

# Nola ebaluatzen dute Interneteko informazioa unibertsitate-ikasleek?

TXEMA EGAÑA

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea [HUHEZI]  
Mondragon Unibertsitatea

## (How do university students evaluate information on the Internet?)

### Abstract

*In an Information Society, a person must be able to recognize when information is needed and have the competence to locate, evaluate, and use information effectively. In this way, citizens become prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand. This study was intended to understand how university students evaluate information found on the Internet. The study was carried out at Mondragon University (Basque Country). Quantitative data were collected using a questionnaire with information searching tasks and opinion items. Qualitative data were collected through five different focus groups. Participants were students and their teachers. Findings suggest that when evaluating the information on the Internet, students mainly check if the information is updated, where that information has been published and how the document looks like.*

**Keywords:** *information literacy, digital literacy, university students, teacher's role, Internet*

## 1. Sarrera eta testuingurua

Gaur egungo gizartean bizi dugun informazio-jauziak, batetik, askotan kontraesankor diren ezagutza askotarikoak kudeatzeko beharrak, bestetik, eta mugikortasun profesional eta pertsonalak, azkenik, ezinbesteko bihurtu dute informazioa bilatu, aukeratu, ebaluatu, erabili eta besteei transmititzeko kompetentziak garatzea. Izan ere, Informazioaren Gizartean bizi eta lan egiteko garrantzitsua ez da informazioa edukitzea: informazioan kompetente izatea da benetan garrantzitsua. Eta pertsona bat informazioan kompetente izango da, informazioa noiz eta zergatik behar duen dakienean, eta behar duen informazio hori non bilatu, nola ebaluatu eta erabili eta era etikoan komunikatzen dakienean (ACRL, 2000; CILIP, 2004; ISTE, 2007; ETS, 2008).

Gaur egun, informazioan kompetente izatea ezinbestekoa da hiritar bezala gizartean era aktiboan parte hartzeko eta bizitza osoan zehar ikasteko dinamikan murgildu ahal izateko (UNESCO, 2003). Gure inguruko hezkuntza-dekretu, arau eta curriculum gehienetan, hezkuntza-sistemek garatu behar dituzten oinarrizko kompetentzia bezala definitzen ari dira informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko kompetentziak (OECD, 2005; Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006; España. Real Decreto 1631/2006; Euskadi. 2007ko. 175. Dekretua).

Baina zer da informazioan kompetente izatea? Informazio-kompetentzien inguruan definizio, hurbilpen, eredu eta estandar ezberdinak sortu dira. Erabiliak eta literaturan aipatuenak ACRL (Association of College and Research Libraries) elkarteak sortutako *Information Literacy Standards for Higher Education* arauak dira. Ondorengo taulan zehazten dira erakunde honek egindako informazio-kompetentzien oinarrizko bost estandarrak. Ikerketa honetan hirugarren estandarrari erreparatuko zaio: «Informazioan kompetente den ikasleak Informazioa eta bere iturriak modu kritikoa ebaluatzen ditu».

### 1. taula

#### Informazio-kompetentzien ACRL estandarrak

Informazio-kompetentzien ACRL estandarrak AEB, 2000 [Unibertsitate-hezkuntza]. (ACRL, 2000)
<b>Informazioan kompetente den ikasleak:</b>
1. Behar duen informazioa zein mota eta mailakoa den identifikatzen du, eta informazio hori non lor daitekeen identifikatzen du.
2. Behar duen informazioa modu egoki eta eraginkorrean lortzen du.
<b>3. Informazioa eta bere iturriak modu kritikoa ebaluatzen ditu.</b>
4. Bakarka edo talde lanean, modu eraginkorrean erabiltzen du informazioa helburu zehatzak lortzeko.
5. Informazioaren inguruan sortzen diren arazo eta auzi ekonomiko, legal eta sozialetariko asko ulertzen ditu, eta informazioa modu etiko eta legezkoan lortu eta erabiltzen du.

(ACRL, 2000. Itzulpena, Txema Egaña)

Beraz, informazioa era kompetentean kudeatzeko ezinbestekoa da informazioa era kritikoa ebaluatzea eta hautatzea. Informazioa eta bere iturriak era egokian ez ebaluatzeak eragin negatiboa izan dezake ikaslearen ikaste-prozesuan (Walraven, Brand-Gruwel, Boshuizen, 2009).

Interneteko informazio askoren ezaugarrietako bat da publikatu baino lehen ez duela bere fidagarritasuna, zorroztasuna eta kalitatea ebaluatzeko prozesurik izan, hau da, zuzenean publikatu dela sarean. Hau horrela da kasu as-

kotan orain arte informazioa ebaluatzeko erabilitako sistemak eta estandarrak ez direlako aplikagarriak edo ezin direlako erabili Interneteko ingurunean (Fogg, et al., 2003).

Eta zein dira informazioaren fidagarritasuna ziurtatzeko erabiltzen diren estandar tradizionalak? Batez ere, edizioarekin erlazionatutakoak, adibidez, dokumentua *izen oneko* argialetxe edo erakunde baten bidez editatua izatea, edo maila berekoen errebisio-prozesua (*peer-review*) duten aldizkarietan publikatua izatea. Baina sistema hau kasu gehienetan ezin da aplikatu Interneten, eta, ondorioz, norbanakoak etengabe ebaluatu behar izaten du bere kabuz Interneten topatzen duen informazioa, informazio hori bilatzen ari den bitartean. Internetek eraldaketa handia ekarri du informazioa zabaldu eta publikatzeko dinamikan eta gaur egun informazioa sarean auto-publikatzea oso erraza eta azkarra da: informazioa publikatzeko aukerak biderkatu egin dira, publikatzeko dauden tresna eta baliabideak gero eta garatuagoak dira, eta publikazio-euskarriak ere asko sinplifikatu dira, bereziki irudiei eta ikus-entzunezko formatuei dagokienez. Gainera, informazioaren denbora- eta espazio-dimentsioak ere aldatu egin dira: berehala publikatzen eta zabaltzen da informazioa, klik batean esango genuke, eta, era berean, berehala alda daitezke bai informazioa bera, baita formatua, eta baita informazioa kokatua dagoeneko zerbitzaria ere (Metzger; Flanagin, 2008). Honen ondorioz ikasleek ageriko zailtasunak dituzte bilatzen duten informazioa ebaluatzen eta aukeratzeko (Walraven, Brand-Gruwel, Boshuizen, 2009; Kiili, Laurinen eta Martinen, 2008).

Honek guztiak ezinbesteko bihurtu du informazioaren sinesgarritasuna eta fidagarritasuna etengabe ebaluatzen aritu behar izatea, informazio sinesgarria eskuratu nahi bada behintzat. Eta zer da informazio sinesgarria? Sinesgarritasunaren kontzeptuan Fogg eta bestek (2003) bi plano bereizten dituzte, fidagarritasuna eta maisutasuna:

«Informazio sinesgarria informazio fidagarria da... Jendeak sinesgarritasuna antzematen du informazioaren dimentsio askotarikoak aldi berean ebaluatuz. Orokorrean dimentsio horiek bi ataletan sailka daitezke: fidagarritasuna eta maisutasuna. Fidagarritasunak zerkusia du iturrien onberatasunarekin eta moralitasunarekin, eta horrelako terminoekin deskribatu daiteke: intentzio onduna, egiazalea edo alderdi-gabea. Maisutasunak, aldiz, zerkusia du iturriak erakusten duen ezagutzarekin eta sumatu daitekeen ezagutzarekin, eta deskribatu daiteke termino hauekin: jakintsua, omen onekoa edo kompetentea. Sinesgarritasunaren azken pertzepzioa osatzeko, jendeak konbinatu egiten ditu fidagarritasunaren eta maisutasunaren balorazioak (Fogg et al. 2003, 9 or.)».<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Credible information is believable information....People perceive credibility by evaluating multiple dimensions simultaneously. In general, these dimensions can be categorized into two key

Ikasleek informazioa nola bilatzen duten ezagutzeko egin diren ikerketak ugariak izan diren arren, Interneteko informazioa nola ebaluatzen duten ezagutzeko egin direnak urriak izan dira, ikerketa gutxi egin da zentzu hone-tan (Mason, Blodrin eta Ariasi, 2010).

Metzger, Flanagin eta Zwarunek (2003) egindako ikerketan ondorioztatu zuten ikasleek Interneten topatutako informazioa bakarrik erabiltzeko joera dutela; ondorio berdintsuetara heldu dira beste hainbat ikerketetan (Fitzgerald, 1999; Brem eta Boyes, 2000; Fuentes Agusti, 2006; Benitez de Vendrell, 2007; Calkins eta Kelley, 2007; British Library, JICS, 2008); baina ikasleek ez dutela uste Interneteko informazioa fidagarriagoa denik euskarri tradizioaletakoa baino. Metzger, Flanagin eta Zwarun-ek (2003) aipatzen dute ikasleek ez dituztela estrategia berezirik martxan jartzen Interneteko informazioa ebaluatzeko, eta ikasleak interesatuago daudela Internetek eskaintzen duen informazio kantitateaz informazio horren kalitateaz baino. An-terako ondorioetara heldu dira beste ikerketa batzuetan (Davis, 2003; Pew Internet, American life project, 2005; Kiili, Laurinen eta Martinen, 2008).

Kiili, Laurinen eta Martinenek (2008) ondorioztatu zuten ikasleek infor-mazioa ebaluatzeko joera txikia dutela, baina, informazioa ebaluatzen dute-nean, batez ere egileari edo publikatzaileari erreparatzen diotela. Informazioa ebaluatzerakoan ikasleen bost perfil zeudela ere ondorioztatu zuten: ebalua-tzaile malgua, egokitasuna bilatzen duen ebaluatzailea, ebaluatzaile mugatua, nahastutako irakurlea eta sen kritikorik gabeko irakurlea. Sundin eta Franckek (2009) ikasleek informazio-iturri ezberdinak kontrastatzen dituzten ebiden-tziak jaso zituzten, eta badirudi kontrasterako joera hau agertzen dela batez ere bilatzen ari diren gaiaren inguruan aurre-ezagutza gutxi dutenean.

Fogg eta bestek (2003), eta, Flanagin eta Metzgerrek (2007) ondorioztatu zuten webguneen itxurak eta diseinuak ere eragin nabaria duela Interneteko informazioa ebaluatzeko prozesuan. Iding, Crosby, Auernheimer eta Klemmen (2009) ustez, informazio-beharrak ere badu eragina informazioa ebalua-tzeko prozesuan. Izan ere, informazioa ebaluatzerakoan, ikasleek asko erreparatzen diote informazio hori beraiek duten informazio-beharrarekin bat datorren edo ez (*information focus*).

