

Definición operacional:

Resultados obtenidos en la Escala de Habilidades Sociales (EHS) en los factores de autoexpresión en situaciones personales, sociales y académicas en las diferentes clases de habilidades (cognitivas, emocionales e instrumentales) de (Gismero, 2010):

La EHS, consta de 33 ítems y se evalúan con escala tipo Likert que va de A. No me identifico en lo absoluto, hasta D: Muy de acuerdo; la prueba se divide en 6 factores:

- I. Autoexpresión en situaciones sociales: Refiere a la capacidad e expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintas situaciones. Puntaje mínimo de 8 y máximo de 32.*
- II. Defensa de los propios derechos como consumidor: expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo. Puntaje mínimo de 5 y máximo de 20.*

III. Expresión de enfado o disconformidad: capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos justificados o desacuerdos con otras personas. Puntaje mínimo de 4 y máximo de 16.

IV. Decir no y cortar interacciones: habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, así como negarse a prestar algo cuando no se quiere hacerlo. Puntaje mínimo de 6 y máximo de 24.

V. Hacer peticiones: expresión de peticiones a otras personas de algo que se desea o en situaciones de consumo. Puntaje mínimo de 5 y máximo de 20.

VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: habilidad de iniciar conversaciones con el sexo opuesto y de hacer espontáneamente un cumplido, halago o hablar con alguien que parezca atractivo. Puntaje mínimo de 5 y máximo de 20.

Global: puntaje mínimo de 33 y máximo de 132.

En la escala se pueden obtener perfiles de una persona de acuerdo con los centiles propuestos, estos son: ideal, óptimo, media, bajo y muy bajo.

VD: Hábitos de estudio

Definición conceptual:

Los hábitos de estudio son las formas como se adquiere el conocimiento de ciertas condiciones ambientales, de tiempo y espacio. Escalante (2005), menciona que el éxito o fracaso de nuestros estudios dependen en gran parte de los hábitos de estudio, los cuales están formados por las siguientes variables:

- Estrategias de higiene: aquí se encuentran los actos que permiten mantener y propiciar la salud, tanto física como mental.

- Condiciones de materiales: Se consideran todos los recursos y materiales necesarios para abordar los contenidos propuestos en nuestras materias, además de considerar el espacio físico y sus características.
- Estrategias de estudio: Son la forma de estudio que la persona tiene para adquirir conocimiento. Crear el hábito de estudio integra la voluntad, la motivación y el aislamiento psicológico.
- Capacidad de estudio: Son todas las acciones mentales que debemos poseer y dominar para mejorar el aprendizaje, en las que se pueden citar: la observación, la asociación y la síntesis.

Definición operacional:

Valores arrojados de la porción de auto reporte del *Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio* (EDAOM) de Castañeda (1995) que tiene como objetivo medir las autovaloraciones de los estudiantes sobre la frecuencia de uso de diversas estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales al estudio, la dificultad que esto representa y los resultados obtenidos.

El instrumento EDAOM establece estrecha relación conceptual y operacional con lo la definición propuesta por Escalante (2005), al vincular de forma directa los componentes de los hábitos de estudio con los aspectos evaluados por esta prueba psicométrica. Se constituye de 89 reactivos tipo Likert divididos en cuatro subescalas:

- Escala de Adquisición: estilo de adquisición de información:
 - Adquisición selectiva (AS): procesamiento superficial de lo que se aprende.
 - Adquisición Generativa (AG): procesamiento profundo de la información a ser adquirida.

- Escala de administración de recursos de memoria: estilo para recuperar la información aprendida:
 - Recuperación ante diferentes tareas académicas (RDT): aplicar la información aprendida en clases.
 - Recuperar información durante los exámenes (RE)
- Escala de procesamiento de la información: estilo para reproducir, crear y pensar críticamente sobre lo aprendido:
 - Procesamiento convergente (PC): reproducir información para construir soluciones.
 - Procesamiento divergente (D): crear y pensar críticamente sobre lo aprendido.
- Escala de Auto regulación constituido por tres componentes:
- El estudiante como aprendiz:
 - Eficacia percibida (EP): autoevaluación del desempeño personal.
 - Contingencia interna percibida (CP): asumir responsabilidad del aprendizaje personal.
 - Autonomía percibida (AP): persistencia en el logro de metas de aprendizaje.
 - Aprobación externa (AE): orientación a obtener el reconocimiento de los demás.
- La tarea de aprendizaje:
 - Orientación a la tarea en sí (OT).
 - Orientación al logro de metas (OL).
- c) Materiales (MAT): evaluación y regulación

VD: Asertividad

Definición conceptual:

La habilidad verbal para expresar deseos, opiniones, limitaciones personales, sentimientos positivos y negativos, así como la defensa de los

derechos e intereses, manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones e iniciación de la interacción de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo y a los demás durante las relaciones afectivas y educativo-laborales en un contexto sociocultural determinado (Flores Galaz, M. y Diaz-Loving, R., 2004).

Definición operacional:

Valores arrojados por la *Escala multidimensional de asertividad EMA* (Flores, Diaz-Loving, 2004) que tiene como objetivo evaluar el tipo y grado de asertividad que presente el individuo. Es una prueba autoaplicable de 45 reactivos tipo Likert con 5 opciones de respuesta y desde una perspectiva etnopsicológica aborda 3 dimensiones: asertividad indirecta, no asertividad y asertividad.

3.2.5 Hipótesis

Se parte de las siguientes hipótesis de investigación.

Los estudiantes del área bibliotecológica no tienen suficientemente fortalecidas las habilidades sociales como: llevar a cabo conductas y expresiones socialmente aceptables, identificar necesidades, expresar emociones, ser asertivo y poder entablar relaciones y comunicaciones desde un inicio hasta el final sin presentar culpa; lo anterior incide en el cómo establecen sus hábitos de estudio ya que se pueden presentar dificultades para implementar y desarrollar las adecuadas estrategias de estudio, no procurar contar con los materiales necesarios para las actividades académicas así como no cuidar el o los espacios que se destinen para realizarlas creando limitantes en cuanto a la capacidad *per se* de estudio.

A través del perfil de ingreso y de egreso de los estudiantes del área bibliotecológica se marca una tendencia en las habilidades sociales y su incidencia en los hábitos de estudios en una relación directamente proporcional.

De manera gráfica se podría visualizar de la siguiente forma:

Perfiles \longleftrightarrow Habilidades sociales \longleftrightarrow Hábitos de estudio

3.2.6 Procedimiento

Muestra:

La selección de participantes fue bajo una muestra de tipo intencional ya que se seleccionaron a los estudiantes que cumplieran los siguientes criterios de inclusión:

- Estar inscritos en el primero, intermedio o último semestre de la licenciatura del área bibliotecológica
- Edad indistinta
- Sexo femenino o masculino

La investigación de campo llevó a cabo con la aplicación de tres instrumentos psicométricos a los estudiantes de la UNAM, ENBA, UASLP, UNACH y UAEM, en los respectivos espacios educativos con la intención de obtener los datos de primera fuente y de forma directa. Se contó con el apoyo de las diferentes escuelas y sus respectivas coordinaciones para ajustar tiempos de aplicación y no afectar las actividades escolares de los estudiantes.

Una vez aplicados los instrumentos, se continuó con la calificación de los mismos⁶ y vaciamiento de datos en el programa estadístico SPSS versión 21 para realizar los análisis correspondientes.

Análisis de medición

Los datos obtenidos en la investigación se explican a través de análisis estadístico descriptivo e inferencial, por lo que se presenta una breve explicación de los conceptos clave y definiciones de las pruebas estadísticas utilizadas.

Estadística inferencial

La estadística inferencial es el proceso de usar la información de una muestra para describir el estado de una población. Sin embargo es frecuente que se use la información de una muestra para probar un reclamo o conjetura sobre la población. El reclamo o conjetura se refiere a una hipótesis. El proceso que corrobora si la información de una muestra sostiene o refuta el reclamo se llama prueba de hipótesis.

La conjetura que se busca poner a prueba (a menudo una diferencia significativa entre dos conjuntos de datos), se establece en una afirmación llamada hipótesis de investigación (H_i). Siempre se establece a priori una contraparte lógica, que establece la conjetura contraria, llamada hipótesis nula (H_o). Por ejemplo, se puede establecer la siguiente diada:

H_i : La edad de los estudiantes en la universidad A, supera significativamente la edad de los estudiantes en la universidad B.

⁶ La Escala de Habilidades Sociales (EHS) y la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) cuentan con plantilla de calificación. La Escala Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio (EDAOM) cuenta con programa digital en programa Excell que al vaciar los datos proporciona valores de referencia y gráfica de datos estandarizados.

H₀: La edad de los estudiantes en la universidad A, NO supera significativamente la edad de los estudiantes en la universidad B.

Errores tipo I y II

Es importante recordar que las pruebas de hipótesis, arrojan resultados en base a probabilidades. Usualmente, se asume que si el resultado medido, sólo puede generarse por azar una pequeña parte del tiempo (es decir, tiene una probabilidad espontánea muy baja), se puede inferir con cierta confianza que la variable independiente es la responsable de la diferencia, y no sólo el azar.

Por ejemplo, si al realizar una prueba que compara las edades de los estudiantes en el ejemplo anterior, se tiene que dicha diferencia espontánea, entre dos muestras supuestamente iguales, sólo se da por azar un 2.5% del tiempo ($p=0.025$), se asume con cierta confianza que la variable independiente es la que detonó el cambio (alguna diferencia sustancial entre las escuelas), y no sólo el mero azar.

Empero, se asume con este procedimiento que habrá un 2.5% del tiempo en que la diferencia sea resultado del azar inherente al muestreo probabilístico, y no a una diferencia sustancial entre los datos comparados.

Por ello, toda prueba de hipótesis busca equilibrar la posibilidad de cometer un error al contrastarla con el comportamiento real de los datos. Esta posibilidad de error es parte normal del proceso, y se clasifica de la siguiente manera:

Con base en la información de una muestra se pueden cometer dos tipos de errores en la decisión.

1. Podemos rechazar un H₀ que es cierto.
2. Podemos aceptar un H₀ que es falso.

El primero se llama error Tipo 1: cuando se rechaza una Hipótesis Nula que es cierta se comete error tipo 1.

El segundo error se llama error Tipo 2: Cuando se acepta una Hipótesis Nula que es falsa se comete error tipo 2.

Se debe tener mucho cuidado en no cometer el error tipo 1, para esto se debe especificar la probabilidad de rechazar H_0 , denotada por α . A ésta se le llama nivel de significancia.

Para mantener baja la probabilidad de cometer un error tipo 1, se asumen niveles de significancia bajos, por lo general de 0.05 o menores. Esto implica, que al calcular las probabilidades de cada diferencia medida, se consideran significativas sólo aquellas que se den por azar un 5% del tiempo o menos ($p=0.05$ o menos).

Siendo un alfa de 0.05 estándar adoptado ampliamente en la medición de fenómenos sociales, la mayoría de los paquetes de software estadístico usados en esta área (SPSS, Statgraph, etc.), arrojan niveles de probabilidad (p) en cada prueba, sólo hasta el tercer decimal, considerando que al hablar de diezmilésimas, con seguridad se ha alcanzado la diferencia significativa. Esto implica que en diferencias considerables, el menor nivel de p que arrojan normalmente muchos programas es $p=0.000$.

Pruebas paramétricas y no paramétricas

Toda prueba de hipótesis hace suposiciones específicas acerca de la población o poblaciones que se muestrean, y estima las probabilidades, en base a las características particulares de los datos a contrastar.

En términos generales, las pruebas paramétricas se basan en un comparativo de promedio y desviación estándar, entre muestras que tengan un mínimo de similitud con la curva normal de distribución, también conocida como campana de Gauss. Dando esto por sentado, se pueden estimar las probabilidades.

Sin embargo, si los datos a medir no se comportan de acuerdo a una distribución normal, o se encuentran en un nivel de medición que no permite hablar de promedios y desviación estándar (ordinal), se aplican pruebas no paramétricas. A continuación se describen las utilizadas en este apartado.

- T de Student

El procedimiento Prueba **T** para muestras independientes debe utilizarse para comparar las medias de dos grupos de casos, es decir, cuando la comparación se realice entre las medias de dos poblaciones independientes (los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra) como por ejemplo en el caso de la comparación de las poblaciones de hombres y mujeres. Lo ideal es que para esta prueba los sujetos se asignen aleatoriamente a dos grupos, de forma que cualquier diferencia en la respuesta sea debida al tratamiento (o falta de tratamiento) y no a otros factores.

- ANOVA de un factor

El análisis de varianza de un factor (ANOVA) sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa, generalizando los preceptos de la prueba **T** para muestras independientes al caso de diseños de tres o más muestras. La estrategia para poner la hipótesis a prueba la igualdad entre medias es obtener un estadístico, llamado **F**, que refleja el grado de parecido. El numerador es una estimación de la varianza poblacional, basado en la variabilidad existente entre las medias de cada grupo, mientras que el denominador también es una estimación

de la varianza poblacional, pero basada en la variabilidad existente dentro de cada grupo.

- Chi cuadrada

Basada en el nivel de medición nominal, utiliza tablas de contingencia para examinar la relación entre dos variables categóricas, o bien explorar la distribución que posee una variable categórica entre diferentes muestras. La independencia de las dos variables consiste en que la distribución de una sea similar, sea cual sea el nivel que examinemos de la otra. Esta prueba contrasta si las diferencias observadas entre niveles de la variable pudieran ser atribuibles al azar.

- U de Mann-Whitney

Esta prueba es una alternativa a la T de Student independiente, cuando no se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad que exige dicha prueba, o cuando el nivel de medida de los datos es ordinal. Se asignan rangos a los datos que conforman cada grupo, en relación al total de los datos de ambas muestras, y luego se hace un comparativo en busca de desequilibrios en los rangos asignados a cada grupo de datos.

3.2.7 Instrumentos

- **Escala de Habilidades Sociales (EHS)**⁷ de (Gismero, 2010) que consta de 33 ítems y se evalúan con escala tipo Likert que va de: A. No me identifico en lo absoluto, hasta D: Muy de acuerdo; la prueba se divide en 6 factores:
 - I. Autoexpresión en situaciones sociales
 - II. Defensa de los propios derechos como consumidor
 - III. Expresión de enfado o disconformidad

⁷ Ver Anexo 2

- IV. Decir no y cortar interacciones
- V. Hacer peticiones
- VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto:
- VII. Global

En la escala los perfiles obtenidos se determinan a los percentiles propuestos por la misma escala, estos son:

- 76 a 99, perfil ideal
 - 55 al 75, perfil óptimo
 - 50, tomado como media
 - 45 al 25, perfil bajo.
 - 24 o menos, perfil muy bajo
- **Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio (EDAOM)**⁸ de Castañeda (1995) que tiene como objetivo medir las autovaloraciones de los estudiantes sobre la frecuencia de uso de diversas estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales al estudio, la dificultad que esto representa y los resultados obtenidos.

