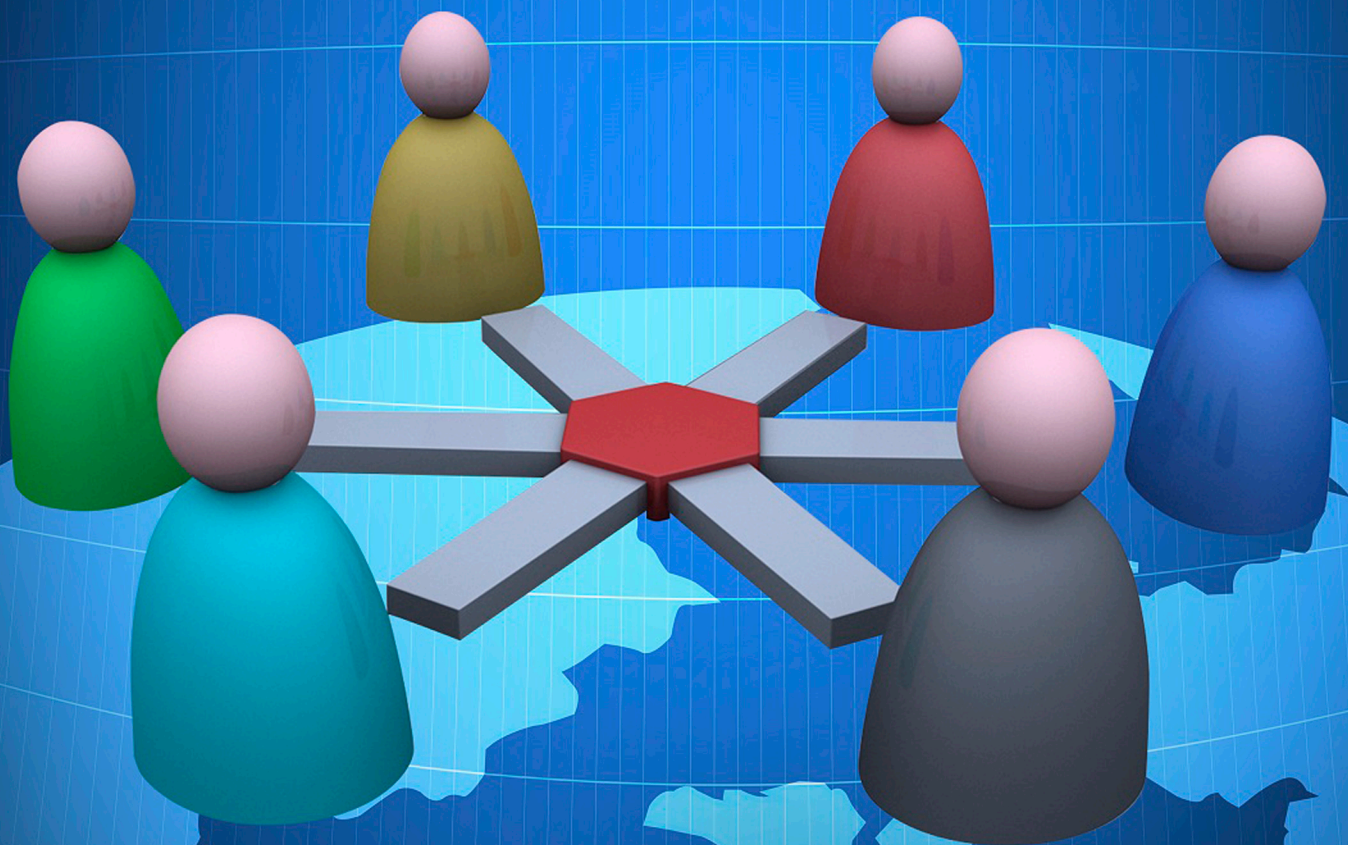




Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinares

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

Competencia socio-emocional y competencia informacional: dos caras de la misma moneda