Informazioa ebaluatzerakoan jeneroak duen eragina aztertu zuten Metzger eta Flanaginek (2000). Gizonezkoek emakumezkoek baino joera gehiago omen dute Interneteko orri pertsonalak sinesgarriago direla usteko. Ikerlari hauek 2007. urtean egindako beste ikerketa batean ondorioztatu zuten ikas-

---

components: trustworthiness and expertise. The trustworthiness component refers to the goodness or morality of the sources and can be described with terms such as well intentioned, truthful, or unbiased. The expertise component refers to perceived knowledge of the source and can be described with terms such as knowledgeable, reputable, or competent. People combine assessments of both trustworthiness and expertise to arrive at a final credibility perception»

leek bereziki sinesten dutela Interneteko komunikabideetako informazioa (Flanagin eta Metzger, 2007).

Informazioa nola ebaluatzen den neurtzeko tresnen inguruan ere publikatu dira ikerketak, adibidez Snowen (2008) lana. Ikerketa honetan balioztatu zuen ISkills (ETS, 2008) informazio-kompetentziak neurtzeko tresnan agertzen den informazioa ebaluatzeko itemen atala.

## 2. Metodologia

Ikerketaren diseinu metodologikoa bi galdetegi eta bost eztabaida-taldetan oinarritu da, eta datu-bilketa ikasle eta irakasleekin egin da. Ikasleen galdetegian, iritzi-itenez gain, ataza-itemak ere gehitu dira.

### 2.1. Parte-hartzaileak

Bi motatako parte-hartzaileak izan dira ikerketa honetan: ikasleak eta ikasle horien irakasleak. Parte hartu duten ikasleak izan dira Mondragon Unibertsitateko Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean (HUHEZI), Eskoriatzan (Gipuzkoa), 2007/2008 ikasturtean Ikus-entzunezko Komunikazioa lizentzia ikasten ari ziren ikasleak. Ikasle horien irakasleek ere ikerketan parte hartu dute.

Galdetegiaren lagina 93 ikaslekoa izan zen, populazio guztitik 93 ikasleek bete baitzuten galdetegia, hau da, lagina, populazioaren %66,4koa izan zen. Irakasleen kasuan, populazioa 26 irakaslek osatzen dute eta horietatik 22k galdetegia bete dute, hau da, populazioaren %85ek.

Guztira 22 ikaslek hartu zuten parte eztabaida-taldeetan; hau da, ikasleen populazio osoaren %16. Zortzi irakaslek parte hartu zuten eztabaida-taldean, hots, populazioaren % 31k.

### 2.2. Galdetegia

Ikerketa honetarako bi galdetegi-mota osatu dira, bata ikasleei zuzenduta eta bestea irakasleek betetzeko. Ikasleei zuzendutako galdetegia izan da lehenengo moldatu eta balioztatu dena, eta gero, hori ereduztat hartuta, irakasleena egokitu eta balioztatu da. Bigarren horrek lehenengoaren item berdinak ditu, galdetegia betetzen duenaren oinarritzko datuen hiru itemak salbu, irakasleen kasuan hiru deskribapen-item eduki beharrean bakarria erabili delako.

Galdetegi hau oinarrituta dago Association of College and Research Libraries [ACRL] elkarteak 2000. urtean argitaratu zituen *Informazio Kompetentzia*

*Estandarrak Goi Mailako Irakaskuntzarako* estandarretan. Estandar horiek informazio-kompetentzien inguruan argitaratu diren estandar osatuenak dira, literaturan aipatuena eta ikerketetan erabilienak (Oakleaf, 2006). Gainera, aurretik osatutako galdetegi hauetan oinarritu da: Oakleaf (2006), Fuentes Agusti (2006), Critchfield (2005), Beile (2005), Dunsker (2005), Revercomb (2005) eta Al-Saleh (2004).

### 2.3. Eztabaida-taldeak

Guztira bost eztabaida-talde sortu dira; lau ikasleekin osatuta, eta beste bat, ikasle horien irakasleekin. Eztabaida-taldean analisia egiteko Murillo eta Menak (2006:111-122) proposatutako metodologia jarraitu da. Katetoria tematikoak sortzerakoan, ikerketa-aparatu kuantitatiboaren oinarritzko bi plano hauek izan dira kontuan: ACRL informazio-kompetentzien estandarren jarduera-adierazleak eta galdetegiko itemak. Analisisirako Transana 2.22 softwarea erabili da.

### 2.4. Prozedura

2007. urteko irailean egin zitzaion datu-bilketa egiteko eskaera Ikus-entzunezko Komunikazioa lizentziako Zuzendaritzari; datu-bilketa bera 2007ko azaroa eta 2008ko otsaila bitartean egin zen. Datu-bilketaren antolaketa guztia Ikus-entzunezko Komunikazioa lizentziako zuzendariarekin prestatu zen, zehatz-mehatz prestatu ere.

## 3. Emaitzak

Atal honen hasieran galdetegietan jasotako emaitzak aurkeztuko dira eta ondoren eztabaida-taldeetako emaitzak eskainiko dira. Ondorioen atalean emaitza guztiak kontuan hartuko dira era globalean.

### 3.1. Galdetegiko emaitzak

Lehendabizi ikasle guztien eta irakasle guztien datuak aurkeztu eta konparatzen dira, bi talde horien arteko ezberdintasun esanguratsuak bereziki nabarmenduz. Ondoren ikasleen datu guztiak ikasturteka aurkezten eta konparatzen dira, eta era berezian azpimarratzen dira ikasturteen arteko ezberdintasun esanguratsuak.

Galdetegiko emaitzen tauletan agertzen den informazioa hau da: ikasle eta irakasleen batez bestekoak, desbideratze tipikoa (parentesi artean) eta batez bestekoen arteko ezberdintasunen esangura-maila.

Datuak aztertzeko, eta kontuan harturik menpeko aldagaiak ez direla normal banatzen, taldeak konparatzeko froga ez parametrikokoak erabili ziren. Modu honetan bi taldeen arteko konparaketa egiterakoan Mann-Whitneyren U froga erabili zen, eta bi baino gehiago konparatzeko Kruskal-Wallisren  $X^2$  froga (Pardo eta San Martin, 2001).

3.1.1. *Interneteko informazioa fidagaitza izan daitekeela kontuan hartzea*

2. taula  
**Interneteko informazioa fidagaitza izan daitekeela kontuan hartzea.**  
**Ikasleak eta irakasleak**

Interneteko informazioa fidagaitza izan daitekeela.	Ikasleen batez bes.	Irakasleen batez bes.	Esangura-maila
	2,01 (,89)	1,12 (,78)	U=374,5; p<0,01

Eskala:0-3

Ikasleek Interneten topatzen duten informazioa fidagaitza izan daitekeela kontuan izaten dute kasuen bi herenetan. Ikasleen eta irakasleen datuak konparatzerakoan ezberdintasun oso esanguratsua (U=374,5; p<0,01) dago bi kolektiboen iritzien artean. Ikasleek irakasleek uste dutena baino gehiagotan izaten dute kontuan Interneteko informazioa fidagaitza izan daitekeela.

2. taula  
**Interneteko informazioa fidagaitza izan daitekeela kontuan hartzea.**  
**Ikasleak ikasturteka**

Interneteko informazioa fidagaitza izan daitekeela.	1. maila, batez bes.	2. maila, batez bes.	3. maila, batez bes.	4. maila, batez bes.	Esangura-maila
	1,68 (,75)	2,03 (,96)	2,13 (,92)	2,14 (,85)	$X^2=4,25$ ; p=0,24

Eskala:0-3

3.1.2. *Kontuan hartzea informazioak ikuspegi bakar baten aldeko joera isla dezakeela*

Informazioak ikuspegi bakar baten aldeko joera isla dezakeela kontuan hartzeari dagozkion emaitzak aurkezten dira hurrengo taulan.

## 3. taula

**Informazioak ikuspegi bakar baten aldeko joera isla dezakeela kontuan hartzea. Ikasleak eta irakasleak**

Informazioak ikuspegi bakarria isla dezakeela kontuan hartzea.	Ikasleen batez bes.	Irakasleen batez bes.	Esangura-maila
	1,92 (,86)	1,06 (,64)	U=369,5; p<0,01

Eskala:0-3

Ikasleek informazioak ikuspegi bakarria isla dezakeela kontuan izaten dute kasuen bi herenen inguruan. Ikasleen eta irakasleen datuak konparatzerakoan ezberdintasun oso esanguratsua ( $U=369,5$ ;  $p<0,01$ ) ageri da berriro. Irakasleek uste dutena baino gehiagotan izaten dute kontuan ikasleek informazioak ikuspegi bakarria isla dezakeela.

## 4. taula

**Informazioak ikuspegi bakar baten aldeko joera isla dezakeela kontuan hartzea. Ikasleak ikasturteka**

Informazioak ikuspegi bakarria isla dezakeela kontuan hartzea.	1. maila, batez bes.	2. maila, batez bes.	3. maila, batez bes.	4. maila, batez bes.	Esangura-maila
	1,68 (,75)	1,80 (,92)	2,00 (,85)	2,24 (83)	$X^2=4,77$ ; p=0,19

Eskala:0-3

3.1.3. *Kontuan hartzea informazioak, datuez gain, iritziak ere isla ditzakeela*

Informazioak datuez gain iritziak ere isla ditzakeela kontuan hartzeari dagokion emaitzak hurrengo taulan aurkezten dira.

## 5. taula

**Informazioak, datuez gain, iritziak ere isla ditzakeela kontuan hartzea. Ikasleak eta irakasleak**

Informazioak, datuez gain, iritziak ere isla ditzakeela kontuan hartzea.	Ikasleen batez bes.	Irakasleen batez bes.	Esangura-maila
	2,22 (,86)	1,16 (,69)	U=335,5; p<0,01

Eskala:0-3



Ikasleen eta irakasleen datuak Mann-Whitneyren U frogaren bidez konparatu ondoren, ezberdintasun oso esanguratsua ( $U=335,5$ ;  $p<0,01$ ) ageri da bien artean, berriro ere irakasleen datuak baxuagoak direla. Ikasleek diote irakasleek uste dutena baino gehiagotan izaten dutela kontuan informazioak datuez gain iritziak isla ditzakeela.

Hurrengo taulak ikasleen datuak ikasturteka aztertzeo aukera ematen du.

#### 6. taula

#### Informazioak, datuez gain, iritziak isla ditzakeela kontuan hartzea. Ikasleak ikasturteka

Informazioak, datuez gain, iritziak ere isla ditzakeela kontuan hartzea.	1. maila, batez bes.	2. maila, batez bes.	3. maila, batez bes.	4. maila, batez bes.	Esangura-maila
	1,58 (,77)	2,27 (,87)	2,39 (,72)	2,52 (,81)	$X^2=15,06$ ; $p<0,01$

Eskala:0-3

Datuak ikasturteka konparatu ondoren agerian geratu da ezberdintasun oso esanguratsua ( $X^2=15,06$ ;  $p<0,01$ ) dagoela ikasturteen artean informazioak datuez gain iritziak ere isla ditzakeela kontuan hartzerakoan. Ezberdintasun hau zertzuk mailen artean dagoen zehazteko Mann-Whitneyren U froga ez-parametrikoko egin dira ikasturte guztiak binaka konparatuz, eta ezberdintasuna agertu da lehenengo eta hirugarren mailen artean ( $U=102,0$ ;  $p<0,01$ ) eta lehenengo eta laugarren mailen artean ( $U=83,0$ ;  $p=0,01$ ). Hau da, lehenengo mailako ikasleek gutxiagotan izaten dute kontuan iritziak ere islatzen direla informazioan hirugarren eta laugarren mailako ikasleek baino.