Se constituye de 89 reactivos tipo Likert divididos en cuatro subescalas:

- estilo de adquisición de información: selectivo y generativo.
- estilo para recuperar la información aprendida, ante diferentes tareas académicas y para presentar exámenes.
- estilo de procesamiento de la información, reproducir, crear y pensar críticamente sobre lo aprendido.
- estilo de Autorregulación constituido por tres componentes:
 - el Estudiante como aprendiz, (eficacia, contingencia interna y autonomía percibidas y a la orientación a la Aprobación Externa;

⁸ Ver Anexo 3

- la Tarea de Aprendizaje, (orientación a la tarea en sí y la orientación al logro de metas)
- Materiales (evaluación y regulación).

El puntaje obtenido al contestar el *EDAOM* coloca en uno de los siguientes niveles:

80-100 puntos: indica que no requiere de apoyo ya que presenta una muy buena capacidad de aprendizaje. Se conoce, comprende y practica regularmente técnicas y estrategias de estudio, se sugiere mantener la frecuencia de uso haciendo estimulante su práctica.

55-79 puntos: indica que se requiere de apoyo para reforzar y que presenta una regular capacidad de aprendizaje. Conoce y practica irregularmente técnicas y estrategias de estudio, por lo que es necesario aumentar la frecuencia de técnicas y estrategias utilizadas e incorporar nuevas.

00-54 puntos: indica que se requiere de apoyo especial, urgente ya que presenta una baja capacidad de aprendizaje. Es decir, conoce y utiliza pocas técnicas y estrategias de estudio.

- **Escala Multidimensional de Asertividad (EMA)**⁹, (Flores, Diaz-Loving, 2004) que tiene como objetivo evaluar el tipo y grado de asertividad que presente el individuo. Es una prueba autoaplicable de 45 reactivos tipo Likert con 5 opciones de respuesta y desde una perspectiva etnopsicológica aborda 3 dimensiones: asertividad indirecta, no asertividad y asertividad. La puntuación obtenida arroja tres diagnósticos por dimensión:
 - **Asertividad Baja (0-39T):** Existen dificultades para poder expresarse durante sus relaciones interpersonales.
 - **Asertividad Promedio (40-60T):** Libertad para expresarse y expresar lo que se piensa, siente y quiere sin lastimar a los demás.

⁹ Ver Anexo 4

Se posee empatía, capacidad de comunicarse, de respetarse a sí mismo, desarrolla su autoestima. Se tiene un enfoque activo: las acciones que se llevan a cabo son dirigidas a metas y objetivos claros.

- **Asertividad Alta (61-90T):** Capacidad de expresar limitaciones, deseos, opiniones, peticiones, etc. Se puede considerar como una persona socialmente hábil
- **Asertividad Indirecta bajo (0-39T):** Capacidad de expresarse, por lo que no existe la necesidad de hacerlo de manera indirecta
- **Asertividad indirecta alto (61-90T):** Inhabilidad para expresarse abiertamente, dificultad para tener enfrentamientos directos con otras

3.3 Resultados

Los resultados de las pruebas aplicadas se presentan bajo la siguiente estructura:

- Datos sociodemográficos
- Datos descriptivos
- Datos inferenciales
- Datos por institución

3.3.1 Datos Sociodemográficos

Respecto a los datos descriptivos se reporta las siguientes cifras. Se recolectaron datos de un total de 496 sujetos correspondientes a las cinco universidades (ENBA: 118; UNAM: 151; UASLP: 124; UNACH: 33; UAEM: 70); en la tabla 10 se puede observar la distribución de sexo en cada una de las escuelas:

Tabla 10. Distribución por sexo en las diferentes IES del área bibliotecológica en México.

Universidad	Sexo		Total
			
ENBA	79	39	118
UNAM	96	55	151
UASLP	82	42	124
UNACH	23	10	33
UAEM	50	20	70
Total	330	166	496

Puede verse que la población femenina representa un 66.5% frente a un 33.5% de la masculina, es decir, existe una relación de 2:1 en cuanto a sexo.

La edad promedio en cada una de las escuelas de acuerdo a los semestres de los estudiantes se presenta en la tabla 11 mostrando consistencia en cuanto a la edad promedio en las diferentes escuelas del área bibliotecológica de acuerdo al semestre en el que se encuentran estudiando. Por otro lado, y para efectos de análisis, las edades se han agrupado en 2 secciones: bajo mediana (17 a 21 años) y sobre mediana (22-57 años), tomando en cuenta que la media es de 22.99 y la mediana de 22.

Tabla 11. Edad promedio por semestre e IES del área bibliotecológica en México

Semestre	Institución	UNACH	UASLP	UAEM	ENBA	UNAM
Intermedio	21.27	21.62	20.76	25.72	25.2	
Final	24.37	22.73	23.44	25.04	24.9	

Se observa en el semestre inicial, que los estudiantes de la UASLP son los que presentan menor edad y la ENBA con la edad promedio más alta en comparación con las otras universidades. Para los últimos semestres, la edad

promedio se estabiliza aunque la UASLP presenta estudiantes con edad promedio más baja que el resto de las escuelas.

Con estos datos se puede presumir que los estudiantes de la UASLP presentan menor desviación entre la edad inicial y la de término respecto a su estancia en la universidad, así como mencionar que en las otras instituciones se presentaron casos de estudiantes de edad adulta ocasionando que la edad promedio se ajustara a esos datos.

En relación a la distribución de estudiantes por escuela y por semestre, se tiene una media de 22.99 y una mediana de 22. En la tabla 12 se puede observar un dato importante: a pesar de tratarse de tres generaciones distintas, parece existir una tendencia en todas las escuelas al presentar en el último semestre una población menor a la del primer ingreso (excepto UNAM), llegando unas a estar casi en un 50% menor (UAEM y ENBA).

Tabla 12. Distribución de estudiantes por semestre e IES del área bibliotecológica en México

Semestre / Institución	UNACH	UASLP	UAEM	ENBA	UNAM	Total
Inicial	10	53	35	45	45 ¹⁰	188
Intermedio	15	34	17	47	46	159
Final	8	37	18	26	60	149
Total estudiantes	33	124	70	118	151	496

En cuanto al turno en el que se encontraban inscritos, se observó que las escuelas ENBA y UNAM cuentan con turno mixto, mientras que UNACH y UASLP solo ofrece turno matutino y UAEM solo cuenta con turno vespertino. En total se tiene que un **66.1%** (328 estudiantes) acuden por las mañanas y un **33.9%** (168 estudiantes) por las tardes.

¹⁰ La muestra se conformó por 1 de los 2 grupos de primer semestre debido a problemas de logística.

Referente al estado civil de los estudiantes, se observó que un 93.6% (464) eran solteros, un 4.63% (23) eran casados, un 1.20% (6) se encontraba en unión libre y un 0.60% (3 casos de edades de 48, 51 y 32 años) eran divorciados.

Respecto a la ocupación se tiene que 92.1% (457 casos) se dedicaban exclusivamente al estudio, otro 7.7% (38) eran empleados en diferentes labores y tan solo el 0.20% (1 persona) era pensionada.

3.3.2 Datos descriptivos

3.3.2.1 Escala de Habilidades Sociales, EHS.

Tras aplicar el instrumento EHS, se obtuvo el porcentaje de todas las instituciones en cada una de las subescalas en cada diagnóstico propuesto. De esta forma se observa que el diagnóstico ideal se otorga a 6 de 7 subescalas, siendo la de autoexpresión (48%), expresión de enfado (41.3%), decir no (52.6%), realizar peticiones (37.5%), iniciar y mantener interacciones con el sexo opuesto (26.4%) y en resultado global (44.6%); y en el diagnóstico de óptimo se encuentra la subescala de defensa de los propios derechos (27.8%), ver tabla 13.

Tabla 13. Diagnóstico global porcentual de Escala de Habilidades Sociales

Diagnóstico	Subescalas de la Escala de Habilidades Sociales						Global
	Autoexpresión	Defensa	Expresión Enfado	Decir No	Peticiones	Interacciones Sexo opuesto	
Muy bajo	14.5	16.3	15.5	9.5	15.5	20.6	11.5
Bajo	9.7	17.7	7.3	8.5	21.0	20.6	9.7
Medio	14.9	15.1	10.5	12.9	13.9	10.3	10.5
Óptimo	12.9	27.8%	25.4	16.5	12.1	22.2	23.8
Ideal	48.0%	23.0	41.3%	52.6%	37.5%	26.4%	44.6%

De forma general, las IES del área bibliotecológica se encuentran con características ideales y óptimas, indicando que sus estudiantes poseen las habilidades sociales necesarias para desenvolverse en su contexto, expresarse

con los demás incluso con los del sexo opuesto, realizar solicitudes, defender sus derechos y negarse cuando algo no es de su agrado. Sin embargo, los porcentajes obtenidos, con excepción de la subescala de “decir no”, se encuentran por debajo del 50%, indicando que existe un área de oportunidad importante de trabajo en esas temáticas.

En la tabla 14 (ver más adelante) se presenta el porcentaje de estudiantes como parte de los resultados descriptivos obtenidos al analizar cada una de las instituciones y cada una de las subpruebas de la Escala de Habilidades Sociales.

En los tres semestres estudiados, se ha marcado con distinto color aquellas escuelas que en las categorías “Muy bajo y Bajo” no presentan estudiantes (datos en verde); en la categoría de “Medio” se tienen en color amarillo señalándolos como focos de atención ya que si bien pueden dirigirse a las categorías superiores también pueden inclinarse a las inferiores, y finalmente en las categorías “Óptimo e Ideal” en color rojo a aquellas instituciones que desafortunadamente no presentaron estudiantes.

Representando el semestre intermedio se tiene que en las categorías más bajas la UNACH y la UAEM son las que presentan más casos, en las categorías superiores UASLP, ENBA y UNACH fueron las que sobresalen y en la categoría media las escuelas presentaron un comportamiento más homogéneo.

Para el semestre final, la UAEM y la UNACH sobresalen en las categorías bajas y media, respectivamente. En las superiores, el comportamiento fue muy similar entre todas las escuelas. Indicando esto que al final de la licenciatura, los estudiantes presentan comportamientos parecidos entre sí en el tema de habilidades sociales, aunque sí se distinguen entre ellos de acuerdo al perfil de egreso que marca la universidad a la que acuden.

Tabla 14. Porcentaje representativo de estudiantes por escuela y por categoría de la Escala de Habilidades Sociales

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES						
		CATEGORIAS				
<i>Semestre Inicial</i>		MUY BAJO	BAJO	MEDIO	OPTIMO	IDEAL
SUBESCALAS	I. Autoexpresión	UNAM: 15.6	UNAM: 11.1	UAEM: 25.7	UNACH: 30	UAEM: 54.3
	II. Defensa	UNACH 30	UAEM: 22.9	UNAM: 26.7; UNACH: 0	UNACH: 30	UNACH: 30
	III. Disconformidad	UASLP: 20.8	ENBA: 8.9; UNACH y UAEM: 0	UNACH: 30	UAEM: 42.9	UNAM: 48.9
	IV. Decir no	UNAM: 13.3; UNACH: 0	UNACH: 40	UAEM: 17.1	UASLP: 24.5	UNAM: 62.2
	V. Peticiones	UASLP: 20.8	UNACH: 30	UAEM: 17.1	UNACH Y UNAM: 20	UNAM: 40
	VI. Inter opuesto	UNACH: 40	UNAM: 26.7	UAEM: 11.4; UNACH: 0	UASLP: 28.3	UNACH: 40
	TOTAL	UNAM: 15.6; UAEM: 0	UNACH: 20	UNACH: 20	UASLP Y UAEM: 37.7	UNAM: 51.1
<i>Semestre intermedio</i>		MUY BAJO	BAJO	MEDIO	OPTIMO	IDEAL
SUBESCALAS	I. Autoexpresión	UAEM: 23.5	UNAM: 15.2	UNACH: 33.3	UNACH: 20	UASLP: 58.8
	II. Defensa	UNACH: 33.3	UAEM: 35.3	UASLP: 26.5	UNACH: 40	ENBA: 34
	III. Disconformidad	UNACH: 26.7	UNACH: 13.3	UASLP Y UAEM: 11.8	UASLP: 32.4	ENBA: 40.4
	IV. Decir no	UAEM: 23.5	UNAM: 13; UNACH: 0	UNACH: 20	UNACH: 33.3	UASLP: 52.9
	V. Peticiones	UASLP: 29.4	UNACH: 33.3	UNAM: 21.7; UNACH: 0	UNACH: 13.3	ENBA: 53.2
	VI. Inter opuesto	UAEM: 41.2	UNAM: 30.4	UNACH: 20	UASLP: 26.5	ENBA: 27.7
	TOTAL	UAEM: 29.4	UNACH: 26.7	ENBA: 12.8	UNACH: 26.7	ENBA: 55.3
<i>Semestre Final</i>		MUY BAJO	BAJO	MEDIO	OPTIMO	IDEAL
SUBESCALAS	I. Autoexpresión	UNACH: 25	UAEM: 16.7; UNACH: 0	UNACH: 12.5	UAEM: 22.2	UASLP: 59.5
	II. Defensa	UASLP: 26.4	UAEM Y UNAM: 16.7	ENBA: 15.4; UNACH: 0	UNACH: 62.5	UNAM: 28.3; UNACH: 0
	III. Disconformidad	ENBA: 19.2	UAEM: 11.1; UNACH: 0	UNACH: 25	UNACH: 37.5	UASLP: 54.1
	IV. Decir no	UNACH: 25	UAEM: 22.2; UNACH: 0	UNACH: 25	UNACH: 25	ENBA: 65.4
	V. Peticiones	ENBA: 23.1	UNACH: 37.5	UNACH: 50	UNAM: 16.7; UNACH: 0	UNAM: 46.7; UNACH: 0
	VI. Inter opuesto	UNAM: 28.3; UNACH: 0	UAEM: 27.8	ENBA: 15.4	ENBA: 30.8	UNACH: 37.5
	TOTAL	UASLP: 15.1	ENBA: 15.4	UAEM: 38.9	UASLP: 37.7	ENBA: 57.7

Nota: Se utilizan tres colores para enmarcar los datos y están en función del diagnóstico otorgado: color rojo para diagnósticos bajos, color amarillo para diagnóstico promedio y color verde para diagnósticos óptimos.

Un dato que es de llamar la atención es que tanto en las categorías bajas como en las superiores la UNACH y la UNAM se presentan en igualdad de número, mientras que en la categoría media la UAEM es la que sobresale en cuatro subescalas de la prueba.

3.3.2.2 Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio, EDAOM

Respecto a la prueba EDAOM, se procedió de la misma manera que en la anterior y se identificaron puntos interesantes, como el que solamente en las subescalas de Contingencia percibida y Logro, se ubicaron en el diagnóstico de satisfactorio (61.5% y 49.4%); mientras que en el rubro de reforzar se encuentra la mayoría de las subescalas: Adquisición selectiva (68.3%), Recuperación de tareas (65.3%), Recuperación en exámenes (60.9%), Procesamiento convergente (56.5%), Procesamiento divergente (55.8), Tarea (62.7%) y Materiales (52.4%).