D. Alemany Martínez

*Departamento de Comunicación y Psicología Social
Universidad de Alicante*

RESUMEN

Las titulaciones adaptadas al EEES llevan asociadas un perfil de competencias que no es más que un inventario de las mismas, junto con niveles exigibles en cada una de ellas. La competencia emocional es la gran olvidada en educación superior, y sin embargo juega un papel crucial en el desarrollo profesional de los futuros egresados (Souto-Romero, 2013). Existe una clara relación entre la competencia emocional, la motivación y la adquisición de la competencia informacional (Matteson, 2014). La toma de decisiones, resolución de problemas, resistencia a la frustración, desarrollo de la capacidad crítica, autopercepción, capacidad de empatía y relación social son algunas de las muchas destrezas que pueden aprenderse en el entorno de la inteligencia emocional y que van a ser determinantes a la hora de ayudar en la adquisición de la competencia informacional. La competencia socio-emocional debería integrarse en los programas de alfabetización informacional con objeto de conseguir mejor seguimiento y resultados en el alumnado de comunicación. Exploramos en nuestro trabajo posibles enfoques pedagógicos de cómo comenzar a llevar a la práctica esta interrelación.

Palabras clave: alfabetización informacional, inteligencia emocional, competencia socio-emocional, educación superior, competencia informacional.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de las emociones en contextos educativos es relativamente reciente. Este interés se encuentra reforzado por distintos factores como el hecho de que los cambios en los sistemas educativos busquen fomentar y propiciar la adquisición de una serie de capacidades o destrezas que permitan al alumno/a un aprendizaje autónomo, autorregulado y permanente. La adaptación de las nuevas metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionadas con entornos virtuales y recursos digitales tiene como objetivos prioritarios aumentar la participación y que el alumno/a se responsabilice en la gestión de su propio aprendizaje. Rebollo-Catalán *et al.* (2013) ponen de manifiesto la relación emocional del alumnado en nuevos entornos de aprendizaje y sus implicaciones para el aprendizaje autorregulado y autónomo responsable.

La alfabetización informacional es una competencia nuclear en el currículo de los estudiantes de enseñanza superior en la actualidad, pero se carece de una visión estratégica de cómo conseguir que el alumnado sea consciente de todas las ventajas y valor añadido que una completa formación en este ámbito puede aportar. En este sentido, desarrollar estrategias de motivación que lleven a consecución de logros, reforzando la motivación intrínseca y extrínseca, ayudará a que el alumno/a se sienta más motivado/a hacia su formación en este ámbito.

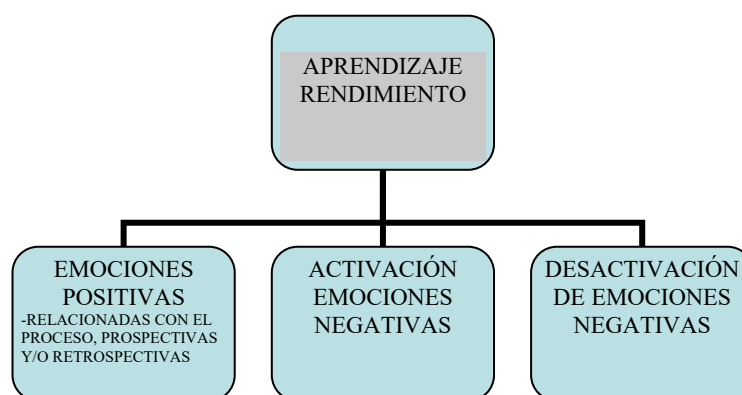
Las emociones juegan un papel crucial en el aprendizaje. En línea con el modelo de las inteligencias múltiples planteado por el psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983, el profesor Reinhard Pekrunⁱ constituye un obligado referente a la hora de demostrar el vínculo de las emociones con el aprendizaje, planteando el hecho de que las emociones positivas influyen de forma considerable en la motivación y en la adquisición de estrategias cognitivas; es decir, en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Pekrun, 1992). Las emociones también pueden desencadenar distintas formas de procesar la información y resolver tareas (Isen, 1999), siendo inductoras y/o mantenedoras del interés en el material de aprendizaje (Ainley, Corrigan y Richardson, 2005; Krapp, 2005) y facilitando o impidiendo la auto-regulación del aprendizaje en los estudiantes (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Villavicencio y Bernardo, 2013).

Las emociones que experimenta el alumnado en la resolución de tareas pueden ser positivas o negativasⁱⁱ. Indudablemente, las emociones positivas influyen de forma considerable en la motivación y en la adquisición de conocimientos. El alumnado,

independientemente de que sea universitario o no, invierte esfuerzo más fácilmente en actividades o tareas que le resulten agradables o interesantes antes que en aquellas que le resultan aburridas o le producen ansiedad o frustración (Frenzel, Pekrun y Goetz, 2007).