#### 3.1.4. Kontuan hartzea testuinguruak informazioan izan dezakeen eragina

Testuinguruak informazioan eragina izan dezakeela kontuan hartzen ote duten aztertzen da atal honetan.

#### 7. taula

#### Testuinguruak informazioan izan dezakeen eragina kontuan hartzea. Ikasleak eta irakasleak

Testuinguruak informazioan eragin dezakeela kontuan hartzea.	Ikasleen batez bes.	Irakasleen batez bes.	Esangura-maila
	1,84 (,85)	1,06 (,66)	$U=390,0$ ; $p<0,01$

Eskala:0-3

Ikasleen eta irakasleen datuen artean ezberdintasun oso esanguratsua ( $U=390,0; p<0,01$ ) ageri da item honetan ere. Alegia, ikasleek irakasleek uste dutena baino gehiagotan izaten dutela kontuan testuinguruak informazioan izan dezakeen eragina.

8. taula  
Testuinguruak informazioan izan dezakeen eragina kontuan hartzea.  
Ikasleak ikasturteka

Testuinguruak informazioan eragin dezakeela kontuan hartzea.	1. maila, batez bes.	2. maila, batez bes.	3. maila, batez bes.	4. maila, batez bes.	Esangura-maila
	1,63 (,89)	1,70 (,75)	1,78 (,85)	2,29 (,84)	$X^2=7,40;$ $p<0,09$

Eskala:0-3

Lehen eta laugarren mailaren artean joerazko ezberdintasuna dago testuinguruak informazioan izan dezakeen eragina kontuan hartzerakoan.

### 3.1.5. Informazioaren egokitasuna eta fidagarritasuna ebaluatzeko irizpideak

Informazioaren egokitasuna eta fidagarritasuna ebaluatzerakoan ikasleek egiten dituzten praktikak aztertzea da atal honen helburua.

9. taula  
Informazioaren egokitasuna eta fidagarritasuna ebaluatzea. Ikasleak eta irakasleak

Informazioa ebaluatzeko ekintzak.	Ikasleen batez bes.	Irakasleen batez bes.	Esangura-maila
Informazioaren gaurkotasuna aztertzea	1,86 (1,00)	0,88 (,62)	$U=302,0;$ $p<0,01$
Informazioa non publikatu den aztertzea	1,77 (,95)	1,00 (,53)	$U=355,0;$ $p<0,01$
Dokumentuaren itxura aztertzea	1,60 (,98)	1,50 (,53)	$U=402,5;$ $p=0,77$
Beste ikasleei galdetzea	1,36 (,88)	1,11 (,60)	$U=313,5;$ $p=0,40$
Egilea nor den aztertzea	1,20 (,87)	0,33 (,50)	$U=169,5;$ $p<0,01$

Informazioa ebaluatzeko ekintzak.	Ikasleen batez bes.	Irakasleen batez bes.	Esangura-maila
Bibliografia aztertzea	1,16 (,96)	0,36 (,50)	U=231,5; p<0,01
Irakasleei galdetzea	1,14 (1,06)	1,05 (,70)	U=754,0; p=0,88
Egilearen beste lanak aztertzea	0,95 (,81)	0,44 (,73)	U=244,5; p<0,09

Eskala:0-3

Informazioa ebaluatzerakoan ikasleek gehien egiten dutena da aztertzea informazioaren gaurkotasuna, hori kasuen bi herenetan egiten dutela diote. Irakasleen ustez ikasleek gehien egiten duten jarduera da dokumentuaren itxura aztertzea.

Ikasle eta irakasleen datuak konparatu ondoren lau ezberdintasun oso esanguratsu ( $p<0,01$ ) ageri dira, eta kasu guztietan irakasleen estimazioa baxuagoa da:

- Informazioaren gaurkotasuna aztertzerakoan ( $U=302,0$ ;  $p<0,01$ ). Ikasleek diote irakasleek uste dutena baino gehiagotan aztertzen dutela bilatzen duten informazioaren gaurkotasuna.
- Informazioa non publikatu den aztertzerakoan ( $U=355,0$ ;  $p<0,01$ ). Ikasleek diote irakasleek uste dutena baino gehiagotan aztertzen dutela informazioaren non publikatu den.
- Informazioaren egilea nor den aztertzerakoan ( $U=169,5$ ;  $p<0,01$ ). Ikasleek diote irakasleek uste dutena baino gehiagotan aztertzen dutela informazioaren egilea nor den.
- Informazioan ageri den bibliografia aztertzerakoan ( $U=231,5$ ;  $p<0,01$ ). Ikasleek diote irakasleek uste dutena baino gehiagotan aztertzen dutela bibliografia.

Joerazko ezberdintasuna ( $U=244,5$ ;  $p<0,09$ ) ageri da egilearen beste lanak aztertzerakoan ere, irakasleen puntuazio baxuagoarekin berriro. Ikasleek diote irakasleek uste dutena baino joera handiagoa dutela topatu duten informazioaren egilearen beste lanak aztertzeke.

Irakasleen emaitzei erreparatuta, aipatzekoa da zortitik bost itemetan irakasle askok erantzun duten ikasleek zer egiten duten ez dakitela.

Hurrengo taulan ikasleen datuak ikasturteka eskaintzen dira.

10. taula  
**Informazioaren egokitasuna eta fidagarritasuna ebaluatzea. Ikasleak eta irakasleak**

Informazioa ebaluatzeko ekintzak.	1. maila, batez bes.	2. maila, batez bes.	3. maila, batez bes.	4. maila, batez bes.	Esangura-maila
Informazioaren gaurkotasuna aztertzea	1,94 (,94)	1,80 (,1,09)	1,71 (,96)	2,05 (,97)	$X^2=1,43$ ; $p=0,70$
Informazioa non publikatu den aztertzea	1,74 (,99)	1,77 (,90)	1,59 (1,10)	2,00 (,86)	$X^2=1,49$ ; $p=0,68$
Dokumentuaren itxura aztertzea	1,95 (,91)	1,46 (,96)	1,50 (1,10)	1,56 (,92)	$X^2=2,68$ ; $p=0,44$
Beste ikasleei galdetzea	1,67 (1,03)	1,14 (,64)	1,42 (,77)	1,35 (1,11)	$X^2=3,63$ ; $p=0,30$
Egilea nor den aztertzea	1,53 (1,02)	0,83 (,70)	1,38 (,74)	1,28 (,96)	$X^2=8,45$ ; $<0,05$
Bibliografia aztertzea	1,78 (1,00)	0,93 (,83)	1,21 (,85)	0,80 (1,01)	$X^2=11,66$ ; $p<0,01$
Irakasleei galdetzea	1,61 (1,19)	0,89 (,19)	1,21 (,98)	0,94 (1,29)	$X^2=6,01$ ; $p=0,11$
Egilearen beste lanak aztertzea	1,00 (,1,11)	0,76 (,74)	1,05 (,69)	1,12 (,70)	$X^2=3,43$ ; $p=0,33$

Eskala:0-3

Bakarrik bosgarren eta seigarren maiztasuna erakutsi duten jardueretan topatu dira ezberdintasunak ikasturteen artean. Izan ere, informazioaren egokitasuna eta fidagarritasuna ebaluatzeko asmoarekin bilatzen dituzten testuen bibliografia aztertzen ote duten galdetu zaienean, ezberdintasun oso esanguratsua ( $X^2=11,66$ ;  $p<0,01$ ) agertu da ikasturteen artean. Ezberdintasun hau zertzuk mailaren artean dagoen zehazteko Mann Whitneyren U froga ez-parametrikokoak egin dira ikasturte guztiak binaka konparatuz, eta ezberdintasuna agertu da lehenengo eta bigarren mailen artean ( $U=145,0$ ;  $p=0,05$ ), eta lehenengo eta laugarren mailen artean ( $U=61,5$ ;  $p=0,05$ ).

Bestalde, bilatutako informazioaren egilea nor den aztertzerakoan, ikaske-ta-mailen artean ezberdintasun esanguratsua ( $X^2=11,66$ ;  $p<0,05$ ) dagoela erakutsi du Kruskal-Wallisen  $X^2$  frogak. Ezberdintasun hau zertzuk mailen artean dagoen zehazteko, Mann Whitneyren U froga ez-parametrikokoak egin dira, ikasturte guztiak binaka konparatuz, eta ezberdintasuna agertu da lehenengo eta bigarren mailen artean ( $U=175,0$ ;  $p<0,05$ ). Beraz, informazioaren egokitasuna eta fidagarritasuna ebaluatzerakoan, lehenengo mailakoek gehiagotan aztertzen dute egilea nor den bigarren mailakoek baino.

### 3.2. Eztabaida-taldeetako emaitzak

#### 3.2.1. *Lehenengo mailako ikasleen (IKO1) eztabaida-taldearen analisisa*

Informazio fidagarria lortzea ez da beti izaten beraien lehen helburua, daukaten informazio beharraren arabera lehenesten baitituzte helburuak. Horrela, informazioaren fidagarritasuna sakonki aztertzen dute informazio hori beren bizitzan garrantzitsua dela uste dutenean edo bereziki interesatzen zaie-nean, baina unibertsitateko lanak egiterakoan ez dute informazioaren egokitasuna eta fidagarritasuna lehenesten, lan akademikoak egiteko informazioaren kalitatea ez zaie horrenbeste axola, «baldin bada informazio-mota bat, dela bakarrik lan baterako, zuri ez dizula erakargarritasunik sortzen, ba ez duzu asko begiratzen, baina zure kultura orokorrerako interesgarria iruditzen bazaizu, orduan erreparatzen diozu fidagarritasunari», edo «gaia interesatzen bazaizu, arreta gehiagorekin bilatzen duzu. Bestela, klaseko lanetarako eta, ba, hau da bilatu dudana eta honekin egin behar dut lana, ez diozu bost hanka bilatuko katuari, ezta?».

Informazio-iturriak era kritikoan aztertzeke joera txikia dute, hori onartzen dute eta kontua hainbatetan agertu da elkarrizketan zehar, «informazio hori eskura daukagula, kito, hori da inporta zaiguna. Emaitzak bakarrik ditugu kontuan, iturriak ez zaizkigu inporta asko, edo zer eragin duen informazio bat edo bestea hartzeak, nahiz eta jakin eraginak dituela». Fidagarritasuna zehazterakoan informazioa aurkezten deneko formatua edo baliabidea lagungarri izaten zaiela ere aipatzen dute, «egunkariak berez blogak baino fidagarriagoak dira», baina, era berean, taldean zalantzak agertu dira egunkarien informazioaren fidagarritasunaren inguruan.