Caso especial es el del diagnóstico de urgente, en donde se localizan las subescalas de Eficacia percibida (81.3%), Autonomía percibida (82.5%), Aprobación externa (58.1%) y Adquisición generativa (47.6%). Ver tabla 15.

Tabla 15. Frecuencias y porcentajes (rojo) del inventario EDAOM en todas las escuelas

Escala	Diagnóstico	URGENTE	REFORZAR	SATISFACTORIO
Escala de Autorregulación/Dimensión persona				
EP: <u>Eficacia Percibida</u> (autoevaluación del desempeño personal)		403 / 81.3		2 / .4
CP: <u>Contingencia Percibida</u> (asumir responsabilidad del aprendizaje personal)				305 / 61.5
AP: <u>Autonomía Percibida</u> (persistir en el logro de metas de aprendizaje)		409 / 82.5		1 / .2
AE: <u>Aprobación externa</u>		288 / 58.1		
Escala de Adquisición				
AS: <u>Adquisición Selectiva</u> (procesamiento superficial de lo que se aprende)			339 / 68.3	
AG: <u>Adquisición Generativa</u> (procesamiento profundo de la información a ser adquirida)		236 / 47.6	225 / 45.4	
Escala Administración de recursos de memoria				
RDT: <u>Recuperación De Tareas</u> (aplicar la información aprendida en clases)			324 / 65.3	
RE: <u>Recuperación Exámenes</u> (recuperar información durante exámenes)			302 / 60.9	
Escala de procesamiento de Información				
PC: <u>Procesamiento Convergente</u> (reproducir información aprendida para construir soluciones)			56.5 / 56.5	
D: <u>Procesamiento Divergente</u> (crear y pensar críticamente sobre lo aprendido)			227 / 55.8	
Escala Autorregulación/ Dimensión Tarea/ Dimensión Materiales				
OT: <u>Tarea</u> (elaborar tareas para motivar el aprendizaje)			311 / 62.7	
OL: <u>Logro</u> (obtener logros académicos para motivar el aprendizaje)				245 / 49.4
MAT: <u>Materiales</u> (utilidad para propiciar el aprendizaje eficiente)			260 / 52.4	

Nota: Los valores en color negro representan a la frecuencia y los valores en color rojo corresponden al porcentaje.

3.3.2.3 Escala Multidimensional de Asertividad, EMA

Tomando en cuenta la frecuencia de aparición de respuesta en la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) por parte de los participantes en la investigación, se presentan los siguientes resultados de acuerdo a los semestres estudiados, considerando que son los más representativos por cada escala y por el diagnóstico otorgado (ver tabla 16).

Tabla 16. Valores porcentuales en EMA por semestre e IES del área bibliotecológica en México

Semestre Inicial	Escala de EMA		
Diagnóstico	Asertividad	Asertividad Indirecta	No Asertividad
<i>Bajo</i>	UASLP 17%	ENBA 31.1%	ENBA 31.1%
<i>Medio</i>	UNAM 75.6%	UNAM 73.3%	UASLP 73.6%
<i>Alto</i>	ENBA 35.6%	UNACH 20%	ENBA/UNAM 13.3%

Semestre Intermedio	Escala de EMA		
Diagnóstico	Asertividad	Asertividad Indirecta	No Asertividad
<i>Bajo</i>	UNACH 13.3%	UASLP 32.4%	29.40%
<i>Medio</i>	UNACH 86.7%	UNACH 80%	UNACH 86.7%
<i>Alto</i>	ENBA 23.4%	UNACH 13.3%	UNAM 15.2%

Semestre Final	Escala de EMA		
Diagnóstico	Asertividad	Asertividad Indirecta	No Asertividad
<i>Bajo</i>	UNACH 12.5%	UNACH 25%	UASLP 37.8%
<i>Medio</i>	UNAM 73.3%	UAEM 77.8%	ENBA 69.2%
<i>Alto</i>	ENBA 30.8%	UNAM 15%	UNACH 25%

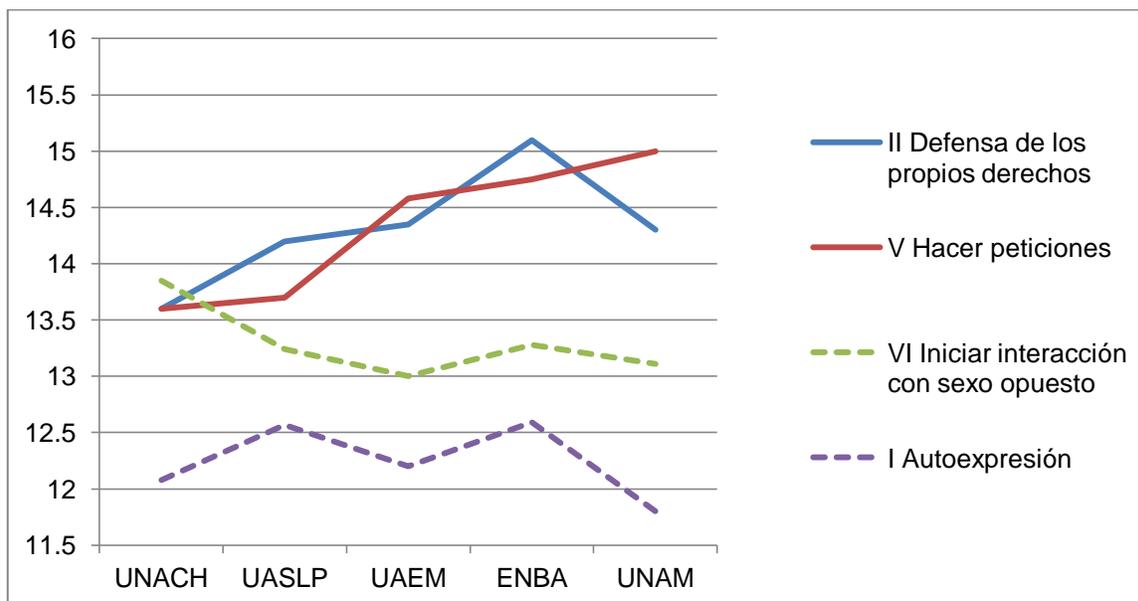
Nota: El porcentaje corresponde al número total de estudiantes de cada semestre de cada escuela, así se tiene por ejemplo que en el semestre intermedio de la UNACH son 15 y ellos representan un 100% para cada una de las tres subescalas.

3.3.3 Datos inferenciales

3.3.3.1 Escala de Habilidades Sociales (EHS)

En el análisis mediante ANOVA entre las diferentes escuelas, se identificaron solo dos escalas con diferencias significativas: la escala II *Defensa de los propios derechos como consumidor* ($F= 2.471^*$) y la escala V *“Hacer peticiones”* ($F= 4.913^{**}$), así también como dos subescalas con tendencia, la I *Autoexpresión en situaciones sociales* ($F= 2.307$, $p= .057$) y la subescala VI *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* ($F= 2.167$, $p= .072$). En la gráfica 1 se observan estos resultados.

Gráfica 1. Comparativo mediante ANOVA entre IES en la Escala de Habilidades Sociales



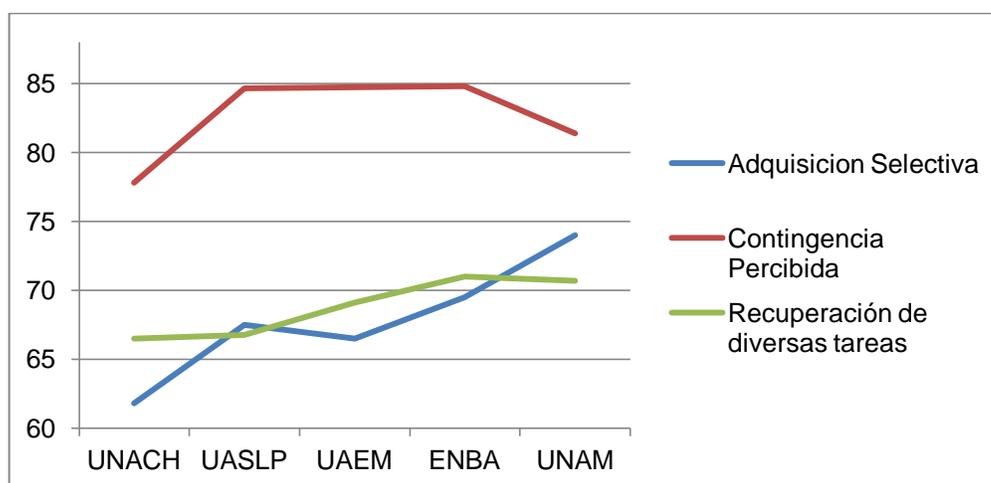
Nota: Las líneas continuas representan diferencias significativas mientras que las líneas punteadas marcan tendencia.

En la tabla se observa que la UNAM, ENBA y UAEM se encuentran en términos similares, en cuanto al índice de habilidades sociales, aunque no en los mismos aspectos. Sin embargo, en el caso de la UNACH ésta se coloca prácticamente en el último lugar con las puntuaciones más bajas. Se puede deducir que al tratarse de estudiantes de licenciatura un aspecto que se encuentra en formación y desarrollo es el de defender/argumentar sus puntos de vista, situación que se ve reflejada en las subescalas II y V y como acompañante se encuentra justo el que puedan llevarlo a cabo frente a otros, ya sean sus compañeros o profesores, partiendo de esa situación se abre espacio para establecer relaciones interpersonales positivas con los demás, sobre todo con los del sexo opuesto (subescalas I y IV). En la UNACH es importante recalcar que son aspectos que representan deficiencias por parte de su población estudiantil en general al compararse con las otras instituciones.

3.3.3.2 Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio

Tras el análisis de Anova de un factor en todas las instituciones de educación superior implicadas en el estudio, se tienen diferencias significativas en las subescalas de *Adquisición Selectiva* (AS, $F= 12.107$, $p< .001$), *Recuperación de Diversas Tareas* (RDT, $F= 2.873$, $p< .05$) y *Contingencia Percibida* (CP, $F= .008$, $p< .01$). Y como escalas con tendencia la de pensamiento convergente (PC), Adquisición Generativa (AG) y Autonomía Percibida (AP), ver gráfica 2.

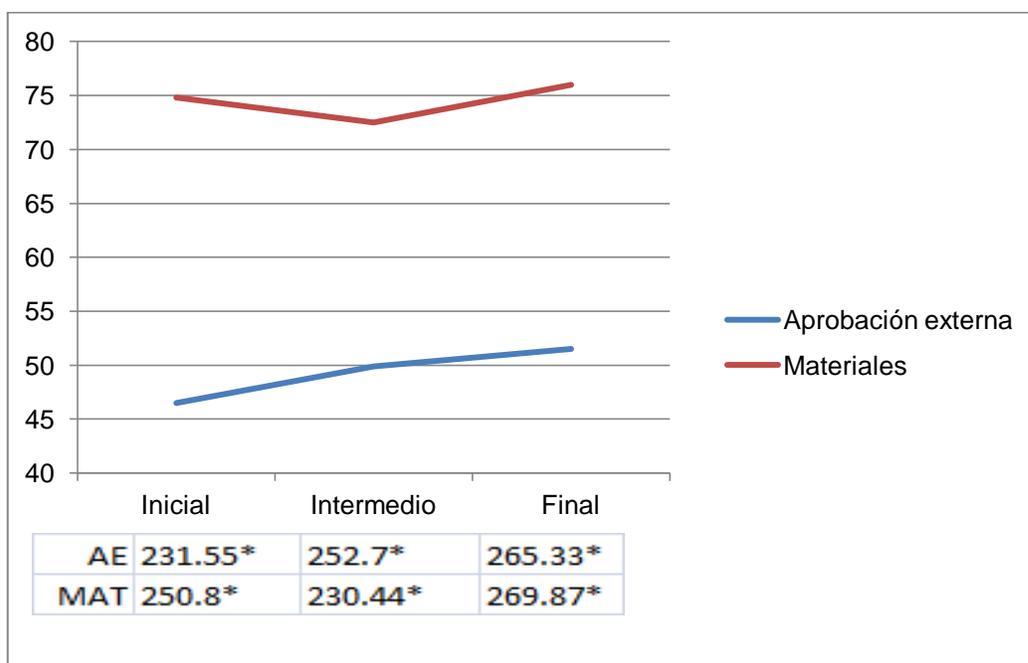
Gráfica 2. Comparativo mediante ANOVA entre las IES y el inventario EDAOM



De esta forma se tiene que en cuanto a la selección de información relevante e importante, de forma rápida y completa así como procesar lo que se está aprendiendo, las cinco IES se encuentran en un nivel aceptable; sin embargo, se pueden establecer líneas de acción para mejorar este rubro. De forma similar se encuentra la subescala de recuperación de información ante tareas en donde su aplicación en las actividades diarias puede mejorar considerablemente. Se destaca el caso de la subescala de contingencia percibida en la UAEM, ENBA y UNAM se encontraron en el rango superior, dejando solo a la UASLP y UNACH en el rango medio lo que demuestra que los estudiantes de las tres primeras asumen con mayor responsabilidad su proceso de aprendizaje académico.

Referente al EDAOM y los resultados en los diferentes semestres, se presentó la subescala Aprobación externa, AE ($F= 3.133, p< .05$) y la subescala de Materiales, MAT ($F= 3.006, p<.05$) que son las que mostraron datos significativos. Puede verse que en lo que respecta a la necesidad de aprobación externa se ve una tendencia a disminuir conforme se avanza en la formación académica, es decir, los estudiantes de último semestre expresar una necesidad menor que los de primer ingreso. En el caso del uso y aprovechamiento de los materiales para realizar actividades escolares, los estudiantes del semestre intermedio presentan una baja en comparación al inicio y término de la licenciatura. Estos datos se confirman con el análisis mediante Chi cuadrada (AE $\chi^2= 6.445 p< .05$; y MAT $\chi^2= 5.652 p< .05$). Ver gráfica 3.

Gráfica 3. Comparativo mediante ANOVA entre los semestres de las IES y el inventario EDAOM



Nota: Los valores refieren a Chi, nivel de significancia * $p< .05$

Después de analizar las diferencias entre sexo de la muestra de esta investigación, se encontró que en la *Escala de Habilidades Sociales* existe una diferencia significativa a un nivel de probabilidad de error menor a 0.05, indicando

que los varones mostraron mejor desempeño que las mujeres en la subescala *I: Autoexpresión en situaciones sociales* y *VI: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* ($U = .029$ y $p < .001$), pero en el caso de la prueba EDAOM son éstas las que se favorecen en las subescalas de Adquisición selectiva (AS), Recuperación ante diversas tareas (RDT) y Recuperación ante exámenes (RE) ($p < .049$, $p < .001$ y $p < .005$ respectivamente). Ver tabla 17

Tabla 17. Valores U de las pruebas aplicadas entre sexo femenino y masculino en todas las escuelas

	PRUEBAS				
	EHS		EDAOM		
	I Autoexpresión	VI Sexo Opuesto	AS Adq Selectiva	RDT Recuperación tareas	RE Recuperación exam.
U de Mann-Whitney	24309.000	22581.500	24958.500	22572.000	23724.000
Sig. asintótica (bilateral)	.029	.001	.049	.000	.005
Rango Promedio	267.06	277.47	255.87	263.10	259.61
Favorece					

De esta forma se muestra que las mujeres presentan mejores hábitos de estudio que los hombres y que éstos sobresalen en la forma de expresarse y relacionarse con personas del sexo opuesto. Lo anterior es contrario a lo esperado ya que la Bibliotecología ha sido una disciplina de servicio en donde el sexo femenino ha tenido mayor presencia en cuanto a matrícula.