Pekrun estudió los efectos de las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y extrínseca de tareas, estableciendo lo que se conoce como *Modelo de Pekrun* que se ilustra adaptado en la Tabla 1. Mientras las emociones positivas producen efectos positivos en el aprendizaje, los efectos de las emociones negativas son más diversos, pudiendo ser tanto positivos como negativos, dependiendo de la intensidad de influencias opuestas.

Tabla 1: Elaboración propia siguiendo el Modelo de Pekrun



Las emociones negativas pueden repercutir de diversas formas en la motivación intrínseca:

- emociones negativas como la ira, la tristeza y la ansiedad pueden reducir la satisfacción en la resolución de la tarea, o bien
- puede aparecer una *conducta de evitación* resultado de una motivación extrínseca negativa como fenómeno opuesto a la motivación relacionada con las emociones positivas.

Por otra parte, una emoción negativa como la ansiedad, en tanto en cuanto sea moderada, puede facilitar el rendimiento, mientras que un nivel muy alto de ansiedad inhibiría totalmente el rendimiento (Polaino, 1993).

Dentro de las distintas corrientes en la comprensión del concepto de alfabetización informacional, el *modelo Kuhlthau* es el primero en plantear una serie de sentimientos (incertidumbre, optimismo, confusión, etcétera) asociados a una etapa concreta en el proceso de búsqueda. La alfabetización informacional, según este modelo, no se entiende como una serie de habilidades, sino como un *modo de aprendizaje*, planteando una reflexión pertinente sobre cómo los usuarios se enfrentan a un proceso de investigación como investigadores -

organizados o desorganizados- y los niveles de confianza dentro de las distintas etapas de este proceso.

Tabla 2. Elaboración propia siguiendo el Modelo del proceso de búsqueda de Kuhlthau

SENTIMIENTOS	ETAPA DE BÚSQUEDA
Incertidumbre	Tarea iniciada-impuesta
Optimismo	Selección del tema
Confusión frustración, duda, inseguridad	Exploración pre-focalizada
Claridad, estrechamiento	Formulación focalizada
Sensación de dirección, confianza, aumento del interés	Recolección de información
Alivio	Cierre de la investigación
Satisfacción-Focalizado Insatisfacción	Comienzo de la escritura – presentación

Frente a los procesos de búsqueda de información o resolución de problemas concretos, se detectan múltiples reacciones emocionales por parte del alumnado. No obstante, el profesorado universitario no conoce con precisión el concepto de competencia emocional ni su importancia en el desarrollo profesional y aprendizaje de los estudiantes. Las barreras que existen... “aunque puedan parecer actitudinales, son más bien cognitivas”. (Souto Romero, 2013: 218) Este hecho se ilustra perfectamente en pensamientos como “No acabo de ver que el aprendizaje de recursos de información tenga que ver con la inteligencia emocional”.

La hipótesis de partida de esta investigación es si establecer si existe vínculo entre la competencia emocional y la competencia informacional. Con objeto de demostrar o refutar esta hipótesis de partida, se planteará si es posible cuantificar y describir la tipología de emociones que experimentan los/las estudiantes ante la resolución de determinadas cuestiones y si se observan patrones de emociones que se repiten con mayor frecuencia.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en el contexto de la asignatura obligatoria de tercer curso “Gestión de la Información en Comunicación”, ofertada en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Alicante. Con objeto de evaluar y valorar la asignatura, los/as alumnos/as realizaron un cuestionario final en el que se les preguntaba por diversos aspectos a tener en cuenta.

La experiencia se llevó a cabo dentro de la propuesta de una práctica final durante la tercera semana de mayo. Se pidió al alumnado que identificara y expresara tres emociones que experimentaron durante la resolución de cada una de diez preguntas de formato y dificultad variadas que trabajaron dentro del Curso de Alfabetización Informática e Informativa CI2 (nivel Intermedio). En el cuestionario no se valoraba si la pregunta se contestaba de forma correcta o incorrecta, sino que se les pedía que reflejaran tres emociones que habían sentido al intentar contestarla y si les había sido difícil identificarlas o no. Se seleccionaron nueve emoticones básicos de entre los 14 emoticones de los proyectos *Scratch*ⁱⁱⁱ, utilizados previamente en entornos educativos. Los emoticones seleccionados describen nueve sentimientos básicos: Interés, Sorpresa, Frustración, Preocupación, Reto, Enojo, Incertidumbre, Alegría y Tristeza. Se ha trabajado con los datos recogidos de una muestra de 25 cuestionarios elegidos de forma aleatoria. El cuestionario que se manejó se encuentra disponible en el Anexo I.