Aipatzen da, halaber, denbora nahiko hartzearen garrantzia informazioa era egokian aukeratu eta erabili ahal izateko, irakasleen aldetik eta baita ikasleen partetik ere. Denetarako denborarik ez dagoelako sentipena birritan agertu da elkarrizketan.

#### 3.2.2. *Bigarren mailako ikasleen (IKO2) eztabaida-taldearen analisisa*

Lan akademikoak egiterakoan normalean ez dute sentitzen erabiltzen duten informazioaren kalitatea garrantzitsua izango denik irakasleak lana ebaluatzerakoan, eta, horregatik, izaten duten informazio-beharra ez zaie iruditzen oso definitua eta zorrotza izaten denik. Lanak egiteko duten oinarrizko araua da eskatzen zaionari atxikitzea, «irakasleak ez badu eskatzen ez dut egingo, eta gutxi gorabeherako informazioarekin konformatzen bada, ba hori erabiliko dut».

Dena den, irakasleak eskatzen duen gutxienez hartzeko ere badakite informazioa beti ebaluatu egin behar dutela; informazioa kontrastatzearen

garrantzia oso presente dago taldean, denbora asko eman dute horren inguruan eztabaidatzen, «kontrastatu egin behar da, topatzen duzun guztia kontrastatu. Hemen jartzen du hau, eta hemen ere berdina, baina zeinek esaten du hobeto? Ba honek. Ba orduan hori erabiliko dut». Informazioaren objektibotasuna balore positiboa da beraiantzat, horren bila aritzen dira, «nahi duzuna da informazio objektiboa topatu, eta, zenbat eta gehiago kontrastatu, zenbat eta gehiago begiratu ba hobeto da». Baina, informazioa kontrastatzen eta aukeratzen egingo duten esfortzua beti egongo da erlazionatuta beraien informazio-beharrarekin, eta lan akademikoak egiteko ez dute beti sentitzen informazioa asko kontrastatzea ezinbestekoa denik.

Eta nola egiten dute informazioaren kontraste edo ebaluazio hori? Batzuek egileari asko erreparatzen diote, eta bereziki fidagarria iruditzen zaie erakundeek landutako edo sostengatutako informazioa, «Eusko Jaurlaritzaren dokumentu bat topatzen baduzu, azkenean, hori fidagarriagoa izango da pertsona anonimo batena baino». Baina beste batzuek ez dute inoiz egilea nor den begiratzen, joaten dira bilatzen hasi aurretik irudikatu duten informazioaren bila, eta horri gehien hurreratzen zaion informazioa aukeratzen dute, besterik begiratu gabe. Zaila egiten zaie baloratzea egilearen sinesgarritasuna edo fidagarritasuna soilik egilearen izenean oinarrituta. Hori egiteko gaiaren inguruan aurre-ezagutzak beharrezkoak direla diote eta hori lan akademikoetan askotan gertatzen ez denez, beste elementu batzuei erreparatzen diete egileari baino gehiago. Beste elementu horiek zein diren zehazteko zailtasunak dituzte: itxura aipatzen dute, eta baita ere informazioa ebaluatzea era inkontzientean egiten duten zerbait dela, konturatu gabe egiten duten jarduera bat.

Beren egunerokotasunean informazioaren sinesgarritasuna kudeatzen ohituta daudela aipatzen dute, bereziki komunikabideak berez subjektiboak direlako, «ez bakarrik Interneten, egunkarietan, telebistan, denean, badakizu beti dagoela subjektibotasun-puntu hori, horrekin bizi gara eta horretara ohituta gaude». Fidagarritasunaren inguruan ere aipatzen dute blogak ez zaizkielela fidagarriak iruditzen eta Wikipedian informazio okerra topatzearen esperientzia kontatzen du kideetako batek. Hori gertatu eta gero gehiagotan begiratzen omen dio informazioaren iturriari.

### 3.2.3. *Hirugarren mailako ikasleen (IKO3) eztabaida-taldearen analisia*

Interneten informazioa bilatzerakoan, lan astunena omen da emaitza guztietatik behar duten informazioa aukeratzea, «arazoa da zuk nahi duzuna beste mila informazioarekin batera agertzen dela, eta askotan nahi duzun hori ez dela izaten ez lehena ez azkena, tartean dagoen zerbait izaten da, eta asko begiratu behar duzu, eta lan hori oso astuna izaten da». Aurkitu nahi duten

informazioan daukaten interes pertsonala erabakigarria da informazioaren ebaluazioari denbora, gogoia eta esfortzua eskaintzerakoan, baina ez da eragile bakarra; izan ere, aipatzen dituzte kasuak non interes pertsonala izan arren konpromiso gutxirekin egin dituzten informazio-bilaketak, «atzo pelikula bat ikusi nuen eta, Franca Potente, ba zein da, bere informazioa aurkitu nahi dut. Lehenengoa blog bat da eta ez dauka zerikusirik, bigarrena ba ez dakit ze pelikulan parte hartu duela, eta hirugarrena ba bere informazioa, ez asko baina berak sinatu duena. Eta sinesten duzu, besterik gabe, ikusi nahi nuena ikusi dut eta total bere argazki bat ikusteko». Horrelako egoeratan sinesgarritasun-maila ere jaitsi egiten dutela dirudi.

Informazioa aukeratzeko gaiaren inguruan dituzten aurre-ezagutzak oso garrantzitsuak direla uste dute, «testu bat ikusten duzu eta esaten duzu, «nik hau badakit!»; edo ez dizula ekarpenik egiten konturatzen zara». Informazioa nola idatzita dagoen *gustuko* izatea ere erabakigarria da aukeraketa egiterakoan, «testua zelan idatzita dagoen ez bazaizu gustatzen ba orduan baztertu egiten duzu». Era berean, Interneteko informazioaren sinesgarritasunaren kezka askotan agertu da elkarrizketan zehar, «Interneteko informazioa ez da oso fidagarria» edo «Interneten dagoen informazio guztia ez da ziurra». Fidagarritasun gutxien eskaintzen dien formatua blogena da, «blogak azken batean zure iritzia dira, pertsona horren iritzia». Era berean, ohartzen dira informazioan, komunikabideen kasuan bereziki, idazten duenaren iritzia eta testuinguruaren eragina txertatuta egoten direla, «teorikoki egunkariak blogak baino fidagarriagoak dira, baina denok dakigu egunkarien informazioetan ere iritzia beti dagoela».

Informazioa ebaluatzerakoan gutxitan begiratzen dute nor den iturria edo informazioaren egilea, baina badute praktika hori sarriago egin beharko lukestelako kontzientzia, «beharko genukeena baino askoz gutxiago begiratzen dugu informazioa nondik datorren; azken finean, sartzen duzu Googlen hitz bat eta ez baduzu lortzen, beste mila buelta [bilaketa] ematen dizkiozu, eta zerbait aurkitzen duzunean, ba esaten duzu aurkitu dut, eta beste gauzez ahaztu egiten zara». Ataza dute buruan, egin beharrekoa burutzea, eta informazio-iturriak aztertzea ez denez egoten egin beharrekoetan, ez zaienez eskatzen, ba ez dute egiten, «nahi edo behar duzun informazioa topatzen duzun unetik, horretara dedikatzen zara; nik uste dut ez diogula garrantzirik ematen autoreari edo informazio horren jatorriari».

Hala ere, elkarrizketan zehar informazio-iturria begiratzen dutela erakusten duten adibide batzuk agertu dira, eta baita ere iturri batzuekiko jarrera bat garatzen dutela; adibidez, Wikipediaren aurrean, «ni Wikipedian sartzen naizenean, ba pixka bat mesprezuarekin irakurtzen dut, ze ez du idazten jende aditu batek, eta batzuetan kristoren astakeriak daude. Hor bai nik kontuan hartzen dudala nondik ari naizen hartzen informazioa».

Informazioaren egileari beti erreparatzen ez badiote ere, beti aztertzen dute informazioaren fidagarritasuna informazio hori aukeratu baino lehen, eta azterketa horretan informazioaren aurkezpena, webgunearen itxura, webgunea ezagutzea edo webgunea fidagarria iruditzea erabakigarriak izaten dira, «nik begiratzen diot informazioari eta webguneari baina ez zait inporta nork idatzi duen» edo «ni inoiz ez naiz *fijatzen* nor den egilea, baina bai webgunearen egituran, itxuran, eta horrek baldintzatzen du nire aukera zentzu handi batean», edo «Googlen emaitzetan hasten naiz begiratzen eta ikusten badut helbidea ezaguna dela horri ematen diot, ni ez naiz joaten lehenengo ateratzen den erantzunera, begiratu egiten dut». Informazioaren ebaluazioa horrela egiten dutela diote, adostasuna dago taldean horren inguruan, nahiz eta onartu gehienetan konturatu gabe egiten dutela, «nik uste hori guztia inkontzienteki egiten dugula», edo, «jarrera kritikoa nire ustez inkontzienteki dugu, testu bat irakurtzen ari zara eta batzuetan esaten duzu, «*tira, nik zertarako inprimatu dut hau? Ze hemen ez du ezer jartzen, eta jartzen duena gaizki dago*». Askotan konturatzen zara horretaz».

Interneteko informazioa denboran zehar aldakorra izan daitekeelako kontzientzia ere aipatzen dute elkarrizketan. Teknikoki Interneteko informazioa aldatzea oso samurra denez, edozein momentutan alda daiteke eta horrek badiu alde negatiboak, «adibidez, albisteek duten arazoetako bat da azkar idatzi direla, ia teletipoetatik zuzenean *bolkatu* direla Internetera, eta askotan teletipo horrek zuzenketak izaten ditu ostean. Eta zuk irakurri duzu momentu batean, eta zure lagunek beste batean, eta hasten zara berbetan, eta ematen du bi gertaera ezberdin direla».

#### 3.2.4. *Laugarren mailako ikasleen (IKO4) eztabaida-taldearen analisisia*

Talde honen ustez, berebiziko garrantzia du dagoen informazio guztitik behar dena eta egokia dena ebaluatu eta aukeratzeko konpetentzia garatzeak, «informazio gehiegiko gizarte batean bizi gara eta horrek zailtasunak ere ekarri ditu, zuk aukeratu behar duzulako zer informazio nahi duzun, zein ez duzun nahi, zeini eman behar diozun sinesgarritasuna eta zeini ez, eta hori benetan da garrantzitsua gaur egun». Eskuragarri dagoen informazio kopurua gero eta handiagoa da eta horri oso positibo irizten diote, baina, era berean, oso inportantea dela uste dute informazioa ebaluatzeko irizpideak garatzea, «eskuragarritasun handia duzu zuk nahi duzun informazioa topatzeko, baina gero jakin behar duzu [informazio] hori benetan egia edo gezurra den, edo benetan nahi duzuna ote den; hau da, kontrastatu egin behar duzu beste iturri batzuekin, ez da bakarrik iturri bat erabili behar».