Al analizar bajo la prueba Kruskal Wallis a las IES con los instrumentos aplicados, se apreció que existen diferencias significativas en los resultados de las pruebas EHS y EDAOM, siendo para la Escala de Habilidades Sociales, la subescala *V Hacer peticiones* ($p = < .001$) y para el Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio las subescalas de Adquisición Selectiva ($p < .001$), Procesamiento Convergente ($p < .05$) y Contingencia Percibida ($p < .05$). De esta forma, la UNAM fue la mejor en seleccionar información y

utilizarla para crear soluciones, mientras que la UASLP asumió mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje que las otras IES, ver tabla 18.

Tabla 18. Valores KW sobre los diagnósticos entre escuelas, EHS y EDAOM

Escuela	n	Rango Promedio			
		EHS		EDAOM	
		V Hacer peticiones	AS Adquisición Selectiva	PC Procesamiento Convergente	CP Contingencia Percibida
UNACH	33	202.58	191.32	205.44	196.12
UASLP	124	214.44	233.37	233.04	264.52
UAEM	70	247.96	219.58	251.60	260.34
ENBA	118	262.22	252.95	248.51	258.86
UNAM	151	276.03	283.35	269.16	233.21
Chi Cuadrada		18.332	27.624	9.648	12.228
Significancia		.001	.000	.047	.016
Favorece		UNAM	UNAM	UNAM	UASLP

Mediante la prueba *T* de Student, se llevó a cabo el análisis entre todas las escuelas y la prueba EDAOM y se identificaron aspectos importantes, como que al ser comparada la UNACH con las otras cuatro IES, su población estudiantil analizada está por debajo en las subescalas de (AS), CP, RDT, PC y AG (valores que van de $t = -1.999$ a $t = -5.618$), lo que implica que sus estudiantes se encuentran por debajo de las otras IES en las formas de adquirir información relevante y profunda, recuperarla para realizar tareas y crear soluciones y en el nivel de responsabilidad asumido hacia su propio aprendizaje. Ver tabla 19.

Tabla 19. Valores t del inventario EDAOM al comparar las diferentes IES del área bibliotecológica en México

EDAOM									
Escuelas	AS Adquisi Selec	CP Conting Percib	RDT Recuper Tareas	PC Proces Converg	AG Adquis Genera	AP Auton Percibida	EP Eficacia Percibida	OT Orient Logro	Favorece
UNACH / UAEM	-2.160 *	-2.878**							UAEM
UNACH / ENBA	-3.355***	-2.947**	-2.000 *	-1.999*					ENBA
UNACH / UNAM	-5.618***			-2.412*	-2.511 *				UNAM
UNACH / UASLP	-2.730 **	-2.768 **							UASLP
UASLP / ENBA			-2.667 **			-2.527*			ENBA
UASLP / UNAM	-5.090 ***	2.023*	-2.645*	-2.201*	-1.964*				UNAM / UASLP (CP)
UAEM / UNAM	-4.260***	1.983*							UNAM / UAEM (CP)
ENBA / UNAM	-3.249***	2.162 *				2.279*	2.154*	2.465*	UNAM (AS) / ENBA

Nota: El nivel de significancia es *p< .05, **p< .01, ***p< .001

Por su lado, la ENBA se ve en mejores condiciones que UNAM en las subescalas de CP, AP, EP y OT (t= 2.154 a t= 2.465) y que la UASLP en subescala de RDT (t= -2.667) y AP (t= -2.527). Es decir, los estudiantes de la ENBA presentan mejor percepción en su autoevaluación de desempeño, persisten más en alcanzar sus metas académicas, realizan tareas motivando su aprendizaje académico y asumen mayor responsabilidad sobre su aprendizaje. En el caso de la UNAM, ésta mostró mejor desempeño en la adquisición de información tanto superficial como profunda, permitiendo a sus estudiantes la recuperación con

mayor facilidad y la construcción de soluciones, sin embargo frente a la ENBA y UAEM no asume en el mismo nivel la responsabilidad sobre su aprendizaje. La UASLP solo se encuentra en mejor lugar al compararse con la UNACH en adquirir información superficial y asumirse con mayor responsabilidad en su aprendizaje personal (este último también frente a la UNAM). Ver tabla 19.

Tras analizar la prueba de Escala de Habilidades Sociales en todas las escuelas, se encontraron datos de interés y diferencias significativas que van de un valor $t = -1.946$ a $t = -3.900$, se tiene que la ENBA presenta mejores habilidades frente a la UNACH y la UASLP en lo que refiere a defender sus derechos como consumidor implicando así el poder decir no ante las situaciones que causan disgusto y realizar peticiones cuando se requiera. Por otro lado, los estudiantes de la UNAM mostraron mejores habilidades para negarse ante una situación negativa, así como realizar peticiones frente a la UNACH y la UASLP, institución que mostró mejor habilidad frente a la UNAM en términos de autoexpresión social y frente a la ENBA se mostró mejor habilidad para expresarse en situaciones sociales y defender sus propios derechos. En el caso de la UAEM solo mostró mejor desempeño que la UASLP en la habilidad de realizar peticiones, como se puede observar en la tabla 20.

Tabla 20. Valores t de la Escala de Habilidades Sociales al comparar las diferentes IES del área bibliotecológica en México.

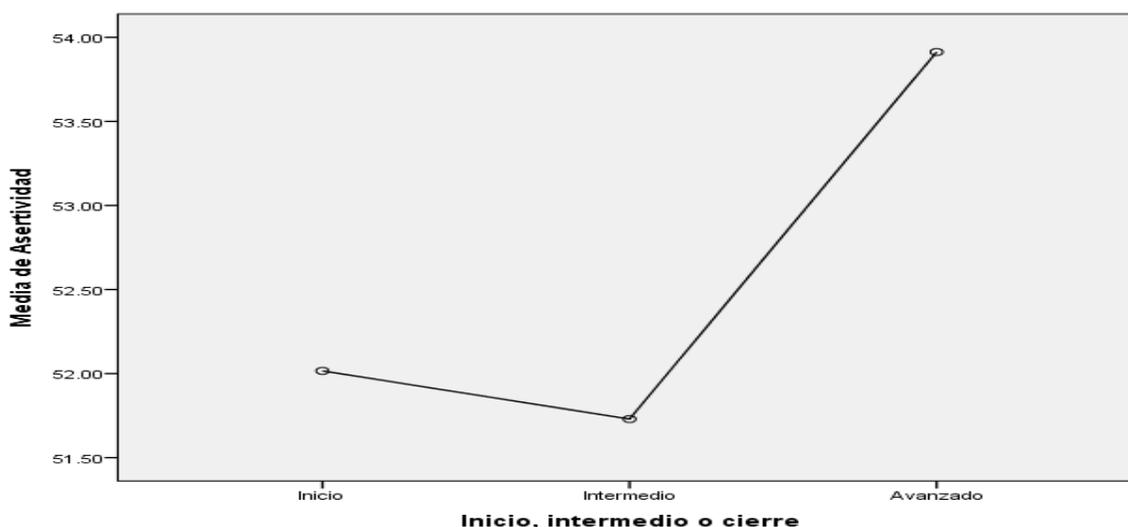
Escuelas	EHS				Favorece
	I Autoexpresión	II Defensa derechos	IV Decir No	V Peticiones	
UNACH / ENBA		-2.583*	-2.138*	-2.168*	ENBA
UNACH / UNAM			-2.334*	-2.675**	UNAM
UASLP / UAEM				-1.964*	UAEM
UASLP / ENBA		-2.588**		-3.004**	ENBA
UASLP / UNAM	2.469*		-1.946*	-3.900***	UASLP/ UNAM (IV, V)
ENBA / UNAM	2.410*	2.176*			UNAM

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3.3.3 Escala Multidimensional de Asertividad, EMA.

Referente a la asertividad en las diferentes IES y semestres investigados, sólo se observaron datos con tendencia en éstos últimos, al mostrar que en el semestre intermedio hay una baja en la asertividad (escala EMA) pero que al finalizar la licenciatura hay un repunte importante, incluso se supera el nivel con el que ingresan a la universidad ($F= 2.482$, $p < .05$), por lo que se puede asumir que al ingresar a la universidad, la asertividad los estudiantes de las cinco escuelas a nivel general, no se encuentra en su mejor momento sino que es hasta el final de su formación superior en donde alcanza un mejor posicionamiento (ver gráfica 4).

Gráfica 4. Valores ANOVA del comparativo entre semestres de las diferentes IES del área bibliotecológica en México



Al comparar las diferentes IES con la Escala Multidimensional de Asertividad, se encontraron diferencias significativas en donde la UNACH, UNAM y UASLP mostraron mayor representatividad en el apartado de asertividad indirecta y solamente la ENBA se posicionó en la subescala de asertividad, es decir, es ésta la única institución que presenta elementos asertivos claros en su

actuar mientras que las otras tres lo hacen de manera inconstante, con poca claridad o bien, de forma no intencional. Ver tabla 21.

Tabla 21. Valores *t* entre las diferentes IES y el instrumento EMA

Escuelas	EMA		Favorece
	AI Asertividad Indirecta	Asert Asertividad	
UNACH / ENBA	2.429*	-2.036*	UNACH (AI)/ ENBA(Asert)
UASLP / ENBA	2.104 *		UASLP
ENBA / UNAM	-2.122*		UNAM

Nota: **p*< .05, ***p*< .01, ****p*< .001

En el comparativo entre semestres de las cinco IES y los instrumentos aplicados mediante valores *t*, se obtuvieron seis datos significativos y tres únicamente con tendencia. Así, el semestre final se posicionó mejor frente al inicial al depender en menos medida de la aprobación externa y en la forma en la que se procesa selectivamente la información. Al compararse con el semestre intermedio, se ve beneficiado el utilizar de mejor manera los materiales requeridos en el proceso de aprendizaje y en asumir con mayor responsabilidad este proceso, muestran mejor habilidad para decir no y son más asertivos. Mientras que en el semestre intermedio solo resalta el comportamiento no asertivo frente al semestre final. A pesar de no ser en su totalidad los tres instrumentos, se refleja una mejora a partir del semestre intermedio. En el comparativo de los semestres inicial e intermedio no se obtuvieron diferencias significativas. Ver tabla 22.

Tabla 22. Valores t entre los semestres de las diferentes IES y los instrumentos EHS, EDAOM y EMA

Semestre	EDAOM				EHS	EMA	
	AS	AE	CP	MAT	IV	Aser	No Aser
Inicio / Avanzado	-2.231*	-2.426*				-1.905 p=.058	
	Favorece Avanzado					Avanzado	
Intermedio / Avanzado	-2.258*		-2.318*	-2.527*	-1.956 p=.051	-2.080*	1.954 p=.052
	Favorece Avanzado		Avanzado				Intermedio

Nota: *p< .05, **p< .01, ***p< .001

Al comparar las cinco IES, los tres instrumentos y los semestres que cursaban los estudiantes de la muestra, se obtuvo que aquellos que se encontraban al final de la licenciatura en la UASLP y en la UNACH fueron solamente los que obtuvieron datos significativos. En la primera de ellas sus estudiantes mostraron la habilidad de negarse comportamiento asertivo, mejor uso de materiales, adquirir información de manera superficial, realizar tareas para automotivarse y reproducir con la creación de soluciones. La UNACH resaltó en la persistencia de alcanzar metas y aprendizaje, ver tabla 23.

Tabla 23. Valores t del comparativo entre semestres de las diferentes IES del área bibliotecológica en México

Instrumentos	UASLP				UNACH		
	EDAOM				EHS	EMA	EDAOM
	AS Adquisición Selectiva	PC Procesamiento Convergente	MAT Materiales	OT Orientación a tareas	IV Decir No	Asertividad	AP Autonomía Percibida
Chi-cuadrado	7.533	7.901	6.753	5.793	6.434	6.333	6.048
Sig. asintótica	.023	.019	.034	.055	.040	.042	.049
Semestre Beneficiado	Ultimo semestre						

Referente al análisis entre el turno matutino y vespertino, en la ENBA y UNAM¹¹ con I instrumento *EHS* se encontró que los estudiantes del turno matutino presentaron mejor habilidad en expresar su disconformidad o enfado ante diversas situaciones y actuar conforme a ello (ver tabla 24).

Tabla 24. Valores U del comparativo del turno matutino/vesperino de la ENBA/ UNAM y la distribución de su población

	Matutino	Vespertino
ENBA	89	29
UNAM	82	69
III Disconformidad	U= 6805**	

Nota: **p< .01

La relación entre el instrumento *EHS* y *EMA* fue altamente significativa en todas sus subescalas, corroborando lo que teóricamente se expuso en relación que el concepto de asertividad se manejaba anteriormente como sinónimo de las habilidades sociales (ver tabla 25).

¹¹ Solo ENBA y UNAM cuentan con ambos turnos en su sistema escolarizado

Tabla 25. Valores de la relación entre EHS y EMA de todos los casos.

		DxAsertividad	DxIndiraser	DxNoaser
I. Autoexpresión	<i>rs</i>	.380**	-.326**	-.566**
II. Defensa	<i>rs</i>	.291**	-.233**	-.305**
III. Disconformidad	<i>rs</i>	.219**	-.201**	-.344**
IV. Decir no	<i>rs</i>	.268**	-.271**	-.368**
V. Peticiones	<i>rs</i>	.223**	-.116**	-.234**
VI. Relaciones con sexo opuesto	<i>rs</i>	.281**	-.186**	-.404**
TOTAL	<i>rs</i>	.407**	-.337**	-.548**

Nota: Valores *rs* ** $p < .01$

De acuerdo con los valores obtenidos al comparar el instrumento de EMA y el EDAOM en las cinco instituciones que conforman la muestra, se observa una relación inversamente proporcional donde se plantea que entre más relación existe entre los hábitos de estudio y la asertividad, la No asertividad y la Asertividad indirecta disminuyen, mostrando que la influencia entre estas dos variables es alta y muy significativa ($p = .000$), de tal forma se puede argumentar que entre más asertivo sea un estudiante, mejores hábitos de estudio estará presentando (ver tabla 26).