3. RESULTADOS

3.1. Cómputo de identificación de emociones por pregunta

En el cuestionario que se presentó, además de recoger tres emoticones asociados a cada pregunta se pedía al alumnado que contestase a una pregunta fundamental “¿Te ha costado identificar las emociones?”

En la Tabla 3 figura el número de respuestas recibidas por cada ítem del cuestionario:

Tabla 3: ¿Te ha costado identificar las emociones?

Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10
4	4	9	4	6	8	6	4	3	4

3.2. Cómputo de emoticones según valoración e incidencia

Las nueve emociones que se seleccionaron, en una gradación que va de la más positiva a la más negativa son las siguientes: Alegría – Interés – Reto – Sorpresa – Desconcierto – Preocupación - Frustración – Enfado – Tristeza

La Alegría y el Interés están presentes con una incidencia muy superior a la del Enfado y la Tristeza en una proporción 10/1.

3.3. Cómputo de emoticones por patrones asociativos

En la muestra se recogieron doscientas cincuenta asociaciones de emociones agrupadas en grupos de tres emociones básicas correspondientes a las emociones experimentadas a la hora de resolver cada una de las preguntas.

Se registraron una serie de asociaciones básicas (patrones asociativos) que se reproducen en series de tres, que son las siguientes:

3.3.1. *Sentimientos positivos*

R-I-A (Reto-Interés-Alegría)

S-I-A (Sorpresa-Interés-Alegría)

S-I-R (Sorpresa-Interés-Reto)

Tabla 4: Patrón asociativo Reto-Interés-Alegría

Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10
6	5	4	5	8	0	2	5	11	9

3.3.2. *Sentimientos positivos variando hacia negativos*

A-I-D (Alegría-Interés-Desconcierto)

I-R-D (Interés-Reto-Desconcierto)

I-R-P (Interés-Reto-Preocupación)

I-R-S (Interés-Reto-Sorpresa)

S-R-D (Sorpresa-Reto-Desconcierto)

P-T-D (Preocupación-Tristeza-Desconcierto)

3.3.3. *Sentimientos negativos variando hacia positivos*

R-D-A (Reto – Desconcierto – Alegría)

S-D-A (Sorpresa – Desconcierto – Alegría)

T-I-R (Tristeza- Interés- Reto)

3.3.4. *Sentimientos negativos*

S-E-T (Sorpresa – Enfado - Tristeza)

E-D-T (Enfado – Desconcierto – Tristeza)

P-F-T (Preocupación – Frustración – Tristeza)

F-D-T (Frustración – Desconcierto – Tristeza)

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La dificultad en identificar las emociones que genera un interrogante tiene que ver con el grado de dificultad de la pregunta formulada (Tabla 4), no con la extensión de la pregunta.

El Interés y la Alegría son las emociones positivas más potentes destacadas en la encuesta en relación a la certeza de conocer la solución a la pregunta planteada o reconocer la capacidad de poder resolverla con mayor seguridad. Aparecen asociadas a otros sentimientos positivos como son el Reto y la Sorpresa.

En un estadio intermedio se observa la presencia de la asociación positiva Interés-Alegría junto a un sentimiento negativo intermedio, tal es el caso del Desconcierto o la Preocupación.

La Tristeza, la Frustración y el Enfado son las emociones negativas más extremas en la tipificación que se ha establecido. Cuando aparecen, lo hacen en relación a ellas mismas o bien asociadas a otras emociones con matiz negativo como son el Desconcierto y la Preocupación, pero también lo hacen en relación a emociones positivas como el Interés, el Reto o la Sorpresa (R-S-E, I-S-F, I-R-T, S-R-F) y aparecen en último lugar, lo cual indica que han surgido después de un momento de duda que no se resuelve de forma positiva. Este matiz de progresión en la emoción negativa desde un punto de partida positivo se observa también con emociones negativas no tan extremas como son el Desconcierto y la Preocupación (S-R-D, I-S-P)

Las emociones extremas (Alegría y Tristeza) aparecen en primer y último lugar respectivamente con mucha frecuencia (A-I-S, A-R-I, A-I-R, S-E-T, E-D-T, F-D-T)