Behar den informazioa ebaluatu eta aukeratzeko konpetentziaren beharra hainbatetan azaldu da elkarrizketan, informazio-konpetentzien muina horre-



tan ikusten dute, «gakoa dago informazio ona edo txarra aukeratzean, eta informazio hori sinesgarria den edo ez den aztertzean, edo informazio hori idatzi duena gai horretan benetan aditua den jakitean, zeren gaur egun pasatzen den bezala edonork idazten du blogetan, eta ondo dago horrela mundu guztiak duelako aukera pentsatzen duena esateko, baina kezka orduan da: norena da egia, norena gezurra, nork dauka benetan gaia kontrastatua edo oinarri bat eta nork ez». Adierazpen-askatasuna ere gaiaren zurrumbiloen kokatzen dute.

Kide batzuen ustez informazioa aztertu eta ebaluatzea prozesu espontaneo eta inkontzientea den arren, «informazioa aukeratu, nahi gabe egiten duzu», denek ikusten dute gai horren garrantzia. Eta horri dagokionez, praktika onak zein izan daitezkeen ere irudikatzen dituzte kide batzuek, baina gero ez omen dituzte praktikara eramaten, esfortzu handia eta denbora asko eskatzen dutelako, «noski, hori guztia [informazioa ebaluatzea] ondo egiteak suposatzen dizu denbora, suposatzen dizu esfortzu handi bat, eta kontua da beti errazera jotzen dugula, askotan ez gara arduratzen jakiteaz hori idatzi duenak benetan gaitasunik duen hori esateko».

Informazioa bilatu eta aztertzerakoan egiten den esfortzuan interes pertsonalak eta informazio-beharrak oso garrantzitsuak direla azpimarratzen da, giltzarri irizten diete puntu horiei, «zuri interesatzen zaizun gai batekin, ba, saiatuko zara izpiritu kritikoa izaten eta informatzen ahal duzun guztia, baina askotan ikasi behar izaten ditugu interesatzen ez zaizkigun gauzak eta orduan ba ez duzu ondo egiten». Jabetzen dira informazioa bilatu, aukeratu eta erabiltzerakoan ez dituztela beti praktika egokiak burutzen. Horren arrazoiak dira denbora, «denborarik ez dugulako», eta eginkizun hori ez dela ikasgaietako eginbeharretan sartzen; hau da, ez zaiela hori eskatzen eta ez dituztela gaitasun horiei buruz ebaluatzen, «interes handia ez baduzu, konformatzen zara ateratzen zaizunarekin; eta igual da ere ez zaigulako exijitzen, edo egin behar izaten ditugun lanetan ez dugulako horrenbeste informazio erabili behar izaten».

Unibertsitaterako egin behar dituzten lanetan ez dute ohiturarik egilea nor den aztertzeke edo kontrastatzeko zein den Interneten informazioa eskaintzen duen helbidea, iturria edo erakundea, «Interneten topatzen badugu zerbait komeni zaiguna lan bat egiteko, ba horrekin geratzen gara, ez dugu gehiago kontrastatzen». Ez dute ikusten beharrezko informazioaren iturria aztertzea; Interneten eskuragarri egotea eta irudikatu duten informazio-beharretara egokitzea nahikoa dela uste dute, «informazioaren iturria da Internet, ez naiz gehiago konplikatzen. Googlen agertzen bada eta komeni bazait hartzen dut eta listo». Hala ere, elkarriketak aurrera egin ahala, agerian geratu da mekanismo ugari dituztela informazio partzial, sinesgaitz edo kalitate urrikoari antzemateko, beraiek hasiera batean aipaturikoak baino gehiago. Horrela, informazioaren kalitatea era nabarmenean eskasa dela igartzekoan normalean bizkorrak izaten direla dirudi, «nik izenburua irakurtzen dut eta interesgarria

bada sartzen naiz, baina ikusten badut *txorrada* bat dela, ba berehala uzten dut». Aipatzen dute, halaber, batzuetan berehala antzematen diotela informazioaren partzialtasunari, bereziki blogen kasuan, baina baita komunikabideetan ere, «ateratzen bazait ABC egunkariko informazio bat badakit igual nire ikuspuntutik ez duela landuko».

Argi dute informazioa era kritikoan eta irizpide jakinekin aztertu behar dela, baina hori egiteko mekanismoak zehazterakoan ez dira beti informazioaren kalitatea bermatzearekin bat etortzen, «ba kritikoa izatea ere bada lehen esan duguna, emaitzen lehenengo pantailatik ez pasatzea, hor kritikoki jokutzen ari zara, erabaki bat hartzen ari zara». Pentsamendu kritikorekin baino pentsamendu linealarekin zerikusi gehiago duen jarrera dirudi.

Komunikabideen eremu profesionalean informazioa ebaluatu eta aztertzeko egiten diren praktikak ere aipatzen dira elkarrizketan, batez ere, taldeko kide batek prentsa idatziko bi komunikabidetan praktikak egin dituelako. Komunikazio arloko profesionalek informazioa kontrastatzeari ematen dioten garrantzia aipatzen du, eta azpimarratzen du, gainera, horretarako eskura ditzuten baliabide eraginkorrenak erabiltzen dituztela, «[komunikabide haueetan] egia da teletipoetatik lan asko egiten dela, baina datuak kontrastatzen dira eta horretarako asko erabiltzen da telefonoa, bereziki gaiak hurbilekoak direnean, eta baita prentsaurrekoetara joatea ere».

### 3.2.5. *Irakasleen eztabaida-taldearen analisia*

Taldeak garbi ikusten du konpetentzia horiek funtsezkoak direla, bereziki informazioaren ebaluazioarekin zerikusia dutenak, «informazioa eta informazio-iturriak era kritikoan ebaluatzea oso inportantea da eta inportanteagoa izango da etorkizunean, klabea izango da». Konpetentzia horietan trebatzea ikaslearentzat abantaila bat izan daitekeela ere aipatzen da, «informazioa bilatzen bizkorra bazara izugarritzko abantaila izango duzu».

Ikasleak bereziki konpetenteak direla uste da Interneteko aplikazio sozialak erabiltzen, baina ez da sumatzen hainbeste konpetentziarik dutenik informazioa bilatzen, aukeratzen eta erabiltzen ezagutza eraiki behar dutenean, «Internet erabiltzen dutenean, ez dakit ez ote duten joera gehiago sozializatzeko eta informazioa aurkezteko, benetan bilatzaileetan informazio egokia bilatzeko eta aukeratzeko baino». Ikasleen soslai ezberdinek ere eragina izan dezaketela aipatzen da, «badago ikasleen perfil bat ematen zaionarekin geratzen dena geldi, baina badago beste ikasle perfil bat askoz kritikagoa dena, parte-hartzaileagoa, eta horrek ere eragina izango du [informazio-kompetentzien garapenean]» edo «klaseko parte-hartzean igartzen da nor geratzen den geldi, konforme, eta nork adierazten duen gai ezberdinekiko kezka; kezka

adierazten duen neurrian nahi du janzte, eta janzte nahi duen neurrian ahalegintzen da manipulagarria ez izaten».

Bereziki ikasleek informazioa ebaluatzerakoan duten konpetentziaz agertzen dira zalantzak, eta uste da ikasleek arazoak dituztela informazioa azterterakoan eta aukeraterakoan, «informazioa diskriminatzerakoan arazoak dituzte, arazo potoloak gainera». Horrekin batera izpiritu kritikoa falta zaiela ere aipatu da, «geratzen dira lehena azaltzen zaien informazioarekin, besterik arakatu gabe, eta ikasle asko egongo da ez dela gai konturatzeko informazio batek ikuspuntu partzial bat duela, informazioa hautatzeko irizpiderik ez delako». Informazio-iturriak identifikatzerakoan ere ikasleek arazoak dituztela aipatu da, «informazio-iturriak identifikatzerakoan zailtasun handiak dituzte, askotan iruditzen zaie informazio-iturria Internet bera izan daitekeela, eta ez dute bereizten Interneten nork idatzi duen».

Uste da bereziki Unibertsitateko lanak egiterakoan ikasleak ez direla asko saiatzen informazioa ebaluatzen, «lanak egiterako orduan ez dira hasten informazioa ebaluatzen, nondik atera duten hori eta abar; zuzenean txertatzen dute eta aurrera doaz, eta horrela kale egiten dute», edo, «geratzen dira lehenengo harrapatzen duten informazioarekin, kontrastatu gabe».

Ikasleen sen kritikoa garatzerakoan informazio-konpetentziak garatzea giltzarri dela uste da, «sen kritikoa oso lotuta dago informazioaren kudeaketa eta konpetentziarekin. Erabiltzen duzun informazioa klabea da profesional bezala, pentsamendu-tresna bezala eta pertsona bezala; izan ere, horrek bizi-tzan *posizionatu* egiten zaitu». Horrekin lotuta, halaber, aipatu da gai baten inguruan sen kritikoa aplikatzerakoan beharrezkoa izaten dela gaiaren inguruko oinarriak izatea, hau da, lehenengo materia apur bat ezagutu behar izaten dela gero gai horren inguruko informazioa irizpide kritikorekin aztertu ahal izateko. Eta azpimarratu da ikasleari oinarri horiek eskaintzea dela irakaslearen betebeharra, «irakasle moduan ziurtatu behar dugu ikasleek badutela materia bati buruzko ikuspegi orokor bat, oinarri bat. Gero, bilatzen duten informazioa oinarri horrekin trukatzekoan edo konparatzerakoan sen kritikoa garatzen joango dira».

### 3.2.6. Eztabaida-talde guztien analisisen laburpena

#### 11. taula

#### Eztabaida-taldeetako emaitzen laburpena

Eztabaida-taldeetako emaitzen laburpena
Lehenengo mailako ikasleen ekarpenak
Lan akademikoak egiterakoan beren lehen helburua ez da izaten informazio fidagarria eta kalitatezkoa bilatzea; irakasleek eskatzen dutenera moldatzea da lehentasuna.