Tabla 26. Valores rs de la prueba EMA y EDAOM de las distintas IES en todos los casos

		Diagnóstico		
		Asertividad	Asertividad Indirecta	No Asertividad
Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio, EDAOM	AS: Adquisición Selectiva	.095*		-.128**
	AG: Adquisición Generativa	.145**	-.095*	-.212**
	RDT: Recuperación Tareas	.126**	-.131**	-.121**
	RE: Recuperación Exámenes	.152**	-.105*	-.159**
	PC: Procesamiento Convergente.	.160**	-.094*	-.137**
	D: Procesamiento Divergente	.152**	-.123**	-.171**
	EP: Eficacia Percibida	.208**	-.163**	-.261**
	CP: Contingencia Percibida	.115*	-.201**	-.177**
	AP: Autonomía Percibida	.139**	-.140**	-.114*
	AE: Aprobación Externa	.214**	-.248**	-.298**
	OL: Orientación Logro	.224**		-.180**
	OT: Orientación Tarea	.203**	-.159**	-.194**
	MAT: Materiales	.121**	-.090*	-.161**

Nota: Valores rs; *p< .05, **p< .01

Al hacer una relación entre los diagnósticos de la Escala de habilidades sociales (EHS) y del inventario EDAOM en todas las instituciones del área bibliotecológica, se obtuvieron datos mediante Spearman que reflejan un total de 76 correlaciones significativas (de un total posible de 91) con valores de p= .000 a p= .048 (62 relaciones altamente significativas y 14 con suficiente significancia), lo anterior implica una relación muy fuerte entre ambas variables y que la relación es directamente proporcional, es decir, entre mejor desarrolladas se encuentren las habilidades sociales, mejores serán los hábitos de estudio presentados. (ver tabla 27)

Tabla 27. Datos rs de la relación entre el instrumento EHS y EDAOM entre todos los casos

		I	II	III	IV	V	VI	Global
		Autoexpresión	Defensa de propios derechos	Disconformidad	Decir No	Peticiones	Interacción con sexo opuesto	
Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio EDAOM	AS Adquisición Selectiva	.164**	.145**	.246**	.202**	.133**		.232**
	AG Adquisición Generativa	.198**		.133**	.098*	.164**	.140**	.211**
	RDT: Recuperación Tareas	.107*	.102*	.120**			.091*	.138**
	RE Recuperación Exámenes	.153**	.122**	.121**	.164**	.093*	.162**	.188**
	PC Procesamiento Convergente.	.212**	.154**	.161**	.134**	.129**	.147**	.219**
	D Procesamiento Divergente	.190**	.177**	.093*	.101*		.207**	.214**
	EP Eficacia Percibida	.209**	.151**		.167**	.091*	.164**	.205**
	CP Contingencia Percibida	.204**		.095*	.162**		.128**	.195**
	AP Autonomía Percibida	.143**	.121**					.133**
	AE Aprobación Externa	.310**	.180**	.253**	.220**	.111*	.138**	.323**
	OL Orientación Logro	.190**		.134**	.133**	.090*	.136**	.198**
	OT Orientación Tarea	.167**	.109*	.089*			.116**	.151**
	MAT: Materiales	.156**	.121**	.107*	.121**	.123**	.173**	.183**
Total		13	10	11	10	8	11	13

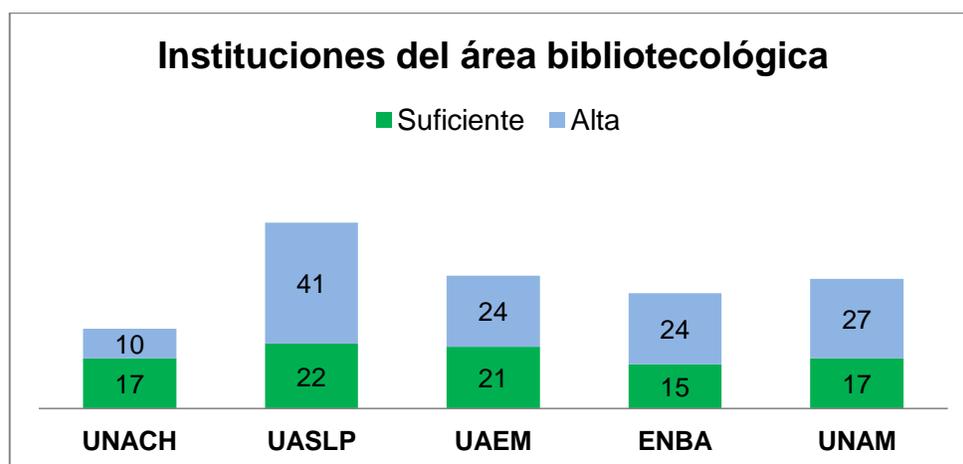
Nota: Valores rs; *p< .05, **p< .01

De forma global se presentan los resultados obtenidos mediante Spearman en cada IES que conforman la muestra de esta investigación y la relación que presentaron sus estudiantes en los instrumentos EHS, EDAOM y EMA¹². Tomando en cuenta que el valor máximo de relaciones posibles es de 112, se observa que es la Universidad Autónoma de San Luis Potosí la que presentó mayor relación entre los instrumentos (63) y en el otro extremo se encuentra la Universidad

¹² Se podrán consultar a detalle los valores en el apartado 3.4 "Análisis por institución".

Autónoma de Chiapas la que obtuvo menor número de relaciones (27). La UAEM, UNAM y ENBA presentaron datos con tendencia similar (45, 44 y 39 respectivamente) tanto en las subescalas con significancia suficiente como en las altas. Lo anterior podría deberse a la cercanía entre las instituciones y a las similitudes en los planes curriculares. Ver gráfica 5.

Gráfica 5. Correlaciones entre EHS, EDAOM y EMA en las cinco instituciones del área bibliotecológica en México



Nota: Segmento de color verde representa las correlaciones con suficiente significancia y el de color azul aquellas con alta significancia de acuerdo a Spearman. Valores rs; *p< .05, **p< .01

3.4. Análisis por institución

3.4.1 Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

La ENBA presentó un total de 39 relaciones entre los tres instrumentos aplicados (EHS, EMA y EDAOM) y se aprecia que la habilidad referida a defender los propios derechos como consumidor no se vinculó con ningún elemento de los hábitos de estudio, así como que la habilidad de realizar peticiones y establecer relaciones positivas con el sexo opuesto solo lo hicieron con la necesidad de aprobación externa y con el desarrollar acciones que conlleven a procesar de forma profunda la información que se pretende incorporar (ver tabla 28).

La habilidad que mostró mayor número de relaciones fue la de autoexpresarse en situaciones sociales ya que se asoció con la forma de adquirir información tanto a nivel superficial como profundo, en aspectos autorregulatorios como el hecho de autoevaluarse en el desempeño personal, asumir un papel responsable en el proceso de aprendizaje y que éste busque la aprobación de los otros.

En cuanto a la relación con las dimensiones de asertividad se encontró que prácticamente todas las subescalas de habilidades sociales establecieron una asociación con los diferentes diagnósticos de asertividad.

Tabla 28. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía

	AS	AG	RDT	RE	PC	D	EP	CP	AP	AE	OL	OT	MAT	Aser	Aser Indir	No Aser
I Autoexpresión	.218*	.279**			.197*		.204*	.242**		.331**				.371**	-.197*	-.555**
II Defensa de propios derechos														.204*	-.252**	-.181*
III Disconformidad	.323**	.247**	.257**		.182*					.212*				.245**		-.331**
IV Decir No	.347**	.188*		.216*			.263**			.306**					-.197*	-.308**
V Peticiones										.204*				.207*		-.327**
VI Interacción con sexo opuesto		.236*												.320**		-.536**
Global	.264**	.296**						.222*		.366**				.382**	-.249**	-.559**

Nota: Valores rs; *p< .05, **p< .01

3.4.5 Universidad Nacional Autónoma de México

En el caso de la UNAM se puede visualizar que las relaciones significativas que los estudiantes proyectaron entre los instrumentos EHS, EDAOM y EMA se “cargaron” hacia aspectos de autorregulación en la dimensión de persona como lo son la necesidad de aprobación externa y la responsabilidad de asumir un papel en su propio proceso de aprendizaje; además se mostraron datos significativos en

la relación con la obtención de logros y el uso correcto de los diferentes materiales y recursos para llevar a cabo las actividades académicas, ver tabla 29.

Lo anterior deja entrever que las habilidades sociales no se vinculan con aspectos importantes como las formas de adquirir y procesar información, así como el reflexionar y pensar críticamente acerca de lo que se aprende y utilizar esto para generar soluciones ante situaciones problema y aplicarlo tanto en actividades académicas como en que se llevan en el exterior de la institución académica.

Tabla 29. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Nacional Autónoma de México

	AS	AG	RDT	RE	PC	D	EP	CP	AP	AE	OL	OT	MAT	Aser	Aser Indir	No Aser
I Autoexpresión				.174*	.170*	.210**		.210**		.370**	.225**		.245**	.348**	-.301**	-.554**
II Defensa de propios derechos					.164*								.237**	.337**		-.323**
III Disconformidad	.212**									.201*				.214**	-.213**	-.330**
IV Decir No								.188*		.160*				.287**	-.286**	-.417**
V Peticiones	.189*										.166*			.199*		-.169*
VI Interacción con sexo opuesto						.208*		.217**		.238**	.169*		.161*	.290**	-.268**	-.334**
Global						.186*		.191*		.292**	.187*		.178*	.397**	-.277**	-.524**

Nota: Valores *rs*; * $p < .05$, ** $p < .01$

3.4.2 Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Puede observarse que la UASLP presenta un número considerable de relaciones entre los instrumentos. Centrando la atención en las que corresponden a las habilidades sociales y los hábitos de estudio, existe mayor número de ellas entre el diagnóstico global de EHS y de las diferentes subescalas de EDAOM, con excepción de aquella que involucra que el estudiante asuma responsabilidad ante el aprendizaje personal y la que refiere a la recuperación de información para realizar tareas académicas. Situación similar pasa con el diagnóstico de la

autoexpresión. En el caso de las relaciones existentes entre EHS y EMA se reafirma lo presentado a nivel global: la asertividad y las habilidades sociales comparten varios componentes por lo que no es raro que de veintiuno posibles relaciones, la UASLP presenta veinte, ver tabla 30.

Tabla 30. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

	AS	AG	RDT	RE	PC	D	EP	CP	AP	AE	OL	OT	MAT	Asert	Asert Indir	No Asert
I Autoexpresión	.271**	.198*			.178*	.236**	.204*		.218*	.355**		.224*		.288**	-.377**	-.518**
II Defensa de propios derechos				.208*		.215*	.240**		.309**	.358**		.229*		.232**	-.346**	-.441**
III Disconformidad	.275**			.232**					.234**	.347**		.245**		.241**	-.233**	-.378**
IV Decir No	.212*			.180*					.184*	.251**				.269**	-.240**	-.370**
V Peticiones			.179*		.191*	.186*						.221*	.265**	.249**	-.298**	-.301**
VI Interacción con sexo opuesto				.245**		.253**	.211*						.191*	.227*		-.277**
Global	.303**	.182*		.256**	.203*	.310**	.283**		.333**	.452**	.179*	.306**	.183*	.381**	-.382**	-.573**

Nota: Valores rs; *p< .05, **p< .01

3.4.3 Universidad Autónoma del Estado de México

La relación que existe entre los tres instrumentos en la UAEM se puede observar que muestra un total de 45 casos en donde resalta la habilidad de decir no y el diagnóstico global y su relación con elementos de los hábitos de estudio de la población estudiantil, se tiene por ejemplo que saben seleccionar información importante para resolver exámenes, construir de forma crítica soluciones, generar autocrítica acerca del desempeño académico así como llevar a cabo acciones concretas (tareas) con la finalidad de obtener logros y motivarse en su proceso académico, ver tabla 31.

Respecto a las relaciones con la asertividad, es interesante observar que no se presentó relación alguna entre la habilidad de realizar peticiones y aspectos asertivos, así como que los tres diagnósticos del instrumento EMA mostraron un

comportamiento semejante en cantidad y que la no asertividad fue la que se relacionó mayoritariamente (5 casos) con las habilidades sociales.

Tabla 31. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

	AS	AG	RDT	RE	PC	D	EP	CP	AP	AE	OL	OT	MAT	Asert	Aser Indir	No Aser
I Autoexpresión					.353**		.265*	.286*			.298*			.376**	-.385**	-.436**
II Defensa de propios derechos		.262*			.339**	.320**					.237*			.290*		
III Disconformidad	.292*	.296*			.335**					.247*	.248*				-.271*	-.245*
IV Decir No		.270*		.257*	.262*	.322**	.302*				.351**	.243*		.481**	-.349**	-.351**
V Peticiones		.320**														
VI Interacción con sexo opuesto				.262*	.245*	.253*	.271*									-.426**
Global	.309**	.347**			.467**	.340**	.323**	.336**			.411**			.432**	-.374**	-.450**

3.4.4 Universidad Autónoma de Chiapas

Como se puede apreciar, las relaciones que existen con alta y suficiente significancia con los instrumentos aplicados a sus estudiantes, dejando al descubierto las áreas de oportunidad que se pueden y deben abordar para el beneficio de la comunidad estudiantil. Solo en la subescala Global de EHS fue donde se presentó relación inversamente proporcional con las subescalas de asertividad indirecta y la no asertividad, ver tabla 32.

Tabla 32. Valores representativos entre EHS, EDAOM y EMA en la Universidad Autónoma de Chiapas

	AS	AG	RDT	RE	PC	D	EP	CP	AP	AE	OL	OT	MAT	Asert	Asert Indir	No Asert
I Autoexpresión		.384*			.413*		.442**					.376*	.410*			-.468**
II Defensa derechos			.471**	.491**										.349*	.548**	-
III Disconformidad																
IV Decir No			.398*										.350*		.459**	-
V Peticiónes		.360*	.413*		.369*											-.403*
VI Interacción sexo opuesto			.517**										.366*			
Global			.519**		.354*		.347*					.379*	.505**	.391*	-.365**	-.515**

Nota: Valores rs; *p < .05, **p < .01

Se ha visto que cada institución cuenta con particularidades muy específicas de sus estudiantes y que cada una requiere un tipo de intervención diferente a las demás. Dicho esto, se dará paso a la discusión de los datos.

Referencias

- Castañeda-Figueiras, S. (1995). *El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional*. Manual y Reporte Técnico. UNAM. Posgrado de la Facultad de Psicología, México.
- Castañeda-Figueiras, S. y Ortega, I. (2004). Evaluando estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional al estudio (EDAOM). En S. Castañeda (ed). *Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica* (pp. 277-299). México: Manual Moderno.
- Escalante, E. L. (2005). [Apuntes del curso]. *El proceso educativo*. México: Colegio Superior Agropecuario, Centro de Estudios Profesionales.
- Flores Galaz, M. y Diaz-Loving, R. (2004). *EMA: Escala Multidimensional de Asertividad*. México: Manual Moderno.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, O. V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Torres, N. M., Tolosa, G. I., Urrea, G., M. & Monsalve, R. A. (2009). Hábitos de estudio vs. fracaso académico. *Educación*, 33(2), 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058002>
- Salas, M. (1990). *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.