El Interés y la Sorpresa también preceden en numerosas ocasiones en la descripción de patrones asociativos tanto positivos como negativos (S-I-R, S-A-I, I-R-A, S-R-D, I-S-P)

5. VALORACIÓN COMPLEMENTARIA

Dentro del mismo cuestionario que se ofreció al alumnado se les pidió una valoración sobre la asignatura cursada que contenía las siguientes preguntas abiertas:

Después de haber cursado la asignatura “Gestión de la Información en Comunicación” los alumnos/as se sienten más seguros con respecto al acceso a recursos de información y búsqueda de información científica, se sienten más preparados para enfrentarse a un TFG, han descubierto sitios más especializados que el buscador Google y técnicas en las búsquedas que les pueden ayudar a encontrar información de calidad y fiable. Han aprendido a redactar un trabajo, a reconocer las partes que tiene, a citar con propiedad en un trabajo de investigación.

Reconocen que no se sienten tan perdidos como en las primeras semanas de cursar la asignatura y que han cambiado totalmente su enfoque con respecto a la información científica; hablan de mayor facilidad y rapidez a la hora de localizarla, de saber dónde y cómo buscar. Aceptan que hay que dedicar esfuerzo y que no se trata de un trabajo mecánico; aunque las fuentes sean de fácil acceso, hay que trabajar en conseguir el mejor material o el más adecuado para cada tipo de investigación. Son mucho más exigentes con la información con la que se encuentran, sobre todo a la hora de cuestionarse su procedencia. No buscan en los primeros enlaces que encuentran en un buscador a la hora de hacer un trabajo sino que, dependiendo del trabajo que tienen que realizar, se plantean buscar en una serie de recursos especializados como son las bases de datos, repositorios o revistas de acceso abierto que antes desconocían. Comentan que no imaginaban que este tipo de información existiera y que desconocían que estuviera disponible con tanta facilidad para ser consultada. Recursos como Dialnet, Worldcat, SCOPUS, RUA, les resultan familiares y sabrían manejarse dentro de ellos por sí solos.

El alumnado comprende la importancia de estos tres aspectos (cursos de formación, trabajo colaborativo y ayuda del profesorado) en el fortalecimiento de las destrezas informacionales.

La opinión sobre los cursos de formación CI2 Intermedio es muy variada: valoran la gran calidad de los materiales y la información contenida en ella (son perfectos, está toda la información y es de mucha ayuda), pero no están de acuerdo con la forma en la que están planteados. Sugieren cambiar la mecánica del CI2 de forma que las preguntas de elección múltiple y ejercicios sean más “fáciles y cercanos al alumnado”. Muchos contenidos en un breve espacio de tiempo, de forma que a veces el único objetivo que se plantean es “acabar el

curso cuanto antes, usando Control+F y buscando así exactamente lo que nos pide la pregunta, sin pararnos a leer siquiera la información”.

En relación al trabajo colaborativo, afirman que es un punto clave sobre todo teniendo en cuenta el contexto del perfil formativo del grado de Publicidad y Relaciones Públicas donde están muy habituados al trabajo en grupo. “Cada persona puede aportar un punto de vista diferente y de esta manera se consiguen mejores resultados siempre”.

En cuanto a la ayuda del profesorado, la valoran de forma muy positiva en lo que respecta a escucha activa, buen trato, cercanía y apoyo. Les agrada el clima que se genera en clase, poder tener espacio para sentirse cómodos y no descartan la diversión dentro del espacio del aula. Reclaman del docente saber cómo transmitir sus conocimientos y mencionan la vocación (“cuando un profesor muestra vocación por su trabajo hace que sus alumnos se interesen más”), demandan “buenas explicaciones”, “estar *encima de nosotros* para cualquier cuestión que necesitemos”, “la ayuda del profesor es primordial en aquellos casos en los que la materia o el trabajo es complicado”, “muy importante en algunas prácticas en las que *nos quedamos atascados* y no sabemos qué hacer”. En una de las valoraciones se proporciona incluso un porcentaje de importancia de los cursos de formación (30%), el trabajo colaborativo (20%) y la ayuda del profesor/a (50%) en el fortalecimiento de las destrezas informacionales.

En cuanto a aspectos a mejorar en la asignatura, se muestran satisfechos en un grado medio-alto, indicando que les parece muy interesante la fórmula de la evaluación continua. Desde un estado inicial en el que sentían cierto rechazo hacia la asignatura “antes de empezar parecía muy pesada y que no me iba a gustar nada”, han ido valorando y generando interés y algunos expresan que “les ha acabado gustando”. Dentro de la exposición de contenidos teóricos, valoran de forma positiva que se planteen de forma activa a partir de preguntas como estrategia de centrar la atención en determinados aspectos nucleares de los contenidos. Han reflexionado sobre el trabajo autónomo y el hecho de que el profesor/a esté pendiente de sus necesidades; no obstante, uno de los objetivos que persigue la asignatura es el trabajo autónomo, por lo que paulatinamente se va generando confianza por parte del alumnado en sus propias capacidades con objeto de aumentar la responsabilidad en el propio aprendizaje. Finalmente, una reflexión que se ha repetido con cierta frecuencia es el hecho de que el llegar a comprender contenidos y prácticas ha llevado a que aumentara el interés por esta materia cuando “previamente su contenido no interesaba”.

6. CONCLUSIONES

Es posible cuantificar las emociones que existen con respecto a los contenidos relativos a formación en alfabetización informacional. El hecho de reflexionar sobre las emociones que sentimos es un aspecto constructivo en la *ecología del aula* (Iglesias Casas, 2014) que ayuda a entender con más perspectiva los procesos de aprendizaje estrechamente vinculados con la experiencia humana. Al hacernos conscientes de las emociones mediante el reconocimiento de su existencia y su tipificación básica, podemos trabajar sobre ellas incidiendo por ejemplo en las emociones negativas (el Enfado o la Frustración) para que dejen de ser tan intensas (pasen a Desconcierto o Sorpresa) e incluso desaparezcan.

El sentido de la planificación y el logro personal y colectivo refuerzan los vínculos sociales y afectivos ayudando al crecimiento de la autoestima e impulsando a la madurez académica y personal. El logro académico incide en la experiencia de logro personal (*achievement goals and achievement emotions*, Huang, 2011: 360).

Las competencias emocionales dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse (Fragoso-Luzuriaga, 2015: 215). Se trata de trabajar de forma consciente en el entorno físico y social del/de la estudiante universitario/a, haciendo hincapié en las relaciones interpersonales y fomentando aspectos como la tolerancia y diversidad en el aula, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad o la relajación. Sí, es posible generar dinámicas de aula y materiales o tareas que induzcan a reforzar las emociones positivas y las relaciones interpersonales en el aula con el consiguiente afianzamiento en la competencia informacional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, M.; Corrigan, M. & Richardson, N. (2005) Students, tasks and emotions: identifying the contribution of emotions to students reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15, pp. 433-447.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 16(VI), pp. 110-112. UNAM.
- <https://ries.universia.net/article/viewFile/1085/1514> [consulta: 24/04/2016]

- Frenzel, A.C.; Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*, pp. 478-493.
- Huang, O. (2011) Achievement goals and achievement emotions: a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 23*, pp.359-388.
- Iglesias Casal, I. (2014). Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula. En Contreras Izquierdo, N.M., La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI, *Congreso Internacional para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Jaén (pp. 349-362).
- Isen, A.M. (1999). Positive affect. En T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp.521-539). New York: Wiley.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, pp. 381-395.
- Matteson, M.L. (2014). The Whole Student: Cognition, Emotion, and Information Literacy. *College & Research Libraries, 75*(6), pp. 862-877. Disponible en: <http://crl.acrl.org/content/75/6/862.full.pdf+html> [última consulta: 2/06/2016]
- Meneses Placeres, G. (2010). *ALFINEV: Propuesta de un modelo para la evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada. Universidad de La Habana. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/19561994.pdf> [última consulta: 2/06/2016]
- Mokhtar, I.A.; Majid, S. & Foo, D. (2008). Teaching information literacy through learning styles: The application of Gardner's multiple intelligences. En *Journal of Librarianship and Information Science, 40*(93). Disponible en <http://www.ntu.edu.sg/home/sfoo/publications/2008/2008JOLIS-Publisher.pdf> [última consulta: 28/05/2016]
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: an International Review, 41*(4), pp. 359-376.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*, pp. 91-105.

- Polaino, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán & cols. (eds.), *Intervención psicopedagógica* (pp. 108-142). Madrid: Pirámide.
- Rebollo-Catalán, M.; García-Pérez, R.; Buzón-García, O. & Vega-Caro, L. (2013). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense De Educación*, 25(1), 69-93, disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/41058/41699> [última consulta 31/05/2016]
- Souto Romero, M.M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Rovira i Virgili.
- Villavicencio, F.T. & Bernardo, A.B.I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. En *British Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 329-340.

Notas

ⁱ Reinhard Pekrun, experto en Psicología Educativa, vinculado a la Universidad de Munich y con una amplia trayectoria y destacado currículo en el campo del estudio de las emociones y la motivación en el ámbito educativo <https://scholar.google.com/citations?user=KdwFzK0AAAAAJ&hl=de>

ⁱⁱ Emociones positivas y negativas en la motivación académica. PSISE MADRID. Servicio de Psicología, Psicodiagnóstico y Psicoterapia, disponible en <http://www.psisemadrid.es/home/aprendizaje-tecnicas-y-motivacion/117-emociones-positivas-y-negativas-en-la-motivacion-academica> [última consulta 31/05/2016]

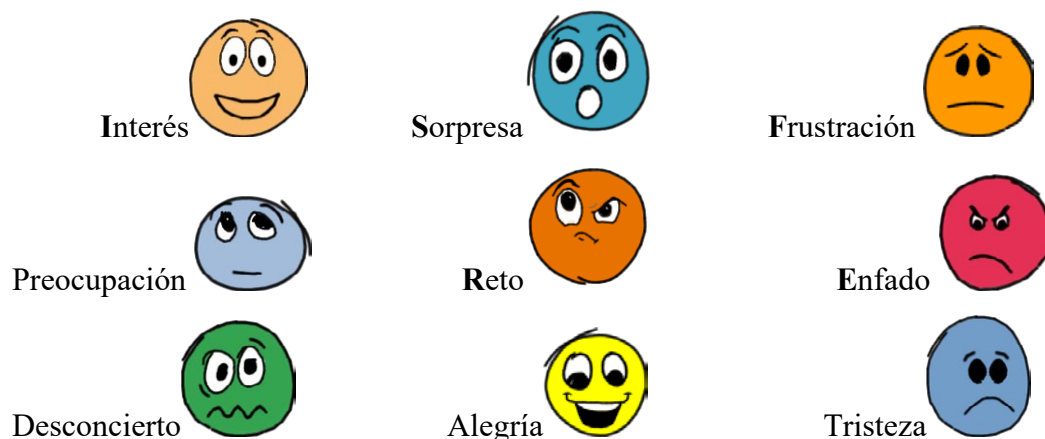
ⁱⁱⁱ Proyectos educativos Scratch <https://scratch.mit.edu/projects/13639301/>

ANEXO 1

El aprendizaje de competencias informacionales conlleva muchas emociones que a veces no sabemos identificar ni manejar de forma adecuada. Como reflexión final del curso, he considerado relevante investigar hasta qué punto las destrezas emocionales se vinculan a las informacionales; es decir, de qué forma destrezas como la toma de decisiones, resolución de problemas, resistencia a la frustración, capacidad crítica, autopercepción, se adquieren con las destrezas informacionales y a la inversa, si se poseen, ayudan a mejorar sustancialmente el aprendizaje de destrezas informacionales.

En el cuestionario final que se propone, se va a trabajar con un número limitado de emoticones que nos van a permitir definir las emociones. El cuestionario consta de diez preguntas que tienen el mismo formato (elección múltiple).

Deberás describir cada pregunta con 3 emoticones de los que se proponen a continuación, escribiendo la inicial de la palabra asociada a ellos en el cuadro que se proporciona al final del cuestionario:



1. Si necesitas buscar artículos científicos sobre *marketing* y *niños* a texto completo, ¿dónde buscarías?
 - a. en una base de datos a texto completo o en portales de revistas electrónicas
 - b. en el catálogo de la biblioteca
 - c. en obras de referencia electrónica
 - d. en Google

2. La siguiente referencia en APA, ¿a qué clase de documento se refiere: Pérez Cortes, T. (2011). *Ética para la comunicación global*. En J. Cosío Peral (Dir.), *Ética, teoría y comunicación* (pp. 156-173). Madrid: Gredos
 - a. a un capítulo de un libro
 - b. a una monografía
 - c. a una tesis doctoral sin publicar
 - d. a un artículo de revista

3. Necesitas información variada (noticias en prensa, blogs, congresos, sitios web, etc.) sobre tu área de conocimiento ¿Qué recurso de información utilizarías en primer lugar?
 - a. El catálogo
 - b. Una revista científica
 - c. Una base de datos especializada
 - d. La guía temática elaborada por la biblioteca

4. Si quieres recuperar información sobre *El cine europeo o norteamericano en España a través del doblaje*, ¿qué estrategia de búsqueda utilizarías?
 - a. Cine and (europ* or norteamerica*) and Españ* and doblaje
 - b. Cine and (europ* or norteamerica*) and Españ* or doblaje
 - c. Cine and europ* and norteamerica* and Españ* and doblaje
 - d. Cine not (europ* or norteamerica*) and Españ* and doblaje

-
5. ¿Qué opción consideras más adecuada para reformular una ecuación de búsqueda en la que has obtenido muchos resultados?
- Utiliza truncamientos
 - Añade sinónimos combinándolos con OR
 - Amplía la búsqueda a campos más generales (por ejemplo resumen) o a todos los campos
 - Añade más conceptos relevantes y combínalos con AND
6. En el estilo de cita APA, si un documento electrónico no tiene DOI ¿debe referenciarse la URL?
- Sí, pero sólo si el documento es oficial como un informe
 - No
 - Sí
 - Sí, pero sólo si el documento está alojado en un sitio institucional
7. ¿Cuál de las siguientes características no es propia de las revistas electrónicas?
- Poseen capacidad interactiva y se organizan mediante hipertextos, lo que favorece la navegación dentro del documento e, incluso, fuera de él.
 - Presentan opciones de consulta de artículos a texto completo.
 - Actualización inmediata de los contenidos.
 - Consulta restringida a una única persona cada vez.
8. Indica cuál de las siguientes opciones refleja un orden correcto en los pasos que hemos de seguir a la hora de realizar una búsqueda.
- Seleccionar las fuentes de información más apropiadas, establecer el nivel y la cobertura de la búsqueda, establecer la finalidad y los objetivos de la búsqueda y centrar el tema, elaborar la estrategia de búsqueda, ejecutar la búsqueda y valorar los resultados
 - Establecer la finalidad y los objetivos de la búsqueda y centrar el tema, establecer el nivel y la cobertura de la búsqueda, seleccionar las fuentes de información más apropiadas, elaborar la estrategia de búsqueda, ejecutar la búsqueda y valorar los resultados
 - Establecer el nivel y la cobertura de la búsqueda, seleccionar las fuentes de información más apropiadas, establecer la finalidad y los objetivos de la búsqueda y centrar el tema, elaborar la estrategia de búsqueda, ejecutar la búsqueda y valorar los resultados
 - Establecer la finalidad y los objetivos de la búsqueda y centrar el tema, establecer el nivel y la cobertura de la búsqueda, elaborar la estrategia de búsqueda, seleccionar las fuentes de información más apropiadas, ejecutar la búsqueda y valorar los resultados

9, ¿Cuál de las siguientes bases de datos es especializada en Publicidad?

- a. Aquarius
- b. BITRA
- c. Infoadex
- d. Index Translationum

10. A la hora de elaborar un trabajo académico, ¿Qué aspectos son importantes para elegir una información académica de calidad?

- a. La subjetividad.
- b. La extensión.
- c. La objetividad, fiabilidad, actualización del tema, fuentes de información...
- d. El año de publicación.

PREGUNTA 3 EMOCIONES ¿te ha costado identificar las emociones?

Pregunta 1		
Pregunta 2		
Pregunta 3		
Pregunta 4		
Pregunta 5		
Pregunta 6		
Pregunta 7		
Pregunta 8		
Pregunta 9		
Pregunta 10		

Después de haber cursado la asignatura Gestión de la Información en Comunicación:

1. ¿Te encuentras más seguro de ti mismo(a) a la hora de llevar a cabo trabajos de investigación? Si/No/Por qué
2. ¿Crees que has cambiado tu enfoque con respecto a la información científica y cómo manejarla?

3. ¿En qué medida crees que tienen importancia en el fortalecimiento de las destrezas informacionales?

- Los cursos de formación
- El trabajo colaborativo
- La ayuda del profesor/a

4. Aspectos a mejorar o a tener en cuenta en la asignatura