<b>Eztabaida-taldeetako emaitzen laburpena</b>
<p>Lan akademikoak egiterakoan Interneteko informazioa aztertu eta ebaluatzeko joera txikia dute, irakasleek ez omen dietelako hori exijitzen.</p>
<p>Informazioaren fidagarritasuna eta kalitatea aztertzen dute baldin eta duten informazio-beharra pertsonala bada, edo interes pertsonal handia badute gain.</p>
<b>Bigarren mailako ikasleen ekarpenak</b>
<p>Ikasleek uste dute irakasleek lanak ebaluatzen dituztenean ez diotela inportantziarik ematen informazioaren kalitatea, fidagarritasuna eta sinesgarritasuna ebaluatzeari.</p>
<p>Informazioa ebaluatzen egiten duten esfortzua erabat erlazionatuta dago irakasleak eskatzen dienarekin.</p>
<p>Informazioa ebaluatzen jakitea balore positiboa da beraientzat.</p>
<p>Jakitun dira informazioa ebaluatzerakoan irizpide ugari erabiltzen dituztela informazio-beharraren arabera.</p>
<p>Kontziente dira informazioa bilatzen ari direnean etengabe informazioa ebaluatzen ari direla, nahiz eta askotan era inkontzientean izan.</p>
<b>Hirugarren mailako ikasleen ekarpenak</b>
<p>Aitortzen dute zailtasun nabarmenak izaten dituztela bilaketa-emaitzetatik behar duten informazioa ebaluatzen eta hautatzen.</p>
<p>Gaian interes pertsonala edukitzea erabakigarria da informazioa ebaluatzen eta aukeratzen egingo duten esfortzuan.</p>
<p>Informazioa ebaluatzeko erabiltzen dituzten irizpideak argi dituztela erakutsi dute. Egilea nor den ez dute normalean aztertzen espresuki, baina bai zer itxura duen informazioak, nola dagoen idatzita, izenburuan eta sarreran zer esaten duen, akatsik duen, zein webgunetan dagoen, webgune horrek zer itxura duen eta webgunea aurretik ezagutzen ote duten.</p>
<p>Kontzientzia argia dute Interneteko informazioa aldakorra dela eta etengabe ebaluatu behar izaten dela.</p>
<p>Badakite gaiaren inguruko aurre-ezagutzak garrantzitsuak direla informazioa ebaluatzerakoan.</p>
<p>Informazioa ebaluatzen dutenean era inkontzientean egiten dutela uste dute.</p>
<b>Laugarren mailako ikasleen ekarpenak</b>
<p>Informazio-konpetentziarik garrantzitsuena da informazioa sen kritikoarekin ebaluatzea eta aztertzea.</p>
<p>Informazioa ebaluatzen ikastearen beharra zuzenean erlazionatu dute Informazioaren Gizartearen eta Interneten fenomenoekin.</p>
<p>Informazioa bilatzerakoan emaitzetatik behar duten informazioa aukeratzen izaten omen dituzte zailtasun handienak.</p>
<p>Informazioa ebaluatzeko praktika onak zein diren irudikatzen omen dituzte baina ez dituzte praktikara eramaten esfortzu handia eta denbora asko eskatzen dutelako.</p>
<p>Interes pertsonalek eta informazio-beharrek eragin zuzena dute informazioa ebaluatzen egingo duten esfortzuan.</p>
<p>Informazioa ebaluatzea eta aukeratzea ez omen da ikasgaietako eginkizunetan sartzen, ez zaie hori egiteko eskatzen.</p>

<b>Eztabaida-taldeetako emaitzen laburpena</b>
Informazioa arinki ebaluatzen omen dute, bereziki itxura eta izenburua izaten dute kontuan. Egileari eta iturriari apenas erreparatzen dietela esaten dute, baina iturria kontuan hartu duteneko adibideak agertu dira elkarrizketan.
Taldeko kide batek komunikabide batean egin ditu praktikak eta bertan ohartu da komunikabideetan informazioa asko kontrastatzen dela. Taldeak onartu du iritzi hau.
<b>Irakasleen ekarpenak</b>
Irakasleentzat informazio-kompetentzia garrantzitsuenak informazioa ebaluatu eta aukeratzearekin erlazionatutakoak dira. Bereziki kompetentzia hori garatu behar dela uste dute irakasleek.
Irakasleek uste dute ikasleak informazioa bilatzen kompetenteak direla, baina ez informazioa aukeratzen eta ebaluatzen. Uste da ikasleek arazo handiak dituztela informazioa eta informazio-iturriak ebaluatzen eta aukeratzen.
Ikasleek sen kritikoa gara dezaten informazioa ebaluatzen eta aukeratzen ikastea ezinbestekoa dela uste dute irakasleek.
<b>Eztabaida-talde guztien konparazioa</b>
Talde gehienak ados daude informazioa ebaluatzen eta aukeratzen jakitea oso garrantzitsua dela esaterakoan; informazio-kompetentzia guztietatik inportanteena berau dela aipatu dute (lehenengo mailan ez da horrelakorik aipatu).
Ikasleei astuna egiten zaie informazioa eta informazio-iturriak ebaluatzea eta aukeratzea. Lan zaila dela uste dute, bereziki hirugarren eta laugarren mailako ikasleek. Irakasleek uste dute ikasleek arazo handiak dituztela informazioa eta informazio-iturriak ebaluatzen eta aukeratzen.
Ikasleen talde guztiek aipatu dute lan akademikoak egiterakoan beren lehen helburua ez dela izaten informazio fidagarria eta kalitatezkoa bilatzea; aitzitik, irakasleek eskatzen dutenera moldatzea da lehentasuna. Lan akademikoak egiterakoan informazioa aztertu eta ebaluatzeko joera txikia dute, irakasleek ez omen dietelako hori exijitzen.
Informazioaren fidagarritasuna eta kalitatea aztertzen egiten duten esfortzua gaian duten interes pertsonalaren arabera izaten da. Ikasleak gehiago saiatzeko gaia interesatzen bazaie.
Talde gehienetan (bereziki bigarren eta hirugarren mailak) aipatu da informazioa ebaluatzea era inkontzientean egiten dutela, ia konturatu gabe.
Informazioa ebaluatzeko erabiltzen dituzten irizpideak hirugarren mailako taldeak bakarrik zehaztu ditu, eta literaturan egokitzat jotzen diren irizpideak izan dira.

#### 4. Ondorioak

Ondorioak aztertzerakoan kontuan izan behar da ikasleei eta irakasleei eskatu zaiela erantzunak ematerakoan beti lan akademikoak egiteko egoeran jartzea; beraz, ondorio hauek ulertu behar dira ikasleek zeregin akademikoak burutzeko behar duten informazioarekin erlazionatuta. Gogoratu behar da, halaber, ondorio hauek Mondragon Unibertsitateko Ikus-entzunezko Komunikazioa lizentziako ikasleen informazio-kompetentziak aztertzearen ondorio

direla, eta ez dutela zertan zerikusirik izan beste ikasketa, fakultate edo unibertsitateen errealitatearekin.

**1. ondorioa.** Ikasleek informazioa ebaluatzen eta aukeratzen egiten duten esfortzua izaten da irakaslearen exigentzia-mailaren eta gaian duten interesaren araberakoa.

Nabaria da ikasleek informazioa era kritikoan ebaluatzen egiten duten esfortzua zuzenean erlazionatuta dagoela irakasleak eskatzen duenaren eraginez sortzen zaien informazio-beharrarekin, Soo Young eta Hilligossen (2008) ildotik. Hau da, ikasleek informazioa pantailaren aurrean dutenean batez ere ebaluatzen dutena da informazio hori egokia ote den beraien informazio-beharra asetzeko (Kuiper, Volman eta Terwel, 2008). Gaian interes pertsonala edukitzea ere erabakigarria da ikasleek informazioa ebaluatzen eta aukeratzen egingo duten esfortzuan, gehiago saiatzen baitira gaia interesatzen bazaie.

Informazioa ebaluatzeko praktika on batzuk ezagutzen dituzte ikasleek, baina askotan ez dituzte praktikara eramaten esfortzu handia eta denbora asko eskatzen dutelako, eta irakasleek ez omen dituztelako hori egitera bideratzen. Ikasleen talde guztiek aipatu dute lan akademikoak egiterakoan beren lehen helburua irakasleek eskatzen dutenera moldatzea izaten dela, eta ez bezere informazio fidagarria eta kalitatezkoa bilatzea. Hau nola egiten duten azaltzeko, ordea, zailtasunak dituzte.

Honen guztiaren ondorioz, badirudi informazioa era kritikoan ebaluatzen dutenean azaleko eran izaten dela, eta informazioaren kalitateari, autoritateari eta sinesgarritasunari arreta gutxi eskaintzen dietela, literaturan hainbatean aipatu izan den bezala (British Library, 2008; CICLE, 2009).

Badirudi ikasleek informazioaren eskuragarritasunari gehiago erreparatzen diotela kalitateari baino, eta informazioa era zuzenean ebaluatzen ari direla uste dutenean ere erabiltzen dituzten metodo eta estrategiak ez direla egokienak izaten, British Library eta JICSek (2008) egindako ikerketetan ondorioztatutako bezala.

Dena den, premiazkoa da ikasleek informazioa ebaluatzen egiten duten praktikaren inguruan ikerketa sakonagoak egitea, informazioaren ebaluazioa oso prozesu konplexua delako.

**2. ondorioa.** Interneteko informazioaren fidagarritasuna eta egokitasuna ebaluatzerakoan, ikasleek batez ere kontuan izaten dute informazioaren gaurkotasuna, informazioa non publikatu den eta informazioaren edo dokumentuaren itxura nolakoa den.

Informazioa fidagarria den ebaluatzeko erabiltzen dituzten irizpideak argi dituztela erakutsi dute ikasleen talde guztiek, Soo Young eta Hilligossen (2008) ikerketako ikasleek bezala, eta irizpide hauek bat datoz beste ikerketetan aipa-

tutakoekin, nahiz eta garrantziaren ordena aldatzen den. Ikasleek bereziki aztertzen dute informazioaren gaurkotasuna, British Library eta JICSen (2008) ikerketan bezala, eta informazioa non publikatu den ere kontuan izaten dute Iding, Crosby, Auernheimer eta Klemmen (2010) eta Walraven, Brand-Gruwel eta Boshuizen (2009) ikerketan ondorioztatu zuten bezala; Snow-en (2008) ikerketan modura batez ere formatuari ematen diote garrantzia handia, eta dokumentuaren itxura nolakoa den ere kontuan izaten dute informazioa ebaluatzerakoan; horri gagozkiola, itxurari garrantzi handia eman zioten ikasleek Fuentes Agustiren (2006) ikerketan eta baita Agostoren (2002) ikerketan ere; baina ez horrenbeste Dimopoulos eta Asimakopoulusen (2010) ikerketan. Horietaz aparte egiten dituzten beste ebaluazio-ekintzak honako hauek dira: izenburuan eta sarreran zer esaten den azertu, hau da Walraven, Brand-Gruwel eta Boshuizenen (2009) ikerketan ikasleek gehien egiten zuten ekintza; informazioa nola idatzita dagoen azertu, akatsik ote duen ikusi eta webgunea aurretik ezagutzen ote duten egiaztatu.

Informazioa ebaluatzerakoan, norbaiti galdetzekotan beste ikasleei galdeztzen diete (%45,3) irakasleei baino lehen (%38,0), baina hau ez dator bat OCLCK (2005) ondorioztatu zuenarekin; izan ere, ikerketa horren arabera ikasleek batez ere irakasleak hartzen dituzte kontuan informazioa ebaluatzerakoan.

**3. ondorioa.** Ikasleak ohartzen dira kontu funtsezko batez: informazioa etengabe ebaluatzen ari direla eta askotan inkontzienteki egiten duten jarduerak dela.

Informazioa kontrastatzea era inkontzientean egiten duten zerbait dela ulertzen dute ikasleek, eta jabetzen dira, halaber, beste honetaz: informazioa bilatzen ari direnean etengabe ari direla informazioa ebaluatzen, konturatzen ez direnean ere etengabe ari direla informazioa aztertzen aukeratu aurretik, eta ez dutela edozein informazio aukeratzeko, Fuentes Agustiren (2006) emaitzek iradokitako moduan. Ikasleek argi dute Interneteko informazioa ebaluatu egin behar dela, Soo Young eta Hilligossen (2008) ikerketen ildotik. Baina, esan bezala, beraien informazio-beharraren arabera eta gaian daukaten interes pertsonalaren arabera, gehiago edo gutxiago saiatzen dira informazioa kontrastatzen, ikasleek garbi baitute lantegi zaila eta astuna dela hori.

Honen arriskua da, era automatizatuan egiten duten jarduerak denez, pentsatzea ez duela onartzen sistematizaziorik eta hobekuntzarik eta dena inkontzientearen eskuetan uztea, pertsona bakoitzaren sinesmen eta balioekin erlacionatutako zerbait pertsonala balitz bezala. Izan ere, ikasleek ez dute erakutsi informazioa kontrastatzeko prozesu hau sistematizatu daitekeenaren kontzientziarik.

**4. ondorioa.** Ikasleen eta irakasleen ustez, informazio-kompetentziarik garrantzitsuena da informazioa sen kritikoarekin ebaluatzea eta aztertzea.

Informazioaren fidagarritasuna, kalitatea eta egokitasuna ebaluatzearekin erlazionatutako konpetentziak dira ikasleen eta irakasleen ustez informazio-konpetentzia garrantzitsuenak. Honen ebidentzia sendoak jaso dira, bereziki irakasleen artean eta maila gorenetakoko ikasleen taldeetan.

Ikasleentzat balore positiboa da informazioa ebaluatzen jakitea, eta talde guztiek izan dute presente Interneten ezaugarriek eskatzen dutela informazioa etengabe ebaluatzea. Ikasleek Interneteko informazioa fidagaitza izan daitekeela uste duten ebidentziak argiak izan dira.

Bereziki azken kurtsoetako ikasleak ohartzen dira informazioarekin lan egiten den ingurune profesional konplexuetan informazioa asko kontrastatzen dela, eta, horregatik hain zuzen, lanean hasten direnean informazioa ebaluatzea etengabe burutu beharko duten jarduera izango dela.

**5. ondorioa.** Informazio-konpetentziekin erlazionatutako ataza guztietatik informazioa ebaluatzea eta aukeratzea da ikasleentzat astunena eta zailena.

Walraven, Brand-Gruwel eta Boshuizenen (2009) ikerketan bezala, ikasleei astuna egiten zaie informazioa eta informazio-iturriak ebaluatzea eta aukeratzea, lan zaila dela uste dute. Ikasleek aitortzen dute zailtasun nabarmenak izaten dituztela bilaketa-emaitzetatik behar duten informazioa ebaluatzen eta hautatzen. Irakasleen ustez ikasleek duten arazo nagusia da ez dakitela informazioa eta informazio-iturriak ebaluatzen eta aukeratzeko.

**6. ondorioa.** Ikasgaietan eta curriculumetan ez dira era sistematikoan lantzen informazioa era kritikoan aztertzeko eta ebaluatzeko konpetentziak.

Agerikoa da informazioa ebaluatzea eta aukeratzea ez dagoela ikasgaietako helburuetan, ezta ebaluazio-irizpideetan ere. Ikasleek uste dute irakasleek lanak ebaluatzen dituztenean garrantzi txikia ematen diotela informazioaren kalitatea, fidagarritasuna eta sinesgarritasuna ebaluatzeari. Eta irakasleak ere ohartzen dira horretaz, hots, ikasleak ez direla asko saiatzen informazioa aukeratzeko eta ebaluatzen, eta horretan irakasleek erantzukizuna badutela pentsatzen dute, sekuentzia honetan oinarrituta: irakasleek klaseetan ez dituztenez lantzen informazioa ebaluatzeko konpetentziak, ez dituzte horiek exijitzen ezta ebaluatzen ere; beraz, ikasleak ez du klaseko lanetan kalitatezko informazio ebaluatua erabiltzea garrantzitsua denik sentitzen, eta, ondorioz, gutxi saiatzen da klaseko lanetarako informazioa bilatu, aukeratu eta ebaluatu behar duenean.

Era berean, irakasleek uste dute laguntza handia eskaini diezaietela ikasleei informazioa ebaluatzerakoan baina ez dakitenez hori nola egin, ez dute era sistematikoan egiten. Eta kontua da hori egingo balute eragin positiboa izango lukeela, zeren Macphersonek (2002) ondorioztatu zuen bezala, irakasleek ikasleekin lantzen dutenean informazioa sen kritikoarekin ebaluatzea, ikasleek hobeto bilatzen baitute behar duten informazioa.



## 5. Gomendio praktikoak

Irakasleak ikaslea animatu behar du lan egitera informazio-ingurune konplexu eta teknologikoetan, eta erabiltzera informazio-iturri askotarikoak ahalik eta informazio-espazio ugarienetan. Komeni da ikaslea kokatzea **informazio askotariko eta konplexuen eta ikuspegi ezberdineko egoeren aurrean**, informazio horiek aztertu eta ebaluatu ditzan, eta ataza (arazo edo erabaki) horri dagokion informazio egokiena aukera dezan. Horrez gain, ikasleari aukerak eskaini behar zaizkio informazioaren interpretazio ezberdinak testatzeko, birpentsatzeko eta berraztertzeke, garrantzitsua delako ikaste-irakaste prozesuetan gisa honetako egoerak sustatzea: hots, informazio ezberdinak interpretatzea eskatzen duten egoerak, modu horretan ikasleek, informazioa ebaluatu eta aukeratzekoan, aurretik izan dituzten esperientziak eta beraien ezagutza aplikatu eta partekatu dezaten.

Bereziki landu behar dira informazioaren **fidagarritasuna, kalitatea eta egokitasuna** ebaluatzeko kompetentziak, horiek direlako ikasleen eta irakasleen ustez informazio-kompetentziarik garrantzitsuenak. Ikasleentzat balore oso positiboa da informazioa ebaluatzen jakitea eta ikasle guztiek dute presente Interneten ezaugarriek eskatzen dutela informazioa etengabe ebaluatzea, baina astuna eta zaila egiten zaie informazioa eta informazio-iturriak ebaluatzea eta aukeratzea. Horretarako, ikasgaien helburuetan, ikaste-xedeetan eta ebaluazio-irizpideetan islatu behar da informazioaren fidagarritasuna, kalitatea eta egokitasuna ebaluatzeko kompetentzia. Irakasleek garrantzia eman behar diote honi guztiari.

## 6. Etorkizuneko ikerketarako gomendioak

Ikerketa hau lagungarria izango da hobeto ulertzeko nola ebaluatzen eta aukeratzten duten unibertsitate-ikasleek behar izaten duten informazio akademikoa. Ikerketa honek datu ugari eskaini ditu unibertsitate-ikasleen ikaste-prozesuko jarduera konplexu eta garrantzitsu horren inguruan, baina ezinbestekoa da gai honetaz gehiago ikertzen jarraitzea. Horretarako hurrengo lerroetan ikerketa-behar ugari identifikatzen dira eta etorkizuneko ikerketa bideratzeko lagungarriak izan daitezkeen galderak ere proposatzen dira. Galdera horien erantzun batzuk dagoeneko ikerketa honetan jaso dira, baina oraindik beste erantzun ugari daude airean.

Ikasleek informazioarekin daukaten **praktika erreala** ere sakonago ikertu behar da benetan egiten dutena hobeto ezagutzeko, agerikoa izan baita ikerketa honetan ikasleek esaten dutenaren eta egiten dutenaren artean saltoa dagoela. Hori bermatze aldera, garrantzitsua da bai elkarrizketa pertsonalak sustatzea eta

baita ikasleek pantailaren aurrean egiten dutena zuzenean behatzea ere (*Camtasia* moduko segimendu-softwareen bidez, esate baterako), betiere ikasleak benetan egiten duena ezagutzeko asmoz. Ondorioztatu da ikasleak gelatik kanpo eta hezkuntza-eragileen behaketa eta ebaluazio-aparatuetatik kanpo identifikatu, bilatu, ebaluatu eta aukeratzeko duela informazioa; urgentea da, ordea, ikasteko berebizikoa den informazioaren trataera hori ahalik eta hoberen identifikatzea eta ezagutzea.

Ikasleek informazioaren **fidagarritasuna eta sinesgarritasuna** ebaluatzen erabiltzen dituzten prozesu eta mekanismoak ere hobeto ezagutu behar dira, ikerketak bideratuz eta nazioarteko ikerketen jarraipen zorrotza eginez. Premiazkoa da ikasleek informazioa ebaluatzen egiten duten praktikaren inguruan ikerketa sakonagoak egitea, informazioaren ebaluazioa oso prozesu konplexua delako, baina agerikoa da gai honen hurbilpen pedagogikoak interes txikia sortu duela nazioarteko ikerlarien artean, eta baita, era berean, garrantzitsua dela hau guztia sakonago ikertzea pedagogiaren ikuspegitik; galdera hauen inguruan ikertzea, adibidez: nola irakatsi behar zaie ikasleei informazioa era kritikoa ebaluatzen? Nola didaktifikatzen da hau? Zein ikaste-irakaste metodologia dira egokienak? Nola txertatu behar dira horiek ikaste-irakaste prozesuetan? Irakasleek formazio berezirik behar dute horretarako?

Bada beste alderdi bat, ikerlarien artean interes gehiegirik sortu ez duen arren, komeni dena zehatz-mehatz ezagutzea ikasleek informazioa nola aukeratzeko duten ulertu ahal izateko eta informazioa ebaluatzen duten konpetentzia behar bezala konprenitzeko. Ikasleek informazio bat aukeratzeko asko erreparatzen diote alderdi jakin bati: ea informazio hori **egokia den lan akademikoa egiteko** daukaten informazio-beharrarekiko, eta, horregatik hain zuzen, bilatzen duten informazio guztia etengabe kontrastatzen dute lana egiteko sortu zaien informazio-beharrarekin. Horren harira galdera ugari daude dantzan; honako hauek, adibidez: noiz eta nola irizten diote ikasleek informazio bat egokia dela egin behar duten lanerako? Zein irizpide eta mekanismo erabiltzen dituzte ikasleek informazio bat aukeratzeko beren lanetan txertatzeko? Informazioaren fidagarritasunak zein pisu espezifiko du ikasleek informazio bat hautatzeko? Zein izan behar da irakaslearen rola honen guztiaren inguruan?

## 7. Ikerketaren mugak

Ikerketa hau Mondragon Unibertsitateko HUHEZI Fakultatean 2007-2008 ikasturtean Ikus-entzunezko Komunikazioa ikasten ari ziren ikasleekin baka-rik egin zen; eta ez da izan, hortaz, ikerketa longitudinala. Beraz, ikerketan

lortutako emaitzek joerak erakutsiko dituzte eta ezin izango dira beste ikaske- ta edo unibertsitateetara orokortu, baina lagungarri izango dira beste ikaske- ta eta unibertsitateetako ikasleek informazioa nola ebaluatzen duten azter- tzerakoan.

Ikerketan erabilitako tresna kuantitatiboen dimentsio-mugak. Informa- zioan alfabetatzea neurtzen duten testak egokiak izan daitezke ikasleek infor- mazioa erabiltzeko duten gaitasuna neurtzeko, baina, Makik (2002:10) eta Beilek (2005:19) dioten bezala, ez dira baliagarriak ikasleek arazoak konpon- tzeko informazioa ondo erabiltzen ote duten frogatzerakoan: «They do not demonstrate how well students can solve problems using that information» (2002:10). Hori gainditu nahian metodologia kualitatiboak gehitu dira ikerke- ta-aparatuan.

Eztabaida-taldeen berezko muga hau ere kontuan izan da: ikasleak zoriz aukeratu direnez eta beren parte-hartzea boluntarioa izan denez, posible da gaiaren inguruan ekarpen ugari dituzten ikasle batzuk kanpoan geratu izana. Hori gainditzeko, eztabaida-taldean metodologian parte-hartzearen inguruan Murillo eta Mena (2005), Suárez (2005) eta Callejoren (2001) irizpideak zorrotz jarraitu dira.

## Erreferentzia bibliografikoak

- AL-SALEH, Y. (2004). *Graduate students' information needs from electronic information resources in Saudi Arabia*. [Doktorego-tesia]. Florida (USA): Florida State University.
- ACRL [Association Of College And Research Library] (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>.
- AGOSTO, D. (2002). «A model of young people's decision-making in using the Web». *Library & information science research*, 24 (4): 311-341. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/07408188>
- BENITEZ DE VENDRELL, B. (2007). *Las conductas de búsqueda de información en la web. Una mirada humanística y social*. [Doktorego-tesia]. Granada: Universidad de Granada.
- BEILE O'NEIL, P. M. (2005). *Development and validation of the Beile test of information literacy for education (B-Tiled)*. [Doktorego-tesia]. Florida, AEB: University of Central Florida.
- BREM, S. K.; BOYES, A. J. (2000). «Using critical thinking to conduct effective searches of online resources». *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(7). <http://pa-reonline.net/getvn.asp?v=7&n=7>
- BRITISH LIBRARY; JICS (2008). *Information behaviour of the researcher of the future*. [Ikerke- ta-txostena]. [www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf](http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf)
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Madrid: Ariel.
- CALKINS, S.; KELLEY, M. (2007). «Evaluating Internet and Scholarly Sources across the Disciplines: Two Case Studies». *College Teaching*, 55 (4):151-156

- CILIP [Chartered Institute of Library and Information Professionals] (2004). *Information literacy: The skills*.
- CRITCHFIELD, R. (2005). *The developmet of an information literacy indicator for incoming college freshmen*. [Doktorego-tesia]. AEB: Nova Southeastern University.
- DAVIS, P. (2003). «Effect of the Web on undergraduate citation behaviour: Guiding student scholarship in a networked age». *Libraries and Academic* 3 (1): 41-51.
- DUNSKER, E. K. (2005). *Development and validation of a systematically designed unit for on-line information literacy and its effect on student performance for Internet search training*. [Doktorego-tesia]. Florida: University of Central Florida.
- ESPAÑA. *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 5 de enero de 2007*. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- ETS [Education Testing Service] (2008). *iSkills: Information and Communication Technology Literacy Test*. [www.ets.org/iskills](http://www.ets.org/iskills)
- EUSKADI. 2007ko. 175. dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumuma sortu eta ezartzekoa. <http://213.96.129.186:82/Blog/Curriculumuma2007/2007koCurriculumDekretuaEHAAnArgitaratutakoa.pdf>
- FITZGERALD, M. A. (1999). «Evaluating information: An information literacy challenge». *School Library Media Research* 2.
- FLANAGIN, A.; METZGER, M. (2007). «The role of site features, user atributes, and information verification behaviors on the perceived credibility of web-based information». *New media society* 9 (2): 319-342.
- FOGG, B. J.; SOOHO, C.; DANIELSON, D. R.; MARABLE, L.; STANFORD, J.; TAUBER, E. R. (2003). *How do users evaluate the credibility of Web sites? A study with over 2,500 participants*. Paper presented at the ACM conference on Designing for User Experiences, San Francisco, CA.
- FUENTES AGUSTI, M. (2006). *Estratègies de cerca i selecció d'informació a internet. Anàlisis de les modalitats de cerca i selecció d'informació a Internet dels estudiants de quart curs d'educació secundària obligatòria*. [Doktorego-tesia]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- HILLIGOSS, B. & RIEH, S.Y. (2008). «Developing a unifying framework of credibility assessment: construct, heuristics and interaction in context». *Information Processing & Management*, 44(4): 1467-1484.
- IDING, M.; CROSBY, M.; AUERNHEIMER, B.; KLEMM, E. (2009). «Web site credibility: Why do people believe what they believe?» *Instructional Science* 37 (1): 43-63 <http://www.springerlink.com/content/1q4826801775ntq8/>
- ISTE [International Society for Technology in Education] (2007). *National Educational Technology Standards for Students (NETS.S)*. [http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS\\_for\\_Students\\_2007.htm](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007.htm)
- KIILI, C.; LAURINEN, L.; MARTINEN, M. (2008). «Students Evaluating Internet Sources: From Versatile Evaluators to Uncritical Readers». *Journal of Educational Computing Research*, 39 (1): 75-95
- LANKES, R.D. (2008). «Trusting the Internet: new approaches to credibility tools». In M.J. Metzger & A.J. Flanagan (arg.), *Digital media, youth and credibility* (101-121 or.). Cambridge, MA: MIT Press.

- MAKI, P. I. (2002). «Developing an assessment plan to learn about students learning». *Journal of Academic Librarianship*, 28 (1/2): 8-13.
- MASON, L.; BOLDRIN, A.; ARIASI, N. (2010). «Searching the Web to learn about a controversial topic: Are students epistemically active?» *Metacognition and learning* 5 (1): 67-90. <http://www.springerlink.com/content/b235514853244106/>
- METZGER, M.; MLANAGIN, A.; ZWARUN, L. (2003). «College student web use, perceptions of information credibility, and verification behavior». *Computers & Education* 41(3): 271-290.
- METZGER, M.; FLANAGIN, A. (arg.) (2008). *Digital media, youth and credibility*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MURILLO, S.; MENA, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid. Talasa.
- OAKLEAF, M. J. (2006). *Assessing information literacy skills: a rubric approach*. [Doktorego-tesia]. AEB: University of North Carolina.
- OCLC [Online Computer Library Center] (2005). *College Students' Perceptions of Libraries and Information Resources*. [Ikerketa-txostena]. [www.oclc.org/reports/perceptionscollege.htm](http://www.oclc.org/reports/perceptionscollege.htm)
- PARDO, A; SAN MARTIN, R. (2001). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Piramide.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, pp. L 394/10-18 (30 de diciembre de 2006). <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- PEW INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT (2005). *Search engine users: Internet searchers are confident, satisfied and trusting – but they are also unaware and naïve*. [Ikerketa-txostena]. [http://www.pewinternet.org/PPF/r/146/report\\_display.asp](http://www.pewinternet.org/PPF/r/146/report_display.asp)
- REVEROMB, P. L. (2005). *Internet information literacy: A study of older adults*. [Doktorego-tesia]. Florida, AEB: Syracuse University.
- SOO YOUNG, R; HILLIGOSS, B. (2008). *College students' credibility judgments in the information-seeking process: Digital media, youth, and credibility*. Cambridge, MA, AEB: The MIT Press.
- SNOW, E. (2008). *Can college students evaluate information sources? Validating a web-based assessment of evaluation skills*. [Doktorego-tesia]. AEB: University of Oregon.
- SUAREZ ORTEGA, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona. Laertes.
- SUNDIN, O. & FRANCKE, H. (2009). «In search of credibility: pupils' information practices in learning environments». *Information Research* 14(4). <http://InformationR.net/ir/14-4/paper418.html>
- SUREDA J.; COMAS, R. (2006). *Internet como fuente de documentación académica entre estudiantes universitarios. Una aproximación a partir del alumnado de Educación Social de la Universitat de les Illes Balears (UIB)*. Palma de Mallorca: Xarxa Segura IB. <http://www.xarxasegura.net/descarga/Cerques%20a%20Internet-1.pdf>
- UNESCO (2003). *Informazioan alfabetatua den gizarterantz. Pragako adierazpena*. <http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>

- WALRAVEN, A.; BRAND-GRUWEL, S.; BOSHUIZEN, H. (2009) «How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information». *Computers & Education* 52 (1): 234-246. <http://doc.utwente.nl/60704/>
- WHITMIRE, E. (2004). «The relationship between undergraduates epistemological beliefs, reflective judgment, and their information seeking behavior». *Information Processing & Management* 40(1): 97-111.

## Eranskina

### Galdetegia

1. Informazioa bilatzerakoan, Interneten fidagarritasun gutxiko informazio ugari topa dezakezula kontuan izaten duzu?

Inoiz Ez	Batzuetan	Askotan	Beti	Aplika ezina
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Informazioa bilatzerakoan, informazioak ikuspegi bakar baten aldeko joera isla dezakeela kontuan izaten duzu?

Inoiz Ez	Batzuetan	Askotan	Beti	Aplika ezina
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Informazioa bilatzerakoan, informazioak datuez gain iritziak ere isla ditzakeela kontuan izaten duzu?

Inoiz Ez	Batzuetan	Askotan	Beti	Aplika ezina
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Informazioa bilatzerakoan, testuinguru historiko, kultural, politiko eta geografikoen informazioan izan dezaketan eragina kontuan izaten duzu?

Inoiz Ez	Batzuetan	Askotan	Beti	Aplika ezina
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Informazioa bilatzen ari zarenean, zer egiten duzu informazioa sinesgarria eta zientifikoa dela ebaluatzeko? Bat baino gehiago markatzea posible duzu.

	Inoiz Ez	Batzuetan	Askotan	Beti	Aplika ezina
Egilea nor den gehiago aztertu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egileak zer gehiago publikatu duen aztertu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informazioa non publikatu den aztertu: webgunea, editoriala edo aldizkaria aztertu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informazioaren gaurkotasuna aztertu, publikazio-data egiaztatuz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Testuko bibliografia aztertu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irakasleei galdetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste ikasleei galdetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumentuaren itxura aztertu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beste bat [azaldu zein]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>