3.5 Discusión

Desde su papel formador, las instituciones de educación superior delimitan desde nivel estructural hasta en el afectivo, las condiciones en las que sus estudiantes vivirán durante su formación académica, por lo que contemplar las características emocionales y sociales de su comunidad debe ser un punto importante para el establecimiento de estrategias pertinentes y efectivas ante las dificultades que se puedan presentar en los estudiantes, ya sea en el plano académico como en el personal y profesional; ejemplo de esto son las habilidades sociales y su implicación en los hábitos de estudio antes y durante de la educación superior.

Este tipo de habilidades se han presentado desde la infancia y persisten en la edad adulta, y permiten que las relaciones interpersonales sean existentes y además benéficas para el ser humano debido a que proporcionan elementos satisfactorios y relacionados con la motivación, asertividad, empatía, sentido de identidad, entre otras muchas. En la vida adulta, las personas establecen redes de apoyo usando sus habilidades sociales y esto no solo sucede a nivel personal sino también en el académico y profesional.

Así, el que una institución educativa de nivel superior se sensibilice a las situaciones problema de índole personal y social es vital ya que de esa manera podrá acompañar a uno de sus actores esenciales y prioritarios: la comunidad estudiantil y ofrecerles entonces espacios, estrategias, apoyo y demás para que sean ellos los que al sentirse acompañados, muestren y reafirmen su identidad con la institución, mantengan o incluso incrementen su motivación al estudio y que se logren visualizar como profesionales de calidad que representen dignamente a su alma mater y que los lleve a ser agentes de cambio social. Tal como lo mencionan Hernández, Rodríguez y Vargas (2012) se trata de un aspecto valioso de las universidades.

Los resultados globales de las habilidades sociales en los diferentes semestres indican que los estudiantes del semestre intermedio presentan

habilidades más desfavorecidas que los estudiantes de primer y último semestre lo cual se puede deber a que se encuentran en una zona de confort en la que el estudiante no se ve presionado por el tiempo para concluir la carrera o la emoción de haber ingresado a un nivel superior. Por supuesto que lo anterior requiere de otro tipo de investigación para afirmarlo.

Por otra parte, la evidencia arrojada por esta investigación permite observar la alta y significativa relación que tienen las habilidades sociales con los hábitos de estudio, tanto a nivel general como a nivel particular, es decir, entre las diferentes instituciones que fueron parte de la muestra y en cada una en particular, mostrando con esto su compromiso y razón de ser como institución de educación superior.

Resaltan los datos en donde se establece que en mayor o menor medida las habilidades sociales son percibidas como elementos que se relacionan directamente con los hábitos de estudio, es decir, los estudiantes del área bibliotecológica en México relacionan estas dos variables.

De esta forma y mediante los diversos análisis estadísticos aplicados se pudo determinar que las mujeres mostraron mejores hábitos de estudio que los hombres, y que éstos las superaron en cuanto a su habilidad de autoexpresarse e iniciar interacciones con el sexo opuesto.

Como se puede observar, en términos generales, las instituciones de educación superior pertenecientes al área bibliotecológica en México mostraron un comportamiento similar en habilidades sociales y hábitos de estudio, sin embargo, al analizarlos de forma independiente se pueden observar claramente las fortalezas y áreas de oportunidad de cada una de ellas, lo cual da la oportunidad de hacerlo a continuación.

En la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA), de acuerdo a su visión en la cual sus egresados se orientarán a la investigación y al diseño de sistemas de información documental enfocados a la administración, se puede decir que de los resultados obtenidos sus estudiantes permiten ver que las

características de su población estudiantil se orienta al cumplimiento del objetivo, ya que de acuerdo al perfil de ingreso y egreso que establece la institución, resaltando entre ellos la búsqueda de soluciones, el planear y evaluar su desempeño, así como utilizar la información obtenida en las aulas para realizar tareas académicas (hábitos de estudio) y las que corresponden a saberse expresar tanto en términos positivos como en los negativos, es decir, los datos arrojados establecen claramente que los estudiantes de la ENBA poseen habilidades sociales que inciden en sus hábitos de estudio.

Dentro de las asignaturas del plan de estudios de la ENBA puede afirmarse que en la de *usuarios de la información, didáctica e investigación de campo* abordan elementos como el saberse expresar en sus diferentes relaciones interpersonales y profesionales y mostrar conductas mayoritariamente asertivas, sin embargo, se establecieron áreas de oportunidad importantes como lo es cierta dificultad en poder expresar sentimientos negativos justificados o desacuerdos con otras personas, así como poder expresar sus deseos.

Por otra parte, en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) se pudo observar en los datos sociodemográficos y los resultados descriptivos e inferenciales, la UNACH se colocó al compararse con las otras instituciones en el último lugar, mostrando así que sus estudiantes se encuentran con habilidades sociales y hábitos de estudio desfavorecidos, lo que implica que las autoridades deberán poner atención en el desarrollo de dichas habilidades sociales para propiciar mejores hábitos de estudio.

Estos datos son sumamente importantes porque dan continuidad a lo que se presentó en el plan de estudios de 2008, en relación a las características de su población estudiantil. Al haber pasado ya varios años y como resultado de esta investigación, el haber detectado la persistencia de esta problemática es un elemento sumamente valioso porque es la materia prima con la cual trabaja la licenciatura de bibliotecología y gestión de información.

En concordancia con lo anterior y refiriéndonos a la tabla 28, se puede apreciar -de manera gráfica- la poca relación que existe entre las habilidades sociales satisfactorias y su incidencia en los hábitos de estudio de sus estudiantes, lo que puede implicar que los jóvenes tengan un bajo nivel académica y de autoestima profesional.

Dado lo anterior, es importante mencionar que la Universidad Autónoma de Chiapas presenta mayor necesidad de implementar estrategias que ayuden a solventar estas deficiencias, ya que a pesar de que en las asignaturas *Aprender a aprender*, *Gestión de recursos humanos*, *Diseño y evaluación de programas* y *la de Cooperación bibliotecaria*, en donde teóricamente se abordan de manera indirecta algunos elementos de las habilidades sociales, pareciera que los estudiantes no las reconocen como tal y que por lo tanto no se vinculan con aspectos académicos, como es el caso de los hábitos de estudio. Este punto queda muy bien representado en la tabla 6 correspondiente al perfil de ingreso y egreso, en la que se puede observar que se solicita al estudiante un aprendizaje autónomo pero trabajar en equipo, lo que pudiera parecer contradictorio. Por su parte, en el perfil de egreso se ha redactado en función de las tareas a realizar y no de las características del egresado que deberían desarrollarse en la carrera, desvinculando el desarrollo de habilidades sociales y de hábitos de estudio.

En lo que respecta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Colegio de Bibliotecología fue una institución en la que sus estudiantes establecieron relaciones importantes entre las habilidades sociales y hábitos de estudio (igual que ENBA, UAEM y UASLP). Estas relaciones se pudieron observar en diferentes elementos gráficos presentados en el capítulo tres, los cuales reflejan fortalezas en habilidades sociales como expresar enfado o disconformidad, habilidad de decir no y realizar peticiones, así como establecer relaciones con personas del sexo opuesto que corresponden todas estas a las habilidades sociales, y en cuanto a hábitos de estudio sobresalen los que refieren al buen uso de materiales, a realizar tareas para alcanzar objetivos y metas

académicas, así como en la necesidad de la aprobación externa (ver tabla 5, 7, 16, 21 y 22, y gráficas 1 y 2).

El Colegio demuestra que el poseer habilidades sociales impide la presencia de comportamiento no asertivo, fortaleciendo de esta manera que su población estudiantil establezca claras relaciones entre saberse habilidoso social y utilizar esto en el establecimiento de hábitos de estudio.

Dentro de las áreas de oportunidad en esta institución, se encuentra una tendencia a presentar dificultades en la autoexpresión en situaciones sociales, en establecer relaciones positivas con personas del sexo opuesto, como en el asumir responsabilidad en su aprendizaje personal.

Referente a la inclusión de manera indirecta mayoritariamente de las habilidades sociales y hábitos de estudio en las asignaturas planteadas en el capítulo uno, se deduce que se logra su presencia en relación a las habilidades sociales y a la asertividad, pero no de manera tan clara en cuanto a aspectos de los hábitos de estudio como lo es un uso creativo y crítico de la información e incluso para realizar actividades académicas cotidianas como el hacer las tareas y resolver satisfactoriamente los exámenes. Estas características dan cumplimiento parcial a elementos del perfil de egreso como lo es presentar actitud reflexiva, motivar a otros, examinar información y lo referente a la administración, pero sí permite desarrollar habilidades referentes al trabajo en equipo y gestión de unidades.

En lo que se refiere a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), es la institución en la que se presentó el mayor número de relaciones (63) entre los tres instrumentos utilizados en la investigación, superando a la UAEM (45 relaciones) y a la UNACH (46 relaciones), con lo cual dejó en claro que sus estudiantes tienen una mayor relación entre las habilidades sociales que poseen y sus hábitos de estudio, con excepción de la habilidad de asumir responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje personal; sin embargo al

compararse este factor con las otras instituciones, sí se ve favorecido, incluso cuando se hace de manera directa con la UNAM y UNACH.

De igual forma, en esa misma tabla (tabla 29) se puede ver que los estudiantes vinculan a las habilidades sociales con un comportamiento asertivo e incluso con aquellas conductas asertivas indirectas, y esto limita la presencia de un comportamiento no asertivo.

Las fortalezas de la UASLP se asocian con las habilidades de autoexpresión en situaciones sociales, relacionarse positivamente con el sexo opuesto, así como lo referente al procesamiento de información en su selección rápida y completa para realizar exámenes, así como llevar a cabo actividades orientadas a tareas y a la aprobación externa. Un dato a resaltar es el obtenido por sus estudiantes del último semestre, los que tuvieron datos significativos en cuanto a mejores habilidades sociales y mayor desarrollo de hábitos de estudio.

Con relación al plan de estudio, las asignaturas vinculadas a las habilidades sociales están relacionadas con el perfil de ingreso solicitado, que es donde de manera explícita se hace mención a las características personales que debe poseer el aspirante; sin embargo, el perfil de egreso se presenta con actividades profesionales y no con características propias del egresado; a pesar de ello, y con los resultados de esta investigación, se deduce que al presentarse, los estudiantes, con habilidades sociales y hábitos de estudio satisfactorias, las actividades profesionales que se proponen en este perfil se estarían cumpliendo.

Las áreas de oportunidad de la UASLP tienen que ver con reforzar la habilidad de hacer peticiones y en la recuperación de información aprendida en aula y aplicada en la vida diaria.

Por su parte, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) la relación que existe entre las habilidades sociales y hábitos de estudio en la UAEM se puede visualizar de manera distribuida entre los elementos de cada una de ellas, siendo más representativos los que están orientados al proceso de la información, tal es el caso de utilizar la información aprendida para construir

soluciones y pensar críticamente sobre esto (ver tabla 30). Enfocando la atención en las habilidades sociales se observa que los estudiantes de la UAEM defienden sus propios derechos, hacen peticiones, pueden iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto y presentan un desempeño regular en autoexpresarse en situaciones sociales. Al compararse con otras instituciones solo presentan mejores resultados frente a la UNACH en adquirir información y en asumir responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

En general los resultados de la UAEM pueden situarse en los valores promedio de los instrumentos por separado, en sus correlaciones y en el comparativo entre instituciones; sin embargo, puede considerarse como una fortaleza el que no se sitúe en posiciones inferiores frente a las otras universidades, pero al mismo tiempo se considera como un área de oportunidad al visualizar que son temas con gran potencial que pudieran significar un valor atractivo de la licenciatura que se otorga en la universidad.

Al retomar el objetivo de la licenciatura en Ciencias de la Información Documental en la UAEM, en donde se menciona que el profesional de la información será capaz de organizar, controlar y recuperar información, se puede ver que tiene vinculación con lo expresado en el perfil de egreso al indicar los aspectos metodológicos y técnicos, pero no así lo que corresponde a su actuación social y por lo tanto en las habilidades que se debe poseer para relacionarse efectivamente con los otros.

En síntesis, se puede observar que cada institución presenta características muy particulares y que responden de forma parcial a los perfiles de egreso planteados a sus estudiantes, por lo que una revisión, actualización o incluso la redacción de un perfil de egreso, favorecerá para que tanto el estudiante como aquellos otros participantes del proceso de aprendizaje tengan información clara de lo que se espera al egresar de la licenciatura ya sea a nivel profesional como en lo personal asociado al ejercicio profesional.

Cabe mencionar la importancia del perfil de egreso ya que de él depende el conjunto de conocimientos y habilidades o competencias a desarrollar en el estudiante aunque también se destaca que las habilidades sociales también dependen de múltiples factores, como lo son las características propias de cada persona, los contextos en donde ésta se desenvuelva, los valores, creencias y capacidades.

Situando al estudiante en su formación educativa, se encontrarán entonces diversos escenarios internos y externos a la institución, sociales, culturales, familiares, generacionales, fraternos y sentimentales, que aportan elementos “informales” a su formación profesional, dado que no se encuentran en el currículo, pero que sin lugar a dudas marcan y establecen las pautas para que los aspectos “formales” tengan buena recepción y se incorporen de manera integral al estudiante.

Conclusiones y Recomendaciones

La Bibliotecología es una profesión de servicio, por lo que considerar a las habilidades sociales como elemento importante y crucial en la formación de los profesionales de la información es vital para que éstos puedan interactuar de manera efectiva y provechosa, con sus compañeros en la escuela, y con los usuarios, compañeros, superiores y colaboradores en su vida profesional.

El objetivo de esta investigación fue identificar cómo las habilidades sociales inciden en los hábitos de estudio, información a la que se pudo acceder mediante la metodología utilizada y los instrumentos de evaluación seleccionados, dando como resultado datos duros, confiables y validos que reflejan las formas a nivel general y particular en que se relacionan e inciden una sobre otra. La metodología utilizada en esta investigación es relevante en estudios de esta naturaleza ya que sustenta los resultados obtenidos mediante un análisis estadístico riguroso y automatizado y en que la propuesta metodológica recae en el diseño y elección de instrumentos utilizados, los cuales aportan para el área bibliotecológica, datos que se pueden maximizar en la teoría y praxis.

Previamente se mencionó que las habilidades sociales se instauran en la infancia y que al paso del tiempo se pueden desarrollar positiva o bien se limitan según el contexto y las experiencias de cada persona, sin embargo, cuando una IES se preocupa por brindar a sus estudiantes herramientas y estrategias personales –como las habilidades sociales- permite que la formación profesional se beneficie al incidir de forma directa en aspectos básicos como lo son los hábitos de estudio.

El saber a detalle la forma en la que las habilidades sociales inciden en los hábitos de estudio tanto a nivel global como en lo particular de cada institución, permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de cada población

estudiantil y la oportunidad de subsanar aquellos elementos que marcarán una diferencia significativa en la formación profesional.

En el caso de los estudiantes del área bibliotecológica en México, al analizar la relación que existe entre las habilidades sociales con los hábitos de estudio de los estudiantes, los resultados de la investigación permitieron establecer la fuerte vinculación, significativa y directamente proporcional, ya que se comprobó tanto a nivel descriptivo como inferencial al obtener datos generales y específicos que demostraron la relación entre estas variables, es especial con los resultados obtenidos con los estudiantes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Por otra parte, se identificó que las habilidades sociales que tienen fortalecidas los estudiantes se refieren a la autoexpresión en situaciones sociales, iniciar interacciones con personas del sexo opuesto así como en el diagnóstico global; mientras que las desfavorecidas son las que se refieren a realizar peticiones, defender los propios derechos como consumidor y decir no, lo que incide en que los estudiantes no presenten positivamente los hábitos de autonomía percibida (persistir en el logro de metas de aprendizaje), en la recuperación de información para realizar tareas académicas, en pensar de forma crítica y creativa, realizar actividades orientadas a tareas que motiven el aprendizaje y en la contingencia percibida (asumir responsabilidad en el proceso de aprendizaje personal).

En términos particulares se pudo observar que los estudiantes del área bibliotecológica no tienen suficientemente fortalecidas las habilidades sociales ya que el índice menor a 46 puntos refleja dicha insuficiencia y esto incide en las formas en que se establecen los hábitos de estudio.

La importancia de las habilidades sociales y su relación con los hábitos de estudio ha sido estudiada y validada por autores tales como Lazarus, Goldstein,

Fernández, Edeiza, Arrieta, Goñi, Gismero, Pirela, Portillo, Carrobles, Sendín, Castro, Edel, Montero, Puerta, Mendes, Caballo, Monjas, Prette, Cepero y Peñafiel, por lo que el fortalecimiento de las primeras debe incidir en el mejoramiento de los hábitos de estudio que permiten el desarrollo académico de los estudiantes.

De esta forma, cada institución de educación superior estudiada se preocupa e imprime un sello a sus estudiantes mediante su plan de estudios, el cual refleja el interés de cada una de ellas en formar profesionales de la información que atiendan las necesidades de la sociedad de una forma específica y diferenciada de las otras, estos aspectos se ven reflejados en el perfil de egreso. Éstos mostraron que en términos de habilidades sociales pueden y deben fortalecerse ya que son un factor importante en el ejercicio académico y profesional y que ha sido no prioritario y que de ser lo contrario, el desempeño académico puede ser más alto impactando de forma directa en la representatividad de la disciplina tanto a nivel local como nacional

En lo que se refiere a los planes de estudio se pudo observar que si bien las escuelas indican en los perfiles de ingreso y egreso algunas de las habilidades sociales mencionadas y hábitos de estudio a desarrollar en los estudiantes, en la malla curricular no existen contenidos específicos que traten sobre éstas, lo que incide en el desarrollo académico de los estudiantes.

El perfil de ingreso y egreso marca de esta forma el ideal o tendencia, en este caso de las habilidades sociales, y se establece la incidencia de éstas sobre los hábitos de estudio, ante lo cual se pudo comprobar que efectivamente, la incidencia es altamente significativa por ejemplo la habilidad de expresar disconformidad ante situaciones que no son del agrado y la mínima necesidad de aprobación externa por parte de los otros en referencia a su estudio. A pesar de que se encuentran marcados estos aspectos actitudinales (algunos de ellos), el contenido temático de las asignaturas de los planes de estudio no los reflejan de

forma clara, dejando aparentemente en manos de los propios estudiantes este desarrollo y cumplimiento de perfil de egreso.

Dado lo anterior, se pueden hacer las siguientes recomendaciones:

Es importante que las instituciones educativas elaboraren instrumentos diagnóstico disponibles para la comunidad académica con la finalidad de que todos los implicados en el proceso de formación académica en el nivel superior se sensibilicen sobre la importancia de las habilidades sociales y su desarrollo.

Con base en lo anterior, se pueden establecer cursos para estudiantes en los cuales se aborden específicamente las áreas de oportunidad detectadas previamente tanto en habilidades sociales como en hábitos de estudio. Estos cursos deberán considerar un contenido temático relacionado con la asertividad, respeto (así mismos y a los demás), comunicación efectiva, detección de signos de alarma personales y escolares que afecten su formación académica, implementación de estrategias y recursos didácticos que potencialicen el desempeño académico. Se deberá abordar también el tema de motivación y su alta relevancia como factor determinante en la toma de decisiones de los estudiantes.

En el caso del personal académico tendrá que dirigirse a resaltar la importancia e impacto de sus propias habilidades sociales y cómo éstas se utilizan para incidir y facilitar que los hábitos de estudio de sus estudiantes en sus asignaturas sean mejores, ya que la figura del profesor es asimilada como un rol significativo y por lo tanto, modelo a seguir (si bien no todas sus características, pero sí aquellas que el estudiante elija).

En el caso del personal no académico, se podrá hacer campaña informativa fomentando el buen trato, la comunicación efectiva, la detección de signos de

alarma, hacer de su conocimiento la red de apoyo existente en su institución para atender los casos de corte académico y personal.

Las sugerencias anteriores podrán realizarse de forma continua y permanente, así como tener un diseño variable en tiempos y objetivos, es decir, desde sesiones meramente informativas de unas cuantas horas, cursos semanales, talleres semestrales y actividades específicas anuales. Se debe también considerar información gráfica (infografías, carteles, trípticos y folletos en general) que se puedan encontrar disponibles todo el tiempo para todos los implicados.

En el caso del perfil de egreso, las recomendaciones se dirigen primeramente a una redacción y presentación clara a los aspirantes, además de mencionar qué habilidades, actitudes, aptitudes, conocimientos y destrezas tendrán sus estudiantes y no imitarse solamente a los campos laborales y actividades profesionales que podrán ejecutar.

También es pertinente desarrollar estrategias para fortalecer los contenidos de los programas curriculares que abordan dichas habilidades sociales y los hábitos de estudio, previo análisis de los perfiles de egreso y de los objetivos de la formación profesional.

Finalmente se recomienda realizar más investigaciones de esta naturaleza para profundizar en el conocimiento de los factores que inciden en la formación profesional de los bibliotecólogos para establecer estrategias que permitan la mejora continua de estos profesionales.

Bibliografía

- Aguilar V., J. (1993). *Elaboración de escalas de autorregulación y sus relaciones con el desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización* (Tesis inédita de doctorado). UNAM. Facultad de Psicología, México.
- Anguiano, S. S., Vega, V. C., Nava, Q. C. y Soria, T. R. (2010). Las habilidades sociales en universitarios, adolescentes y alcohólicos en recuperación de un grupo de alcohólicos anónimos (AA). *LIBERABIT*, 16(1), 17-26.
- Barberena, B. E. y Carrión, R. G. (2003). La globalización y los programas de estudio en bibliotecología y estudios de la información. *Biblioteca Universitaria*, 6(2), 116-126.
- Barona, C. B. (2003). *Los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento escolar* (Tesis de Licenciatura en Psicología). UNAM. Facultad de Psicología, México.
- Benevides, S. A., Gomes, G. y Rodrigues, P. M. (2011). Habilidades sociais de professores e não professores: comparando áreas de atuação. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 233-244.
- Boice, R. (1982). An ethological perspective on social skills research. En J. P. Curran & P. M. Monti (Eds), *Social skills training: a practical handbook for assessment and treatment* (pp. 114-118). New York: Guilford Press.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros, & J. A. Carrobes. *Evaluación conductual: metodológica y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. México: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. 3a. ed. Madrid: Siglo XXI.
- Cárdenas, L. G., Hernández, G. L., Vite, S. A. y Meza, G. (2003). Entrenamiento en habilidades de afrontamiento y competencia prosocial de jóvenes con historia de calle. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 201-209.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autosuficiencia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6(3). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>
- Cartas, O.J. (1998). Proyecto experimental para la implantación de un modelo de formación profesional para el nivel medio superior de la educación tecnológica de México. En *I Seminario Organización y Gestión de Proyectos de Reforma de Formación Profesional Basada en Competencias*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/iberfop/uruguay3.htm>
- Castañeda-Figueiras, S. (1995). *El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional*. Manual y Reporte Técnico. UNAM. Posgrado de la Facultad de Psicología, México.
- Castañeda-Figueiras, S. y Ortega, I. (2004). Evaluando estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional al estudio (EDAOM). En S. Castañeda (ed). *Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica* (pp. 277-299). México: Manual Moderno.

- Castro, C. E., Gordillo, M. E. y Delgado, A. M. (abr./may. 2009). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje. *Periodoncia: oseointegración e implantes*, 14(29), Recuperado de <http://www.fundacioncarraro.org/revista-2009-n29.php>
- Celis, C. G. (1986). *Los subtests de razonamiento abstracto, razonamiento verbal y relaciones espaciales del D.A.T. como elementos predictivos de rendimiento académico en la U.I.A.* (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Iberoamericana, México.
- Cepero G. M., Marín R. M. y Torres, G.J. (2010). Teaching and learning social values: experience of resolution of conflicts in the classroom of physical education across the learning of social skills. *Journal of human sport and exercise*, 5(3), 497-506.
- Combs, M.L. & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds). *Advances in clinical child psychology*. New York: Plenum.
- Currículum 2004 (2004). [Documento interno] México: UAEM. Facultad de Humanidades.
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. y Vanloubbeck, P. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Di Domenico, G. J. y Alba, S. S. (2013). Relacionamento interpessoal, produtividade e habilidades sociais: um estudo correlacional. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 18(3), 491-500.
- Durán, L. y Mena, M. (2008). *Programa de habilidades sociales, IESO de La Parra*. Recuperado de <http://iesolaparra.juntaextremadura.net/index.php>

- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Edel, N. R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2), 1-15.
- Elizalde, C., Merlos, E. M. (May./Ago. 2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-15.
- Enríquez, G. N. (mayo de 2010). *Diseño e implementación del sitio web prototipo de apoyo a la comunidad de la Academia de Patrimonio Documental de la ECI-UASLP (Tesis de Licenciatura)* UASLP, Facultad de Ciencias de la Información, México.
- Escalante, E. L. (2005). [Apuntes del curso]. *El proceso educativo*. México: Colegio Superior Agropecuario, Centro de Estudios Profesionales.
- Escalante, E. L., Escalante, Y. I., Linzaga, C. y Merlos, M.E. (May./Ago. 2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-15.
- Escalona, R. L. (2005). "Mercado y ejercicio profesional del bibliotecólogo en México". *Revista Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Biblioteconomía e Información*. 19 (38), 161-192.
- Escalona Ríos, L. (2011). *La evaluación de la educación bibliotecológica en América Latina*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

- Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12(2), 133-151.
- Fermoso, E. P. (2010). Modelos de entrenamiento en habilidades sociales. VII Jornadas Internacionales del Tratamiento Educativo de la Diversidad. Recuperado de www.uned/mastertd
- Fernández Ballesteros, R. y Carrobles, J. A. (1981). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Gallego, M. (2010). Qué son las habilidades sociales y cómo se evalúan. Revista digital Reflexiones y Experiencias innovadoras en el aula. España: revista digital, (25), ISSN 1989-2152.
- Figueiredo C. H. (2012). Las falacias destacadas por los adolescentes sobre la aplicación de políticas de inclusión y habilidades sociales. *Uaricha: revista de Psicología*, Nueva época, 9 (18), 181-192.
- Flores Galaz, M. y Diaz-Loving, R. (2004). *EMA: Escala Multidimensional de Asertividad*. México: Manual Moderno.
- García-Huidobro, C., Gutiérrez, M. C. y Condemarín, E. (1999). *A estudiar se aprende*. Chile: Alfaomega.
- García, R. A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, (12), 225-240.

- Gil, F. L. & Jarana, L. (Eds). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Piramide.
- Gismero, G. E. (2000). *EHS Escala de habilidades sociales*. Manual. Madrid: TEA
- Giudici, A. (jul./dic. 2012). IX Encuentro de Directores y VIII de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR: Relatoria. *Información, Cultura y Sociedad*, 107-113.
- Goldstein, A. y colaboradores (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.
- Gómez, C. O. y Valiente, L. M. (1991). *Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje en los alumnos de primer curso de la Escuela de Arquitectura Técnica de la Universidad Politécnica de Madrid y la incidencia en la calidad de la enseñanza*. Congreso sobre Calidad de la Educación Universitaria. España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Gómez, P. G. (1998). Memoria del XV aniversario 1980-1995: Licenciatura en Biblioteconomía, UASLP. *Memoria*. México: UASLP.
- Gore, P.A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, (14), 92-115.
- Goroskieta, S. V. (2000). Habilidades sociales. Escuela Nicasio Landa (pp. 97-122). Recuperado de <http://bit.ly/2bXocyJ>
- Grajales, T. (2002). *Inventario de hábitos de estudiantes universitarios: informe de investigación del Centro de Investigación Educativa*. México: Universidad Montemorelos.

- Gutiérrez Chiñas, A. (ene./abr. 2008). Identidad profesional de la bibliotecología en México través de su enseñanza. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 22(44), 77-87.
- Gutiérrez Chiñas, A. (ene./abr. 2013). El currículum de la profesión bibliotecaria: una aproximación. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27(59), 141-158.
- Harre, R. (1977). The ethogenic Approach: theory and practice. En: L. Berkowitz (Dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*. (pp. 284-314). New York: Academic Press.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, A., Marín, M. y De Juan, M. (2010). *El aprendizaje de habilidades sociales: una valoración previa a la implantación del grado en Publicidad y Relaciones Públicas*. Madrid: Fragua.
- Hernández, H. C., Rodríguez, P. N. y Vargas, G. A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de Educación Superior*, 41(163), 67-87.
- Herrera, L. A., Freytes, M. V., López, G. E. y Olaz, F. O. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de Psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287.
- Hidalgo, C. G. y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 265-282.

- Kennedy, F. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22(1), 39-61.
- Lacunza, A. B., Castro, S. A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-27.
- Ladd, W. G. y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, (90), 127-157.
- Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, (4), 687-699.
- Marugán, de M. M., Carbonero, M. M. y Palazuelo, M. M. (2012). Assertive skills and academic performance in primary and secondary education, giftedness, and conflictive students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 213-232.
- Martínez, O. V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, Z. M. (ene./feb. 2004). El aprendizaje grupal: una opción metodológica en la formación de docentes de educación preescolar. *Revista Mexicana de Pedagogía*, (75), 30-32.
- Martins, T. M., K ppler, K. C., de Lima R. J., Martins, de F. P. & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 239-246. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439207>

- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, (4), 1-33.
- Memoria del XV Aniversario 1980-1995*. (1998). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Meneses Tello, F. (2010). La educación bibliotecológica: tema de estudio en el pensamiento de Judith Licea. *Información, Cultura y Sociedad*, (23), 9-30.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, (80), 252-283.
- Modelo curricular (2004). [Documento interno]: México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Modelo Educativo. (2012). México: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. Recuperado de <http://bit.ly/2bYzXWt>
- Monereo, C. y Pozo, J. (jul./ago. 2007). Competencias para con (vivir) con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.
- Monjas, M. I. y González M., B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. En: Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa para 1995 del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: IMPRESA.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.

Monjas, M^a. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*, Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://bit.ly/2btKw19>

Morales Rodriguez. E. (2011). *El ámbito lector de los alumnos que estudian la carrera de Licenciado en Bibliotecología de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. (Tesis de Licenciatura en Bibliotecología). UASLP. Escuela de Ciencias de la Información, México.

Muñoz, M.I. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior* (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad Iberoamericana, México.

Oñate Gómez, C. (2001). *Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje*. (pp 21-40). En *La tutoría en la Universidad*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación, UPM.

Ordaz, H. M. (2013). La educación de habilidades sociales desde la extensión universitaria, propuesta de acciones. *Educación en Revista*, (50), 269-283.

Orviz, G. S. y Lema, B. M. (2000). Generalización de los efectos del entrenamiento en los programas de habilidades sociales. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 117-126. Recuperado de <http://bit.ly/2c5nP7X>

Osés, Aguayo, Duarte y Manuel (2010), Hábitos de estudio y autorregulación. Validación de instrumentos para su medición. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 343-356.

- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil & J. Leon (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Oyarzun, I. G., Estrada, G. C., Pino, A. E. y Oyarzún, J. M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (2), 21-28 Recuperado de <http://bit.ly/2bt6jdX>
- Palmeros, A. G., Coeto, C. I. y Pérez, C. J. (2011). *Autogestión del aprendizaje y hábitos de estudio de los alumnos de la licenciatura en desarrollo cultural, seguimiento desde el plan de acción tutorial*. Girona: Universitat de Girona.
- Peñafiel, E., Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Peñalosa, C. E. y Castañeda, F. S. (2011). Adaptación y confiabilidad del inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional al Estudio (EDAOM) para la modalidad de aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 5-14.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*. 2ª ed. México: Pearson.
- Pirela, M., J; Portillo, H. R. (2008). Competencias y aproximación a los mercados de trabajo del profesional de la información en Venezuela. *Omnia*, 14(3), 51-74.
- Plan de Desarrollo Institucional 2012-2015*. (2012). México: Universidad de Oriente. Recuperado de http://www.uno.edu.mx/downloads/PDI_UNO_2012_2015.pdf

Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de Información (2008). México: Chiapas.

Poblete, T. Y. y Jiménez, F. A. (2013). Propuesta de intervención psicosocial en autodeterminación, habilidades sociales y capacidad emprendedora. Contribución desde la psicología a la integración de mujeres microempresarias con discapacidad intelectual. *Psychologia: avances de la disciplina*, 7(2), 55-67.

Pozar, F. (2002). *Inventario de hábitos de estudio: manual*. 9ª ed. Madrid: TEA Ediciones.

Prette A. del, Prette, Z. A. del y Mendes, B. M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología conductual*, 7(1), 27-47.

Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información. (2013). [Documento inédito]. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://colegiodebibliotecologia.filos.unam.mx/files/2014/07/tomo-I-junio.pdf>

Puerta Porcel, I. (2013). *Programa de habilidades sociales para niños con trastorno generalizado del desarrollo*. Almería, España: Universidad de Almería.

Roth, V.E. (1986). *Competencia social*. México: Trillas.

Salas, M. (1990). *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- Sánchez, T.H., Osornio, C. L., Heshiki, N. L. y Garcés, D. L. (2008). Hábitos de estudio y rendimiento escolar en alumnos regulares e irregulares de la carrera de médico cirujano de la FESI, UNAM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), 1-16.
- Sanz, C., E., Martín, M. C., García, Z. C. & Lascurain, S. L. (maio/ago de 2002). ¿Cómo responden los estudios de bibliotecología de las universidades españolas a las nuevas demandas sociales. *Brasília*, 31(2), 21-29.
- Sendin, M. (2000). *Diagnóstico psicológico: bases conceptuales y guía práctica en los contextos clínico y educativo*. Madrid: Psimatica.
- Sotelo Linares, S. (2008). *Panorama de la enseñanza de la Bibliotecología en la UNAM* (Tesis de Licenciatura en Bibliotecología). UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Tamayo, T. M. y Clímént, J. B. (1999). La evaluación y certificación de competencias laborales en el contexto de América Latina: algunas reflexiones en el caso de México. En *II Foro Iberoamericano sobre Formación y Empleo*. Brasil: [s.e.]
- Torres, N. M., Tolosa, G. I., Urrea, G., M. & Monsalve, R. A. (2009). Hábitos de estudio vs. Fracaso académico. *Educación*, 33(2) 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058002>
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: a critique and synthesis. En J. P. Curran & P. M. Monti (Eds), *Social skills training. A practical handbook for assessment and treatment* (pp. 48-62). New York: Guilford Press.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. [S.I.]: UNESCO.
Recuperado de <http://bit.ly/1nIFjcZ>.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2014). Escuela de Ciencias de la Información: *Plan de Desarrollo 2014-2023 de la ECI*. México: UASLP

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17513102>

Vega, V. C., González, B. F., Anguani, S. S., Nava, Q. C. y Soria, T. R. (2009). Habilidades sociales y estrés infantil. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1(1), 7-13.

Velasco y L. J. (2004). Aprendizajes para la vida en la escuela primaria, algunas variables significativas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 6(1), 11-20.

Wolpe, J. (1969). *Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas.

Woolfolk, A. (1995). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

ANEXOS

ANEXO I

Colegio de Bibliotecología, UNAM

Resultados de Examen diagnóstico 2014

Como parte del proceso de ingreso a la licenciatura, los estudiantes una vez inscritos, aplican un examen de conocimientos generales para identificar cuáles son las características que posee la generación por iniciar. De acuerdo con los resultados de la generación 2014 (88 estudiantes de primer ingreso) se tienen los siguientes rubros divididos en cuatro grandes resultados¹³: Conocimientos generales, Español, Inglés, y Temas y aprendizaje difíciles, medios y fáciles¹⁴. Los datos se muestran a continuación:

a) Resultados del examen de Conocimientos Generales:

Se puede observar en la tabla siguiente que de los diez segmentos evaluados, en seis de ellos, los resultados obtenidos se encuentran en el promedio, dos mas se encuentran por arriba del promedio y otros dos segmentos esta bajo del promedio; lo anterior deja ver que los conocimientos previos podrán apoyar la formación de educación superior, teniendo un bajo porcentaje de riesgo de que no sea así.

¹³ Datos obtenidos del Informe de resultados de la Facultad de Filosofía y Letras, acerca del Examen Diagnóstico en el año 2013, generación 2014.

¹⁴ Los resultados de temas y aprendizajes difíciles, medios y fáciles no fueron incluidos en este trabajo debido a que la dificultad de los reactivos y el número de estudiantes que los respondieron no son el tema de estudio.

Resultados del examen de diagnóstico 2014 de los estudiantes del Colegio de Bibliotecología

	Conoci- mientos Grales.	Matemáticas	Física	Química	Biología	Historia Universal	Historia de México	Filosofía	Literatura	Geografía
Clasificación	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Muy alto	17.0	12.5	22.7	10.2	9.1	10.2	12.5	10.2	10.2	10.2
Alto	19.3	12.5	18.2	34.1	18.2	22.7	27.3	34.1	17.0	33.0
Medio	33.0	33.0	29.5	35.2	30.7	17.0	21.6	25.0	31.8	37.5
Bajo	23.9	22.7	18.2	17.0	33.0	33.0	21.6	22.7	29.5	18.2
Muy bajo	6.8	19.3	11.4	3.4	9.1	17.0	17.0	8.0	11.4	1.1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100.0	100.0	100.0

Fuente: Informe de resultados para el diagnóstico de conocimientos 2013. Dirección General de Evaluación Educativa generación 2014. Facultad de Filosofía y Letras, 2013.

b) Resultados del examen de Español:

Los resultados, colocan a la generación 2014 en término medio en el área de español (31.8%) y tendiente a un desempeño bajo durante la prueba ya que los valores de bajo y muy bajo suman un 44.3% y esto representa el grosor del total de los estudiantes. Ver tabla siguiente:

	N	%
Muy alto	4	4.5
Alto	17	19.3
Medio	28	31.8
Bajo	25	28.4
Muy bajo	14	15.9
Total	88	100.0

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Informe de resultados para el diagnóstico de conocimientos 2013. Dirección General de Evaluación Educativa generación 2014. Facultad de Filosofía y Letras, 2013.

c) Resultados del examen de idioma Inglés:

Los resultados del segmento de idioma inglés son preocupantes ya que el 63% de la nueva generación no clasificó. Este dato muestra un área de oportunidad tanto para el propio estudiante como para la licenciatura misma ya que gran parte de la bibliografía utilizada se encuentra en este idioma, ver la tabla siguiente.

Clasificación	N	%
Intermedio bajo	18	20.5
Principiante alto	13	14.8
Principiante	1	1.1
No clasificó	56	63.6
Total	88	100.0

Fuente: Informe de resultados para el diagnóstico de conocimientos 2013. Dirección General de Evaluación Educativa generación 2014. Facultad de Filosofía y Letras, 2013.

Se puede ver que en términos generales los estudiantes de primer ingreso 2014, localizan en término medio o promedio, lo cual puede implicar un soporte significativo para el desenvolvimiento académico del estudiante y ser, para los estudiantes de resultados bajos, un apoyo significativo. Sin embargo, estos datos también revelan un aspecto importante y que habría que atender de manera pronta y oportuna, al tratarse de estudiantes que pueden desertar de la carrera, no integrarse en alguna proporción o por completo al resto de sus compañeros y por lo tanto no involucrarse con su desarrollo profesional y no conformar su identidad como bibliotecólogo.

El que existan asignaturas que no solo estén dirigidas a abordar temáticas propias de la carrera sino que además existan aquellas que, aunque seas de carácter optativo, permiten al estudiante que no tuvo resultados satisfactorios en su examen de ingreso pueda irse involucrando paulatinamente y favorablemente al campo profesional de la disciplina de su elección.

ANEXO II

A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Nombre y apellidos	Edad	Sexo
Centro	Fecha	

NOTE SUS RESPUESTAS RODANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LINEA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO.

- | | | | |
|-----------|--|--|---------|
| 1 | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. | | A B C D |
| 2 | Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. | | A B C D |
| 3 | Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. | | A B C D |
| 4 | Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me callo. | | A B C D |
| 5 | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No». | | A B C D |
| 6 | A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. | | A B C D |
| 7 | Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. | | A B C D |
| 8 | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. | | A B C D |
| 9 | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. | | A B C D |
| 10 | Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo. | | A B C D |
| 11 | A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. | | A B C D |
| 12 | Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle. | | A B C D |
| 13 | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | | A B C D |
| 14 | Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. | | A B C D |
| 15 | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. | | A B C D |
| 16 | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. | | A B C D |
| 17 | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. | | A B C D |
| 18 | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. | | A B C D |
| 19 | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. | | A B C D |
| 20 | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. | | A B C D |
| 21 | Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. | | A B C D |
| 22 | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. | | A B C D |
| 23 | Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho. | | A B C D |
| 24 | Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. | | A B C D |
| 25 | Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. | | A B C D |
| 26 | Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. | | A B C D |
| 27 | Soy incapaz de pedir a alguien una cita. | | A B C D |
| 28 | Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mí físico. | | A B C D |
| 29 | Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). | | A B C D |
| 30 | Cuando alguien se me «cuela» en una fila, hago como si no me diera cuenta. | | A B C D |
| 31 | Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. | | A B C D |
| 32 | Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas. | | A B C D |
| 33 | Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces. | | A B C D |

**COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
 A CADA UNA DE LAS FRASES**


 Autora: Elena Gismero González.
 Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Edita: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - Ejemplar impreso en DOS TINTAS - Printed in Spain. Impreso en España.

ANEXO III

Porción del inventario EDAOM

Inventario EDAOM (valores ya asignados)									
NOMBRE DEL									
SUSTENTANTE: Apellido Paterno			Apellido Materno			Nombre(s)			
		Suma	A		B		C		
			Dificultad con la que lo hago:		Calidad del Resultado obtenido:		Frecuencia con la que lo hago:		
			Muy Poca 2	Mucha 1	Muy Bueno 2	Muy Pobre 1	Muchas veces 2	Pocas veces 1	Nunca -1
1.	Recuerdo lo que estudié hace tiempo.	0							
2.	Comprendo el vocabulario técnico de mi material de estudio.	0							
3.	Para recordar bien lo aprendido, elaboro cuadros sinópticos y/o resúmenes.	0							
4.	Al estudiar, analizo diferentes puntos de vista sobre las ideas importantes del tema.	0							
5.	Al estudiar, entiendo el sentido particular de una palabra por el contexto en el que se encuentra.	0							
6.	Describo con precisión el contenido aprendido.	0							
7.	Para que no se me olvide lo que aprendí, elaboro una imagen mental que le dé sentido.	0							
8.	Por muy complicadas que sean las instrucciones para resolver un problema, un procedimiento o algo parecido, las puedo seguir al pie de la letra.	0							
9.	Puedo concentrarme en el estudio.	0							
10.	Organizo mis actividades de estudio de acuerdo con el nivel de dificultad de la tarea a realizar.	0							
11.	Al terminar de estudiar el material, evalúo su utilidad para mi aprendizaje.	0							
12.	Me hago preguntas sobre qué tan claro, comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy aprendiendo.	0							
13.	Puedo localizar la información que necesito, saltando oraciones y/o párrafos enteros, sin perder lo importante.	0							
14.	Para guiar mi estudio, elaboro preguntas sobre lo que creo va a venir en el examen.	0							

ANEXO IV

EMA

INSTRUCCIONES:

A continuación hay una lista de afirmaciones. Anote en la Hoja de respuestas el número correspondiente al grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay 5 respuestas posibles:

- 1 = Completamente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo,
4 = De acuerdo y 5 = Completamente de acuerdo.

Por favor conteste sinceramente. Gracias.

NO MARQUE ESTE CUADERNILLO

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Puedo reconocer públicamente que cometí un error. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. No soy capaz de expresar abiertamente lo que realmente pienso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me cuesta trabajo expresar lo que pienso en presencia de otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me es más fácil decirle a alguien que acepto su crítica a mi persona, por teléfono que personalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Me es difícil expresar mis deseos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Me es difícil expresar abiertamente mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Puedo decirle a alguien directamente que actuó de manera injusta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Cuando discuto con una persona acerca del lugar donde vamos a comer, yo expreso mi preferencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Me cuesta trabajo hacer nuevos(as) amigos(as). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. No soy capaz de expresar abiertamente lo que deseo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Puedo agradecer un halago hecho acerca de mi apariencia personal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Si tengo alguna duda, pido que se me aclare. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Cuando conozco a una persona, usualmente tengo poco que decirle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Solicito ayuda cuando la necesito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Cuando me doy cuenta de que me están cobrando de más, no digo nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Me es más fácil pedir que me devuelvan las cosas que he prestado, por teléfono que personalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Me es fácil aceptar una crítica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Me es más fácil pedir prestado algo, por teléfono que personalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Puedo pedir favores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Expreso con mayor facilidad mi desagrado por teléfono que personalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |