

Hizkuntza-probak eraikitzeko eta aplikatzeko eskuliburua

EEMBrekin batera erabiltzeko

ALTEk prestatua Europako Kontseiluko
Hizkuntza Politikarako Atalarentzat



Hizkuntza-probak eraikitzeko eta aplikatzeko eskuliburua

EEMBrekin batera erabiltzeko

ALTEk prestatua
Europako Kontseiluko Hizkuntza Politikarako
Atalarentzat

Hizkuntza Politikarako Atala
Europako Kontseilua (Estrasburgo)

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2014

Argitaraldia:	1.a, 2014ko apirila
Ale-kopurua:	1.000 ale
© jatorrizko bertsioarena	Europako Kontseilua (<i>Manual for Language Test Development and Examining</i>)
© (euskarazko bertsioarena)	Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, (euskarazko bertsioarena)
Argitaratzailea:	Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia kalea, 1 – 01010 Vitoria-Gasteiz
Prestatzaileak:	ALTEko partaideak, Europako Kontseiluko Hizkuntza Politikarako Atalarentzat
Euskarazko bertsioa:	Gemma Macho (koordinatzailea), Alex Aldekoa-Otalora, Pello Aranburu, Asun Garikano
Azaleko argazkia:	Mikel Arrazola (Eusko Jaurlaritza)
Fotokonposizioa:	Gorka Zarate
Inprimaketa:	Gráficas Dosbi, S.L.
Lege-gordailua:	VI 176-2014

Lan honetan adierazten diren iritziak egileenak dira, eta ez dute, nahitaez, Europako Kontseiluaren politika ofiziala islatzen.

Argitalpen honi buruzko kontsultak eta lan osoa edo zatiren bat erabiltzeko edo itzultzeko eskaerak Europako Kontseiluko Hezkuntza eta Hizkuntzetarako zuzendariari helarazi behar zaizkio (Hizkuntza Politikarako Atala, F-67075 Estrasburgo-Cedex edo decs-lang@coe.int)

Lan honetatik ateratako zatiak erabil daitezke, helburu komertzialik ez badago eta, betiere, iturria aipatzen bada.

Itzulpen honek Europako Kontseiluaren onespena du, eta erantzukizuna itzultzaile-taldearena da.

Aurkibidea

HITZAURREA	7
SARRERA	9
1. OINARRIZKO IDEIAK	1)
1.1 NOLA DEFINITU HIZKUNTZA-GAITASUNA	1)
1.1.1 HIZKUNTZA-ERABILERAREN ETA HIZKUNTZA-GAITASUNAREN EREDUAK	1)
1.1.2 HIZKUNTZA-ERABILERAREN EEMBREN EREDUA.....	1)
1.1.3. NOLA ERABILI EREDUA	1+
1.1.4. EEMBREN ERREFERENTZIA-MAILA BATERATUAK	1,
1.2 BALIOTASUNA	&\$
1.2.1 ZER DA BALIOTASUNA?	&\$
1.2.2 BALIOTASUNA ETA EEMB	2%
1.2.3 BALIOTASUNA PROBAK ERAIKITZEKO ZIKLOAN	2%
1.3. FIDAGARRITASUNA	2'
1.3.1 ZER DA FIDAGARRITASUNA?.....	2'
1.3.2 FIDAGARRITASUNA PRAKTIKAN	2(
1.4 JOKABIDE ETIKO ETA ZUZENA.....	2(
1.4.1 AZTERKETEN ONDORIO SOZIALAK: ETIKA ETA BIDEZKOTASUNA.....	2(
1.4.2 JOKABIDE ZUZENA	2)
1.4.3 KEZKA ETIKOAK	2)
1.5 LANA PLANIFIKATZEA	2)
1.5.1 LANAREN ETAPAK	2*
1.6 FUNTSEZKO GALDERAK	2+
1.7 GEHIAGO JAKITEKO	2+
2. PROBAK ERAIKITZEA	2-
2.1 PROBAK ERAIKITZEKO BIDEA	2-
2.2 AZTERKETA APLIKATZEKO ERABAKIA.....	2-
2.3 AZTERKETA PLANIFIKATZEA	2-
2.4 AZTERKETA DISEINATZEA	3%
2.4.1 HASIERAKO IDEIAK	3%
2.4.2 NOLA OREKATU AZTERKETAREN ESKAKIZUNAK ETA IRIZPIDE PRAKTIKOAK.....	3'
2.4.3 AZTERKETAREN ZEHATZAPENAK	3(
2.5 AZTERKETA PROBATZEA	3(
2.6 PARTE-HARTZAILE GUZTIAK INFORMATZEA	3)
2.7 FUNTSEZKO GALDERAK	3*
2.8 GEHIAGO JAKITEKO	3*
3. PROBAK OSATZEA.....	3+
3.1 PROBAK OSATZEKO BIDEA	3+
3.2 ALDEZ AURRETIKO URRATSAK	3+
3.2.1 ITEM-EGILEAK IZENDATZEA ETA TREBATZEA	3+
3.2.2 MATERIALAK KUDEATZEA	3,
3.3 MATERIALAK EKOIZTEA.....	3,
3.3.1 MATERIALAK BALIOESTEA	3,
3.3.2 MATERIALAK ENKARGATZEA.....	3,
3.4 KALITATE-KONTROLA	(\$
3.4.1 MATERIAL BERRIAK EDITATZEA.....	(\$
3.4.2 PROBAK PILOTATZEA, PRETESTATZEA ETA SAIKUNTZA EGITEA.....	4'
3.4.3 ARIKETAK BERRIKUSTEA.....	4)
3.5 PROBAK ERAIKITZEA.....	4)
3.6 FUNTSEZKO GALDERAK	4)
3.7 GEHIAGO JAKITEKO	4*
4. AZTERKETA ANTOLATZEA	4+
4.1 ANTOLAMENDUAREN HELBURUAK	4+
4.2 ANTOLAMENDUAREN URRATSAK	4+
4.2.1 AZTERLEKUAK AUKERATZEA.....	4,
4.2.2 AZTERKETARAKO IZENA EMATEA.....	4,
4.2.3 MATERIALAK BIDALTZEA.....) \$
4.2.4 AZTERKETA APLIKATZEA) \$
4.2.5 MATERIALAK JASOTZEA) \$
4.3 FUNTSEZKO GALDERAK	5%
4.4 GEHIAGO JAKITEKO	5%
5. PROBAK ZUZENTZEA, KALIFIKATZEA ETA EMAITZAK ARGITARATZEA	5'
5.1 PROBAK ZUZENTZEA	51
5.1.1 ZUZENKETA MEKANIKOA	51
5.1.2 MAKINAK ERABILIZ ZUZENTZEA	54
5.1.3. BALIOESPENA	55
5.2 PROBAK KALIFIKATZEA	59
5.3 EMAITZAK ARGITARATZEA.....	60
5.4 FUNTSEZKO GALDERAK	60
5.5 GEHIAGO JAKITEKO	61
6. JARRAIPENA ETA BERRIKUSKETA.....	6)
6.1 OHIKO JARRAIPENA.....	6)
6.2 ALDIAN BEHINGO BERRIKUSKETA	6)
6.3 ZERI ERREPARATU JARRAIPENEAN ETA BERRIKUSKETAN	6+
6.4 FUNTSEZKO GALDERAK	6+
6.5 GEHIAGO JAKITEKO	6,
BIBLIOGRAFIA ETA BALIABIDEAK	6-
I. ERANSKINA: BALIOTASUN-ARGUDIOA ERAIKITZEA.....	7+
II. ERANSKINA: PROBAK ERAIKITZEKO BIDEA.....	8)
III. ERANSKINA: AZTERKETA-EREDUAREN ADIBIDE BAT: EUSKARAKO LAGINA.....	8+
IV. ERANSKINA: AZTERKETA-PRESTATZAILEENTZAKO AHOLKUAK.....	- %
V. ERANSKINA. KASU PRAKTIKOA: C1 MAILAKO ATAZA BAT EDITATZEA	".....-)
VI. ERANSKINA: PRETESTAREN ETA SAIKUNTZAREN INFORMAZIOA BILTZEA .."	%)\$
VII. ERANSKINA: AZTERKETAGINTZAN, ESTADISTIKA ERABILTZEA	10+
VIII. GEHIGARRIA-GLOSATEGIA.....	1%+
ESKER ONA.....	1&)

Hitzaurrea

Eskuliburu hau "lanabes-kutxa" deitzen dugun baliabide-multzoari egiten zaion osagarri bat da, egokia eta beharrezkoa, hizkuntzen arloan diharduten taldeei laguntza eskaintzen diena Hizkuntzen Ikaskuntza, Irakaskuntza eta Ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa (EEMB) erabiltzeko. Horregatik, gure esker ona adierazi nahi diogu Hizkuntza Aztertzaileen Europako Elkarteari (*Association of Language Testers in Europe, ALTE*). Izan ere, ALTEk prestatu zuen lan hau, Europako Kontseiluak eskatuta, eta, orobat, EEMB modu eraginkorrean erabiltzeko ekarpen baliotsuak egiten jarraitzen du, Kontseiluaren barruan duen Nazioarteko Gobernu Kanpoko Erakunde (NGKE) izaera parte-hartzaileari eutsiz.

EEMBren helburua hau da: Europako Kontseiluko estatukide guztietan alor honetan dihardutenei hausnarketa eta komunikaziorako oinarri komun bat eskaintzea; besteak beste, irakasle-heziketan dabiltzanei edo hizkuntza-programak, curriculum-gidalerroak, testuliburuak, azterketak etab. prestatu behar dituztenei. Tresna deskribatzailea izan nahi du erabiltzaileentzat, beren erabakiez eta praktikaz gogoeta egiteko eta beren ahaleginak egokiro kokatzeko eta koordinatzeko; azken batean, testuinguru espezifikoetako hizkuntza-ikasleen mesederako. EEMB, beraz, erabilera espezifikoetara moldatu beharreko tresna malgua da. Ezaugarri funtsezko hori nabaria da mailaketa-sisteman bertan ere: malguki moldatu eta erabil daiteke ikaste- eta irakaste-helburuak garatzeko eta ebaluatzeko, erreferentziako maila-deskribapenak (*Reference Level Descriptions, RLD*) hizkuntza eta testuinguru jakinei egokitzen zaizkien bezala.

Deskribatzaile argigarriek honako oinarri hau dute: "Gardenak, baliagarriak eta egokiak dira, hezkuntza-arlo askotatik etorrira, beren ama-hizkuntza irakasten duten edo ez duten irakasle-taldeen ustez" (EEMB, 50. or.). Ez dute integratzaile edo arauemaile izateko asmorik. Horregatik, testuinguruaren eta beharraren arabera erabiltzera eta moldatzera edo osatzera gonbidatzen ditugu erabiltzaileak. Alde horretatik, eskuliburu praktikoa honek gidaritza baliotsua eskaintzen du gaitasun-probak asmo horrekin eraikitzeko, EEMBren maileri arrazoiz helduta eta ez derrigorrez edo aginduz.

Europar eta beste hainbat lekutan, kezka handia dago hizkuntzen irakaskuntzaren kalitatea, koherentzia eta gardentasuna ziurtatu egin behar direlako, eta kalifikazioen eramangarritasunaz ere gero eta jakin-min handiagoa sortu da. Horregatik, EEMBren eskalen inguruan interes handia piztu da, eta erreferentzia gisa eta kalibratzeko tresna moduan erabiltzen dira. Pozgarria da hori; baina, aldi berean, erabiltzaileak animatu nahiko genituzke EEMBren alderdi guztiak esploratzera eta beren esperientzien berri ematera ere. EEMBek hainbat dimentsio ditu, eta dimentsio horiek gehiago ustia daitezke hizkuntza-ikasleei profil eleaniztuna aitortzeko. Profil hori irregularra eta dinamikoa da, eta bizitza osoko garapena izan behar du. Azken batean, ikasle horiek beren gain hartu behar dute beren ikasketa planifikatzeko eta ebaluatzeko ardura, beren behar eta zirkunstantzia aldakorren argitan. Europako Kontseiluak ekimenak bultzatzen ditu hezkuntza eleaniztuna eta kultura artekoa sustatzeko eta hezkuntzako nahiz hezkuntzarako hizkuntza guztietara globalki hurbiltzeko. Ekimen horiek erronka berriak planteatzen dituzte curriculumaren garapenean, irakaskuntzan eta ebaluazioan. Gainera, lagungarri dira ikasleen errepertorio eleaniztun eta kultura artekoa erabiltzeko gaitasuna ebaluatzeko. Hala, bada, aurrera begira ere, ALTE bezalako elkarte profesionalen funtsezko ekarpenen zain geratzen gara, Europako Kontseiluaren balioak hizkuntzen irakaskuntzaren arlora zabaltzeko ahaleginean.

Joseph Sheils

Hizkuntza Politikarako Atala

Europako Kontseilua

Sarrera

Abiapuntua

2001ean Europako Hizkuntzen Erreferentzia Marko Bateratuaren (EEMB) behin betiko bertsioa argitaratu zenetik, gero eta handiagoa izan da harekiko interesa, Europan ez ezik, mundu osoan ere. Markoaren eragina espero baino handiagoa izan da, eta ez dago zalantzarik Markoak lagundu egin duela hizkuntzak ikasi, irakatsi eta ebaluatzeak duen garrantziaren kontzientzia handitzen. Europako Kontseiluak, gainera, berriazko "lanabes-kutxa" bat garatzea sustatu du, hizkuntza-politikako arduradunei, irakasleei, ebaluatzaileei eta interesa duten beste talde batzuei EEMB modu egokian erabiltzen laguntzeko eta erabilera horren gaineko informazioa guztien artean zabaltzeko.

Daniel Coste EEMBren egileetako baten esanetan (2007), berebiziko eragina izan du hizkuntza-ebaluazioan. Izan ere, arreta handiagoa piztu dute hizkuntza-azterketak Markoaren erreferentzia-maila bateratuekin lotzeko bideak, Markoaren beste alderdi batzuek baino. Gaur egun, hainbat lanabes dituzte eskura ebaluatzaileek eta hizkuntza-azterketetan interesa duten beste profesional batzuek. Lanabes horietako batzuk honako hauek dira:

- eskuliburu hau: *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Europako Kontseilua, 2009)
- liburu tekniko hau: *Reference Supplement to the Manual for Relating Examinations to the CEFR* (Banerjee 2004; Verhelst 2004 a,b,c,d; Kaftandjieva 2004; Eckes 2009)
- EEMBren mailak argitzeko adibideak dituzten materialak
- mintzamen-, idazmen-, entzumen- eta irakurmen-materialen edukia analizatzeko txantiloiak
- erreferentzia-mailen deskribapenak, hainbat hizkuntzatarako

Horrez gain, foro batzuk ere antolatu ditu Europako Kontseiluak (*Reflections on the use of the Draft Manual for Relating Language Examinations to the CEFR*, Cambridge, 2007; biltzar aurreko mintegia, EALTA biltzarra, Atenas, 2008). Foro haietan, hainbat gogoeta egin zituzten profesionalak eskuliburu hori erabiltzeaz, eta azterketak Markora lotzean izandako esperientziak partekatu zituzten.

Association of Language Testers in Europe (ALTE) Nazioarteko Gobernu Kanpoko Erakundea da (NGKE), Europako Kontseiluan aholku-emaile izaera duena. Horrela, lanabes-kutxa osatzen duten baliabide batzuk ere eratu ditu, esaterako, Hizkuntzen Portfolio Europarra (EAQUALS-ALTE) eta edukiak analizatzeko txantiloiak (ALTE). Halaber, Piet van Avermaet doktorea ALTEren ordezkaria izan zen *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* ekoizteko, lan horren egileetako bat izanik. Europako Kontseiluaren Hizkuntza Politikarako Atalarekin batera, ALTEk biziki bultzatu nahi ditu lanabes-kutxaren erabiltzaileak EEMB modu eraginkorrean erabiltzera, nork bere testuinguruan bere helburuak lortzeko.

Eskuliburu honen helburua

Lehenago aipatutako *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* berriaz diseinatu zen azterketak EEMBekin lotzen laguntzeko. Gainera, haren Erreferentzia Gehigarriarekin (*Reference Supplement*) batera, ikuspuntu orokor bat zehazten du, eta eskura dauden hainbat aukera aztertzen ditu, esaterako, estandarrak ezartzea.

Hizkuntza-probak eraikitzeko eta aplikatzeko eskuliburua beste eskuliburu horren osagarri gisa diseinatu da. Hor analizatzen ez ziren alderdi batzuetan jartzen du arreta; alegia, azterketak

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

prestatzeari (eraikitzeari) eta azterketak egiteari (aplikatzeari) buruzkoetan. Izatez, Europako Kontseiluaren lehenagoko dokumentu baten bertsio birmoldatua da: dokumentuak *Users' Guide for Examiners* (1996) zuen jatorrizko izena. Europako Kontseiluak 1996-7an enkargatu zituen erabiltzaileentzako gidaliburuetakoa bat zen, EEMBren lehen zirriborroaren lagungarri gisa erabiltzeko.

ALTEren ardura izan zen lehenengo bertsio hura ekoiztea. Azken hamarkadan edo, baliotasunaren teoriarantz nabarmenak egin dira, EEMB gero eta gehiago erabiltzen da, eta gero eta eragin handiagoa du. Horrek guztiak argi utzi zuen laster dokumentuak eguneratze sakona behar zuela. 2009-10ean, ALTEk pozez hartu zuen birmoldatze- eta zuzentze-lanak koordinatzeko gonbitea. Prozesuan, ALTEko bazkide osoetako eta bazkide afiliatuetako hainbat lagunek hartu dute parte.

Zuzentze-lanak egiteko orduan, erabilgarria izan da geure buruari gogoraraztea zein diren EEMBren beraren jatorria eta helburua, eskuliburu berri hau egituratzeko eta hori guztia balizko erabiltzaileengana heltzeko moduan islatzeko.

Erreferentzia-marko bateratu gisa, EEMBren funtsezko asmoa zen "gogoetarako, komunikaziorako eta jabeakuntzarako tresna izatea" (Trim, 2010). Hizkuntzak ikasteko, irakasteko eta ebaluatzeko arloetan adostasun bateratua sustatzeko garatu zen. Hizkuntzen ikaskuntzaren inguruko arrazoibide labur eta zehatza eskaintzen du, alderdi guztiez jarduteko hizkera bateratu bat eratzen baitu. Gainera, hizkuntza-gaitasunean mailak identifikatzeko, erreferentzia-mailen sailkapen bat eskaintzen du: *erabiltzaile hasiberria* mailatik hasita (A1), *oso erabiltzaile gaitua* (C2) mailaraino, hain zuzen ere, betiere hainbat trebetasun eta erabilera-esparru irizpide hartuta.

Ezaugarri horiek direla eta, EEMB oso tresna egokia da Europako eta haragoko hainbat testuingurutan egiten diren praktikak konparatzeko. Hala ere, xede hori betetzeko (erreferentzia-tresna bateratua izatea, alegia), ezinezkoa da testuinguru guztietan berdin aplikatzea, erabiltzaileek nolabaiteko esku-hartzerik egin gabe eta tokian tokiko testuinguru eta helburuetara egokitu gabe.

Areago, EEMBren egileek argi eta garbi utzi zuten puntu hori: erabiltzaileentzako atariko oharretan, esate baterako, hauxe adierazten dute: "gure asmoa EZ da profesionaleri zer egin behar duten edo nola egin behar duten esatea" (15. or.), testuan zehar hainbat bider errepikatzen den ideia. Lanabeskutxa osatzen duten baliabide berriagoek –*Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* eskuliburuak, adibidez– berdin jokatu dute. Eskuliburu horren egileek argi eta garbi adierazten dute hori ez dela azterketa bat EEMBra lotzeko gida bakarra, eta erakunde bat ere ez dagoela behartuta halako loturarik egitera (1. or.).

Europako Kontseiluak EEMB erabiltzeari buruzko politika-foro bat antolatu zuen (Estrasburgo, 2007). Bertan, Coste-k honako hau ohartarazi zuen: erabilera kontestualek, hau da, ingurune jakin batean egiten diren berariazko interbentzioek "askotariko formak har ditzakete, maila batean baino gehiagotan aplika daitezke, hainbat helburu izan ditzakete, eta parte-hartzaile ugari inplika ditzakete". Eta jarraitzen du: "Testuinguruaren araberako aplikazio horiek guztiak legitimoak eta esanguratsuak dira; baina, Erreferentzia Markoak berak, nolabait esanda, aukera-sorta bat eskaintzen duen arren, testuinguruaren araberako aplikazioetako batzuek osokiago ustiatzen dute Markoa eta beste batzuek, berriz, zabaldu edo gaintu egiten dute." Horrela, azterketak egokitzeko kontuetan, garrantzitsua da gogoratzea EEMB ez dela preskriptiboki erabiltzeko sortu eta azterketa bat bere testuingurura eta helburuetara nola egokitu behar den esateko ez dagoela bide "hoberenik", bide on bakarrik.

Jones-ek eta Saville-k (2009: 54-55) adierazten duten moduan:

"... batzuek hitz egiten dute mailu bat iltze bati aplikatzen diogun bezalaxe aplikatu behar zaiola EEMB testuinguru jakin bati. Hobe genuke testuingurua EEMBra igarotzeaz hitz egitea. Iragankortasuna alderantzizkoa da. Egokitzapen baten arrazoia eraiki behar da eta konparazioaren oinarria ezarri. Testuinguru espezifikoak zehazten du baieztapenaren azken esanahia. Prozesuari hala ekinaz gero, bere lekuan ipiniko dugu EEMB, erreferentzia-puntu gisa, eta haren bilakaerari lagunduko diogu etorkizunean."

Manual for Relating Language Examinations to the CEFR eskuliburuak "azterketa edo proba jakin bat EEMBrekin lotura egiten duela baieztatzearen justifikazioan inplikatuta dauden prozeduretan" ipintzen du arreta, eta "ez du ematen jarraibide orokorrik hizkuntza-azterketa edo proba onak nola eraiki behar diren jakiteko" (2. or.). Eskuliburu honetan hartu dugun ikuspuntu osagarria, berriz, probak

Sarrera

prestatzeko bidetik bertatik hasten da, eta erakusten du nola eraiki daitekeen EEMBreko lotura prozesuaren urrats guztietan, honako xede hauekin:

- probaren edukia zehaztea
- hizkuntza-gaitasun maila berariazkoak zehaztea eta neurtzea
- hizkuntza-probetako jarduerak interpretatzea, azterketatik bertatik kanpoko hizkuntza-erabilerekin erlazionatzeko eran

Eskuliburu honek, hortaz, xede zabalagoa du EEMBn bertan laburtzen diren hiru erabilera nagusiak baino. Hain zuzen, hauek dira:

- azterketen eta proben edukia zehaztea
- ikaskuntzako helburu bat lortu den ala ez zehazteko irizpideak finkatzea. Helburuok ahozko zein idatzizko saioak ebaluatzeko izan litezke, edo irakasleen ebaluaziorako, ikaskide baten ebaluaziorako edo autoebaluazio jarraiturako.
- probetan eta azterketetan hizkuntza baten gaitasun-mailak deskribatzea. Horri esker, egiaztagiri-sistema desberdinak alderatu ahal izango dira.

(EEMB, 38. or.)

Hortaz, eskuliburu honek probak eraikitzeke gida koherente eta erabilgarria izan nahi du. Proba horien helburuak askotarikoak izan daitezke, jakina. Probak prestatzea ziklo gisa aurkezten du, etapa baten arrakasta lehenagoko etapan egindako lanari lotuta baitago. Ziklo osoa era eraginkorrean kudeatu behar da, urrats bakoitzak ondo funtziona dezan. 1.5 atalak zikloaren ikuspegi orokorra ematen du, gero kapitulu bakoitzean xeheki lantzen dena:

- 1. atala** — Funtsezko kontzeptu hauek aurkezten ditu: hizkuntza-gaitasuna, BALIOTASUNA, FIDAGARRITASUNA eta jokabide zuzena.
- 2. atala** — Probak eraikitzea —azterketa aplikatzeko erabakitik hasi eta azken ZEHAZTAPENAK finkatzeraino
- 3. atala** — Probak osatzea —nola idatzi itemak eta nola eratu probak
- 4. atala** — Azterketa antolatzea —nola ANTOLATU azterketak, azterketarien matrikulaziotik hasi eta materialak bueltatzeraino
- 5. atala** — Probak zuzentzea, kalifikatzea eta emaitzak argitaratzea —amaiera ematen dio funtzionamendu-zikloari.
- 6. atala** — Jarraipena eta berrikusketa —nola errepikatu zikloa gerora, azterketaren erabilgarritasuna eta kalitatea hobetzeko

Eskuliburu honen irakurleak

EEMBrekin harremana duten hizkuntza-azterketak prestatzeko eta erabiltzeko interesa duen edozeinentzat da eskuliburu hau. Azterketa-prestatzaile hasiberrientzat nahiz eskarmentu handikoentzat erabilgarri izateko moduan dago idatzita; hau da, printzipio komun orokor batzuk ezartzen dizkie hizkuntza-azterketei: berdin da azterketa-hornitzailea erakunde handi bat izatea, hainbat tokitan milaka lagunentzako probak prestatzen dituen, edota ikasgela bateko ikasleen maila aztertu nahi duen irakasle bakar bat izatea. Printzipioak berberak dira parte-hartze handiko nahiz txikiko azterketetarako, urrats praktikoak aldatuko badira ere.

Era berean, ziurtzat joko dugu irakurleek ondo ezagutzen dutela EEMB edo, besterik gabe, prest egongo direla eskuliburu honekin batera erabiltzeko, azterketak prestatzeko (eraikitzeko) eta erabiltzeko (aplikatzeko) orduan.

Nola erabili eskuliburu hau

Hemen aurkezten diren hizkuntza-azterketetarako printzipioak orokorrean aplika balitezke ere, azterketa-hornitzaileak erabaki beharko du nola aplikatu bere testuinguruan. Eskuliburu honek adibideak, aholkuak eta iradokizunak ematen ditu jardura batzuk nola burutu litezkeen erakusteko. Hala ere, seguruenik, aholku praktiko horiek aproposagoak dira testuinguru batzuetarako beste batzuetarako baino, azterketaren helburuak zein diren eta zer baliabide dauden eskuragarri azterketa prestatzeko. Horrek ez du esan nahi, jakina, eskuliburu hau erabilgarria ez denik irakurle batzuentzat: printzipioak ulertzen badituzte, erabiltzaileek adibideak erabil ditzakete printzipiook beren testuinguruetan nola gauzatu hausnartzeko.

EEMBz gain, bada beste baliabiderik hizkuntza-azterketak EEMBri lotzeko. Izatez, Europako Kontseiluak garatu eta eskura jarri dituen baliabideen lanabes-kutxaren atal bat besterik ez da eskuliburu hau. Hori dela eta, ez da eskuliburu honen zeregina bestela erraz eskura daitekeen informazioa edo teoria ematea; batez ere, lehenago esan bezala, saiatu gara *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* liburuan azaltzen den informazioa ez bikoizten, baizik eta haren osagarria izaten.

Eskuliburu hau ez da zertan puntarik punta irakurri. Azterketa prestatzeko eta antolatzeko eginkizunak hainbat lagunek egin behar badituzte, nork bere lanarekin edo egitekoekin lotura zuzena duten atalak irakur ditzake. Hala ere, hizkuntza-azterketetako arlo jakin batean espezializatzen direnei ere, eskuliburu osorik irakurtzeak azterketa-ziklo guztiaren ikuspegi erabilgarria eman diezaieke.

Atal bakoitzaren amaieran, "Gehiago jakiteko" atalean, bibliografia azaltzen da, irakurleak gaiak sakonago aztertzen dituzten baliabideetara edo tresna praktikoetara bideratzeko. Horren aurretik, funtsezko galderak agertzen dira, irakurritakoaren ulermena indartzen lagungarri.

Eskuliburu hau ez-aginduzko dokumentua da, erabiltzaileek bi helburu hauekin kontsulta dezaketena: azterketak prestatzeko eta ebaluatzeko printzipio eta ikuspuntu nagusiak nabarmentzeko, eta azterketak beren erabilera-testuinguruetan prestatzeko. Ez da, bestalde, errezeta-liburu bat azterketetako galderak EEMBren eskala argigarrietan oinarrituta prestatzeko: EEMBren sei erreferentzia-mailak erreferentzia-tresna bateratu bat eragiteko nahikoa argiak eta xeheak izan arren, eskalak ez ziren diseinatu galderak doi-doi parekatzeko oinarri gisa.

Areago: Erreferentzia Markoaren hasierako zirriborroetako batean (Estrasburgo, 1998), gehigarrian txertatu ziren eskala argigarriok, adibide modura, eta ez ziren agertu ere egin testuaren gorputzean. Testu nagusian txertatu ziren eskala bakarrak Erreferentzia Maila Bateratuak izan ziren. Izan ere, 1998ko zirriborroaren testuaren jatorrizko diseinuak estatus eta funtzio desberdinak zedarritu zizkien: alde batetik, *erreferentzia-mailak* (orokorrak) eta, bestetik, *eskala argigarriak* (askoz espezifikagoak). Ikuspuntu horrek azpimarratu egiten zuen eskalen izaera behin-behinekoa. Gainera, haietariko batzuk kalibratu gabe zeuden, eta behar baino gutxiago aurkezten ziren C mailetan.

EEMBren 1998ko zirriborroan, testuan agertzen zen esplizituki (131. or.) eskala argigarrien behin-behineko izaera:

"Erreferentzia-puntu bateratuen sorta bat ezartzeak ez du inola ere mugatzen nola antola edo deskriba dezaketen mailen eta moduluen sistema kultura pedagogiko desberdinak dituzten sektoreek. Gainera, pentsatzekoa da erreferentzia-puntu bateratuen formulazio zehatza —deskribatzaileak adierazteko modua— denboraren poderioz garatzen joango dela, bazkide diren estatuen eta egiaztatutako maisutasuna duten erakundeen esperientzia deskribapenean txertatzen denean."

Eskalak era preskriptiboegian erabiltzeak arrisku bat du: hizkuntza-gaitasuna neurtzeko orduan, "guztientzat patroi bera" izateko ikuspuntua ekar lezakeela. Baina hizkuntza- eta funtzio-eskalen helburua da mailen izaera zabala erakustea eta ez hainbeste mailok zehatz-mehatz definitzea. Horrela, zer-nolako bariazioa dagoen demografian, testuinguruetan, helburuetan eta irakasteko eta ikasteko estiloetan aintzat hartuz gero, ezinezkoa da, esaterako, "ohiko ikasle" bat deskribatzea. Ondorio gisa, horrek zaildu egiten du B1 mailarako —edo beste edozein mailatarako— testuinguru guztietan baliagarria den ikasketa-programa bat edo azterketa bat sortzea.

Sarrera

EEMBk eragin iraunkor eta positiboa izan dezan, haren printzipioak eta praktikak integratu egin behar dira ebaluatzaileen ohiko prozeduretan. Horrek, denborarekin, bategite-argudioak eraikitzea eta indartzea ahalbidetuko du, sistema profesionalak proposamen berriak egiteko garatu ahala, eta inplikatzeko du EEMBren testuarekin osotasunean lan egitea eta, beharrezkoa denean, berariazko testuinguruetara eta aplikazioetara egokitzea.

Ezinezkoa da estandarra ezartzen duen ariketa bakar batetik parekatze-froga egonkor eta koherenterik ziurtatzea; horregatik, garrantzitsua da azterketa-hornitzaileak denborarekin metatu diren askotariko frogak biltzen ahalegintzea. Horrek esan nahi du *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* eskuliburuan eta bategite-lanetarako lanabes-kutxako beste baliabide batzuetan biltzen diren aholkuak integratu egin behar direla ebaluatzaileen ohiko prozeduretan eta ez direla "salbuespenezko gertaeratzat" hartu behar.

Eskuliburu honek hori egitera bultzatu nahi ditu irakurleak, nabarmenduz zeinen garrantzitsua den estandarrak ezartzea eta denboran zehar horiei jarraipena egiteko sistemak diseinatzea eta mantentzea.

Eskuliburu honetan erabili diren konbentzioak

Eskuliburu honetan konbentzio hauek gorde dira:

- *Hizkuntza-probak eraikitzeko eta aplikatzeko eskuliburua* horrela aipatzen da: *eskuliburu hau*.
- *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa* (EEMB) horrela aipatzen da: *EEMB, Markoa* edo *Erreferentzia Markoa*.
- Azterketa ekoizteko ardura duen erakundea honela aipatzen da: *azterketa-hornitzailea* (ingelesez, *test provider*). Noizean behin agertzen dira, berriz, *azterketa-prestatzailea* (ingelesez, *test developer*) eta antzeko hitzak, azterketa-zikloan funtzio zehatza betetzen duten pertsonak aipatzeko orduan. Azkenik, azterketa bat behar dela erabaki eta egiteko enkargua ematen duena *azterketaren eragilea eta jabea* (ingelesez, *test sponsor*) hitzekin izendatzen da.
- Glosategian (VIII. eranskina) biltzen diren hitzak MAIUSKULA TXIKIZ nabarmendu dira eskuliburu honetan azaltzen diren lehenengo aldian, bai eta irakurlearentzat lagungarri izan daitezkeen beste kasu batzuetan ere.

Michael Milanovic doktorea

ALTEren presidentea

1. Oinarrizko ideiak

Eskuliburu honek gidalero praktikoak eskaintzen ditu hizkuntza-probak sortzeko. Horretarako, ezinbestekoa da azterketagintzaren hastapenak eta funtsezko teoriak ezagutzea. Hori dela eta, atal honetan gai hauek aurkeztuko dira:

1. nola definitu hizkuntza-gaitasuna
2. nola ulertu baliotasuna –azterketa egoki baten funtsezko ezaugarria–
3. nola ulertu fidagarritasuna
4. nola ulertu jokabide zuzena azterketagintzan

Halaber, kapitulu honetan, azterketa eraikitze prozesuaren zirriborroa aurkeztuko da eta hurrengo kapituluetan zehatzago azalduko.

1.1 Nola definitu hizkuntza-gaitasuna

1.1.1 Hizkuntza-erabileraren eta hizkuntza-gaitasunaren ereduak

Hizkuntzaren erabilera oso fenomeno konplexua da: gaitasun edo azpigaitasun ugarirekin du zerikusia. Azterketa-egitasmo bat hasteko, oso garrantzitsua da eredu agerikoa eta jakina izatea gaitasun horiei buruz eta haien arteko harremanei buruz. Eredu horrek, egin balezake ere, ez du zertan azaldu nola antolatzen den hizkuntza-gaitasuna gure burmuinean. Hizkuntza-gaitasunaren zenbait alderdi esanguratsu seinalatzea da eredu horren betebeharra. Eta horretan oinarriturik hartu beharko dugu lehenengo erabakia: zein erabilera edo gaitasun-arlo azter daiteke? Zein komeni da aztertea? Horretaz aparte, ereduak laguntzen du azterketaren emaitzak interpretagarriak eta erabilgarriak izango direla ziurtatzen.

Ereduak identifikatzen duen ezaugarri mentalari EZAUGARRIA (ezaugarri bereizgarria) edo KONSTRUKTUA esaten zaio.

1.1.2 Hizkuntza-erabileraren EEMBren ereduak

Hainbat autorek (adibidez, Bachman, 1990; Canale eta Swain, 1981; Weir, 2005) eredu eraginkorrak proposatu dituzte hizkuntza-gaitasunari buruz.

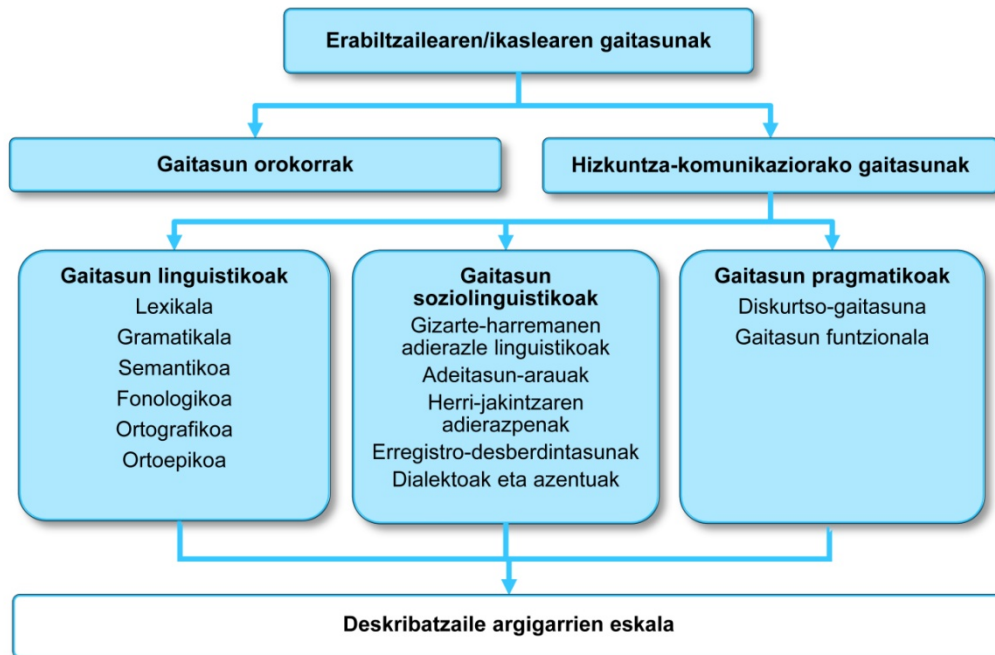
Eskuliburu honetan EEMBekin hasia egokia iruditzen zaigu: EEMBren eredu orokorra da, hizkuntza-erabileraren eta hizkuntzen ikaskuntzan oinarritzen dena. "EKINTZARA BIDERATUTAKO HURBILKETA" da Markoak proposatzen duena; eredu horri pasarte honetan ematen zaio hasiera:

Hizkuntzaren erabilerak –ikaskuntza ere barne hartzen du–, erabiltzaileak gizabanako eta gizarte-eragile diren aldetik, **gaitasun orokor** zein **komunikazio-gaitasun** batzuk garatzen dituzten pertsonen jarduerak hartzen ditu bere baitan. Pertsonak, **hizkuntza-jarduerak** gauzatzeko, hainbat **testuingurutan** eta **baldintza** eta **muga** askoren mende erabiltzen dituzte eskuragarri dituzten gaitasunak. Jarduera horiek gauzatzeko **prozesu** batzuk abiarazi behar dituzte, **arlo** espezifikoetan **gai** jakin batzuei buruzko **testuak** ekoizteko eta jasotzeko, eta egin beharreko **atazak** gauzatzeko egokien irizten dieten **estrategiak** erabili behar dituzte. Jarduera horien gainean duten kontrolaren bidez, parte-hartzaileek beren gaitasunak sendotu edo aldatu dituzte. (EEMB: 29. or.; nabarmendutakoa, jatorrizkoan)

Oinarrizko ideiak

Pasarte horrek ereduaren elementu nagusiak aipatzen ditu, gero EEMBren testuan zehatzago aurkeztuko direnak. Izan ere, 4. eta 5. kapituluetakotako tituluek eta azpitituluek eredu hierarkikoa erakusten dute: bertan, elementu batzuk handiagoak diren beste batzuen barruan daude.

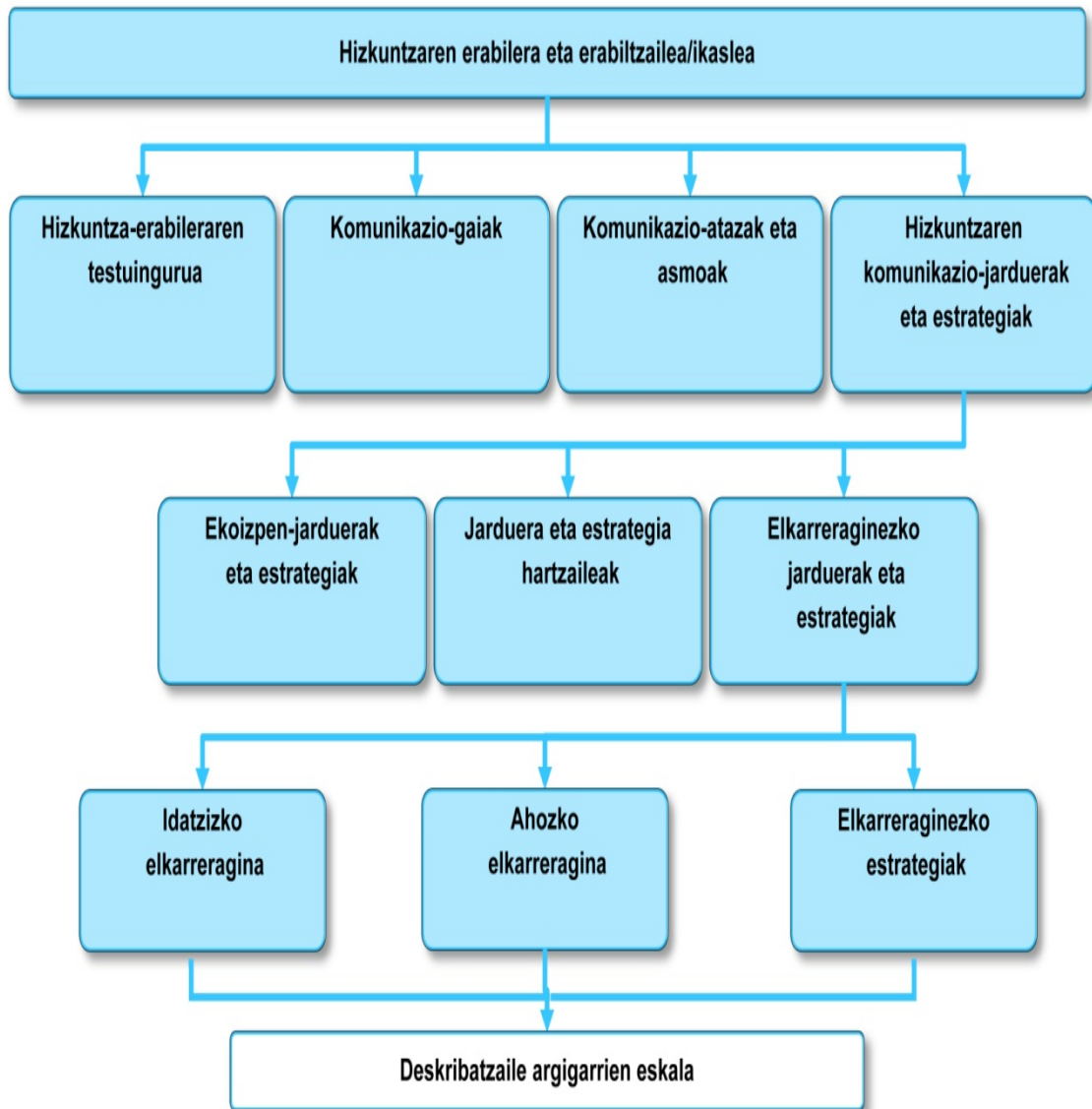
1. irudiak horixe erakusten du 5. Kapituluan (*Erabiltzailearen/ikaslearen gaitasunak*), zenbait titulu eta azpitituluren bitartez. Bertan gaitasunak bitan banatuta agertzen dira: *gaitasun orokorrak* (horien artean, *ezagutza deklaratioa* eta *gaitasun existentziala*, hemen erakutsiko ez direnak) eta *hizkuntza-komunikaziorako gaitasunak*. Azken horiek, hirutan zatitzen ditu: *gaitasun linguistikoak*, *soziolinguistikoak* eta *pragmatikoak*. Horietako bakoitza, aldi berean, gehiagotan banatzen du.



1. irudia: EEMBren 5. kapituluaren zati baten ikuspegia (*Erabiltzailearen/ikaslearen gaitasunak*)

Era berean, 4. kapituluak helburu komunikatiboak eta hizkuntza erabiltzeko moduak jorratzen ditu. Bere aldetik, 2. irudiak zer komunikatzen den erakusten du (gaiak, atazak eta helburuak), ekintzak nahiz estrategiak barne, eta, horren ondorioz, ikasleek komunikatzean erakusten dituzten hizkuntza-trebetasunak. Errazago ulertze aldera, 2. irudiak hierarkiaren konplexutasunaren zati bat azaltzen du.

Hizkuntza-probak eraikitzeko eta aplikatzeko eskuliburua



2. irudia: EEMBren 4. kapituluaren zati baten ikuspegia (Hizkuntzaren erabilera eta erabiltzailea/ikaslea)

1.1.3. Nola erabili ereduak

HIZKUNTZA-ERABILERAREN ARLOA aplikatzean, gogoan hartu behar dugu bi alderdik eragin handia dutela azterketaren azken itxuran: batetik, ITEMEN eta ATAZEN BENETAKOTASUNA eta, bestetik, diskretutasuna, hau da, nola neurtzen diren gaitasunak: banan-banan edo bat baino gehiago elkarrekin integratuta.

Benetakotasuna

Hizkuntza-probetan, garrantziko bi atal dira *egoeraren benetakotasuna* eta *elkarreraginaren benetakotasuna*. *Egoeraren benetakotasunak* aztertzen du zein neurritan diren itemak eta atazak eguneroko bizitzako hizkuntza-ekintzen ordezkotzat. *Elkarreraginaren benetakotasunak*, berriz, hauxe aztertzen du: azterketariaren eta atazen arteko erlazioaren berezotasuna eta erlazio horretan erabiltzen diren prozesu mentalak.

Oinarrizko ideiak

Eman dezagun informazio zehatza lortzeko entzutezko ataza bat dugula. Egoeraren ikuspuntutik, benetakoagoa, errealtatetik hurbilagoa, izango da eguneroko testuinguru batean jartzen badugu: adibidez, eguraldiaren iragarpen bat. Elkarreraginaren aldetik, benetakoagoa egin daiteke, azterketariari entzuteko arrazoi bat ematen bazaio: adibidez, aste horretan mendiko ibilaldi bat antolatuta behar duela-eta, egun aproposa aukeratu behar izatea eguraldiaren iragarpena entzun eta gero.

Hizkuntza-probetan, benetakotasunaren hainbat arlo orekatu behar izaten ditugu, azterketa egokia sortzeko. Esate baterako, materialak eta ariketak egokitu behar izaten dira ikasleak xede-hizkuntzan duen uneko hizkuntza-gaitasunaren mailara. Horrela, materiala hizkuntzaren aldetik benetakoia izan ez arren, ikasleari planteatzen zaion egoera benetakoia izan daiteke eta baita berak testuekin nahiz gainerako azterketa-kideekin duen elkarreragina ere.

Itemaren edo atazaren egoera benetakoagoa egiteko, bizitza errealeko atazen ezaugarriak identifikatu eta errepikatu behar dira ahal den neurrian. Elkarreragina benetakoagoa izatea honela lor daiteke:

- azterketariari dagokion mailako egoera eta ataza ezagunak eta esanguratsuak proposatuz
- ataza bakoitzaren helburua, hartzailea eta behar duen testuingurua zehaztuz
- ataza *ondo* betetzea zer den argi adieraziz

Gaitasunak elkartzea

Gaitasunak banan-banan aurkez daitezke hizkuntza-erabileraren eredia definitzean. Dena dela, benetako atazetan, oso zaila da gaitasunak banatzea. Hori horrela da ekintza komunikatiboek gaitasun asko hartzen dituztelako aldi berean. Eman dezagun egoera hau: hizkuntza-ikasle bati kalean kanpotar bat hurbildu zaio helbide bat galdetzer. Ikaslea saiatuko da zer galdetu dion ulertzen. Egoera horretan, hainbat gaitasun azalduko dira: mezua deskodetzeko gaitasun gramatikala eta diskurtso-gaitasuna, gaitasun soziolinguistikoa –komunikazioaren inguru soziala ulertzeko– eta gaitasun kognitiboa –hiztunak zer lortu nahi duen interpretatzeko–.

Azterketako ataza sortzen ari garenean, garrantzizkoa da argi izatea zein oreka gorde behar duten gaitasunek, ERANTZUNA arrakastatsua izan dadin. Egoera jakin batean gaitasun batzuk beste batzuk baino garrantzitsuagoak dira. Garrantzitsuenean atazaren ardatza osatuko dute. Bestalde, ataza horretan hizkuntza-ekoizpen nahikoa lortu beharko litzateke, aukeratutako gaitasune(t)an, azterketariaren trebetasunaren gaineko iritzia osatu ahal izateko. Era berean, kontuan hartu behar dugu nola ZUZENDU edo kalifikatuko den erantzuna (ikus 2.5 eta 5.13 atalak): zuzentzeko orduan, aukeratutako gaitasune(t)an erakusten duen trebetasuna bakarrik hartuko da kontuan emaitzaren oinarritzat.

1.1.4. EEMBren erreferentzia-maila bateratuak

Aipatutako hizkuntza-erabileraren ereduaz gain, EEMBren ereduak sei maila zehazten ditu hizkuntza-komunikaziorako gaitasunean. Maila horiek lagungarri izango dira ikasketa-helburuak ezartzeko eta ikasketen aurrerapena edo gaitasun-maila neurtzeko. Deskribatzaileen eskalek osatzen dute EEMBren marko kontzeptuala; deskribatzaileen formulazioa "*Gai da*" baieztapenen bitartez adierazten da.

Hona hemen irakurritakoaren ulermena neurtzeko hasiera-mailako (A1) adierazlea edo deskribatzailea, "Gai da" baieztapenen bitartez:

Gai da eguneroko bizitzako izen, hitzak eta esaldi arruntak ezagutzeko, adibidez iragarki eta posterretan, edo katalogoetan. (EEMB, 93. or.)

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Alderatzeko, hona hemen goi mailako (C2) deskribatzaile bat:

Gai da idatzizko hizkuntza era guztiak ulertzeko eta era kritikoan interpretatzeko, baita testu abstraktuak eta egitura konplexuzkoak eta lagunarteko esamolde asko dituztenak ere (literarioak nahiz bestelakoak). (EEMB, 92. or.)

Europako Kontseilua (2001)

Hauek dira sei gaitasun-mailak:

C2 Menderatze-maila	}	Erabiltzaile gaitua
C1 Gaitasun operatibo eraginkorra		
B2 Maila aurreratua	}	Erabiltzaile independentea
B1 Atalase-maila		
A2 Tarteko maila	}	Oinarrizko erabiltzailea
A1 Hasierako maila		

(EEMB, 43. or.)

Hizkuntza-aztertzaileek zuzen ulertu behar dituzte gaitasunaren adierazleak ("Gai da" baieztapenak). Deskribatzaile horiek honelakoak dira:

- argigarriak

Beraz, **ez dira**:

- zorrotzak
- arauemaileak
- definizioak
- curriculum bat
- kontrol-zerrenda bat

Gaitasunaren adierazle edo deskribatzaile horiek laguntza eskaintzen diete hezitzaileei, gaitasun-mailak ezagutzeko eta haiei buruz hitz egin ahal izateko. Azterketak eraikitze prozesuan, gida moduan erabil daitezke. Hala ere, deskribatzaile horiek onartzeak ez du esan nahi azterketarako behar diren trebetasun-mailen definizioa hor bukatu denik.

Azterketa-prestatzaileek erabaki behar dute zein deskribatzaile ("Gai da" baieztapenak) nagusitzen diren beren testuinguruan. Eman dezagun azterketaren ARLOA honako hau dela: hoteletako langileei hizkuntza irakastea eta ebaluatzea. Arlo horretarako "Helburu bat lortzeko elkarlana" ataleko deskribatzaileak (EEMB, 4.4.3.1) erabiliko dira, eta ez "Telebista eta filmak ikustea" atalekoak (EEMB, 4.4.2.3). EEMBN dauden **ESKALA** argigarri horiek, edo bertako beste edozein materialek, ez badute testuinguruarekin bat egiten, beste deskribatzaile batzuk bilatu beharko dira beste iturri batzuetan edo beste batzuk sortu testuinguru horretarako.

Azterketak EEMBrekin lotzea

Bide horretatik abiatuta, azterketak EEMBrekin lotzeko lana EEMB bera azterketaren testuingurura hurbilduz hasten da. Hori horrela egin behar da EEMBko eskalak "testuinguru gabeak direlako testuinguru espezifiko askotan erabili ahal izateko". Baina, aldi berean, "testuinguruari egokituak izan behar dute, testuinguru guztiakin harremana izateko eta testuinguru orotara moldatzeko modukoak izateko." (EEMB, 41. or.)

Lotzeak ez du esan nahi EEMB testuinguru guztietan mekanikoki eta era zurrunean aplikatu behar denik. Azterketa-prestatzaileak gai izan beharko luke EEMB bere testuingurura "ekartzeko, egokitzeko" eta moldaketa hori, neurri batean behintzat, testuinguru horren ezaugarrien arabera egin dela azaltzeko.

Testuinguruaren beste bereizgarri garrantzizko bat dugu azterketarien nolakotasuna, hau da, azterketariak dituzten ezaugarriak. Arlo horretan alde handiak daude ikasle batzuen eta besteen artean, adinean eta garapen kognitiboan, hizkuntza ikasteko helburuetan, etab. Ezaugarri horietako batzuek ikasleak ondo bereizten dituzte hainbat multzotan. Askotan, hizkuntza-probak diseinatzean, ezaugarri jakin bat duen multzo bat hartzen da kontuan, esaterako, adina (ikasle gazteak edo helduak). Adibide horretatik abiatuta, esan daiteke bi taldeetako ikasleak defini daitezkeela EEMBren parametroen arabera, baina B1eko ikasle gazte batek eta B1eko ikasle heldu batek *B1eko nolakotasun* desberdina izango dute, eta deskribatzaile desberdinak erabili beharko dira, beraz, batean eta bestean.

Ikasleak askotan desberdinak dira beren trebetasun-profilean (batzuk entzule hobeak izan daitezke, irakurle baino; eta beste batzuk, alderantziz). Horrek zaildu egiten du denak eskala berean jartzea eta alderatzea. Arrazoi horregatik, bi azterketari B1 mailan jar daitezke, bakoitzak bere puntu ahulak eta indartsuak izan arren. Kasu batzuetan, baldin eta gaitasuna hainbat trebetasunetan banatuta neurtu nahi badugu, trebetasun horiek ondo bereizita aztertu beharko dira. Horretarako, deskribatzaileak ezarri behar dira trebetasun bakoitzerako eta oinarri gisa erabili, trebetasun espezifiko bakoitzeko gaitasun-mailak definitzeko.

Hala ere, badago muga garrantzitsu bat EEMB testuinguru batera egokitzeko. EEMBren hizkuntza-gaitasunaren deskribapena, eskuliburu honen 1.1.2 atalean aipatzen dena, hizkuntza-ereduaren arabera da. Ezin liteke LOTU edo egokitze-saiorik egin eredu horretako gaitasun edo ezagutzatik kanpo (adibidez, bigarren hizkuntza bateko literaturaren ulermena).

1.2 Baliotasuna

1.2.1 Zer da baliotasuna?

Baliotasuna erraz defini daiteke: azterketa bat baliozkoa da neurtu nahi den hori neurtzen badu. Horrela, adibidez, azterketa batek italerazko komunikazio-gaitasuna neurtu nahi badu eta azterketariak azterketan lortzen duten puntuazioa altuagoa edo baxuagoa bada duten italerazko gaitasunaren arabera, orduan, azterketa hori baliozkoa dela esan daiteke. Definizio estu hori zabaldu egin da azken urteotan, azterketen *ereduak* barnean sartzeko; hau da, baliotasuna honekin dago lotuta: "teoriak eta frogak zenbat eta neurri handiagoan berretsi azterketan erabilitako atazetan ateratzen diren emaitzak, orduan eta baliotasun handiagoa izango du azterketa horrek." (AERA, APA, NCME, 1999).

Zabaldutako definizio horrek azterketen ERAGIN soziala azpimarratzen du, eta adierazten du azterketek informazio egokia eman behar dutela azterketarientzat garrantzitsuak diren erabaki asko hartuko direlako. Ikuspegi horretatik, ezin dugu esan azterketa bat baliozkoa dela modu absolutuan. Aldiz, baliotasunak azterketaren helburuarekin du zerikusia; hau da, azterketaren emaitzak zertarako

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

erabiliko diren. Horren arabera, azterketari bakoitzaren azterketaren emaitzen interpretazioa da baliozkoa, edo ez da baliozkoa.

Bachman-ek (1990) kontu hau ekarri du hizkuntzaren esparrura, eta esaten du azterketek lagundu egin beharko luketela xede-hizkuntzaren erabilera-arloren batean ondorioak ateratzen. Hau da, azterketa-emaitzen baliotasuna neurtzeko, lehendabizi, argi adierazi behar da zer espero den azterketari batek egitea hizkuntza mundu errealean erabiltzen duenean. Ondoren, ikusi behar da azterketak nahikoa froga eskaintzen ote duen azterketarien gaitasunaz. EEMBk oinarri bat ematen du zenbait erabilera-eremutan lorpenak definitzeko. Deskribatzaile argigarriek abiapuntu bat eskaintzen dute horretarako.

1.2.2 Baliotasuna eta EEMB

Azterketen emaitzak EEMBren hitzen eta kontzeptuen bidez azaltzen ditugunean, adierazten dugu gai garela azterketak EEMBren mailetan interpretatzeko, ditugun azterketarien definizioen arabera. Baliotasunak ziurtatuko du guk dioguna egia dela: B1ean kokatzen dugun ikasle bat *benetan* B1 mailakoa da, guk eman ditzakegun frogen arabera.

Behar den froga-mota alda daiteke azterketaren testuinguruaren arabera. Goian aipatutako EEMBren hizkuntza-erabilera edo ikasketa-ereduari *sozio-kognitiboa* dei diezaiokegu: hizkuntza barneratutako gaitasun-multzo bat da eta, aldi berean, kanporatutako gizarte-jokaera multzo bat. Testuinguruaren arabera, azterketa bat gehiago zentra daiteke batean edo bestean, eta horrek eragina izango du bere baliotasunaren frogan:

- Ardatza, batez ere, erabileran badago, baliotasunaren froga lotuago egongo da komunikazio-helburu batzuetan erabiltzen den benetako hizkuntzarekin.
- Ardatza, batez ere, gaitasunean badago, baliotasunaren froga trebetasun kognitiboei, estrategiei eta hizkuntza jakiteari lotuko zaie; horiek nolabaiteko inferentzia emango dute hizkuntzaren erabilera potentzialaren inguruan.

Bigarren kasuan garrantzizkoa da erakustea azterketako atazetan erabili behar dituzten trebetasunak, estrategiak eta hizkuntza-ezagutzak benetan direla xede-hizkuntzaren erabilera-arloan erabili beharko lirakeenak –hau da, badutela *elkarreraginaren benetakotasuna* (ikus 1.1.3).

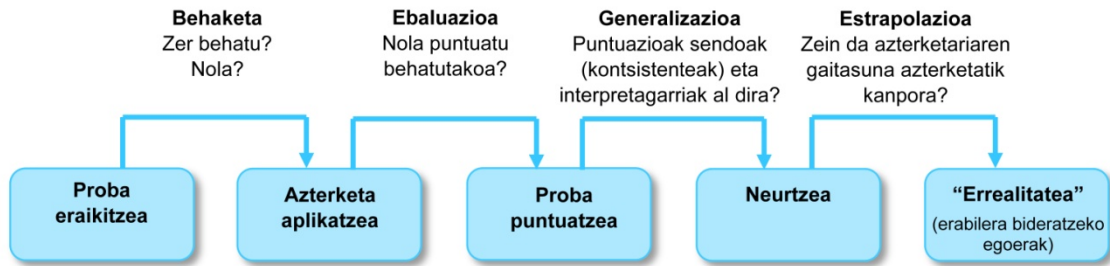
Bi froga-mota horietan oinarri daiteke EEMBren baliotasun-eskaera. Bien arteko oreka testuinguruaren eskakizunen arabera izango da. Saltzaileentzako hizkuntza-probak pisu handiagoa emango dio hizkuntza-erabileraren trebetasunari, eta eskolako ikasleentzako hizkuntza-probak, berriz, garrantzi handiagoa emango dio gaitasunari.

1.2.3 Baliotasuna probak eraikitze zikloan

Baliotasunak, beraz, bi gauza lotzen ditu: alde batetik, azterketako atazen jarduna eta, bestetik, azterketatik kanpoko munduan azterketariak duen hizkuntza-gaitasunaren inferentzia. Hori egin ahal izateko, atazak diseinatzea eta eraikitzea garrantzi handiko urratsa da, baina badira funtsezko urrats gehiago.

Azpiatal honetan ikusiko dugu baliotasuna probak sortzeko zikloarekin lotuta dagoela (ikus 1.5) eta, horretan, azterketa sortzeko etapa guztiek eragina dutela. Probak sortzeko etapak sekuentzia bat dira, urratsen segida bat, eta urrats bakoitza ondo osatu behar da azken inferentzia baliozkoa izango bada.

Oinarrizko ideiak



3. irudia: *baliotasun-argudioaren arrazoiketa-segida (moldatua. Kane, Crooks eta Cohen, 1999; Bachman, 2005)*

3. irudiko eskemak urrats hauek argitzen ditu:

1. Proba diseinatzen da jardun-lagin bat eskuratzeko. Lagin hori interpretagarria izango da, eta ikaslearen gaitasunen eredu batean oinarrituta dago (esate baterako, azterketariari eska diezaiokegu lagun bati eskutitz bat idazteko eta bertan zerbait kontatzeko).
2. Azterketako jarduna puntuatzen da. Ekoizpen horren zein ezaugarri sarituko dira? Zein zigortu? Goiko adibidean, ezaugarri horiek erabilerak finkatu duen komunikazio-gaitasunaren araberakoak izango dira, horren barnean ERREGISTROA (gaitasun soziolinguistikoa), gaitasun lexikala, gramatikala eta ortografikoa (gaitasun linguistikoak), etab.
3. Orain arte, azterketaren puntuazioak zenbaki batzuk besterik ez dira izan, ataza bateko jardunari lotuak. Nola orokor daitezke? Azterketariak emaitza bera izango luke beste azterketaldi batean edo beste azterketa-eredu batekin? Galdera horiek fidagarritasunari buruzkoak dira (ikus 1.3 atala).

Orokortzearen beste alderdi bat testak lotzea da: gaitasun-eskala zabalagoak erabili nahi direnean, komeni da proben emaitzak paraleloak diren beste proba batzuen emaitzekin alderatzea. Horrela, proben artean dauden aldeak ezagutu ahal izango ditugu –batzuk besteak baino errazagoak izan daitezkeelako–, eta konpentsatzeko aukera izango dugu (ikus VII. eranskina).

4. Orain arte azterketa-munduko jarduna deskribatu dugu, baina emaitzak kanpoko mundura ere eraman nahi ditugu. Horretarako, emaitzak EEMBren maila batekin lotu beharko dira, bertako deskribatzaileetan aurkituko baitugu azterketari batek mundu errealean zer egiteko gai izan beharko lukeen.
5. Honetan guztian oinarrituta, azterketariari buruzko erabakiak hartu ahal izango ditugu.

Eskema labur honetan garbi ikusten da baliotasuna, EEMBrekiko lotura barne, probaren sorkuntza-prozesuaren eta administrazio-zikloaren urrats guztietan oinarritzen dela eta haien araberakoa dela. Baliotasuna prozesu osoan zehar eraikitzen da, beraz.

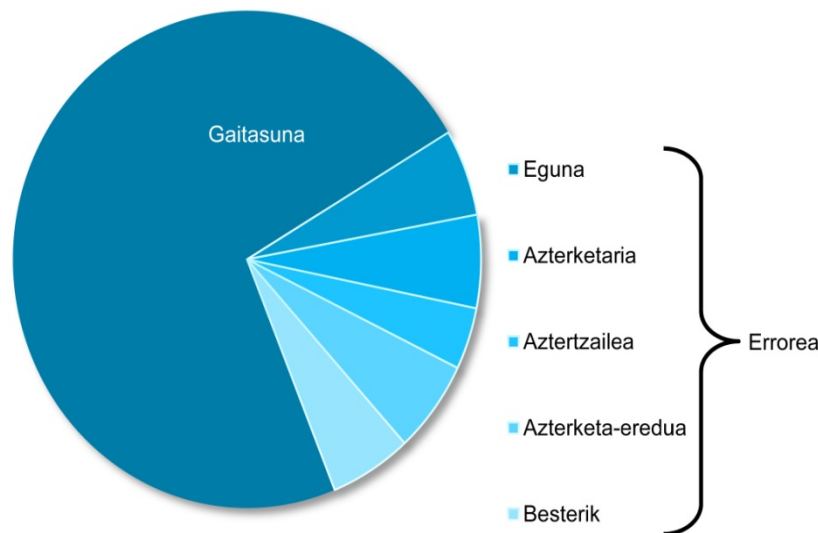
1. eranskinak gida bat eskaintzen du baliotasun-argudioa eraikitzeko.

1.3. Fidagarritasuna

1.3.1 Zer da fidagarritasuna?

Azterketetan, fidagarritasunak sendotasuna esan nahi du, kontsistentzia: azterketak puntuazio fidagarriak ditu, behin baino gehiagotan eginda, emaitza berdinak edo antzekoak ematen baditu. Horrek esan nahi du proba horrek azterketari-multzo bat beti ia ordena berean mailakatzen duela. Ez du esan nahi *azterketari berberak* proba gaitutako luketenik edo ez; azken batean, gaitutako puntuazioa aldatu egin daitekeelako. Horretarako, *konfiantza* hitza erabiltzen da oro har, arreta azterketa baten notaren edo emaitzen sendotasun- eta zehaztasun-mailan jartzen dugunean.

Kontuan hartu behar da fidagarritasun-maila altuak ez duela esan nahi ezinbestean azterketa ona denik edo emaitzen interpretazioa baliozkoa denik. Proba txar batek oso puntuazio fidagarriak eman ditzake. Hala ere, alderantziz ez da hori gertatzen: azterketaren emaitzak ondo interpretatu ahal izateko (baliozko interpretazioa lortzeko), puntuazioek fidagarritasun-maila onargarria izan *behar* dute, bestela emaitzak ezin dira konfiantzazkoak edo esanguratsuak izan.



4. irudia: errore-iturri batzuk azterketa baten puntuazioan

Azterketariak, beren artean konparatuta, puntuazio desberdinak izaten dituzte azterketa batean. Neurtutako gaitasunak aldakortasuna sortzen du probaren puntuazioetan. Fidagarritasuna definitzen da gaitasunak, ez bestek, sortutako aldakortasun horren proportzioaren arabera. Bestelako faktoreek sortzen duten aldakortasunari ERROREA esaten zaio. Kontuan hartu behar da errore hitzaren erabilera hau tekniko delako eta ez duela zerikusirik *akats* edo *huts* esanahiekin. Azterketa guztiek dute errore-maila bat.

4. irudiak erroreaken ohiko hainbat iturri erakusten ditu:

- Proba aplikatzeko eguna: eguraldia, aplikazioa, etab. aldatu egin daitezke.
- Azterketariak: azterketa hobeto edo okerrago egin dezakete egunaren arabera.
- Aztertzailak eta azterketa-ereduak: ohi ez bezala joka dezakete.
- Beste faktore batzuk: azterketa sortu eta antolatzen dutenek kontrolatzen ez dituztenak.

Oinarrizko ideiak

Helburua da azterketan izan daitekeen puntuazioen aldea gaitasunaren arabera izatea, eta ez neurketaren errorearen ondorio.

1.3.2 Fidagarritasuna praktikan

Azterketa-sortzaileak kontuan hartu behar ditu errore-iturriak, zein izan litezkeen identifikatu eta horiek gutxitzen ahalegindu. Eskuliburu honetan deskribatzen diren prozedura eta printzipioak lagungarriak izan daitezke horretarako. Dena dela, garrantzitsua da estatistika erabiltzea prozesuaren bukaeran, azterketaren puntuazioen fidagarritasuna zenbatesteko. VII. eranskinean zabalago helduko diogu gai honi.

Nolanahi ere, ezin diegu fidagarritasun-helburu bera jarri azterketa-puntuazio guztiei; azken batean, fidagarritasunaren estimazioa azterketarien puntuazioen aldakortasunaren arabera baita. Adibidez, alde aurretik hautapen-prozesu bat pasatu duten azterketariak azterketa egiten badute, fidagarritasunaren estimazioa txikiagoa izango da azterketa oso populazio aldakor batek egiten badu baino. Horrez gain, fidagarritasunaren estimazioa item edo ataza-motaren nahiz zuzenketa-moduaren arabera da. Balioespen bidez puntuatzen diren atazen kasuan, (ikus 5. kapitulua) fidagarritasun-maila baxuagoa da ITEM DIKOTOMIKOetan baino. Izan ere, ebaluazio-prozesuan bariantza (errore) handiagoa sortzen da balioespena eman behar denean, erantzunen zuzenketa mekanikoa egiten denean baino.

Dena dela, fidagarritasuna sistematikoki aztertzea oso erabilgarria da hobeto edo txartoago funtzionatzen duten probak identifikatzeko eta azterketen kalitatea kontrolatzeko eta denborarekin hobetzeko. Fidagarritasun-indize gehienek, esaterako, Cronbach-en Alpha indizeak edo KR-20 indizeak, 0tik 1erako eskala dute. Oro har, arau bezala esan daiteke eskalaren bi herenetik gorako puntuazioak, 0,6tik 1erako emaitzak, onargarriak direla.

Hala eta guztiz ere, fidagarritasunaren estimazio estatistikoa ezin da egin azterketari-kopurua txikia denean edo itemak gutxi direnean. Halako kasuetan ezin da esan zein fidagarritasun-indize den egokia probaren helburuetarako. Egoera horietan, ebaluazioan azterketak ez luke informazio-iturri bakarra izan behar erabakiak hartzeko. Informazio gehigarria eskura daiteke lan-portfolio batetik, denboran zehar egindako probetatik eta beste iturri batzuetatik.

1.4 Jokabide etiko eta zuzena

1.4.1 Azterketen ondorio sozialak: etika eta bidezkerasuna

Messick-ek (1989) argudiatu zuen balioen eragina eta azterketen ondorioak baliotasunaren zati direla. Haren eraginez, arreta handiagoz hartzen dira orain azterketen balio sozialak eta PARTE-HARTZAILEengan dituzten ondorioak. Azterketek dituzten eragin eta ondorioen artean bi motatakoak daude: batetik, ebaluazioa eta haren ondorioak –espero zirenak eta onuragarriak– eta, bestetik, ustekabeko –eta batzuetan ondorio gaiztoko– albo-ondorioak. Esate baterako, azterketa berri bat aplikatzeak eragin diezaiolke (ondo ala gaizki) irakasleek irakasten duten moduari (“oihartzun-efektua”).

Probaren arduradunek iker dezakete probak zenbaterako eragina duen eta nolakoa, azterketak dituen gizarte-ondorioei buruz gehiago jakiteko. Modu askotan egin daiteke hori, baita eskala txikian ere. Eskola barruan, gelako testuinguruan ikus daiteke ikasleak programaren alde batzuk lehenesten hasten diren ala ez, agian azterketaren fokuen eraginez. Dena dela, horrelako kasuetan, azterketaren fokua aldatzeaz gain, alde batera utzitako arloak indartu beharko dira, eta, gainera, beste bide batzuk bilatu beharko dira programaren alde guztiak lantzeko.

1.4.2 Jokabide zuzena

Azterketa guztien eta azterketa-arduradun guztien helburua da beren azterketak ahal bezain bidezkoak izatea (ikus *Code of Fair Testing Practices in Education*, JCTP, 1988 eta *Standards for Educational and Psychological Testing*, AERA et al, 1999).

1999ko *Standards*-ean hiru alde aipatzen dira jokabide zuzenaren barnean: *jokabide zuzena alborapena saihesteko*, *jokabide zuzena azterketa-prozesu osoan jokaera-berdintasuna bermatzeko* eta *jokabide zuzena azterketaren emaitzetan objektibotasuna eta berdintasuna bermatzeko*.

Kunnan-ek *Test Fairness Framework* lanean (Kunnan, 2000a, 2000b, 2004, 2008) hizkuntza-ebaluazioan jokabide zuzena lortzeko kontuan hartu behar diren bost atal aipatzen ditu: *baliotasuna* (ikus 1.2 atala), *alborapenik eza* (ikus VII. eranskina), *sarbidea*, *administrazioa* (ikus 4.atala) eta *ondorio sozialak*.

Administrazio batzuek sortu dituzte praktika-kodeak edo jokabide-kodeak, azterketa-hornitzaileei alde praktikoetan laguntzeko eta, horrela, azterketak gizabidezkoak direla ziurta dezaten.

Azterketa-hornitzaileak saia daitezke alborapena murrizten probak diseinatzean: esate baterako, gai batzuek (adibidez, tokian tokiko ohiturak) abantaila eman diezaiekete azterketari batzuei beste batzuen kaltetan (adibidez, ohitura oso bestelakoak dituzten herrietako ikasleen kaltetan). Esaterako, zerrendak egin daitezke saihestu behar diren gaiekin eta azterketa-prestatzaileei eman. Azterketarien ezaugarri esanguratsu batzuk hauek dira: adina, generoa eta jatorria (nahiz eta hori guztia probaren testuinguruaren arabera den; ikus 3.4.1).

1.4.3 Kezka etikoak

1980ko hamarkadako lehen urteetatik, kezka etikoak eztabaidatu izan dira hizkuntza-probetan. Bereziki, Spolsky-k (1981) adierazi zuen OIHARTZUN edo ITZAL HANDIko azterketek ondorio negatiboak izan ditzaketela azterketariengan, eta ohartarazi zuen botikei ematen zaien oharra eman beharko litzaiekeela azterketei ere: "kontuz erabili". Hizkuntza-proben hainbat erabilera espezifikori erreparatu zion bereziki; esate baterako, migrazio-testuinguruetan gertatzen direnei. Horrelakoetan, azterketa baten puntuazioan oinarrituta, pertsona bati buruz oso erabaki garrantzitsuak eta larriak har daitezke.

ILTA-k (*International Language Testing Association*) bere etika-kodea (*Code of Ethics*, 2000) argitaratu zuen; bertan ondo finkatu zituen jokamoldeen gidalerroak azterketa-hornitzaileentzat.

Azterketa-hornitzaileek ziurtatu behar dute printzipio nagusiak ezagunak direla eta ondo ulertzen direla haien erakundeetan. Horrek ziurtatuko du erakundeak gidalerroak betetzen dituela. Beste zenbait neurri ere egokiak izan daitezke azterketetako ziklo osoan zehar jokabide zuzena bermatzeko (ikus 4. kapitulua eta VII. eranskina).

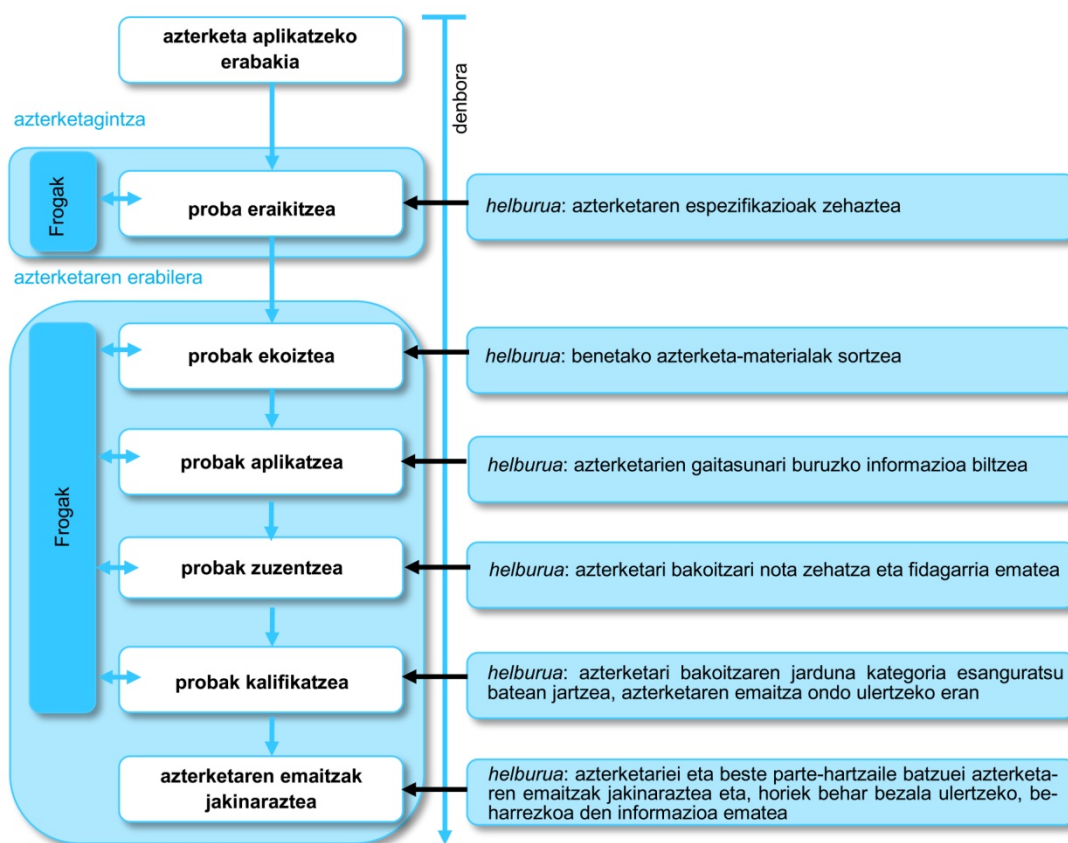
1.5 Lana planifikatzea

Proben eraikuntza-etapek eta erabilera-etapek ziklo bat osatzen dute; bertan, etapa bakoitzaren arrakasta aurreko etaparen emaitzaren ondorio da. Beraz, garrantzizkoa da ziklo osoa ondo kudeatzea. Horrekin batera, frogak biltzea ere inportantea da, lagungarriak baitira prozesuan zehar erabakiak hartzeko.

Oinarrizko ideiak

1.5.1 Lanaren etapak

5. irudiak azterketa bat egiteko etapak erakusten ditu. Azterketa bat sortzeko erabakiarekin hasten da. Erabaki hori azterketa-hornitzaileak har lezake edo beste norbaitek: irakasle-arduradunak, administrazioaren departamentu batek edo gobernuaren sail batek. Ondoren, probaren eraikuntza dator eta, horren ondotik, azterketaren aplikazioarekin lotuta dauden etapak. Etapa bakoitza osatzea bere barneko hamaika ataza txikiago osatzea da. Oro har, atazak diseinatzen dira diagramaren eskuineko leihotxoetan dauden helburuak lortzeko. Denbora-lerroak erakusten du etapa bakoitzak aurrekoari jarraitzen diola, baten emaitza beharrezkoa delako hurrengo etapa hasteko. Azterketa garatuta dagoenean, azterketaren erabilerarekin lotutako urratsak behin eta berriro errepika daitezke, probaren eraikuntza-etaparen emaitza berrerrabiliz (azterketaren ESPEZIFIKAZIOAK edo ZEHAZTAPENAK). Horrela, azterketa baten FORMA BALIOKIDEAK sor litezke.



5. irudia: oinarrizko azterketa-zikloa

Probak eraikitzeko egitasmo guztietan 5. irudian irudikatutako etapak erabiltzen dira; berdin dio azterketa antolatzen duen erakundea handia edo txikia den.

5. irudiko etapa bakoitza hamaika ataza eta ekintza txikiz osatuta dago. Horiek xeheago deskribatzen dira eskuliburu honen azken kapituluaren ataza bakoitza osatzeko prozesua estandarizatu beharra dago, azterketa-eredu bat sortzen dugun bakoitzean aurrekoekin pareka daitekeela ziurtatu ahal izateko.

Diagramaren ezkerreko leihotxoan, frogak ikus ditzakegu. Bildu eta erabili behar dira. Frogak halakoak izan daitezke: azterketari buruzko informazioa, azterketa-prozesuan parte hartzen dutenek emandako informazioa, azterketari atazei eta itemei emandako erantzunak eta horretarako behar

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

duten denbora. Oso garrantzitsuak dira prozesua ondo doala ziurtatzeko eta, gerora begira, azterketaren emaitzak eta helburuak bat datozela bermatzeko.

Froga horiek biltzea errutina moduan planifikatzea gomendatzen da. Bestela, oso litekeena da eginbehar garrantzitsu hau ahaztuta geratzea proba eraikitze prozesuan.

1.6 Funtsezko galderak

- Zein dira EEMBren hizkuntza-erabileraren ereduak dituen alderik egokienak zure testuinguruan?
- EEMBren zein gaitasun-maila dira egokienak?
- Nola gustatuko litzaizuke zure azterketaren emaitzak jakinaraztea eta interpretatzea?
- Zein izan daitezke fidagarritasunaren mehatxurik handienak zure testuinguruan?
- Nola ziurta dezakezu zure lana eta jokabidea etikoak eta zuzenak direla azterketarientzat?
- Zein zailtasun gainditu beharko duzu zure azterketa-zikloa planifikatzeko?

1.7 Gehiago jakiteko

Hizkuntza-erabileraren ereduak

Fulcher eta Davidson (2007: 36-51): konstruktuari eta ereduei buruz, gehienbat.

Baliotasuna

ALTEk (2005:19) baliotasun-moten zerrenda erabilgarri bat ematen du, eta baliotasunaren gaurko kontzeptuaren ingurumaria.

Kane (2004, 2006), Mislevy, Steinberg eta Almond (2003) baliotasun-argudioen inguruko gaiez aritzen dira (eskuliburu honen 1. eranskinean jorratzen direnak) eta xehetasun gehiago ematen dituzte haiek garatzeko.

Fidagarritasuna

Traub-ek eta Rowley-k (1991) eta Frisbie-k (1988) azterketa-puntuazioen fidagarritasuna modu ulergarrian deskribatzen dute. Parkes-ek (2007) argitzen du noiz eta nola osa daitekeen azterketa bakar baten informazioa beste froga batzuekin, azterketariei buruz erabakiak hartzeko.

Etika eta jokabide zuzena

Hizkuntza-aztertzaile profesionalen elkarrekin *praktika-kode* espezializatuak egin izan dituzte azterketa-egileentzat 1990eko hamarkadaren hasieratik, adibidez:

- ALTEren Jokabide Kodea (*Code of Practice*, 1994)
- ILTaren *Guidelines for Practice* (2007)
- EALTaren *Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment* (2006)

Oinarrizko ideiak

1990eko hamarkadan, *Language Testing* liburuko edizio berezi bat, Alan Davies-ek apailatua (1997), hizkuntza-azterketen etikan oinarritu zen, eta batzar bat antolatu zuten *hizkuntza-ebaluazioaren etikaren inguruan* (Pasadenan, 2002). Gertakari horren ibilerak *Language Assessment Quarterly*-ren edizio berezi bat ekarri zuen (Davies-ek berak apailatua 2004an). McNamara-k eta Roever-ek (2006) gainbegiratu bat ematen diete azterketetarako jokabide zuzenari eta etika-kodeei buruzko artikulua batzuei.

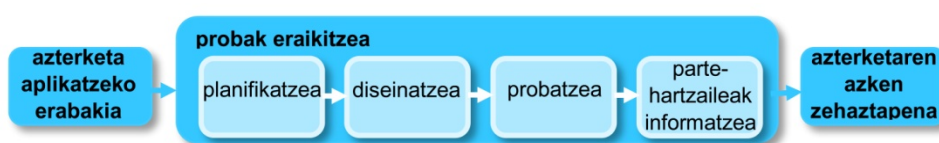
Artikulu-sorta bat dago azterketen jokabide zuzenerako froga-biltzeaz eta beronen inguruan argudiatzeaz *Language Testing* aldizkarian (2010eko apirila; Davies, 2010; Kane, 2010; Xi, 2010).

2. Probak eraikitzea

2.1 Probak eraikitze bidea

Probak prestatzearen helburua da azterketaren ZEHAZTAPENAK finkatzea, gero AZTERKETA ERREALAK eraikitze. Pertsona batek edo erakunde batek (azterketaren eragileak) azterketa berria behar dela erabakitzen duenean hasiko dira probaren prestatze-lanak. Beheko irudiak (6. irudia) erakusten du zein den probak eraikitze bidea: funtsezko hiru fase ditu (planifikatzea, diseinatzea eta probatzea). Bada beste fase bat ere, parte-hartzaile guztiak informatzea, testuinguru batzuetan beharrezkoa izan litekeena; izan ere, informazioa zabalteak, beste hiru faseok ez bezala, ez du laguntzen zehaztapenak finkatzen, besteei azterketaz informatzea baitu helburu.

II. eranskinean diagrama xehatuago bat dago.



6. irudia: probak eraikitze prozesua

2.2 Azterketa aplikatzeko erabakia

Eskuliburu honetan, azterketa sortzeko erabakia ez da probak prestatzeko prozesuaren ataltzat hartzen, baina, hala ere, datu garrantzitsuak ekarriko ditu planifikazio-faserako. Horrela, azterketaren eragileak —azterketa aplikatu behar dela erabakitzen duenak— baldintza eta eskakizun batzuk ezartzen ditu. Eta, jakina, horien arabera diseinatu behar da azterketa eta haren erabilera zehaztu.

Nork erabakitzen du hizkuntza-azterketa bat egin behar dela? Kasu batzuetan, proba prestatuko duen azterketa-hornitzaileak berak hartuko du erabakia; beste batzuetan, berriz, eragile independente batek erabakiko du azterketa egin behar dela, eta probak prestatzeko agindua emango dio azterketa-hornitzaileari.

Kasu biotan, argi identifikatzeko modukoak izan beharko dira baldintzak eta eskakizunak, eta horrek lan gehiago ekar liezaieke azterketa eraikitze arduraren dutenei. Gerta liteke azterketa-hornitzaileek eragilearen asmoez jabetzeko zailtasunak izatea —dela erakunde berean ez dihardutelako, dela eragilea ez delako aditua hizkuntza-azterketetan edo hizkuntzaren irakaskuntzan— eta, horren ondorioz, ez jakitea zer informazio behar duten proba-prestatzaileek.

2.3 Azterketa planifikatzea

Fase honetan, geroagoko etapetan erabiltzekoa den informazioa biltzen da. Informazio zati handi bat azterketaren eragileak eman beharko luke. Hala ere, parte-hartzaile gehiago ere kontsulta litezke, hala nola gobernu-sailak eta gobernu-erakundeak, argitaratzaileak, eskolak, gurasoak, adituak, enpresak, hezkuntza-erakundeak eta administrazio-zentroak. Tartean jende asko dagoenean, informazioa galdetegiak edo mintegiak erabiliz jaso liteke; baina, azterketa ikasgelan erabiltzeko bada, nahikoa izan liteke testuinguru eta azterketariak zuzenean ezagutzea. Azterketa-prestatzaileak egin beharreko galderarik garrantzitsuenak hauek dira:

Probak eraikitzea

- Zer-nolako ezaugarriak dituzte azterketariek? (adina, sexua, egoera soziala, hezkuntza-egoera, lehen hizkuntza...)
- Zein da azterketaren helburua? (eskola-amaierako agiria lortzea, hezkuntza-programa batean onartua izatea, gutxieneko baldintza eta eskakizun profesionalak neurtzea, diagnosi- edo formazio-funtzioa izatea...)
- Nolako harremana du azterketak hezkuntza-testuinguruarekin? (curriculum, ikuspegi metodologikoa, ikas-helburuak...)
- Zer estandar behar da proposatutako xederako? (EEMBren maila bat –trebetasun jakinetan, trebetasun guztietan...–, arlo espezifiko bati lotutako estandar bat...)
- Nola erabiliko dira azterketaren emaitzak?

Galdera horien erantzunek bidea emango diote azterketa-prestatzaileari zer hizkuntza-gaitasun ebaluatuko den definitzen hasteko, gaitasun hori neurtzeko erabiliko diren puntuazio-mugak erabakitzeko (ikus 5. kapitulua) eta erabiltzaileei emaitzak nola aurkeztu eta azalduko zaizkien erabakitzeko (ikus 5. kapitulua).

Lagungarria da testuinguru zabalagoan azterketak zer ondorio izango duen ere galdetzea:

- Nor dira parte-hartzaileak?
- Zer-nolako eragina lortu nahi da?
- Zer-nolako eragina espero da?

Azkenik, ezin dira ahaztu izaera praktikoagoa duten galderak:

- Zenbat azterketari espero dira?
- Noizko egon behar du azterketak prest?
- Nola finantzatuko da azterketa, eta zenbatekoa da aurrekontua?
- Zenbatean behin aplikatuko da azterketa?
- Non egingo da azterketa?
- Zer formatutan egingo da azterketa? (hau da, paperean edo ordenagailuan oinarrituta)
- Nor arduratuko da azterketaren etapa bakoitzaz? (hau da, materialak ekoizteaz eta probak eraikitzeaz, aplikatzeaz, zuzentzeaz, emaitzak jakinarazteaz)
- Zer ondorio dauka horrek azterketaren segurtasunean? (adibidez, azterketa-eredu bat ala bat baino gehiago behar dira?)
- Nola egingo zaio jarraipena azterketa-jarduerari epe luzean?
- Badago azterketa pretestatzeko aukerarik edo modurik? (ikus 3.4 atala)
- Zer ondorio dauka horrek logistikan? (hau da, beste erakunde batzuen menpe —esaterako, azterketa-zentroen menpe— egongo da azterketa-hornitzailearen lana?)

2.4 Azterketa diseinatzea

Planifikatze-fasean bildutako informazioa da diseinatze-fasearen abiapuntua. Fase honetan, azterketaren izaeraren inguruko erabaki garrantzitsuak hartzen dira, eta azterketaren lehenengo zehaztapenak egiten dira. Zehaztapenok azterketaren egitura orokorra deskribatzen dute, bai eta haren edukiaren alderdi guztiak ere. Zehaztapen xehatuagoak —esate baterako, material-egileek eta probak kudeatzeaz eta aplikatzeaz arduratzen direnek behar dituztenak— lehenengo zehaztapenak adostu ondoren finkatzen dira.

2.4.1 Hasierako ideiak

Diseinatze fasearen lehen erronka da azterketaren edukiaren eta formatuaren ideia argiago bat garatzea. Azterketaren baldintzen, eskakizunen eta abiapuntuaren inguruan bildutako informazioarekin hasten da lan hori: adibidez, zer helburu du azterketak?, zer ezaugarri dituzte azterketariek?, zer hizkuntza-gaitasun eskatuko zaie?

EEMB oso baliabide erabilgarria da azterketaren ezaugarriak definitzeko, hainbat kapituluk lotura zuzena baitute azterketak diseinatzearekin, bereziki honako hauek:

- 6. kapitulua, hizkuntzaren ikaskuntzari eta irakaskuntzari buruzkoa: ikaskuntzaren helburuez eta irakasteko metodologiez egiten du gogoeta, zuzenean eragiten dute-eta azterketen estiloan, edukian eta funtzioan.
- 7. kapitulua, ATAZEZ eta hizkuntzaren irakaskuntzan duten zereginez diharduena: iradokitzen du nola erabil litezkeen atazak azterketetan.
- 9. kapitulua, ebaluazioaz ari dena: aztergai du nola erabil daitekeen EEMB azterketetako hainbat helburu lortzeko.

Lotura zuzenagoa dute, jakina, hizkuntzaren ebaluazioarekin 4. eta 5. kapituluek, azterketen edukiaz eta aztertu beharreko trebetasunez dihardute-eta. Kapitulu horietan ekintzara bideratutako ikuspegi orokorra eta hizkuntza-erabileraren ereduak zehazten dira (ikus 1.1 atala). Horiek kontuan izanda, azterketa diseinatzen duenak hainbat aukera egin beharko ditu; adibidez, kontu hauekin loturikoak:

- atazen arreta-gunea (fokua); esaterako, testu baten ulermen zehatza erakustea, etab. —ikus EEMB (4.4 eta 4.5 atalak)
- aztergaia; esaterako, trebetasunak, gaitasunak eta estrategiak —ikus EEMB (5. kapitulua)
- ESTIMULU (*input*) gisa erabilitako testu-motak — ikus EEMB (4.6 atala)
- testuen iturriak — ikus EEMB (4.1 eta 4.6 atalak)
- egokitzat jotzen diren erabilera-eremuei buruzko oharrak — ikus EEMB (4.1 eta 4.2 atalak)
- ahozko ekoizpen-jardueretan erabiltzen diren EUSKARRI-motak — ikus EEMB (4.3 eta 4.4 atalak)
- azterketarientzat garrantzitsuak diren eguneroko bizitza-egoerak — ikus EEMB (4.1 eta 4.3 atalak)
- egoera horietan behar den gaitasun-maila — ikus EEMBko "Gai da" ESKALA argigarriak
- idazlan libreak eta ahozko ekoizpen-probak ebaluatzeko irizpideak — ikus dagozkien "Gai da" eskala argigarriak EEMBn; adibidez, 80. or. eta 97. or. etab.

Probak eraikitzea

Azterketa-hornitzaileak beste kontu tekniko batzuk ere finkatu behar ditu, esaterako:

- Zenbat iraungo du azterketak? Behar beste denbora utziko zaio maila ertaineko azterketariari item guztiak arineketa batean ibili gabe egiteko. Kontuan hartu behar da azterketariak nahikoa aukera izan behar dutela beren benetako ahalmena erakusteko. Hasieran, baliteke hizkuntza-aztertzailer trebatu batek denbora kalkulatu behar izatea, baina adibide batzuk ere kontsulta litezke (ikus "Gehiago jakiteko", 2.8 atala). Azterketa SAIAKUNTZAN edo testuinguru erreal batean erabili ondoren, berrikusi egin litezke denbora-tarteak. Batzuetan, azkar egin beharreko probak erabiltzen dira; halakoetan, denbora-tarte laburra ezartzen da, azterketariak itemak arin egin ditzaten. Kasu horietan ere alde zuzenetik probatu behar da denbora-muga.
- Zenbat item izango ditu azterketak? Behar beste item behar dira eduki osoa barnean hartzeko eta azterketariaren gaitasunaz informazio fidagarria biltzeko. Hala ere, muga praktikoak daude azterketaren luzeran.
- Zenbat item izango ditu atal bakoitzak? Probaren helburua gaitasunaren hainbat alderdi fidagarritasunez neurtzea bada, behar beste item behar dira atal bakoitzean. Zenbait eredu kontsulta daitezke, eta fidagarritasuna kalkulatu (ikus VII. eranskina).
- Zer-nolako itemak erabili? Itemen ERANTZUNAK hautatu beharrekoak edo eraiki beharrekoak izan daitezke. Hautatzeko erantzunen artean honako hauek daude: aukera anitzeko galderak, loturak egitea eta ordenan jartzea; eraikitzeko erantzunen artean, berriz, erantzun laburrekoak (hutsuneak betetzea) edo erantzun luzeak. Item-mota bakoitzak bere alde onak eta txarrak ditu. Ikus ALTE (2005: 111.-134. or.) item-motei buruz gehiago jakiteko.
- Zer luzera izango dute testuek? Testuek banaka eta guztira duten neurria jakiteko, adibidez, hitz-kopurua zenbatu liteke. Badira hainbat adibide eta orientabide testuen luzera egokia zein den jakiteko (ikus "Gehiago jakiteko", 2.8 atala).
- Nolako itemak izango da probaren formatua? ITEM DISKRETUAK dituen azterketa bat beren artean erlaziorik ez duten item laburrez dago osatuta. Atazetan oinarritutako azterketa batean, berriz, ataza txikiago batzuetan (adibidez, irakurgaiekin edo entzungaiekin erlazionatutakoak) taldekatzen dira itemak. Atazetan oinarritutako azterketetan estimulu luzeagoak eta benetakoagoak erabili daitezkeenez, egokiagoak izan ohi dira gaitasun komunikatiboa aztertzeko orduan. Ikus ALTE (2005: 135.-147. or.), ariketa-moten gainean gehiago jakiteko.
- Zenbat puntu dagozkie item bakoitzari eta zenbatekoa da ariketa edo ATAL bakoitzaren gehienezko puntuazioa? Zenbat eta puntu gehiago izan item edo atal batean, orduan eta handiagoa izango da bere garrantzi erlatiboa. Oro har, egokiak dira itemei puntu bana esleitzea. Hala ere, noizean behin egon liteke arrazoiren bat item bati edo besteri puntuazio gehixeago edo gutxiago emateko, hau da, item bat edo beste HAZTATZEKO (ikus VII. eranskina).
- Zer-nolako BALIOESPEN-ESKALAK erabiliko dira? Atazei lotutako berariazko eskalak erabiliko dira? Zer luzera izango du eskala bakoitzak? Analitikoak edo holistikoak izango dira eskalak? (2.5 eta 5.13 ataletan xeheago aztertzen dira balioespen-eskalak).

Diseinatze-fasea, beraz, hasierako erabaki batzuk hartuta amaitzen da: zer helburu izango duen probak, zer trebetasun eta eduki-arlo aztertuko dituen eta nolako itemak izango den inplementazio teknikoak. Horrez gain, aintzat hartu behar da nola puntuatuko diren atazak, nola landuko diren balioespen-eskalak (ikus 2.5 atala) trebetasun ekoizleetan (adibidez, idazmenean eta mintzamenetan), nola aplikatuko diren azterketak (4. atala) eta nola trebatuko eta antolatuko diren zuzentzaileak eta AZTERTZAILEAK (ikus 5.13 atala). Erabaki horiek hartu ondoren, parte-hartzaile guztiek erabakiak aztertu eta ebaluatu behar dituzte arretaz.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Azterketariei eta beste parte-hartzaile batzuei honako puntu hauek jakinarazi beharko litzaizkieke:

- azterketa prestatzeko alde aurretik formalki ikastea espero bada, gutxi gorabehera, zenbat ordu behar dira?
- nola eta non izango dituzte azterketa-laginak eskuragarri?
- zer informazio eman behar zaie azterketaren erabiltzaileei (kontuan hartzeko parte-hartzaile guztiei), azterketa egin aurretik eta ondoren?

Azkenik, kontuan hartu behar da zer espero duten parte-hartzaileek:

- zer leku izango du azterketak curriculumean, helburuetan eta gelako jardueretan?
- nolakoa izango da azterketa, parte-hartzaileen ustez?

EEMBren 4. kapituluak erreferentzia-txantilo bereziki erabilgarri bat eskaintzen du. Txantilo hori erabilia, argi ikus litezke prestatze-fasean dagoen azterketa batek dituen ezaugarri bereizgarriak. Hori egiteko, azterketaren laburpen bat bildu behar da, diagrama itxuran. Ikuspuntu hori eskuliburu honen III. eranskineko adibidean jasotzen da. Azterketa-eredua C1 mailako azterketariei begira eratu da, eta lau osagai (edo "zati") ditu. Alde batetik, azterketa osoaren edukiaren ikuspegia ematen da eta, bestetik, azterketa barruko zati bakoitzaren deskribapen orokorra.

2.4.2 Nola orekatu azterketaren eskakizunak eta irizpide praktikoak

Azterketa prestatzeko etapa honetan, orekatu egin behar dira azterketaren diseinua, batetik, eta azterketaren muga praktikoak, bestetik. Muga horien inguruko informazioa planifikatze-fasean biltzen da, azterketaren eskakizunekin eta baldintzekin batera (2.3 atala). Azterketa-prestatzaileak bateratu egin behar ditu eskakizunak eta mugak, eta hori guztia azterketa-eragilearekin adostu. Bachman-ek eta Palmer-ek (1996: 2. kap.), probaren erabilgarritasunaren kontzeptuaren bidez, marko bat eskaintzen dute hori egiteko. Haien ustez, probaren erabilgarritasuna sei ezaugarri dituen funtzioa da:

- BALIOTASUNA: azterketako puntuazioen edo beste emaitza batzuen interpretazioak esanguratsuak eta egokiak dira.
- FIDAGARRITASUNA: azterketatik eratorzen diren emaitzak koherenteak, erregularrak eta egonkorak dira.
- BENETAKOTASUNA: atazek interesatzen zaizkigun bizitzako erabilera-arloetako jarduerak islatu behar dituzte.
- ELKARRERAGINA: atazek bizitzako jardueretan gertatzen diren adimen-prozesu eta estrategiak inplikatzeko dituzte.
- ERAGINA: azterketak pertsonengan, ikasgelako praktikan eta gizartean duen efektua (positiboa, espero dezagun).
- EGINGARRITASUNA: posible izan beharko litzateke, eskura dauden baliabideekin, azterketa planifikatu den bezala prestatzea, ekoiztea eta aplikatzea.

Ezaugarri horiek bata bestearekin daude lehian: esate baterako, atazaren benetakotasuna handitzeak fidagarritasuna gutxitzea ekar lezake. Horregatik, ezaugarri horien arteko orekarik onena lortzeko ahalegina da garrantzizkoena, probaren erabilgarritasun orokorra handitzeko orduan.

2.4.3 Azterketaren zehaztapenak

Azterketa prestatzearekin, definitutako zehaztapen-multzo bat lortzen da. Zehaztapen horien lehenengo zirriborroak aurretiaz eztabaidatu den informazio askori buruzko erabakiak izango ditu. Probatu eta gero (ikus 2.5 atala), erabat biribilduko dira zehaztapenok. Azterketa erabakigarria bada, berebiziko garrantzia dute zehaztapenek, funtsezko tresna bihurtzen direlako azterketaren kalitatea ziurtatzeko eta emaitzen interpretazioak baliozkoak direla erakusteko.

Garrantzi txikiko azterketetan ere, zehaztapenak garrantzizkoak dira, zenbait puntu ziurtatzen laguntzen dutelako: batetik, azterketa horiek oinarri berbera dutela eta, bestetik, azterketak zuzen erlazionatzen direla ikasketen-programa batekin edo azterketen testuinguruko beste arlo batzuekin.

Azterketa-zehaztapenak hainbat modutan idatz daitezke, azterketa-hornitzailearen eta hartzaileen beharren arabera. Azterketa-zehaztapenen hainbat eredu eratu dira (ikus "Gehiago jakiteko", 2.8 atala), eta abiapuntu baliagarri gisa erabil daitezke.

2.5 Azterketa probatzea

Fase honen helburua da zirriborrotuta dauden zehaztapenak errealitatean probatzea eta hobekuntzak xertatzea, betiere esperientzia praktikoa eta parte-hartzaileen proposamenetan oinarrituta.

Zehaztapenak zirriborrotu ondoren, materialen laginak ekoizten dira. Eskuliburu honen 3. kapituluko orientabideei jarraituta egin daiteke hori. Material horiei buruzko informazioa hainbat modutan bil daiteke:

- PILOTAJEA eginez (norbaiti eskatu azterketa egin dezala) eta erantzunak analizatuz (ikus 3.4 atala eta VII. eranskina)
- lankideei kontsultatuz
- beste parte-hartzaile batzuei kontsultatuz

Pilotajea azterketarekin berekin edo antzeko diren beste azterketari batzuekin egin beharko litzateke. Azterketa-pilotua azterketa-egoera bereberran egin beharko litzateke, azterketa erreala egingo balitz bezala. Hala ere, pilotajea erabilgarria izango da baita azterketa errearen erreplika bat egiterik ez badago ere (beharbada ez dagoelako astirik proba osoa aplikatzeko, edo bestelako arazoaren batengatik), edo baita azterketari gutxi badira ere. Hainbat motatako informazioa jaso daiteke: ataza bakoitzari ematen zaion denbora-tartea, instrukzioen argitasuna, erantzunetarako diseinu eta maketazio egokia, etab. Ahozko ataletan, jarduera tentuz behatzea aholkatzen da (adibidez, jardunak grabatuz).

Lankideei edo parte-hartzaileei hainbat eratan kontsulta dakieke. Taldea txikia bada, posible da aurrez aurre komunikatzea; proiektu handiagoetan, berriz, galdetegiak edo ebaluazio-txostenak erabil daitezke.

Pilotajetik jasotako informazioak aukera ematen du ZUZENTZEKO TXANTILOI eta balioespen-eskala zehatz samarrak diseinatzeko (ikus 5.13 atala, balioespen-eskalen ezaugarrietarako). Eskalen ezaugarriak gaitasun-mailak erarik eredu-garrienean azaltzen dituzten azterketarien jardueretan identifika daitezke. Maila bakoitzaren deskribatzaileen oinarri gisa har litezke. Behin eraikita, balioespen-eskala pilotatu egin beharko lirateke, eta analizatu nola erabiltzen dituzten azterketaileek, bai kualitatiboki, bai kuantitatiboki (ikus VII. eranskina). Beharrezkoa izan liteke gehiagotan pilotatzea eta berrikustea.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Azterketa sakonagoa egitea ere beharrezkoa izan liteke probatze-fasean sortutako beste auzi batzuk konpontzeko. Beharbada, pilotajeko datuak nahikoa izango dira galdera horiei erantzuna emateko, baina gerta liteke aparteko azterketak behar izatea. Adibidez:

- Ondo funtzionatuko ote dute erabili nahi ditugun ataza-motek probak helburu duen populazio-taldean (adibidez, umeak)?
- Baliagarriak izango ote dira ataza-motak probak helburu duen erabilera-eremuan (adibidez, turismoa edo zuzenbidea)?
- Benetan aztertzen ote dituzte itemek eta atazek helburu dituzten trebetasunak? Estatistika-teknikak erabil daitezke jakiteko zer neurritan itemek eta atazek ondo aztertzen ote dituzten trebetasunak (ikus VII. eranskina).
- Gai izango ote dira aztertzaileak balioespen-eskalak eta ebaluazio-irizpideak behar bezala interpretatzeko eta erabiltzeko?
- Proba bat berrikusten bada, alderatu egin behar al dira bi bertsioak, proba berriak hasierako probak bezala funtzionatu duela ziurtatzeko?
- Itemek eta atazek badute eraginik azterketarien adimen-prozesuetan? Ahozko protokoloak erabil litezke, esaterako, atazei erantzutean ikasleek zer pentsatzen duten adieraz dezaten.

Azterketa errealean izan behar duten forma izan aurretik, behin baino gehiagotan berrikus eta alda ditzakegu zehaztapenak.

2.6 Parte-hartzaile guztiak informatzea

Azterketa-zehaztapenak modu askotan erabil daitezke, izan ere, zeregin askotarako erabil litezke; esate baterako, itemak idazteko, ikasleak azterketarako prestatzeko, edo zer irakatsi erabakitzeke. Testuinguru askotan, horrek esan nahi du bertsio desberdinak prestatu beharko liratekeela talde bakoitzarentzat. Esate baterako, azterketa egiteko prestatzen ari direnentzat bertsio sinplifikatua era liteke, eta bertan hizkuntza-arazoak, gaiak eta formatua zehaztu. Azterketarako itemak sortzen ari direnentzat, berriz, askoz ere dokumentu xehatuagoa erabil daiteke.

Azterketaren zehaztapenez gain, parte-hartzaileentzat oso erabilgarria izango da azterketa-ereduak ikustea (ikus 3. atala materialak ekoizteko informazio gehiago aurkitzeko). Egokitzen joz gero, galdera-sortak ez ezik, entzumenezko atazetan erabiltzen diren audio- edo bideo-grabazioak ere sar litezke ereduaren artean. Material horiek ikasgelan erabil litezke azterketa egiteko prestatzen ari direnekin. Hurrengo urteetan, eredu gisa erabil daitezke lehenago jarri diren azterketen bertsioak.

Ahozko eta idatzizko atazetan, azterketarientzat lagungarria izan liteke erantzunak eta eredu egokiak izatea. Ereduak erraz presta daitezke azterketarako materialak benetako azterketaren aurretik egindako probetan erabili badira. Bestela, zenbait aholku eman dakizkieke azterketariei, proba prestatzen laguntzeko.

Material guztiak behar diren unean baino lehenago egon behar dute guztien eskura. Bestelako materialak behar badira (adibidez, jardunbideak, eginkizunen eta arduren banaketa, ordu-tegiak), horiek ere alde aurretik prestatu behar dira.

2.7 Funtsezko galderak

- Nork erabaki du azterketa egin behar dela? Zer esan dezake(te) azterketaren helburuaz eta erabileraz?
- Zer eragin izango du azterketak hezkuntzan eta gizartean?
- Hizkuntza-jardueraren zer maila eta mota ebaluatu behar dira?
- Zer-nolako atazak behar dira ebaluazio hori egiteko?
- Zer baliabide praktiko daude eskura (instalazioak, giza baliabideak, etab.)?
- Nor arituko dira azterketaren ZEHAZTAPENAK zirriborratzen eta azterketa-ereduak eratzten (trebezia, eragina, jakituria eta abar aintzat hartuta)?
- Nola deskribatuko dira zehaztapenetan edukia, kontu teknikoak eta jardunbideari lotutako zehetasunak?
- Zer-nolako informazioa eman beharko litzaieke erabiltzaileei (adibidez, azterketaren zehaztapenen bertsio publikoa), eta nola zabaldu beharko litzateke?
- Nola proba daiteke azterketa?
- Zein da parte-hartzaileak informatuta egoteko modurik onena?

2.8 Gehiago jakiteko

EEMBri lotutako azterketa-eredu asko daude, azterketa-prestatzaileei EEMBko gaitasun-mailak ulertzen laguntzeko. Ikus Europako Kontseilua (2006a, b; 2005), *Eurocentres/Federation of Migros Cooperatives* (2004), *University of Cambridge ESOL Examinations* (2004), CIEP/Eurocentres (2005), Bolton, Glaboniat, Lorenz, Perlmann-Balme eta Steiner (2008), Grego Bolli (2008), Europako Kontseilua eta CIEP (2009), CIEP (2009).

Azterketaren zehaztapenen ereduak hemen aurki daitezke: Bachman eta Palmer (1996: 335.-334. or.), Alderson, Clapham eta Wall (1995: 14.-17. or.), eta Davidson eta Lynch (2002: 20.-32. or.).

Gainera, eskura daude atazak deskribatzeko eta konparatzeko zenbait txantilo ere; esaterako, ALTEko bazkideenak (2005a, b; 2007a, b) edo Figueras, Kuijper, Tardieu, Nold eta Takala (2005).

3. Probak osatzea

3.1 Probak osatzeko bidea

Probak prestatzeko etaparen helburua honako hau da: azterketaren ZEHAZTAPENekin bat datozen azterketa-materialak eskuragarri jartzea, behar den epean. Probak prestatzeko prozesuak hiru etapa nagusi ditu. Hona hemen etapa horiek:



7. irudia: probak prestatzeko bidearen etapa nagusiak

Azterketaren atalak ekoiztea eta probak eraikitzea bi etapa desberdin balira bezala deskribatzen dira hemen; horrela, argiagoa da urrats bakoitzaren helburuak azaltzea. Hala ere, azterketa-materialak ekoiztea eta azterketaren atalak osatzea aldi berean gertatzen badira, printzipioak berdinak dira. Kalitate-kontrola egin behar da jarraian eta, behar izanez gero, materialak aldatzeko aukera zabalik utzi.

3.2 Aldez aurretiko urratsak

Materialak ekoizten hasi baino lehen, aldez aurretiko urrats hauek hartu behar dira kontuan:

- item-egileak izendatzea eta trebatzea
- materialak kudeatzea

3.2.1 Item-egileak izendatzea eta trebatzea

Item-egileak proba prestatzen ari diren berberak izan daitezke. Kasu horretan, ez dago beste inor izendatu beharrik eta trebatze-lana errazagoa izan daiteke, item-egileek azterketa eta haren helburuak ezagutzen dituztelako.

Item-egileak aurkitu behar badira, azterketa-hornitzaileak erabaki beharko du zein diren haiek bete beharreko baldintza profesional gutxieneoak; esate baterako, hizkuntza-gaitasunaren maila eta azterketaren testuingurua ezagutzea. Item-egileak trebatzeko saioetan, itemak sortzeko zenbait kontu landu daitezke; besteak beste, azterketa-ereduak aztertu edo ebaluazioaren oinarriak eskuratu (ikus ALTE, 2005). Horrela eginez gero, aipatutako bi alderdi horiek ez dira gutxieneko baldintzen artean sartu behar izango. Trebakuntzaren, jarraipenaren eta ebaluazioaren bitartez, item-egileen garapen profesionala etengabea izatea lortuko da.

Hizkuntza-irakasleak item-egile onak izaten dira sarritan, hizkuntza-ikasleak ondo ezagutzen dituztelako eta hizkuntza bera oso ondo dakitelako. Are aproposagoak izango dira baldin eta antzeko proba baterako prestatu izan badituzte ikasleak edota azterketak zuzentzen edo ahozko probak egiten ibiliak badira.

Probak osatzea

Item-egileek probaren atal guztietarako materiala egin dezakete, edo atal jakin batzuetarako bakarrik, beren ezagutzaren eta azterketa-hornitzailearen eskakizunen arabera.

3.2.2 Materialak kudeatzea

Azterketa-hornitzaileak itemak jasotzeko, gordetzeko eta prozesatzeko sistema bat ezarri behar du. Horrek garrantzi berezia du itemen eta ariketen kopurua handia denean. Kalitatea ziurtatzeko, azterketa-material guztiek prozesu bera pasatu behar dute: editatu eta pilotatu egin behar dira, besteak beste. Horrela jokatzuz gero, edozein item une bakoitzean prozesuaren zer etapatan dagoen ikusteko modua izan beharko genuke. Zenbat eta item-kopuru handiagoak ekoitzi eta jende gehiago aritu etapa bakoitzean, orduan eta garrantzi handiagoa hartzen du jardunbide horrek.

Materialak kudeatzeko sistema oinarrizko batean, honako hauek ezinbestekoak dira:

- item bakoitzerako identifikazio-zenbaki bakar bat
- egindako urratsak, aldaketak eta bestelako informazioa jasotzen duen kontrol-zerrenda
- itemak eta dagokien informazioa eskuragarri daudela ziurtatzeko modua. Informazioa eskuratzeko bide horrek bermatu behar du itemen eta haiekin lotutako informazio guztia eskuragarri dagoela eta item zaharrak ezabatu direla. Hori lortzeko, itemak biltegi bakar batean gorde daitezke edo, idatzi eta editatu ondoren, posta elektronikoz bidali.

3.3 Materialak ekoiztea

Item-egileei benetako azterketan erabiliko diren materialak ekoizteko eskatuko zaie. Eskuliburu honetan, urrats honi "materialak agintzea" esaten zaio. Zeregin horretarako informazio lagungarria eskaintzen da IV. eranskinean. Zenbat item behar diren, zer motatakoak, eta noizko prestatu behar diren jakin behar dute arduradunek.

3.3.1 Materialak balioestea

Proba bat eraikitzeko, azterketa-hornitzaileek askotariko ariketak eta itemak eduki behar dituzte aukeran. Zaila da zehatz jakitea zenbat ariketa enkargatu, eraikitako probak hainbat ezaugarriren arteko oreka lortu behar du-eta: item-mota, gaia, hizkuntza-fokua eta zailtasuna (ikus 3.5 atala). Horrek esan nahi du benetan erabiliko diren baino item gehiago eskatu behar direla. Behar baino item gehiago enkargatzeko beste arrazoi bat ere bada: ziurtzat jo daiteke haietariko batzuk baztertu egingo direla kalitatea kontrolatzeko etapan.

3.3.2 Materialak enkargatzea

Materialak azterketaren deialdi jakin baterako eskatu daitezke edo ITEM-BANKU bati material berria gehitzeko, gero handik azterketak eraikitzeko. Kasu batean zein bestean, behar den denbora eskaini behar zaie azterketa ekoizteko urrats guztiei.

Itemak ekoizteko parametro batzuk adostu eta jasota utzi beharko lirateke. Xede nagusia nahasmendua eta gaizki-ulertuak saihestea da. Baldintza eta eskakizun formalen zerrenda luzeagoa

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

izango da, baldin eta item-egileen taldea handia eta askotarikoa bada. Dena dela, edozein kasutan, praktikoa izango da puntu hauetako batzuk adostea eta jasota uztea:

Eskatutako materialei buruzko xehetasunak

Batetik, honako xehetasun hauek aipatuko dira, besteak beste:

- beharrezko testu, ataza eta itemen kopurua
- testuetarako: itemak berehala idatzi behar diren ala soilik testua onartu ondoren
- ikusizko euskarria duten ahozko probetarako: ea irudirik behar den edota irudiei buruzko azalpenik
- irudi edo testuen *copyright*-ari buruzko kontuak eta horiek nola bideratu behar diren

Bestetik, eskaera hauek egingo dira:

- item bakoitzerako zuzenketa-GAKOA edo zuzentzeko txantiloia, erantzun zuzenarekin
- proba idatzietarako: erantzun-eredu batzuk; eredu horiek erakutsiko dute sortu behar diren atazak egokiak direla azterketariak idatzi behar duen hitz-kopurua idazteko eta eskatuko zaion hizkuntza-gaitasun mailarako
- ariketa modu estandarrean deskribatzen duen eredu osatua

Materialak aurkezteko erari buruzko xehetasunak

- Formaturik praktikoena kopia elektronikoa da: erraz gorde daiteke, eta item-egileak txantilo batean sar dezake. Horrek formatua finkatzen lagunduko du.
- Azterketa osoa prestatu behar denean, pentsatu beharra dago ea item guztiak elkarren segidan zenbakituta eta atalak bata bestearen atzetik joango diren ala atal edo ataza bakoitzak bere orria izango duen.
- Pentsatu behar da nola etiketatuko diren entregatutako lanak (esate baterako, item-egilearen izena, data eta azterketaren izena zehaztuta).

(Aipatutako xehetasun horiek guztiak item-egileentzako gidalerroetan ager litezke. Ikus beheerago.)

Materialak entregatu beharreko epeari buruzko xehetasunak

Item-egileei beren materialak noiz editatuko diren eta editatze-lan horretan haiek ere parte hartzeak ote diren esan behar zaie. Ez badute parte hartu behar proba ekoizteko prozesuaren beste ataletan, komeni zaie jakitea beren zeregina ekoizpen-egitarau orokorraren zer unetan datorren. Horrela, adostutako epeak errespetatzearen garrantziaz jabetuko dira.

Lan-baldintzak eta beste xehetasun batzuk

Item-egile batzuek beren lan-baldintzak jakin beharko dituzte, baldin eta itemak idaztea erakundearentzat egindako lanaren gehigarri bat bada edota *freelance* ari diren prestatzaileak badira. Ordainketari dagokionez, onartutako materialagatik bakarrik ordain daiteke (baztertutako materialagatik ezer eman gabe) edo, bestela, materialak entregatzean kopuru bat ordaindu eta beste bat onartutako material guztiengatik. Tarifa item-motaren arabera izan daiteke edota kopuru bat ordaindu atal edo proba oso bakoitzeko.

Probak osatzea

Eskola-azterketetarako materialak prestatu behar dituzten irakasleek materialak garatzeko nahiko denbora izan beharko dute eskola-ordutegiaren barruan.

Item-egileei honako dokumentu hauek eman behar zaizkie:

- item-egileentzako azterketa-zehaztapen aproposak. Dokumentu konfidentzialak izan daitezke, publikoki emandako argibideak baino xehetasun gehiagorekin, eta materialen hautaketari eta aurkezpenari buruzko aholku zehatzak eskaini behar dituzte. Hartara, item-egileek ez dute denborarik alferrik galduko onargarri denari buruzko beren uste agian okerretan.
- material-eredu batzuk edota aurreko azterketak.

Item-egileei azterketarien profila ere adierazi behar zaie: adina, generoa, eta hizkuntza-esperientzia, besteak beste.

Azterketaren testuinguruaren arabera, dokumentu eta orientabide gehiago ere beharrezkoak izan daitezke:

- item-egileak eskaera onartzen duela adierazten duen orria, sinatuta
- prestatutako materialen *copyright*-aren jabea azterketa-hornitzailea izango dela adierazten duen hitzarmena
- erabili beharreko hiztegi edota egituren maila eta ibiltartea zehazten duen zerrenda edo lexikoa
- azterketa-hornitzaileari buruzko informazioa eskaintzen duen eskuliburua

3. 4 Kalitate-kontrola

3.4.1 Material berriak editatzea

Behin azterketa-materialak entregatu direnean, kalitateari begiratu behar zaio. Adituen iritzia baliatuz eta materialak proban jarriz egiten da hori. Item, ariketa edo ataza batean aldaketa bat edo gehiago egiten direnean, berriro begiratu behar da egokia den ikusteko.

Begiratze-mota hori funtsezkoa da, baina, ahal izanez gero, itemak edo ariketak ez ditu haien egileak begiratu behar. Baliabideak urri direnean, lankide talde txiki batek begira ditzake itemak eta ariketak. Item-egilea bakarka ari bada, ordea, komeni da denbora-tarte bat uztea ariketak egin eta berrikusi bitartean eta hainbat item batera berrikustea ere. Horrek guztiak objektiboago izaten laguntzen du.

Lehen-lehenik begiratu beharrekoa hau da: ea materialak bat datozen azterketaren zehaztapenekin edo enkargatzerakoan adierazitako beste edozein baldintzarekin. Balioespen-iritzia (*feedback*) eman behar zaie item-egileei beren lana berrikusi ahal izan dezaten eta materialak prestatzeko duten trebetasuna garatzeko. Itema aldatzen laguntzeko iradokizunak ere eskaini daitezke (ikus V. eranskina).

Itemik gabeko testuak ere eska daitezke. Testua onartzen bada, material-prestatzaileek editatze-lanaren bigarren etaparako idatziko dituzte itemak.

Hasierako begiratze hori nahiko azkarra izan daiteke, eta item asko berrikusi daitezke denbora laburrean. Item asko baldin badaude begiratzeko, berariazko bilera egin daiteke horretarako.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Editatze-lanaren hurrengo etapak item edo ariketa bakoitzaren berrikuste zehatzagoa dakar. Garrantzitsua da egindako lana egileak ez bestek berrikustea. Ikastetxe batean, esate baterako, beren geletarako azterketak prestatzen ari diren irakasleen kasuan, bakoitzak berrikus ditzake besteak sortutako itemak.

Lan-taldean lauzpabost lagun baino gehiago izateak moteldu egin dezake editatze-prozesua; hiru baino gutxiago izateak, aldiz, behar beste ikuspegi ez izatea ekar dezake. Hainbat bilera egin behar badira, erakundeko norbait koordinatzaile izenda daiteke. Pertsona horrek bilerak programatu, bakoitzera nor joan eta zer material eztabaidatuko den erabaki beharko du.

Bileran denbora aurrezteko, parte-hartzaileek aldeztatik berrikus ditzakete materialak, era honetan:

- TESTUAN OINARRITUTAKO ITEMAK testua baino lehen irakurri beharko lirateke, horrela nabariagoa baita zer item erantzun daitezkeen testura jo gabe (adibidez, zentzu komunean edo aurretiko ezagutzan oinarrituta).
- Beste item guztiak proba egiterakoan bezala erantzun daitezke, zuzenketa-gakora begiratu gabe. Hartara, errazago identifikatuko dira erantzun zuzen bat baino gehiago izan ditzaketen itemak, argiak ez diren edota gaizki adierazitako aukerak, egiantzik gabeko distraigarriak, edota item zail nahiz ilunak.
- Irakurtzeko eta entzuteko testuetan, luzera, gaiaren egokitasuna, estiloa eta hizkuntza-maila begiratzea komeni da. Hizkuntza-maila begiratzeak aditu-iritzia eskatzen du. Horretarako, hizkuntza-deskripzioetara jotzea lagungarri izan daiteke.

Editatze-lana taldean eginez gero, materialetan ikusitako edozein arazo mahai gainean jarri eta denen artean eztabaida daiteke. Sarritan, eztabaida asko izaten dira materialen inguruan, eta item-egileek kritika eraikitzailea onartzeko zein eskaintzeko prest egon behar dute, askotan erraza ez bada ere. Item-egile batek esperientziadun kideen aurrean material-zati bat justifikatzeko eta azaltzeko beharra baldin badu, litekeena da material horrek nolabaiteko akatsa izatea.

Taldeko batek materialei buruz hartutako erabaki guztien erregistro zuzena eta zehatza egiteaz arduratu behar du, editatzerakoan egindako aldaketak argiro jasoaz. Bilera bukatzean, funtsezkoa da adostutako aldaketei buruz zalantzarik ez izatea.

Azken erabakiak azterketa-hornitzaileak hartuko ditu, azterketa-batzorde akademikoaren bitartez, eta hark erabakiko du eztabaida noiz bukatutzat eman ere.

Jarraian datozen puntuak editatze-bileretako beste xehetasun batzuei dagozkie:

- Arreta berezia eskaini behar zaie atazen ARGIBIDEEI (azterketariei itemekin batera emandako instrukzioei) eta zuzenketa-gakoei.
- Proban alborapena sor dezaketen itemak identifikatzeko, saihestu beharreko gaien edo aintzat hartu beharreko beste alderdi batzuen zerrendara jo liteke (ikus VII. eranskina).
- Gerta liteke material batzuk itxurosoak eta azterketan jartzeko modukoak ematea, baina bileran egin daitezkeen baino aldaketa gehiago behar izatea. Material horiek egileei itzuliko zaizkie gehiago lantzeko, edota esperientzia handiagoko prestatzaile bati emango zaizkie berrikusteko eta geroago editatzeko.
- Bileraren ondoren, editatutako materialaren kopia erabiliak edo soberakinak suntsitu egin behar dira segurtasun-arrazoiengatik. Azterketa-hornitzaileak onartutako materialaren kopia zuzenduak gordeko ditu.

Probak osatzea

- Baztertutako materialaren kasuan, egileek azterketa-hornitzailearen balioespen-iritzia jaso behar dute, batez ere editatze-lanean parte hartu ez badute edota beren materialak editatzerakoan bertan ez badira izan.
- Editatze-bilerak aukera ezin hobea dira item-egileek, esperientzia handiagoko kideekin elkarlanean, lanaren gorabeherak ikasteko.

3.4.2 Probak pilotatzea, pretestatzea eta saiakuntza egitea

Nolabaiteko proba-saioa beharrezkoa da; izan ere, gerta liteke azterketariak itemei erantzutea espero ez den bezala. Horretarako, pilotajea, PRETESTATZEA edo SAIKUNTZA egitea erabili ohi dira, edota hiru metodoen konbinazio bat, azterketa-hornitzailearen helburuen eta baliabideen arabera.

Pilotajean, jende-kopuru txiki bati itemak osatzeko eskatzen zaio, azterketa egiten ariutako balira bezala. Nahiko informala izan daiteke eta, esate baterako, lankideekin egin liteke beste inor aurkitzen ez bada. Haien ERANTZUNAK analizatu eta, egiten dituzten iruzkinekin batera (ikus VI. eranskina), itemak hobetzeko erabil daitezke.

Pretestatzea objektiboki zuzendutako itemak (item objektiboak) dituzten probekin egin ohi da normalean. Pretestatzerakoan, benetako azterketako baldintzak errespetatzen dira, espero den azterketari-populazioaren antzekoa hautatu eta behar besteko erantzun-kopurua biltzen da analisi estatistikoa egiteko (ikus VII. eranskina). Analisi horrek honako informazioa argi lezake: aukerek nola funtzionatu duten, item batek zer zailtasun izan duen, batez besteko emaitza zein izan den, erantzun duen taldearentzat probak maila egokia izan ote duen, zenbat huts aurki daitezkeen, itemetan alborapenik ba ote den (ikus VII. eranskina), itemek konstruktua bera neurtzen laguntzen duten, zein den beren zailtasun erlatiboa eta bestelako informazioa. Analisi estatistiko-mota oinarritzkoenak (ikus VII. eranskina) izugarri argigarriak izan daitezke eta *software* nahiko merke eta erabilerrazarekin bidera daitezke.

Subjektiboki zuzendutako ariketen erantzunak (idazmena eta mintzarena neurtzen dutenak) estatistikoki azter daitezke. Nolanahi ere, erantzun gutxiagotan oinarritutako analisi kualitatiboa argigarriagoa izan daiteke. Trebetasun ekoizleak neurtzen dituzten atazak eskala txikian pretestatu ohi dira; horri *saiakuntza* esaten zaio, objektiboki zuzendutako proben pretestatze bereizteko. Horren bitartez, ariketek behar den bezala funtzionatzen ote duten eta espero zen jarduera eragiten ote duten erakuts daiteke.

Pilotajea ez bezala, pretestatzearen antolaketa benetako azterketarena bezalakoa da, antzeko baliabideak eskatzen ditu-eta. Honako hauek, besteak beste:

- behar besteko azterketari-kopurua (ikus VII. eranskina)
- segurtasunez inprimaturiko azterketa-orriak
- azterketa-gelak eta zaintzaileak edo begiraleak
- zuzentzaileak

Pretestatzeko proba egin behar dutenek benetako proba egingo duten azterketarien ahalik eta antziki handiena izatea komeni da. Aukera ona izaten da, ahal izanez gero, benetako azterketa egiteko prestatzen ari diren ikasle solte batzuekin probatzea.

Emaitzari buruzko balioespen-iritzia eskaintzea bide ona izaten da azterketariak parte hartzera eta beren benetako gaitasuna erakusten duten erantzunak ematera animatzeko. *Feedback* horrek beren

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

gaitasun-mailaz jabetzen lagunduko die azterketariei eta beren irakasleei, baita benetako azterketa egin aurretik hobetu beharreko arloak identifikatzen ere.

Horrelako azterketariak erabiltzeak badu alde txarrik: itemak agerian jartzeak arriskuan jar dezake etorkizuneko proben segurtasuna. Zenbait azterketa-hornitzaileentzat, arazo horrek edozein pretestatze-lan zailtzen du.

Arriskua gutxitzeko, azterketak ez dira osorik pretestatu behar, benetako probak izango duen formatu berean. Gainera, PROBAK ERAIKITZEKO egutegian tarte esanguratsua uzten saiatu behar da item bat pretestatzen den unetik benetako proba batean erabiltzen den arte. Pretestak kanpoko norbaitek aplikatzen dituenean, arduradunei pretestak seguru edukitzeko instrukzioak eman beharko zaizkie eta konfidentzialtasun-hitzarmenak sinatzeko eskatu.

Pretestak ez du benetako azterketaren berdin-berdina izan behar itxuraz, itemak ari baikara pretestatzen, ez azterketa bera. Hala ere, pretesta egin behar dutenak benetako azterketaren antzekoa probatzearen badatoz (hau da, hartarako prestatzeko modu bat bezala), gomendagarria da benetako azterketaren oso antzeko formatua erabiltzea.

Edozein kasutan, benetako azterketaren baldintza beretan aplikatu behar da pretesta. Egiten dutenak distrahituta badaude, kopiatzen badute edota denbora epe desberdinak uzten bazaizkie, zaila izango da eskuratutako datuak interpretatzea.

Informazio estatistikoaren kalitateak garrantzi berezia duenean (esate baterako, itemak KALIBRATU behar direnean; ikus VII. eranskina), proba egiten dutenen kopuruak nahikoa izan beharko luke helburua betetzeko. Gutxieneko kopurua erabiliko diren analisi-moten arabera izango da. Baina kopuru txiki batek ere (50etik beherakoa) informazio baliagarria eskaini dezake zenbait itemen arazoez konturatzeko. Kopurua txikiagoa bada, analisi kualitatiboa baliagarriagoa izan daiteke.

Halaber, funtsezkoa da benetako azterketa egingo duten azterketariekin ahalik eta antzik handiena duen jendea aurkitzea pretesta egiteko. Kopuru txikiagoak, ez hain adierazgarriak, erabiliz gero, analisitik ateratako ondorioak behin-behinekoagoak izango dira, eta aditu-iritziarekin erkatu beharko dira. Analisisiez xehetasun gehiago nahi izanez gero, ikus VII. eranskina.

Pretestatzea itemei buruzko informazio kualitatiboa lortzeko egiten bada, hainbat kontu hartu behar dira aintzat, ahalik eta informazio erabilgarri gehien bildu ahal izateko:

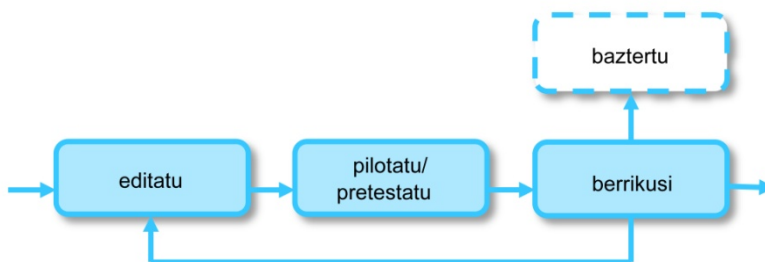
- Objektiboki zuzendutako itemetan, azterketa egiten dutenen eta irakasleen iritzia ere jaso liteke. Lana errazteko, galdera-zerrenda bat edo galdeketa bat baliagarri izan daiteke (ikus VI. eranskina).
- Elkarrizketatzailea behar denean ahozko probetako atzetan, haren iritzia jasotzea ere baliagarri izan daiteke. Ikasleek ariketa ulertu ote duten erakuts diezaiokie azterketa-hornitzaileari, haien esperientzia eta adinerako egokia izan ote den eta ariketa behar bezala egiteko nahiko informazio eman ote zaien (ikus VI. eranskina).
- Subjektiboki zuzendutako item eta atzetan, erantzunak argigarri izan daitezke zenbait gauzatarako. Horrela jakingo da, esaterako, azterketariak mailari dagozkion diskurtso-egiturak, egitura sintaktikoak eta hiztegia erakusteko aukera izan duten.
- Azterketa egin dutenen pretestatze-esperientzia osoari buruzko iritzia ere jaso daiteke (ikus VI. eranskina), baita saioarekin lotutako bestelako informazioa eta oharrak ere.

3.4.3 Ariketak berrikustea

Ariketak berrikusteko bilera egin beharko litzateke pilotatzeko edo pretestatzeko saioen ondoren. Bilera horretan, honako hauek har dezakete parte: azterketa-hornitzaileek, material-prestatzaile esperientziadunek eta, subjektiboki zuzendutako item eta atazen kasuan (esate baterako, proba idatzietan), ebaluatzaile esperientziadun batek.

Helburua hau da: pilotatze- edo pretestatze-saioretatik ateratako frogetan oinarrituta, materiala gordetzea, hobetzea edo baztertea.

8. irudiak hobetzera bidalitako materiala bigarren aldiz pilotatu edo pretestatu behar dela erakusten du.



8. irudia: *itemak hobetzea kalitate-bermearekin*

Pretestaren berrikusketak honako puntu orokor hauek aztertzen ditu:

- zer material dago prest benetako proba batean sartzeko?
- zer material baztertu behar da desegokia izateagatik?
- zer material berridatz eta pretesta liteke ostera, benetako proba batean sartzeko modukoa den birplanteatu aurretik?

Materialak berrikusteko bileran, puntu hauek hartu behar dira aintzat:

- Ea azterketariak bat datozen benetako azterketan espero den xede-populazioarekin. Analiaren frogak zenbateraino diren fidagarriak adieraz dezake horrek.
- Ea ariketak eta gaiak erakargarriak eta denontzako modukoak diren eta ea aplikazio-prozeduretan inolako arazorik egon den.
- Itemek eta ariketek banan-banan nola funtzionatu duten. Subjektiboki zuzendutako ariketak ebaluatzerakoan, komeni da erantzun-sorta bat aurrean izatea berrikusteko. Objektiboki zuzendutako itemen kasuan, analisi estatistikoak item batzuek arazoren bat dutela agerraraz dezake; berrikusketa trebe batek arazo horiek berretsi eta zuzendu egin beharko ditu. Dena dela, analisiak datu eskasetan oinarritzen direnean (adibidez, azterketari desegokiak edo kopuru txikiak), zuhurki hartu behar dira. Horrelakoetan, bestelako informazioari garrantzi handiagoa eman behar zaio; esate baterako, itemen eta ariketen balioespen kualitatiboari.
- Informazio estatistikoa eta bestelakoa item-banku bateko ariketen kontra doanean, ikuspegi koherentea eta kontsekuentea hartu behar da. Hartara, proba eraikitzeke etapan erabilgarri izatea ziurtatuko dugu. Informazioa osatzeko ikus VII. eranskina, analisi estatistikoei buruzkoa.

3.5 Probak eraikitzea

Behin nahiko material dugunean, probak eraikitzen has liteke. Fase honen helburua honako hau da: hasieran nahi zen kalitate-mailako azterketa eraikitzea, azterketaren zehaztapenen arabera.

PROBA ERAIKITZEKO etapak hainbat alderdi orekatzea eskatzen du; adibidez, proben edukia eta itemen zailtasuna, hartara, azterketak, bere osotasunean, eskatutako zehaztapenak bete ditzan.

Azterketaren zehaztapenek eta formatuak proba baten zenbait ezaugarri finka ditzakete (adib., sartu beharreko itemen/atazen kopurua eta mota); beste ezaugarri batzuk, aldiz, malguagoak izango dira, muga batzuen barruan (adib., gaiak, azentu-bariazioak eta abar). Gidalerroek jarraian aipatuko diren ezaugarrien arteko oreka egokia lortzen lagunduko dute:

- zailtasun-maila (balorazio subjektiboa ekar dezake horrek, edo, item-banku batera jotzen denean, probako itemen BATEZ BESTEKO zailtasuna eta hartzen duen zailtasun-IBILTARTEA izango dira). Ikus VII. eranskina.
- edukia (gaiak edo gai nagusia)
- estaldura (ariketen adierazgarritasuna, konstruktuari dagokionez)
- mailaketa (ea proba gero eta zailagoa bihurtzen den)

Gidalerro horiek azterketa osoari aplikatu behar zaizkio, osagaiak banan-banan aztertuz eta konparatuz.

Beste puntu batzuk ere aintzat hartzekoak izan daitezke zenbait proba-motatan. Adibidez, hainbat testu eta item dituen irakurmen-proba batean, kontu izan behar da testuen gaiak ez errepikatzeko edota hitz kopurua guztira gehiegizkoa izan ez dadin. Era berean, entzute-proba batean, garrantzitsua da begiratzea ea oreka egokia dagoen gizonezko eta emakumezko ahotsen artean edota tokian tokiko azentuen artean (garrantzirik izanez gero).

3.6 Funtsezko galderak

- Nola antolatuko da azterketako materialak ekoizteko prozesua?
- Item-bankurik erabil al daiteke?
- Nork idatziko ditu materialak?
- Zer baldintza profesional bete behar dituzte item-egileek?
- Zer prestakuntza emango zaie?
- Nork hartuko du parte editatzeko bileretan?
- Nola kudeatuko dira editatzeko bilerak?
- posible al da azterketa-materialak PRETESTATZEA edo haien SAIKUNTZA egitea?
- Zer ondorio izan ditzake pretestatzerik edo saiakuntzarik ez egiteak, eta nola zuzendu daitezke ondorio horiek?
- Zer analisi-mota egin behar da pretestatzerakoan bildutako jarduera-datuekin?

Probak osatzea

- Nola erabiliko dira analisiak? (esate baterako, PROBA ERAIKITZEKO helburuarekin, proba-egileen trebakuntzarako, etab.)
- Nork hartuko du parte proba eraikitzeke lanean?
- Zer aldagai hartu behar dira kontuan eta orekatu behar dira elkarren artean? (esate baterako, zailtasun-maila, gai-multzoa, item-moten aukera, etab.)
- Zein izango da analisi estatistikoaren zeregina? (esate baterako, probaren batez besteko zailtasuna eta zailtasun-ibiltartea erabakitzerakoan?)
- Erabakiak hartzerakoan, zer garrantzi izango du analisi estatistikoak bestelako informazioaren aldean?
- Eraikitako probaren AUKERAKETA independenteki egingo al da?
- Eraikitako azterketa-eredua nola lotuko da azterketa beraren beste aldaera batzuekin edota nola egokituko da proba sail handiago baten barruan?

3.7 Gehiago jakiteko

Item-egileentzako gidalerroetarako, ikus ALTE (2005)

Azterketa-atazen analisirako, ikus ALTE (2004a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k).

EEMBrekin lotutako hizkuntza batzuen deskripzio linguistikoak eskuragarri daude honako lan hauetan: erreferentzia-maila deskribatzaileak (*Reference Level Descriptors*, RLDs), (Beacco eta Porquier, 2007, 2008; Beacco, Bouquet eta Porquier, 2004; Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz eta Wertenschlag, 2005; Instituto Cervantes, 2007; Spinelli eta Parizzi, 2010; www.englishprofile.org). Atalase Maila (van Ek eta Trim, 1991), Tarteko Maila (van Ek eta Trim, 1990) eta Maila Aurreratua (van Ek eta Trim, 2001) RLDen aitzindariak dira.

VII. eranskinean zehatzago azaltzen da nola erabili informazio estatistikoa azterketa bat prestatzerakoan.

4. Azterketa antolatzea

4.1 Antolamenduaren helburuak

Azterketa antolatzearen helburu nagusia honako hau izaten da: azterketari bakoitzak duen gaitasunaren inguruko informazio zehatz, doi eta fidagarria biltzea.

Antolamendu-kontuetako erronkarik handienak logistikoak dira. Ez dute zerikusirik azterketa-materialen kalitatea hobetzearekin, aurreko etapetan bezala. Azterketa-hornitzaileak honako hauek ziurtatu behar ditu:

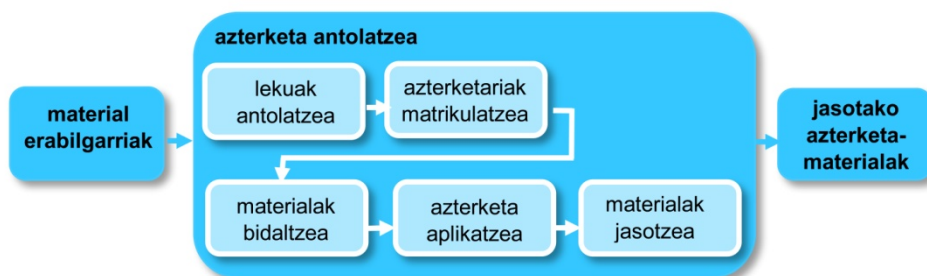
- azterketariaren hizkuntza-gaitasunak ahalik eta gehien eragingo duela azterketa-jardueran eta, aldiz, munta txikiagoko faktoreek ahalik eta gutxien eragingo dutela (esaterako, ingurunea zaratatsua izateak edo iruzur egiteak)
- azterketarien ERANTZUNAK modu eraginkorrean eta seguruan jasotzen direla eta eskura izango direla zuzentze- eta KALIFIKATZE-faseetan
- azterketa-material guztiak behar den lekura eta behar den orduan iritsiko direla

Eginbehar horiek garrantzitsuak dira azterketa eskala handikoa zein txikikoa izan. Batzuetan, azterketa baino lehen, gelak egokiak ote diren ikuskatzea erabakigarria da.

Beste helburu osagarri bat izan liteke azterketarien jatorriari buruzko informazio gehiago biltzea. Hori bereziki garrantzitsua da azterketa-hornitzaileak azterketariak aldez aurretik ezagutzen ez dituenen. Informazio horrek hobeto ulertaraz lezake azterketa norik egiten duen, eta baliotasun-frogaren bat emateko balio lezake (ikus I. eta VII. eranskinak).

4.2 Antolamenduaren urratsak

Azterketa antolatzeko urratsak 9. irudian ageri dira. Etapetako batzuek –esaterako, azterketarien matrikulazioa edo materialen bidalketa– oso errazak dirudite testuinguru batzuetan; adibidez, azterketa ikasgela batean aplikatzen bada. Dena dela, halakoetan ere kontu handia hartu behar da lekuak azterketa egiteko aproposak izan daitezen eta kanpoko eraginak –adibidez, zarata– ahalik eta txikienak izan daitezen. Beste testuinguru batzuetan, aldiz, logistika-arazoek askoz ere erronka handiagoak sortuko dituzte. Ondorioz, ahalegin handiagoa eragingo dute etapa hauek arrakastaz betetzeko.



9. irudia: azterketa antolatzeko urratsak

4.2.1 Azterlekuak aukeratzea

Aldez aurretik ikuskatu behar dira azterketa egiteko erabiliko diren lekuak. Azterketa-hornitzaileak berak egin lezake hori zuzenean, edo hirugarren batek; esaterako, azterketa aplikatzen den eskolako arduradun batek. Beste erakunde batzuei eskatzen bazaie azterketa aplikatzeko ardura har dezatela, onespena eman behar zaie azterketa aplikatu aurretik. Irizpide hauen arabera eman daiteke epaia:

- espero den azterketari-kopurua hartzeko eta kudeatzeko ahalmena
- azterlekuetara iristeko erraztasuna
- biltegien segurtasuna
- azterketa-hornitzailearen arauak onartzeko prestutasuna
- azterketa-hornitzaileak ezarritako prozedurak betetzeko, profesionalak trebatzeko ahalmena

Zentro batzuk erakunde independente batek kudeatzen baditu, azterketa-hornitzaileak ausazko ikuskatzeak antola litzake, haren izenean egiten ari diren administrazio-lanaren kalitatea egiaztatzeko.

Azterlekuak ikuskatzean, irizpide berberak erabili beharko lirateke aldi bakoitzean. Beharbada, hobe da lekuak azterketa-deialdi bakoitza baino lehenago ikuskatzea, agian azterketa-aplikatzaileei jakinarazi ez zaien zerbait aldatu ote den ikusteko: esaterako, inguruan eraikuntza-lanak egiten ari diren etab.

Ikuskatu behar diren puntuak hauek izan litezke, besteak beste:

- inguruko zarata
- barne-akustika (batez ere, entzumen-probetarako)
- tamaina (azterketari guztiak sartzeko behar bestekoa, mahaien artean tarte nahikoarekin)
- gelaren forma (ZAINTZAILEEK edo BEGIRALEEK azterketari guztiak argi ikusteko modukoa)
- sarbide erraza
- instalazio lagungarriak eskura izatea; esaterako, komunak edo itxarongelak
- azterketa aplikatu aurretik eta gerorako, azterketa-materialak modu seguruan gordetzeko biltegi-zerbitzuak

Helburuak ondo betetzen ez badituzte, leku horiek ezabatuko dira azterlekuen zerrendatik. Beste hainbeste egingo da azterketa aplikatzean errakuntza larriak egin dituzten erakundeekin.

4.2.2 Azterketarako izena ematea

Azterketa ikasgela bakar batean egiteko, nahikoa izaten da gelako ikasleen zerrenda edukitzea eta ikasleak ezagutzea. Hala ere, azterketa-hornitzaileak azterketariak ezagutzen ez dituztenean edo azterketari gehiagok izena emateko aukera dutenean, azterketarien gaineko informazioa bildu beharko da. Matrikulazio-prozesuek azterketa aplikatzeko beharrezkoa den informazioa ematen dute, bai eta emaitzak prozesatu eta jakinarazteko ere.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Azterketariek egokitzapen bereziak ere eska ditzakete une honetan, ezintasunen bat badute; esaterako:

- gorreria edo entzumen-eskasia
- itsutasuna edo ikusmen partziala
- dislexia
- mugikortasun-arazoak

Berariaz ebaluatu behar dira egokitzapen bereziak egiteko eskaerak eta, hala balegokio, laguntza edota konpentsazioren bat eman. Horregatik, hobe da prozedura estandarrak edukitzea ohiko eskaerak bideratzeko. Prozedurok zehaztu behar dute zer-nolako froga-agiria aurkeztu behar duen azterketariak (adibidez, medikuaren agiria), zer-nolako laguntza beharko duen eta zein epetan aurkeztu behar duen eskaera. Premia berezi batzuen kasuan, erraza izan daiteke laguntza ematea; esaterako, oinez ibili ezin den azterketari batek laguntza behar badu azterketa-gelan bere lekuan jesartzeko.

Beste neurri batzuk, baina, kontu handiagoz hartu behar dira. Beste material batzuk edo laguntza berezia eman dakieke irakurtzeko zailtasuna duten azterketariei; esaterako, dislexiadunei edo ikusmen-urritasun partzialdunei. Hala eta guztiz ere, azterketaren egokitzapen horiek ezin diete azterketari batzuei abantailarik eman besteen aldean.

Eta honetan, azterketarien jatorriari buruzko informazioa ere jaso daiteke. Azterketarien ezaugarriak ondorio garrantzitsuak ateratzeko erabil litezke, azterketan parte hartu duten azterketari taldeak alderatuta. Ezaugarriok honako hauek izan daitezke:

- ikasketak
- lehen hizkuntza
- generoa
- adina
- xede-hizkuntza ikasten izan duten esperientzia

Kasu guztietan, informazio hori biltzeko arrazoia argi utzi behar zaie azterketariei, eta jasotzen diren datu pertsonal guztiak segurtasunez gorde, azterketarien intimitate-eskubideak babestuta egongo direla bermatzeko.

Informazioa biltzeko ez ezik, informazioa emateko ere aukera ona da matrikulazio-aldia. Azterketariei esan behar zaie zein diren matrikulazioaren baldintzak, zer arau dauden azterketan, zer aukera duten erreklamatzeko, noiz eta nola eskatu laguntza berezia... Jakinarazi behar zaie azterlekua zein den eta azterketa noiz izango den eta, halaber, matrikulazio-garaian eskura dagoen beste edozein argibide praktikoa. Informazio hori guztia inprimaki baten bidez banatu beharko zaie azterketariei, edota Internetez edo e-postaz zabaldu, azterketari guztiek informazio osoa eta zuzena jaso dutela ziurtatzeko.

Matrikulazioa zuzenean egin dezakete azterketa-hornitzaileek, azterketa aplikatzen dutenek edo erakunde independente batek; esaterako, Hezkuntza Sailak. Ahal den neurrian, azterketa-hornitzaileak ziurtatu egin beharko luke matrikulazioa modu berean egiten dela azterketari guztientzat.

4.2.3 Materialak bidaltzea

Azterketa-materialak ere azterlekuetara bidali behar izaten dira, jakina. Bidaltzeko bideak segurua eta egokia izan behar du, materialok behar den lekuan garaiz egon daitezen azterketa aplikatu orduko.

Normalean, hobe izaten da materialak azterketa-eguna baino askoz lehenago bidaltzea, berandu heltzeko arriskurik izan ez dadin eta, materialen batzuk falta izanez gero, ordezkatzeko astia izan dadin. Hala ere, azterketa-hornitzaileak erabat ziurtatu behar du materialak segurtasun osoz gordeko direla azterlekuan bertan dauden denbora osoan.

Azterketa jasotakoan, azterketa aplikatu behar dutenek edukia egiaztatu egin beharko dute, betiere azterketan behar diren materialen zerrenda batekin kontrastatuz. Ezer faltako balitz edo hondatuta balego, aplikatzaileek aldeztatik aurretik adostutako jardunbideari ekin beharko liokete, eta material gehiago edo ordezkoa eskatu.

4.2.4 Azterketa aplikatzea

Behar adina zaintzaile, aztertzaile eta pertsonal laguntzaile izan behar da azterketa-egunerako. Azterketa aplikatzean zerikusia duten guztiek aldeztatik aurretik ulertu behar dute zer-nolako ardura duen bakoitzak. Azterketaldi handietan, pertsonal, gela edo saio asko dauden kasuetan, kronograma-eran bana liteke informazioa.

Azterketa aplikatzeko jardunbideak jarraibideak eman behar ditu azterketarien nortasun-agiriak ikuskatzeko eta berandu iristen direnak onartu behar diren ala ez erabakitzeko.

Azterketa hasi aurretik, jarraibide argiak eman behar zaizkie azterketariei, azterketa egiten ari direnean nola jokatu behar duten argitzeko. Adibidez, adierazi behar zaie zer material erabili dezaketean, ezin dutela sakelako telefonoa erabili, zer egin behar duten gelatik irteteko, noiz hasten den eta noiz bukatzen den azterketa. Ohartarazi beharko zaie, gainera, jokabide onartezinen inguruan; esaterako, ezin dela hitz egin edo kopiatu.

Azterketan, zaintzaileek jakin beharko dute zer egin norbaitek arauak hausten baditu edo beste zerbait –aurreikusia nahiz aurreikusi gabea– gertatuko balitz; adibidez, azterketariren bat iruzur egiten harrapatuko balute, argi-indarra joango balitz, edo alborapena edo bidegabekeria eragin edo azterketa-saioa bertan behera uztea ekarriko lukeen arazoren bat gertatuko balitz. Kopiatze-kontuak direla eta, begiraleek arretaz zainduko dute grabagailu digitalik, MP3 erreproduzitzailerik, eskaneatze-bolalunik edo kameradun telefono mugikorrik ez dela erabiltzen.

Aurreikusi gabeko gertakarien aurrean, zentzuz joka dezatela eska dakieke begiraleei eta, geroago, azterketa-hornitzaileari txosten oso bat bidal diezaiotela. Txostenak hainbat xehetasun izan beharko luke barne; esaterako, zenbat azterketariri eragin dion arazoak, zer ordutan gertatu den, eta zer-nolako gertakaria izan den. Telefono-zenbaki bat ere eman dakieke begiraleei, bertara dei egin dezaten aholku eske larrialdi baten kasuan.

4.2.5 Materialak jasotzea

Azterketa-materialak paketeetan bildu eta azterketa-arduradunari itzuli beharko zaizkio edo, bestela, suntsitu. Itzuliz gero, beste dokumentu aipagarri batzuk ere bidal daitezke haiekin batera –esaterako, bertaratze-orriak eta gelen planifikazioa–, saioa amaitu eta berehalaxe. Materialak bitarteko seguru bidez itzuli behar dira, gehienetan azterketa azterlekura bidaltzeko orduan erabili zen zerbitzu beraren bitartez. Zerbitzu hori ematen duenak jarraipen-zerbitzua eskainiko du, zer gerta ere (materialen bidalketa atzeratuko balitz edo materiala galduko balitz).

4.3 Funtsezko galderak

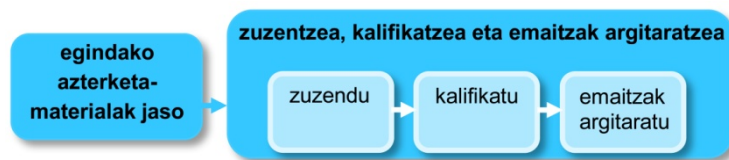
- Zer baliabide daude eskura azterketa aplikatzerakoan (administrazio-pertsonala, begiraleak, gelak, CD erreproduzitzaileak...)?
- Nola trebatu behar dira langileak?
- Nola egiazta daiteke baliabideak –esaterako, gelak edo CD erreproduzitzaileak– txukun daudela, azterketa eguna baino lehen?
- Zenbatean behin dira azterketa-saioak?
- Zenbat azterketari espero dira?
- Nola matrikulatuko dira azterketariak, eta nola jasoko da azterketan izan direla?
- Zenbat leku erabiliko dira? Bat baino gehiago bada, bata bestetik urruti daude? Badago arazorik bertara iristeko?
- Nola eramango dira materialak azterleku(eta)ra eta azterleku(eta)tik?
- Nola gordeko dira materialak modu seguruan azterketa aplikatu baino lehen?
- Zer arazo izan daitezke? Ezarrita al daude jardunbideak eta arauak, halakorik gertatuz gero zer egin behar den jakiteko?

4.4 Gehiago jakiteko

Autoebaluaziorako kontrol-zerrenda bat aurkitzeko, logistika- eta aplikatze-kontuetarako, ikus ALTE (2006b).

5. Probak zuzentzea, kalifikatzea eta emaitzak argitaratzea

Zuzentzearen helburua azterketari bakoitzaren ekoizpena balioestea da eta bakoitzari puntuazio zehatza eta fidagarria ematea. Kalifikatzeak, berriz, azterketariak sailkatzea dakar; bakoitzaren ekoizpena adierazgarria den maila batean kokatzen da, azterketaren puntuazioa hobeto ulertzeko eran. Mailak EEMBren erreferentzia-maila bateratuen arabera adieraz daitezke; adibidez, A2 edo C1. Emaitzak argitaratzen direnean, helburua azterketariei probaren emaitzak jakinaraztea da. Beste PARTE-HARTZAILE batzuei ere, proben emaitzez gain, behar duten beste edozein informazio ere eskain dakieke, beti ere informazio hori fede onez erabiltzeko bada. Informazio horren helburua izan liteke azterketarien inguruko zenbait erabaki hartzea; adibidez, lanpostu baterako azterketari bat egokia den ala ez erabakitzea. Prozesu horren nondik norakoa 10. irudian erakusten da. Hala ere, azterketarien jarduna, batzuetan, proba egiten ari den unean bertan ebalua daiteke. Esate baterako, ahozko gaitasuna, sarritan, horrela balioesten da; nahiz eta, emaitzak argitaratu baino lehen, azterketa-hornitzaileak puntuazioak egokitzeak aukera izan.



10. irudia: zuzentzeko, kalifikatzeko eta emaitzak argitaratzeko prozesua

Aldez aurretiko urratsak

Zuzentzen eta kalifikatzen hasi baino lehen, honako hauek egin behar dira:

- zuzentzeko prozedura zehaztu eta garatu
- ZUZENTZAILEAK eta KALIFIKATZAILEAK (aztertzailak, oro har) izendatu
- zuzentzaileak eta kalifikatzaileak trebatu

5.1 Probak zuzentzea

Oro har, *zuzentzea* hitzak bere baitan hartzen ditu proben ERANTZUNEI puntuak emateko dauden era guztiak; baina, bereizketa bat egin daiteke *zuzentzaile* (*marker*) eta *kalifikatzaile* (*rate*) hitzen artean. Zuzentzailearen lanak ez du trebakuntza berezirik behar; baina kalifikatzailearenak, berriz, berriazko prestakuntza eskatzen du. Horixe da testu honetan egiten den bereizketa (nahiz eta, euskaraz, gehien erabiltzen den *aztertzaila* hitza termino orokorra izan). Bestalde, atal honetan bi zuzenketa-mota aipatzen dira: zuzenketa mekanikoa (hau da, pertsonen bitartez egiten dena) eta makinaren bidezkoa.

5.1.1 Zuzenketa mekanikoa

Zuzentzaileek ZUZENKETA MEKANIKOA egiten dute, eta horretarako ez dute zertan azterketagintzan adituak izan. Nahikoa da aztertzen den hizkuntzan gaitasun-maila altua eta titulazio egokia izatea. Hala ere, lan ona egiteko, zuzenketa mekanikorako trebakuntza, orientabideak eta erantzun-orri argiak eman behar zaizkie zuzentzaileei. Zuzenketa-lana zuzentzaile-talde txiki batek egiten badu, beren artean egin dezakete lanaren kalitatearen neurketa, zuzenketak elkarri eginez.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Zuzenketa-prozesuan ziurtatu egin behar da jarraibideak planifikatu bezala betetzen direla eta emaitzak behar direnerako prest daudela. Honetaz guztiaz gain, zuzentzaile bakoitzaren lan-karga ere neurtu behar da eta oso handia ez dela ziurtatu, zuzentzaileek fidagarritasunik eta zehaztasunik gal ez dezaten.

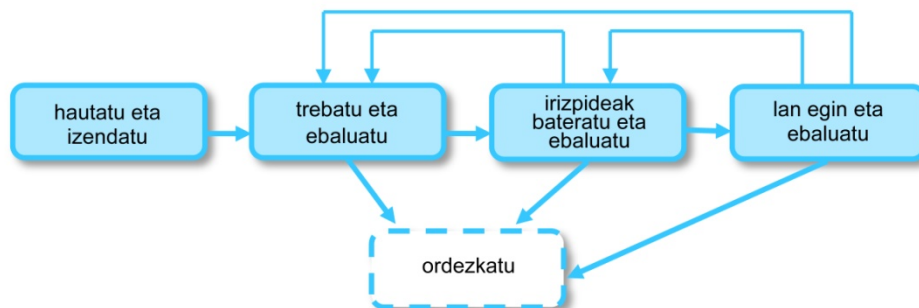
Zuzentzaileak izendatzea eta trebatzea

Zuzenketa mekanikoaren era sinpleena hau da: azterketarien erantzunak eta zuzenketa-orriko erantzun zuzenak alderatzea. Test-erako probak, hau da, aukera anitzeko galderen bitartez osatutakoak, dira zuzenketa-mota honen adibiderik argienak. Horrelakoetan ezin da ezer zuzentzat jo, zuzenketa-orrian zuzentzat jo ez badugu. Zuzenketa-mota hau behar denean, zuzentzaileak trebea izan behar du aztertzen ari den hizkuntzan. Xehetasunei erreparatzeko gai izan behar du, eta prest egon behar du egiteko berean behin eta berriz aritzeko; baina, horretaz aparte, ez du trebetasun berezirik behar. Mota honetako zuzentzaileen prestakuntza erraza da: bete behar dituzten jarraibideak erakutsi behar zaizkie, besterik ez. Baliabide teknologiko egokiak badaude, zuzenketa-mota hau berdin-berdin (edo hobeto) egin daiteke makinak erabiliz.

Azterketa-atazetan itemei erantzuteko aukera zuzenarekin lotzea baino zerbait gehiago eskatzen bada, zuzentzaileak honako hauek ere ezagutu behar ditu nolabait: hizkuntza, hizkuntza-ikasleak eta azterketaren konstruktua. Adibidez, KREDITU PARTZIALAREN EREDUKO itemek puntuazio desberdina jasotzen dute emandako erantzunaren arabera: esate baterako, aditza aukeratzea eskatzen duen item batean, puntu bat ematen da aditz egokia erabiltzeagatik eta beste bat forma egokia erabiltzeagatik. Hori dela eta, zuzentzaileek nolabaiteko esperientzia behar dute, erantzun zuzenen eta okerren artean bereizteko.

Horrelako itemen kasuan, erantzun zuzenak edo zuzenketa-gako zehatzak ematea ere zaila izaten da. Horregatik, lagungarria da zuzentzaileek onesten dituzten aukerako erantzun zuzen posibleak jasotzea eta zuzentzaile-taldeari jakinaraztea.

Batzuetan, zuzentzaileak behin-behinekoak dira; baina, hurrengo deialdietan ere deitzeko aukera baldin badago, lagungarria da zuzentzaileen ebaluazio-sistema bat ezartzea. Sistema hori, nagusiki, honako parametro hauek oinarrituko da: zehaztasuna, fidagarritasuna eta zuzentzeko abiadura. Egoki aritzen ez diren zuzentzaileekin bi erabaki har litezke: hurrengo deialdietan ordezkatu edo hobeto trebatu. Zuzentzaileak ebaluatzeako sistema hori prestakuntzarekin lot daiteke, 11. irudian erakusten den bezala. Zuzenketa guztietan parte hartzen duten zuzentzaileek, beharbada, ez dute zertan trebakuntza-saio guztietan parte hartu. Zuzentzaileen lanari jarraipena egiteak (ikus 5.1.3: *Jarraipena eta kalitate-kontrola*) ondoren hartuko diren erabakiak erraztuko ditu; hau da, zuzentzaileari hurrengo deialdian ere deituko zaion, gehiago trebatzea eskatuko zaion edo ordezkatu egingo den.



11. irudia: aztertzaileak hautatzeko, trebatzeko eta ebaluatzeako prozesua

Erantzunak balioesteko gida

Erantzun zuzenak zuzentzaileei jakinarazteko biderik onena erantzun-orri egokia izatea da. Itemen erantzun zuzenak (gakoak) itemekin batera sortzen dira, aldi berean, eta edizio-prozedura bera izaten dute. Erantzun-orriak onargarriak diren erantzunak jaso behar ditu, ahalik eta modu ulergarrienean, eta erabat argia izan behar da zuzentzaileak nahastu ez daitezzen.

12. irudian agertzen den adibidean, azterketariak hutsunea betetzeko ariketa bat egin behar dute eta esaldia berridatzi horretarako ematen zaien hitza erabiliz ("*hain*"). Zuzentzaileei ematen zaien erantzun-orrian, lehen esaldian hiru aukera onargarri ematen dira elementu baterako eta bi aukera bigarreneko; bigarren esaldian aukera zuzen gehiago ematen dira. Item horretako puntuazioa puntu bat da; beraz, berridatzitako esaldia zuzena izan behar da itema ontzat emateko.

Erantzun-orrian eta aztertzailleek erabili behar dituzten material guztietan informazio argia ematen bada, haien lana hobea, zehatzagoa eta fidagarriagoa izango da.

<p>Zakur hura handiegia zen etxola hartan edukitzeko.</p> <p>hain</p> <p>..... hain</p> <p>.....</p> <p>Zuzenketa-gakoa:</p> <p>Zakur hura hain zen handia <u>non/ezen/ze(ren)</u> ezin (eduki) <u>baitzitekeen/baitzen</u> (eduki) etxola hartan.</p> <p>Zakur hura hain zen handia (<u>ezen/zere(n)</u>) ezin zen eduki etxola hartan.</p> <p style="text-align: right;">1 puntu</p>
--

12. irudia: *hutsuneak betetzeko item baten adibidea (esaldiak berridaztea)*

Batzuetan gertatzen da zuzenketa-orrian (gakoan) jasota dauden erantzunez gain, beste erantzun zuzen batzuk ere badaudela. Horregatik, zuzentzaileei eskatu behar zaie aurkitzen dituzten eta zuzentzat jo daitezkeen erantzun guztiak jasotzeko. Erantzun horiek aztertu egingo dira, eta, benetan zuzenak badira, halakotzat puntuatu beharko dira. Zuzentzaile-taldea txikia bada, azterketa-egile batekin hitz egitea nahikoa izan daiteke arazoak konpontzeko. Hala ere, inoiz gerta liteke erantzun zuzena berriro aztertu eta aldatu behar izatea; orduan, azterketa batzuk edo guztiak birzuzendu beharko dira.

Zuzenketa-prozesua kudeatzea

Azterketak zuzentzeko dagoen denbora, normalean, mugatua da, azterketariei emaitzak egun jakin batean jakinarazi behar zaizkielako. Behar den denbora kalkulatzeko, kontuan hartu behar dira azterketari-kopurua eta deialdian parte hartzeko prest dagoen zuzentzaileen kopurua. Ahal bada, hobe da zuzentzeko behar den denbora goitik kalkulatzeko edo behar diren baino zuzentzaile gehiagori deitzea; horrela gorabeherei aurre egin ahal izango zaie segurtasun handiagoz.

Azterketari-kopuruak handiak direnean eta zuzentzaile asko behar direnean, sistema bat behar da prozesuan zehar azterketen jarraipena egiteko. Bide erraz bat datuak batera jasotzea da, hau da, azterketarien ERANTZUN-ORRIKO kodeak, zuzentzaileen kodeak eta datak (zuzentzaileek azterketak noiz

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatze eskuliburua

jaso eta noiz zuzendu dituzten). Horrela, azterketa-hornitzaileak erraz kalkula lezake zenbat denbora eta zenbat zuzentzaile behar izango diren azterketa-kopuru zehatz bat zuzentzeko.

Bestetik, jarraipen-prozesuak oinarriko informazioa ematen du zuzentzaile bakoitzaren lanari buruz; esate baterako, azterketa bat zuzentzeko, batez beste, zenbat denbora behar duen. Horrez gain, zuzentzaileen lana aztertzen bada, batez besteko akats-kopurua ere kalkula daiteke. Datu estatistiko horiek lortzeko, zuzentzaile bakoitzaren lanaren lagin adierazgarri bat baino ez da behar.

5.1.2 Makinak erabiliz zuzentzea

Azterketak makinaren bidez zuzentzeko, normalean, ZUZENTZAILE OPTIKOA erabiltzen da (OMR, *optical mark recognition*). OMR-a erabilgarriagoa da azterketa-kopuru handiak zuzendu behar direnean eta itemak giza balioespenik behar ez badute (adibidez, aukera anitzeko galderak, egia/gezurra edo elementuak lotu). Azterketariak erantzunak OMR orrietan markatzen dituzte, 13. irudian erakusten den bezala. Gero, erantzun-orriak OMR eskanerrean sartzen dira. Horrela, datuak (erantzunetako informazioa) ordenagailu batean gordetzen dira. Zuzenketa mekanikoa behar duten itemekin ere OMR teknologia erabil daiteke. Kasu horretan, zuzentzaileak OMR orrian jasotzen ditu puntuazioak, eta, gero, orri hori eskaneatu egiten da.

Eskanerrek zuzenketa-prozesua errazten dute; horrela, azterketak arinago zuzentzen dira eta giza akatsak murriztu. Baina eskaneatzean arazoak egon daitezke: paperean dauden markak irakurtzeko zailtasunak egon daitezke, edo marka desegokiak erantzun zuzentzat har daitezke. Horrelako arazoak saihesteko, jasotzen diren datuak ondo aztertu behar dira. Horretarako, OMR orriak berrikusi behar dira eta era desegokian markatutako erantzunak bilatu (hau da, azterketan eskatzen den eran markatu ez diren erantzunak; adibidez, bi erantzun aukeratu badira bakarra behar denean). Kasu horietan, OMR orrietan eskuz egin behar dira zuzenketa.

A. HASI AURRETIKO OHARRAK

1. Ez tolestu, ez zimurtu orri hau.
2. Zerbakiak arkatza erabiliz betetzeko.
3. Erantzun hasi baino lehen, bete ezazu B atala.
4. Zuzendu nahi baduzu, borragomaz ongi ezabatu.
5. Ez mugitu aukerik zerbait nahi baduzu, altxa eskua.

B. IDATZI ZURE DATUAK

Izen-delturak: _____

(Deialdi itxien kasuan) zain euskaltegiren bidez matrikulatu zara?

Idatz ezazu zure NAN zenbakia, ikus adibidea.

ADIBIDEA										ZURE ZENBAKIA									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

Administratzaileak betetzeko

BAI **EZ**

AZTERKETA EREDUA

Galdere-orrietan agertzen den eredu-letrak eta azpian markatutakoak beti etorri behar dute. Horrela ez bada, altxa eskua.

A B C D E F G H

Idatz ezazu gaurko data:

Urtea	Hila	Eguna

C. ZURE ERANTZUNAK

1 A B C D	21 A B C D	41 A B C D	61 A B C D	81 A B C D
2 A B C D	22 A B C D	42 A B C D	62 A B C D	82 A B C D
3 A B C D	23 A B C D	43 A B C D	63 A B C D	83 A B C D
4 A B C D	24 A B C D	44 A B C D	64 A B C D	84 A B C D
5 A B C D	25 A B C D	45 A B C D	65 A B C D	85 A B C D
6 A B C D	26 A B C D	46 A B C D	66 A B C D	86 A B C D
7 A B C D	27 A B C D	47 A B C D	67 A B C D	87 A B C D
8 A B C D	28 A B C D	48 A B C D	68 A B C D	88 A B C D
9 A B C D	29 A B C D	49 A B C D	69 A B C D	89 A B C D

13. irudia: OMR orri baten zatia

5.1.3. Balioespena

Hemen *balioespen* eta *kalifikatzaile* hitzak erabiltzen dira zuzentzeko berariaz prestatutako zuzentzaile baten iritzia behar denean. Zuzenketa mekanikoan, berriz, ez dago iritzirik emateko hainbesteko beharrik. Iritzia eman behar denean, azterketa-hornitzaileak ezin du erantzun zuzena zein den zehatz-mehatz alde aurretik esan. Horrelakoetan, zuzentzeko beste era batzuen aldean, zuzentzaileen iritzien artean desadostasun-maila altuagoa egon daiteke; ondorioz, inkonsistentzia gertatzeko arriskua handiagoa da, bai aztertzaileen artean bai aztertzaile baten lanean ere. Zuzenketa-lana zehatza eta fidagarria dela ziurtatzeko, hiru bide hauek konbina daitezke: prestakuntza, jarraipena eta neurri zuzentzaileak.

Zuzenketa mekanikoari buruz aipatutako gehienak berdin balio du balioespen-prozesurako ere: prozesua ondo kudeatu behar da, baliabideak era eraginkorrean erabiltzeko; eta kontrolak egin behar dira zehaztasuna lortu eta mantentzeko. Balioespenen fidagarritasunaren jarraipena ere egin beharko litzateke (ikus 13. azpiatala, VII. eranskinean).

Balioespen-eskalak

Hizkuntza-gaitasuna kalifikatzeko bide gehienak BALIOESPEN-ESKALAREN batean oinarritzen dira. Eskala horiek deskribatzaile-multzoak dira: azterketarien hizkuntza-jardunak hainbat mailatan deskribatzen dituzte, eta jardun bakoitzari zer puntuazio edo nota eman beharko litzaiokeen erakusten dute.

Balioespen-eskalek giza iritzien halabeharrezko subjektibotasuna gutxitzen dute. Mota batzuk dira aukeran:

- **Eskala holistikoak edo analitikoak:** hizkuntza-jardun bati puntuazio bakarra ematen zaio; horretarako, hizkuntza-jarduna hainbat eratarik deskribatzen da mailaren arabera. Kalifikatzaileak jarduna ondoen deskribatzen duen maila aukeratu du. Eskala orokorrak erabili ordez, atalko eskalak ere erabili litezke (adibidez, komunikatzeko gaitasuna, zehaztasuna, atazarekiko egokitasuna, etab.) eta atal bakoitzari puntuazio bat eman. Bi bideak antzera deskribatuta egon litezke, eta oinarrian antzeko hizkuntza-gaitasunaren ereduak duen konstruktua bati lotutakoak izan litezke, desberdintasuna kalifikatzaileak eman behar duen iritzian dago.
- **Eskala erlatiboak edo absolutuak:** eskalak adierazpide erlatibo eta ebaluatiboen bitartez adieraz daitezke (adibidez, "pobrea", "egokia", "ona"); edo ekoizpen-mailak hitz positibo, zehatzen bitartez deskriba daitezke (adibidez, "gai da...-teko"). Ekoizpenak Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren eskalen eta mailen arabera interpretatu nahi badira, bigarren aukerak egokiagoa ematen du, eta EEMBren deskribatzaile-eskalak abiapuntu onak dira mota horretako balioespen-eskalak egiteko.
- **Eskalak edo kontrol-zerrendak:** eskala baten arabera kalifikatzeko beste bide bat, aukerakoa edo osagarria, puntuazioak zerrenda baten arabera ematea da. Zerrenda horretan ebaluatu behar den hizkuntza-jardunak izan behar dituen ezaugarriak zehazten dira. Zuzentzaileak *bai/ez* erako erantzunak emanez, erabaki behar du ebaluatu behar duen jardunak ezaugarri horiek betetzen dituen edo ez.
- **Eskala generikoak edo atazetan oinarritutakoak:** azterketa batean eskala generiko bat edo eskala-sorta bat erabili daiteke ataza guztietarako; edo, bestela, ataza bakoitza kalifikatzeko berariazko irizpideak egon daitezke. Bien arteko nahasketa ere egin daiteke: adibidez, berariazko irizpideak erabili daitezke ataza ondo bete den edo ez neurtzeko (aipatu behar diren ideien edo edukien zerrenda) eta beste arloak eskala generikoen arabera neurtu.
- **Iritzi konparatiboa edo absolutua:** eskala bat ereduak hizkuntza-jardun estandarren bitartez defini daiteke; horrela, kalifikatzailearen eginbeharra ez da hizkuntza-jardun baten maila absolutua neurtzea, baizik eta erabakitzea eredutzat eman diren horiek baino baxuagoa, altuagoa edo antzekoa ote den. Puntuazioa, orduan, eskala bateko neurria edo maila da. Neurketa horren

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

interpretazioa ereduak erakusten duten mailaren arabera egiten da; adibidez, EEMBren mailen arabera. Bide honek emaitza hobekak ematen ditu, baldin eta ereduak ataza zehatzetan oinarritzen badira.

Balioespen-bide horiek oso desberdinak direla ematen badu ere, guztiak oinarritzen dira antzeko funtsetan:

- Kalifikazio guztiak kalifikatzaileen irizpideen ulermen-mailen arabera dira.
- Ereduak ezinbestekoak dira irizpide horiek definitzeko eta adierazteko.
- Proban kalifikatzen den hizkuntza-jarduna eragiteko erabiltzen diren atazak zeharo garrantzitsuak dira eskalekin lan egiteko.

Garai batean, mailak azterketa-testuinguru jakinari eta azterketari jakinei lotuta zeuden; horrela, zaila zen konparatzea beste testuinguru bateko azterketa-mailekin. Gaitasun-markoen garapenak, Europako Erreferentzia Marko Bateratuarena kasu, aukera ematen du testuinguru mugatuetan erabiltzen diren mailak ulertzeko eta beste testuinguru batzuetakoekin alderatzeko. Horrek eragina dauka balioespen-eskalak diseinatzean.

Lehen, azterketa baten maila inplizitua zen, eta argi ulertzen zen. Eskalak ebaluazio-termino erlatibo eta ebaluatiboen bitartez adierazi ohi ziren. Gaur egun, berriz, eskalak adierazteko esapide positiboak eta zehatzak erabiltzen dira, EEMBn hizkuntza-jardunen mailak deskribatzen diren bezala, erraz ulertzeko moduan. Hori horrela izanik ere, ereduak ezinbestekoak dira (deskribatzaileen testu idatzia baino gehiago) maila definitzeko eta adierazteko; gainera, hori ona da, azterketa-hornitzaileak maila bat lortzea zer den argiago azaltzera bultzatzen baititu.

EEMBk hausnarketa eta lana bultzatzen du, gaitasun-mailak irizpidezko terminoetan adierazteko. Mailak definitzean, bi ezaugarri hartu behar dira kontuan: *zer* egin dezaket azterketariek eta *nola* egin dezaket. Azterketa batean, atazak definitzen dute zer egin dezaket. Kalifikatzaileek balioetsi behar dute ataza horiek nola egin dituzten azterketariek.

Arrazoi horregatik, balioespen-eskalak zehaztean, ohiko ebaluazio-bide tradizionalak nahiko ondo funtzionatzen du, baldin eta atazak era egokian aurkezten badira eta balioespenak kontuan hartzen badu atazak nola burutu diren. Beraz, atazak guztiz garrantzitsuak dira eskalak definitzeko, jardun bat noiz den "*Gai*" definitzean gehiago edo gutxiago aipatzen badira ere.

EEMBn ebaluazio subjektiboari buruzko alderdi batzuk aztertzen dira (210. or.).

Ebaluazio-prozesua

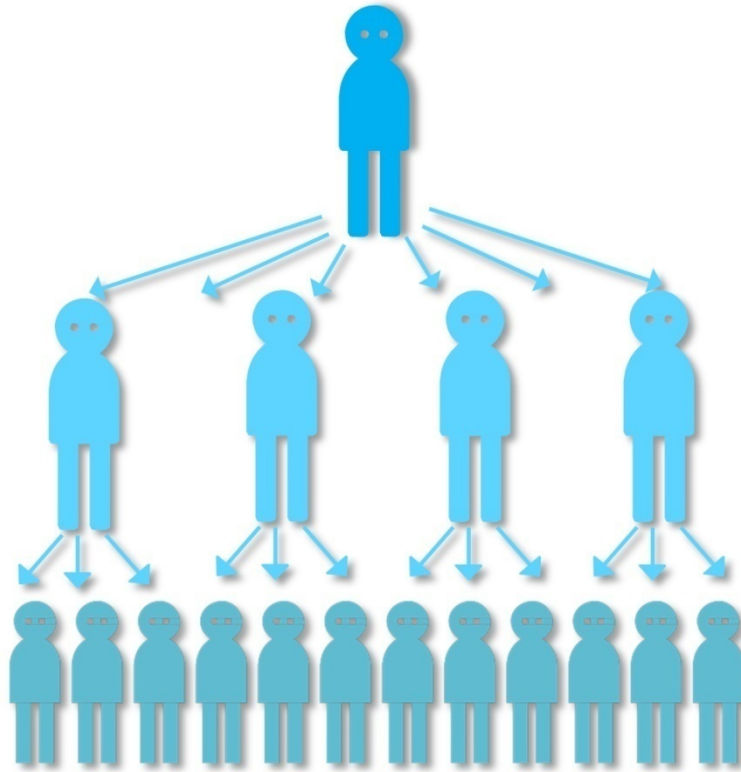
Probak ondo kalifikatzeko, kalifikatzaileek gutxieneko maila estandarra ondo ezagutu behar dute, denek berdin ulertu behar dute. Interpretazio bateratu horren oinarria eredu berberak ezagutzeko datza.

Probak eskala txikikoak badira, aztertzaileek maila bateratuaz jabe litezke eztabaida libre eta irekiaren bitartez, iritziak kontrastatuz. Horrek esan nahi du azterketariek trataera bera jasotzen dutela; baina ez du bermatzen adostutako gutxieneko maila estandarra egonkorra izango denik edo adierazgarria izango denik, ez deialdiz deialdi, ez bere testuingurutik at aplikatzen denean. Eskala handiko azterketetan, gutxieneko maila estandarrak egonkorra eta adierazgarria izan behar du. Hori lortzeko, aztertzaile arituen eskarmentua behar da, aztertzaile berriei gutxieneko maila estandarra erakusteko.

Horrela, eskarmentua duen kalifikatzaile-talde txiki bat gutxieneko maila estandarrari eusten saiatuko da. Eta, horretarako, beste kalifikatzaile batzuk prestatuko ditu, haien jarraipena egingo du, eta haien jokaera zuzenduko du.

Probak zuzentzea, kalifikatzea eta emaitzak argitaratzea

Hierarkia-sistema horrek hainbat maila izan ditzake, 14. irudian ikusten den bezala. Hori izan daiteke bide egokia zuzentzaileen banan-banakako prestakuntza burutzeko edo haien lanaren jarraipena egiteko. Hala ere, neurri batean, hierarkia-sistema hori, gaur egun, ez da hain beharrezkoa. Izan ere, informazio-teknologia berriek eta Internetek sarearen bidezko prestakuntza izateko aukera ematen dute. Nolanahi ere, aztertzaile-adituek maila bakoitzerako eredu berberak erabiltzen badituzte, horrek asko laguntzen du gutxieneko maila estandarrek nolakoak diren beste aztertzaileei erakusten.



14. irudia: estandarrei eustea talde-buruzagien hierarkia-sisteman

Kalifikatzaileen prestakuntza

Kalifikatzaileek prestakuntza behar dute zuzenketa kontsistentea eta zehatza dela bermatzeko. Eta hori *bateratze-prozesu* baten bitartez egiten da, alegia, kalifikatzaileak trebatu egin behar dira probak neurtzen duen maila estandarra ezagut dezaten. Gutxieneko maila estandarretarako abiapuntua EEMB bada, kalifikatzaileek Markoa ondo ezagut dezaten, prestakuntza EEMBri buruzko atazekin hasiko da. EEMBren araberako adibideak txerta litezke; esaterako, ahozko eta idatzizko eredu estandarrek (Europako Kontseilua, 2009). Beharbada, kalifikatzaileek prestakuntza beharko dute lehen erabili ohi zuten balioespen-eskala burutik kentzeko eta berriro ez erabiltzeko. Geroago, prestakuntza urratsez urrats egingo da, eztabaida irekietatik hasi eta nork bere balioespen independentea egiteraino. Bateratze-saietan erabilitako adibideek kalifikatu behar den probari dagozkionak izan behar dute.

Laburbilduta, prozesua honako hau izango litzateke:

- Eztabaida gidatua, adibide batean oinarritua. Horren bitartez, zuzentzaileek probaren maila ondo ezagutuko dute.
- Adibide baten zuzenketa independentea. Gero, zuzentzaileek eurek emandako puntuazioa aztertzen ari diren jardunari alde aurretik eman zaion puntuazioarekin alderatuko dute, eta desadostasunak eztabaidatu eta arrazoitu egingo dira.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

- Adibide batzuen banakako zuzenketa independentea, zuzentzaileen puntuazioak alde aurretik emandakoetara zenbateraino hurbiltzen diren erakusteko.

Aukerarik balego, adibideek zuzendu behar den azterketa-deialdiko atazenak izan beharko lukete. Hori ezinezkoa balitz, aurreko deialdietako atazak erabiliko liriteke.

Jarraipena eta kalitate-kontrola

Egoera ideal batean, prestakuntza-fasea zuzentzaile guztiak zehaztasun- eta kontsistentzia-maila egokiarekin lan egiteko gai direnean amaitzen da, hau da, *feedback* gehiago jasotzeko edo egindako zuzenketa berrikusi beharrik ez dagoenean. Horrela bada, zuzenketa-prozesuarekin aurrera jarrai daiteke normaltasun osoz.

Arazoak ("ebaluatzailearen efektuak") lau motatakoak izan daitezke:

- 1. Zorroztasuna edo malgutasuna:** kalifikatzaileak, sistematikoki, oso behetik edo oso goitik puntuatzen du.
- 2. Erabilitako puntuazio-tartea (erdiko joera):** kalifikatzaileak puntuazio-tarte txikiegia erabiltzen du; horrek adierazten du ez dituela ondo bereizten maila altuko eta baxuko hizkuntza-jardunak.
- 3. Halo-efektua:** kalifikatzaileak azterketa batzuk zuzendu behar dituenean, jarri duen lehen puntuazioaren arabera neurtzen du azterketarien maila, eta hurrengo puntuazioetan horren arabera jokatzeko du, kontuan hartu gabe jardunen benetako maila.
- 4. Inkonsistentzia (sendotasunik eza):** kalifikatzailea inkonsistentea da, ez du beti berdinean jokatzeko gutxiengo maila estandarrekin, horregatik bere puntuazioak ez datoz bat beste kalifikatzaileek jarritakoekin.

Arazo horien garrantzia, neurri batean, aukeran dauden neurri zuzentzaileen edo konponbideen arabera da. Zorroztasunari dagokionez, ematen du kalifikatzaile askok berezko zorroztasun-maila dutela; eta jokaera estandarra hartzea behartzen badituzte, ondorioa kontrakoa izan daitekeela, zuzentzean konfiantza eta kontsistentzia galtzen baitute. Horregatik, hobe da zorroztasun- edo malgutasun-maila sistematikoa dagoela onartzea, arazo hori zuzentzeko estatistika-prozedura bat baldin badago. Bi izan litezke horretarako estatistika-prozedurak: bata, mailakatea eta bestea itemaren erantzunaren teoriaren eredu bat erabiltzea (ikus VII. eranskina).

Puntuazio-tarte txikiegia erabili izana (erdiko joera) neurri bateraino bakarrik zuzen daiteke estatistika erabilita. Inkonsistentzia (sendotasunik eza), berriz, ezin da estatistikaren bidez zuzendu. Beraz, bi arazo horiek antzeman eta zuzentzailea birziklatuz edo ordezkatzuz zuzendu behar dira.

Gauzak horrela, jarraipen-sistemaren bat erabiltzea komeni da. Horrelakoak errazago egiten dira, denbora errealean, proba idatzietan; izan ere, horrelakoetan azterketarien erantzun-orriak zuzentzaile askoren eskuetatik pasa litezke zuzentzen ari diren bitartean. Ahozkoaren ebaluazioaren jarraipena zailagoa da, batez ere grabatzen ez bada. Horregatik, garrantzizkoa da kalifikatzaileak trebatzeko ahalegina proba baino lehen egitea. Estatistikak presta daitezke, prozesu honetan ere laguntzeko eta kalifikatzaileen jokaera balioesteko (ikus VII. eranskina).

Jarraipena bideratzeko erak sinpleak izan daitezke (adibidez, kontrol puntual informalak eta zuzentzaileei haien lanari buruzko balioespena ahoz ematea) edo konplexuagoak (adibidez, zuzentzaile baten lana berriro zuzentzea eta bere jokaeraren balore estatistikoak ateratzea). Bide interesgarria da alde aurretik zuzendutako orriak zuzentzaile bati esleitzea eta ikustea puntuazioen arteko adostasuna zer neurrikoa den. Dena den, jarraipen hori fidagarria izateko, orriek berdinean izan behar dute; adibidez, ezin dira batzuk jatorrizkoak izan eta beste batzuk fotokopiak. Praktikan, metodo hau ordenagailu bidez egindako azterketekin bakarrik erabili daitezke, edo azterketak eskaneatzen direnean eta *online* zuzentzen direnean.

Kalifikatzaileen errore-tasa gutxitzeko eta zuzentzaileak haien artean konparatzeko beste bide batzuk hauek dira: ZUZENKETA BIKOITZA (horrek zuzentzaileen arteko aldeak estatistikaren bidez ezagutzea eta gutxitzea ahalbidetzen du) eta *zuzenketa anizkoitz partziala* (azterketa-ale berberak kalifikatzaile batek baino gehiagok zuzentzen ditu). Erabiltzen den hurbilketa estatistikoa erabiltzen dela, metodoren bat behar da informazioa konbinatzeko eta azterketariaren azken kalifikazioa erabakitzeko.

5.2 Probak kalifikatzea

Azterketak diseinatzeko, osatzeko, aplikatzeko eta zuzentzeko prozesu osoa deskribatuta daukagu. Bada, prozesu horrek amaiera jakina du: azkenean, azterketarien hizkuntza-jarduna ebaluatu egiten da eta horren berri dagokionari eman.

Zenbait lekutan, azterketak azterketariak maila altuenetik baxuenera sailkatzen ditu, edo kalifikazio-muga arbitrarioak erabili eta taldekatzen ditu (adibidez, % 10 hoberenek *Bikain* lortzen dute, hurrengo % 30ek *Oso Ondo* eta abar). Metodo horri *norman oinarritutako* bidea deitzen zaio. Bide hori egokia izan liteke gizarte-helburu garrantzitsu batzuetarako; baina, beste alde batetik, ez da egokia, azterketarien jarduna bakarrik ebaluatzen baita jardunak haien artean konparatuz. Azken batean, ez du informaziorik ematen jardunari berari buruz; esate baterako, hizkuntza-gaitasunaren mailari dagokionez.

Beste aukera bat, adierazgarriagoa, *irizpideetan oinarritutakoa* da. Metodo horren bitartez, hizkuntza-jardunak alde aurretik ezarritako irizpide absolutuen edo estandarren arabera ebaluatzen dira. Esate baterako, horrela egiten da EEMBren mailen arabera ebaluatzen diren hizkuntza-proben kasuan.

Proba bat diseina daiteke EEMBren maila bat baino gehiago identifikatzeko, edo bat bakarra baino ez. Azken kasu horretan, eskatutako maila erakusten duten azterketariei gainditu dutela adierazten zaie ("*Gal'*") eta besteei ez dutela gainditu ("*Ez gal'*"). "*Gal'*" edo "*Ez gal'*" horien mailak ere adieraz daitezke.

Maila bakoitzari dagokion puntuazioa zehazteari ESTANDARRAK EZARTZEA deritzo. Horrek, ezinbestean, iritzi subjektiboa eskatzen du, baina, ahal den neurrian, frogetan edo datuetan oinarritutakoa.

Estandarrak ezartzeko metodo batzuek trebetasun ekoizleak (mintzamina eta idazmina) eta hartzaileak (entzuma eta irakurmina) bereizten dituzte. Azkenak objektiboki zuzendu ohi dira. Trebetasun ekoizleak askoz errazago antzematen dira. Entzuma eta irakurmina zailagoak dira; zeharka baino ezin antzeman daitezkeen buruko prozesuak dira, alegia, interpretatu behar ditugun prozesuak. Horregatik, oso zaila da horien gaitasun-mailak irizpide bidez zehaztea.

Azterketa batean trebetasun desberdinak aldi berean neurtzen badira, estandar bat bereizi behar da trebetasun bakoitzerako, baina arazo bat sortzen da: nola laburbildu emaitza guztiak batera? (ikus 5.3 atala, horren inguruan informazio gehiago izateko).

Estandarrak ezartzeari buruz luze aritzen da *Manual for Relating Language Examinations to the CEFR* liburua (Europako Kontseilua, 2009). Liburuaren antolaketaren eta terminologiaren inguruan, honako hauek har daitezke kontuan:

- 6. atala, *Standard Setting Procedures*, objektiboki zuzentzen diren probei buruzkoa da, hau da, irakurmina eta entzuma.
- 5. atala trebetasun ekoizleei buruzkoa da, *Standardisation Training and Benchmarking* izenburupean.
- 7. atalari, BALIDAZIOARI buruzkoari, ere arreta eskaini behar zaio. Bi dira estandarrak ezartzeko metodo nagusiak: atazetan oinarritutakoa eta ikaslearengan oinarritutakoa. Atazetan oinarritutako metodoek adituen iritzia behar dute azterketako itemei buruz (6. atala aritzen da horren

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

inguruan). Ikasleengan oinarritutako metodoetan ikasleei buruzko froga osagarriak batzen dira, azterketatik harago (7. atalean lantzen da hori).

- Antolaketa horrek ez du esan nahi, estandarrak ezartzeko, atazetan oinarritutako metodoak garrantzitsuagoak direnik ikaslearengan oinarritutakoak baino.

Zentzu hertsian, estandarra behin bakarrik ezarri behar da, proba lehenengo aldiz aplikatzen denean. Hala ere, praktikan, nahi den estandarrera heltzea joan-etorriko prozesua izan daiteke. Hala eta guztiz ere, denborarekin, kalifikatzeak lotura estuagoa izan beharko du estandarra ezartzearekin estandarra *mantentzearekin* baino. Horrek esan nahi du prozedura egokiak eduki behar direla prest azterketagintzako etapa guztietan. Horren inguruan eskuliburuaren material osagarrietan aritzen dira (North eta Jones, 2009).

5.3 Emaitzak argitaratzea

Azterketa-hornitzaileak erabaki behar du emaitzak nola argitaratuko diren: azterketari bakoitzari emaitza bakarra eman ala emaitzen profila eman, hau da, azterketaren atal bakoitzeko puntuazioa eman.

Lehenengoa arruntagoa da; izan ere, azterketen emaitzak erabiltzen dituzten gehienek erantzun sinplea nahiago dute erantzun konplexua baino. Bigarrenak informazio gehiago ematen du, eta oso erabilgarria da helburu batzuetarako.

Hirugarren aukera biak ematea izango litzateke. EEMBK azpimarratu egiten du puntuazioak atalez atal ondo zehaztea garrantzizkoa dela.

Emaitza bakarra behar denean, metodo bat aukeratu behar da, trebetasun bakoitzeko puntuazioa gehitzeko. Azterketa-hornitzaileak erabaki behar du nola HAZTATU behar den atal bakoitza: trebetasun guztiek balio berdina duten edo batzuek besteek baino gehiago balio duten. Horren ondorioz, atal bakoitzeko PUNTUAZIO GORDINAK egokitu beharko dira, agian. Ikus VII. gehigarria.

Kalifikazioen agiria ematen denean, azterketa-hornitzaileak honako hauek hartu behar ditu kontuan:

- Zer material osagarri behar da (adibidez, "Gai da" adierazleak) mailaren esanahia argitzeko?
- Agiriak nolabait bermea behar ote du? (adibidez, faltsutzea saihesteko edo agiria egiaztatzeko)
- Zer ohar (baten bat beharrezkoa balitz) adierazi behar da emaitza interpretatzeko?

5.4 Funtsezko galderak

- Zenbat zuzenketa mekaniko behar ditu azterketak eta zenbateko maiztasunez?
- Zenbat balioespen behar du azterketak eta zenbateko maiztasunez?
- Nolako eskarmentua behar dute kalifikatzaileek?
- Nola ziurtatuko da zuzentze- eta kalifikatze-lana zehatza eta fidagarria dela?
- Zein da azterketariak mailakatzeko erarik onena probaren testuinguruan?
- Nori eta nola jakinaraziko zaizkio emaitzak?

5.5 Gehiago jakiteko

Ikus ALTE (2006c), auto-ebaluaziorako kontrol-zerrenda bat ikusteko, zuzentzeari, kalifikatzeari eta emaitzak argitaratzeari buruz.

Kaftandjewa (2004), North eta Jones (2009) eta Figueras eta Noijons (2009), gutxieneko maila estandarrak ezartzeari buruz.

6. Jarraipena eta berrikusketa

Proba eraikitzean eta erabiltzean egindako lana aztertzea garrantzitsua da. Onartzeko modukoa da ala aldaketak behar ditu? Jarraipenaren helburua honako hau da: proba erabiltzeko garaian, edo handik gutxira, haren alderdi nagusiak onargarriak direla egiaztatzea. Aldaketak behar baditu, batzuetan posible izaten da azkar egitea. Hobekuntza horiek mesedegarri izan daitezke bai uneko azterketarientzat, bai hurrengoentzat.

Berrikusketari dagokionez, probaren alderdi asko hartzen ditu aintzat; baita prestaketa bera ere, funtsezko galderak eginez, esate baterako: "Beharrezkoa al da proba hau?", "Zertarako da?", "Norentzat da?", "Zer aztertu nahian gabilta?". Galdera horiek egingo ditugu, probak eraikitze etapan bezala, baina proba hainbat aldiz erabili izanak emandako datuekin eta esperientziarekin. Bere ezaugarri eta tamainagatik, berrikusketa ezin da azterketa-ziklo arruntaren parte izan, eta ezin da aldiro egin.

6.1 Ohiko jarraipena

Jarraipena da proba eraikitze eta erabiltzeko ohiko lanaren alderdietako bat. Jarraipenean biltzen ditugun frogak edo ebidentziak erabiliko dira azterketarekin zerikusia duen guztia ondo doala ziurtatzeko: materialak behar bezala eraikita dauden, garaiz entregatu diren, azterketariei nota zuzenak eman zaizkien, etab. Ondoren, erabilitako prozedurak egokiak izan diren erabakitze erabil daitezke frogak horiek (itemak idazteko eta editatzeko prozedura, PROBAK ERAIKITZEKO prozedura, zuzentzeko prozedura, eta abar). Froga horiek adierazgarriak izan daitezke BALIOTASUN-ARGUDIOARI begira ere (ikus 1. eranskina), eta hori kontuan hartuta aztertu beharko lirateke.

Froga-bilketaren hainbat adibide deskribatu dira eskuliburu honetan. Honako hauek, besteak beste:

- adituen iritzia eta SAIKUNTZA egitea edo PRETESTATZEA, itemak ondo idatzita ote dauden ziurtatzeko (ikus 3. 4 atala)
- azterketarien erantzunak baliatuz, itemek ondo funtzionatzen duten erabakitzea (ikus VII. eranskina)
- kontrol-orriak baliatuz, probaren aplikazioa ondo egin den ikustea (ikus VI. eranskina)
- zuzentzaileen jarduerari buruzko datuak jasotzea eta aztertzea (ikus VII. eranskina)

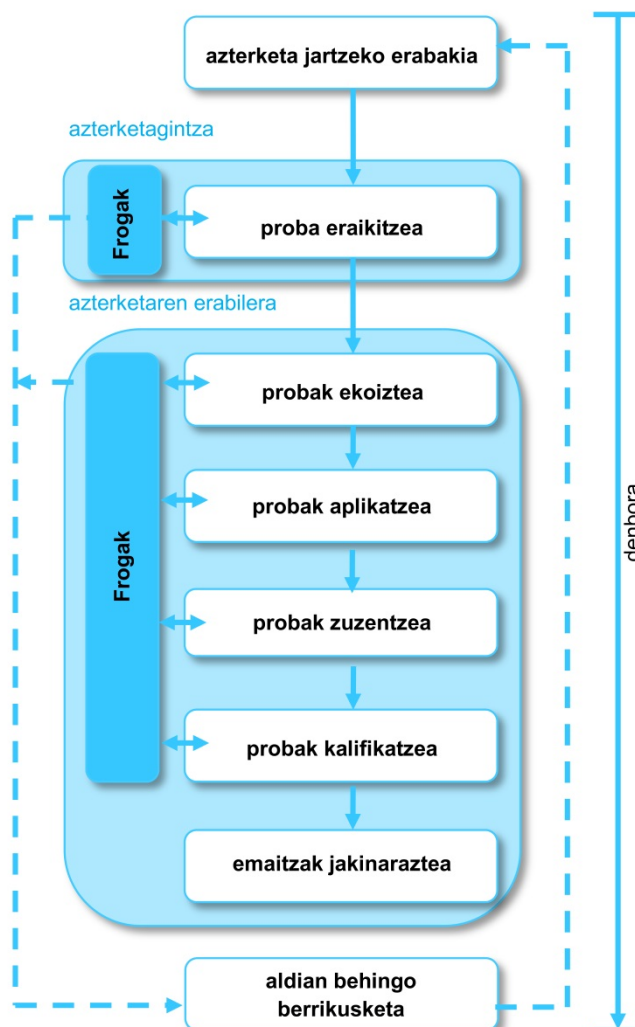
Gure lanak duen eraginkortasunaren jarraipena egitea ere garrantzitsua izan liteke. Azterketa-hornitzaileek etapa batek zenbat denbora behar duen neur dezakete eta denbora gehiegi edo gutxiegi eskaini zaion erabaki.

6.2 Aldian behingo berrikusketa

Aldian behingo berrikusketak noizbehinka egiten dira, probaren ohiko jardunaldiaz kanpo. Epe jakin baten ondoren egin daitezke, edota probaren inguruko aldaketa garrantzitsuak izan badira; esate baterako, azterketari-mota edota probaren funtzioa edo ezarritako programa aldatu badira. Gerta liteke, jarraipena egin bitartean, berrikusketaren beharraz konturatzea. Berrikusketak aukera ematen du ikuspegi zabala izateko eta proba nola ekoitzi den jakiteko. Proba erabili bitartean jasotako datuak, baita ebaluatzaileen jardura jarraitzean jasotakoak ere, baliagarriak izan daitezke berrikusketan. Gainera, azterketa-hornitzaileak beste datu batzuk behar direla erabaki dezake; orduan, apropos bildu egin beharko dira berrikusketarako.

Jarraipena eta berrikusketa

Berrikusketan, probari buruzko informazioa jaso eta erkatu egiten da. Informazio horrek probaren zer alderditan esku hartu behar den erabakitzen lagun dezake (esate baterako, konstruktuan, formatuan, aplikaziorako araudian). Bestalde, gerta liteke berrikusketak oso aldaketa gutxi edo batere ez gomendatzea ere.



15. irudia: azterketa-zikloa eta aldi behingo berrikusketa

15. irudia 5. irudiaren (1.5.1 atala) erreproduzioa da, aldi behingo berrikusketa gehituta. Berrikusketaren emaitzek diagramaren lehenengo etapen eragiten dutela erakusten du: azterketa jartzeko erabakian. Proba eraikitzeko prozesua osaturik geratzen da berriro, berrikusketaren atal gisa.

Erne ibili behar da PARTE-HARTZAILEei eta behar denari aldaketak jakinarazteko, 2.6 atalean adierazi den bezala.

6.3 Zeri erreparatu jarraipenean eta berrikusketan

Jarraipena eta berrikusketa probaren ohiko prestaketa- eta erabilera-zikloaren atalak dira. Dena behar bezala funtzionatzen ari den eta, hala ez bada, zer aldatu behar den erakusten diote azterketa-hornitzaileari. Berrikusketa lagungarri izan daiteke beste batzuei (adibidez, ikastetxeetako zuzendaritza-taldeei edo akreditazio-erakundeei) probaz fida daitezkeela erakusteko. Bi kasuetan, zer egiten den eta behar bezain ona den jakitea BALIOTASUN-ARGUDIOAREN auditoretzaren parekoa da.

ALTEk (2007) 17 funtsezko puntuz osaturiko zerrenda bat sortu zuen, Gutxieneko Estandarrak (*Minimum Standards*) izenekoak, azterketa-hornitzaileei beren baliotasun-argudioa egituratzen laguntzeko. Puntuok honako bost eremu orokor hauetan banatzen dira:

- probak eraikitzea
- aplikazioa eta logistika
- zuzentzea eta kalifikatzea
- probak aztertzea
- parte-hartzaileekiko komunikazioa

Zerrenda zehatzagoak eta espezifikagoak ere erabil daitezke; adibidez, ALTEren *Content Analysis Checklists* direlakoak (ALTE 2004a-k, 2005, 2006a-c).

Beste tresna batzuk ere badaude azterketa-hornitzaileei beren baliotasun-argudioak eraikitzen eta aztertzen laguntzeko. Jones-ek, Smith-ek eta Talley-k (2006:490-2) 31 funtsezko puntuz osaturiko zerrenda eskaintzen dute, eskala txikiko errendimendu-testei zuzendua. Zerrenda horretako gehiena honako honetan oinarriturik dago: *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA et al 1999).

6.4 Funtsezko galderak

- Zer datu jaso behar dira probaren jarraipena modu eraginkorrean egiteko?
- Datu horietako batzuk jaso al dira dagoeneko, proba erabiltzerakoan ohiko erabakiak hartzeko? Nola erabil daitezke erraz bi helburuak betetzeko?
- Jaso al daitezke datuak, gero probaren berrikusketan erabiltzeko?
- Nork hartu beharko luke parte probaren berrikusketan?
- Zer baliabide daude eskueran probaren berrikusketa egiteko?
- Zenbatean behin egin beharko litzateke probaren berrikusketa?
- Funtsezko puntuz osaturiko zerrendetako baten bat baliagarri izan daiteke baliotasun-argudioa aztertzeko?

6.5 Gehiago jakiteko

ALTEK (2007) probak ebaluatzeko hainbat baliabide eskaintzen ditu.

Proben azterketa eta berrikusketarako autoebaluazio-zerrenda, hemen: ALTE (2002)

Fulcher-ek eta Davidson-ek (2009) frogak edo ebidentziak proben berrikusketan erabiltzeko modu interesgarri bat proposatzen dute. Eraikuntza baten metaforaz baliatzen dira, azterketa batean sarritan aldatu behar diren atalak eta oso noizean behin aldatu beharrekoak bereizteko.

Weir-en eta Milanovic-en lanean ere (2003) proben berrikusketaren hainbat alderdiren deskripzioa aurki daiteke.

Bibliografia eta baliabideak

AERA, APA, NCME: *Standards for Educational and Psychological Testing*, AERA Publishing, Washington DC, 1999.

ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C. and WALL, D.: *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

ALTE: *Code of Practice*, 1994. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Non eskuragarri: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *ALTE Quality Management and Code of Practice Checklist: test analysis and post examination review*, 2002. Sarrera-data: 2009/12/07. Non eskuragarri: <http://www.alte.org/cop/copcheck.php>

ALTE: *Development and descriptive checklist for tasks and examinations: general*, 2004a. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist: reading*, 2004b. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist: structural competence*, 2004c. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist: listening*, 2004d. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist: writing*, 2004e. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist: speaking*, 2004f. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist - for use with one task: reading*, 2004g. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist - for use with one task: structural competence*, 2004h. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist - for use with one task: listening*, 2004i. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist - for use with one task: writing*, 2004j. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *Individual component checklist- for use with one task: speaking*, 2004k. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *ALTE materials for the guidance of test item writers (1995, updated July 2005)*, 2005). Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *ALTE Quality Management and Code of Practice Checklist: test construction*, 2006a. Sarrera-data: 2009/12/07. Non eskuragarri: <http://www.alte.org/cop/copcheck.php>

ALTE: *ALTE Quality Management and Code of Practice Checklist: administration and logistics*, 2006b. Sarrera-data: 2009/12/07. Non eskuragarri: <http://www.alte.org/cop/copcheck.php>

ALTE: *ALTE Quality Management and Code of Practice Checklist: marking, grading, results*, 2006c. Sarrera-data: 2009/12/07. Non eskuragarri: <http://www.alte.org/cop/copcheck.php>

Bibliografia eta baliabideak

ALTE: *Minimum standards for establishing quality profiles in ALTE Examinations*, 2007. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitsia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *The ALTE Can Do Project*, 2008a. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitsia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ALTE: *ALTE Quality Management and Code of Practice Checklists*, 2008b. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Non eskuragarri: <http://www.alte.org/cop/copcheck.php>

ALTE Members: *Multilingual glossary of language testing terms* (Studies in Language Testing, volume 6), Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

ALTE Members: *The CEFR Grid for Speaking, developed by ALTE Members (input) v.1.0.*, 2005a. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitsia: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ALTE%20CEFR%20Speaking%20Grid%20Input51.pdf>

ALTE Members: *The CEFR Grid for Speaking, developed by ALTE Members (input) v.1.0.*, 2005b. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitsia: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ALTE%20CEFR%20Speaking%20Grid%20Output51.pdf>

ALTE Members: *The CEFR Grid for Writing Tasks v. 3.1 (analysis)*, 2007a. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitsia: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/CEFRWritingGridv3_1_analysis.doc

ALTE Members: *The CEFR Grid for Writing Tasks v. 3.1 (presentation)*, 2007b. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitsia: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/CEFRWritingGridv3_1_presentation.doc

ALTE Working Group on Code of Practice: *The Principles of Good Practice for ALTE Examinations*, 2001. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitsia: <http://www.alte.org/downloads/index.php>

ASSESSMENT SYSTEMS: *Iteman 4. Software. Assessment Systems*, 2009.

BACHMAN, L. F.: *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford, 1990.

BACHMAN, L. F.: *Statistical Analysis for Language Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

BACHMAN, L. F.: "Building and supporting a case for test use", in *Language Assessment Quarterly*, 2 (1), 1-34, (2005).

BACHMAN, L. F.; BLACK, P.; FREDERIKSEN, J.; GELMAN, A.; GLAS, C. A. W.; HUNT, E.; MCNAMARA, T. eta WAGNER, R. K.: "Commentaries Constructing an Assessment Use Argument and Supporting Claims About Test Taker-Assessment Task Interactions in Evidence-Centered Assessment Design", in *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 1 (1), 63-91, (2003).

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S.: *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*, Oxford University Press, Oxford, 1996.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S.: *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*, Oxford University Press, Oxford, 2010.

BANERJEE, J.: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF: section D: Qualitative Analysis Methods*, 2004. Webgunea. Sarrera-data: 2010/09/06. Non eskuragarri: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/CEF-ref-supp-SectionD.pdf>

BEACCO, J. C.; PORQUIER, R.: *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*, Editions Didier, Paris, 2007.

BEACCO, J. C.; PORQUIER, R.: *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*, Editions Didier, Paris, 2008.

BEACCO, J.C.; BOUQUET, S.;PORQUIER, R.: *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Paris: Editions Didier, Paris, 2004.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

BOLTON, S.; GLABONIAT, M.; LORENZ, H.; PERLMANN-BALME, M.; STEINER, S.: *Mündliche — Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*, Langenscheidt, München, 2008.

BOND, T. G.; FOX, C. M.: *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ, 2007.

BRENNAN, R. L.: "Generalizability Theory", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 14(1992) Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/21.pdf>

BRIGGS, D. C.; HAERTEL, E.; SCHILLING, S. G.; MARCOULIDES, G. A.; MISLEVY, R. J.: "Comment: Making an Argument for Design Validity Before Interpretive Validity", in *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective* 2 (3), 171-191, (2004).

CAMILLI, G.; SHEPARD, L. A.: *Methods for Identifying Biased Test Items*, CA: Sage, Thousand Oaks, 1994.

CANALE, M.; SWAIN, M.: "A theoretical framework for communicative competence", in PALMER, A. S.; GROOT, P.J.; TROSPER, S. A. (argitaratzaileak): *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*, TESOL, Washington DC, 1981.

CARR, N. T.: "Using Microsoft Excel® to Calculate Descriptive Statistics and Create Graphs", in *Language Assessment Quarterly*, 5 (1), 43, (2008).

CEFTRAIN: *CEFTTrain*, 2005. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Non eskuragarri: <http://helsinki.fi/project/ceftrain/index.html>

CHAPPELLE, C. A.; ENRIGHT, M. K.; JAMIESON, J.M.: *Building a Validity argument for the Test of English as a Foreign Language*, Routledge, Oxford, 2007.

CIEP: *Productions orales illustrant les 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2009. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Non eskuragarri: http://www.ciep.fr/publi_evalcert

CIEP/EUROCENTRES: *Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues*, DVD, Europako Kontseilua, Estrasburgo, 2005.

CIZEK, G. J.: "Standard-setting guidelines", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 1996. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/Standard.pdf>

CIZEK, G. J.; BUNCH, M. B.: *Standard Setting: A Guide To Establishing And Evaluating Performance Standards On Tests*, CA: Sage, Thousand Oaks, 2006.

CIZEK, G. J.; BUNCH, M. B.; KOONS, H.: "Setting performance standards: contemporary methods", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 2004. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/Setting%2oPerformance%2oStandardsclaoITEMS%zoModule.pdf>

CLAUSER, B. E.; MAZOR, K. M.: "Using statistical procedures to identify differentially functioning test items", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series* (1998). Webgunea Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/Statistical.pdfEducational>

COOK, L. L.; EIGNOR, D. R. : "IRT Equating Methods", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 10 (1991). Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/v.pdf>

CORRIGAN, M.: Seminar to calibrate examples of spoken performance, Università per Stranieri di Perugia, 2007, CVCL (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica) Perugia, 2005eko abenduaren 17an eta 18an. Webgunea. Sarrera-data: 07/03/10. Nondik jaitzia: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Report_Seminar_Perugia05.pdf

COSTE, D.: "Contextualising Uses of the Common European Framework of Reference for Languages", Europako Kontseiluko Hizkuntza Politikarako Forumean EEMBren erabilerari buruz aurkeztutako ponentzia, Estrasburgo, 2007. Webgunea. Nondik jaitzia: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForumo7/D-Coste_Contextualise_EN.doc

DAVIDSON, F.; LYNCH, B. K.: *Testcraft: A teacher's guide to writing and using language test specifications*, Yale University Press, New Haven, 2002.

Bibliografia eta baliabideak

- DAVIES, A.: "Ethics in language testing", in *Language Testing*, 14 (3), Guest Ed., 1997.
- DAVIES, A.: *Language Assessment Quarterly* 2 & 3, Guest Ed., 2004.
- DAVIES, A.: "Test fairness: a response", in *Language Testing*, 27 (2), 171-176, 2010.
- DAVIES, A.; BROWN, A.; ELDER, C.; HILL, K.; LUMLEY, T.; MCNAMARA, T.: "Dictionary of language testing", in *Studies in Language Testing*, volume 7, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.
- DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M.: *Handbook of Test Development*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2006.
- EALTA: *EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*, 2006. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/English.pdf>
- ECKES, T.: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF: section H: Many-Facet Rasch Measurement*, 2009. Webgunea. Sarrera-data: 2010/09/06. Non eskuragarri: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/Source/CEF-refSupp-SectionH.pdf>
- EDUCATION TESTING SERVICES: *ETS Standards for Quality and Fairness*, NJ: ETS, Princeton, 2002.
- EMBRETSON, S. E.: "Construct Validity: A Universal Validity System or Just Another Test Evaluation Procedure?", in *Educational Researcher*, 36 (8), 449, 2007.
- EUROCENTRES AND FEDERATION OF MIGROS COOPERATIVES: *Samples of oral production illustrating, for English, the levels of the Common European Framework of Reference for Languages*, DVD, Europako Kontseilua, Estrasburgo, 2004.
- EUROPAKO KONTSEILUA: *Users' Guide for Examiners*, Hizkuntza Politikarako Atala, Estrasburgo, 1996.
- EUROPAKO KONTSEILUA: *Modern Languages: learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference*, Language Policy Division, Estrasburgo, 1998.
- EUROPAKO KONTSEILUA: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- EUROPAKO KONTSEILUA: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2004a. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitzia: http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/Source/Framework_EN.pdf
- EUROPAKO KONTSEILUA: *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Irakurmen- eta entzumen-itemak eta atazak: lagin pilotuak erreferentzia maila bateratuak erakusteko, ingelesez, frantsesez, alemanez, italieraz eta gaztelaniaz, CD, Europako Kontseilua, Estrasburgo, 2005.
- EUROPAKO KONTSEILUA: *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Idazketako laginak, 2006a. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitzia: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf>
- EUROPAKO KONTSEILUA: *TestDaF Sample Test Tasks*, 2006b. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitzia: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ALTECEFR%20Writing%20Grid-2.0_TestDaF%20samples.pdf
- EUROPAKO KONTSEILUA: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) — A Manual*, 2009. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitzia: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>
- EUROPAKO KONTSEILUA; CIEP: *Productions orales illustrant les 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues*, DVD, Europako Kontseilua eta CIEP, Estrasburgo eta Sévres, 2009.
- EUROPARAT; COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, EDUCATION COMMITTEE, MODERN LANGUAGES DIVISION; GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES u.a. (Hg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin, Munich, 2001.
- FIGUERAS, N.; KUIJPER, H.; TARDIEU, C.; NOLD, G.; TAKALA, S.: *The Dutch Grid Reading/Listening*, 2005. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Non eskuragarri: <http://www.Iancs.ac.uk/fss/projects/grid/>

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

- FIGUERAS, N.; NOIJONS, J. (argitaratzaileak): *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*. CITO/Europako Kontseilua, 2009. Webgunea. Sarrera-data: 2010/01/10. Nondik jaitzia: http://www.coe.int/t/dq4/Inquistic/EALTA_PublicatieColloquium2009.pdf
- FRISBIE, D. A.: "Reliability of Scores From Teacher-Made Tests", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 3, 1988. Webgunea. Sarrera-data: 03/03/09. Nondik jaitzia: http://www.ncme.org/pubs/items/ITEMS_Mod_3.pdf
- FULCHER, G.; DAVIDSON, F.: *Language Testing and Assessment— an advanced resource book*, Abingdon, Routledge, 2007.
- FULCHER, G.; DAVIDSON, F.: "Test architecture, test retrofit", in *Language Testing*, 26 (1), 123-144, 2009.
- GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P.; SCHMITZ, H.; WETENSCHLAG, L.: *Profile Deutsch — Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1—A2, B2, C1—C2*, Langenscheidt, Berlin; Munich, 2005.
- Goethe-Institut Inter Nationes; der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK); der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK), (Hg.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, im Auftrag des Europarats, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, deutsche Ausgabe, Langenscheidt, Munich, 2001.
- GORIN, J. S.: "Reconsidering Issues in Validity", in *Theory, Educational Researcher*, 36(8), 456, 2007.
- GREGO BOLLI, G. (argitaratzailea): *Esempi di Produzioni Orali —A illustrazione per l'italiano dei livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, DVD, Guerra Edizioni, Perugia, 2008.
- HAERTEL, E. H.: "Validity arguments for High-Stakes Testing: in search of the evidence", in *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18 (4), 5, 1999.
- HAMBLETON, R. K.; JONES, R. W.: "Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 16, 1993. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/24.pdf>
- HARVILL, L. M.: "Standard error of measurement", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 9, 1991. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/16.pdf>
- HEATON, J. B.: *Classroom Testing*, Longman, Harlow, 1990.
- HOLLAND, .P W.; DORANS, N. J.: (2006) "Linking and Equating", in BRENNAN, R. L. (argitaratzailea): *Educational measurement* (4. argitaraldia), American Council on Education/Praeger, Washington DC, 2006.
- HUGHES, A.: *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- ILTA: *ILTA Code of Ethics*, 2000. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Non eskuragarri: http://www.iltaonline.com/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=47
- ILTA *ILTA Guidelines for Practice*, 2007. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Non eskuragarri: http://iltaonline.com/index.php?option=com_content&task=view&id=i2Altemid=133
- INSTITUTO CERVANTES: *Plan curricular del Instituto Cervantes — Niveles de referencia para el español*, Edelsa, Madrid, 2007.
- JCTP: *Code of Fair Testing Practices in Education*, 1988. Webgunea. Sarrera-data: 12/08/09. Nondik jaitzia: <http://www.apa.org/science/fairtestcode.html>
- JLTA: *Code of Good Testing Practice* (data adierazi gabe). Webgunea. Sarrera-data: 12/08/09. Nondik jaitzia: <http://www.avis.ne.jp/~youichi/COP.html>

Bibliografia eta baliabideak

- JONES, N.; SAVILLE, N.: "European Language Policy: Assessment, Learning and the CEFR", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63, 2009.
- JONES, P.; SMITH, R. W.; TALLEY, D.: "Developing Test Forms for Small-Scale Achievement Testing Systems", in DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. (argitaratzaileak): *Handbook of Test Development*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ, 2006.
- JONES, R. L.; TSCHIRNER, E.: *A Frequency Dictionary of German — Core Vocabulary for Learners*, Routledge, New York, 2006.
- KAFTANDJIEVA, F.: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF: section B: Standard Setting*, 2004. Webgunea. Sarrera-data: 2010/09/06. Non eskuragarri: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/CEF-refSupp-SectionB.pdf>
- KANE, M.: "Validating High Stakes Testing Programs", in *Educational Measurement: Issues and Practices*, 21 (1), 31-41, 2002.
- KANE, M.: "Certification Testing as an Illustration of Argument-Based Validation", in *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 2 (3), 135-170, 2004.
- KANE, M.: "Validation", in BRENNAN, R. L. (Ed.): *Educational measurement* (4. argitaraldia), American Council on Education/Praeger, Washington DC, 2006.
- KANE, M.: "Validity and fairness", in *Language Testing*, 27(2), 177-182, 2010.
- KANE, M.; CROOKS, T.; COHEN, A.: "Validating measures of performance", in *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18 (2), 5-17, 1999.
- KOLEN, M. J.: "Traditional Equating Methodology", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 6, 1988. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/itemstn.pdf>
- KOLEN, M. J.: "Scaling and Norming", in BRENNAN, R. L. (argitaratzailea): *Educational measurement* (4. edizioa), American Council on Education/Praeger, Washington DC, 2006.
- KUIJPER, H.: *QMS as a Continuous Process of Self-Evaluation and Quality Improvement for Testing Bodies*, 2003. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/qa/index.php>
- KUNNAN, A. J.: "Fairness and justice for all", in KUNNAN, A. J. (argitaratzailea): *Fairness and validation in language assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000a, 1-13.
- KUNNAN, A. J.: "Fairness and Validation in Language Assessment: Selected papers from the 19th Language Testing Research Colloquium, Orlando, Florida", in *Studies in Language Testing*, 9, Cambridge University Press, Cambridge, 2000b.
- KUNNAN, A. J.: "Test Fairness", in MILANOVIC, M.; WEIR, C. (argitaratzaileak): *European Language Testing in a Global Context — Proceedings of the ALTE Barcelona Conference, July 2001*, in *Studies in Language Testing*, volume 18, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- LINACRE, J. M.: Facets 3.64.0. Software. Winsteps.com software, 2009.
- LISSITZ, R. W.; SAMUELSEN, K.: "A Suggested Change in Terminology and Emphasis Regarding Validity and Education", in *Educational Researcher*, 36 (8), 437, 2007a.
- LISSITZ, R. W.; SAMUELSEN, K.: "Further Clarification Regarding Validity and Education", in *Educational Researcher*, 36 (8), 482, (2007b).
- LIVINGSTON, S.: *Equating Test Scores (Without IRT)*, 2004. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/LIVINGSTON.pdf>
- MCNAMARA, T.; ROEVER, C.: "Fairness Reviews and Codes of Ethics", in *Language Learning*, 56 (S2), 129-148, 2006.

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

- MESSICK, S.: "Meaning and values in test validation: the science and ethics of assessment", in *Educational Researcher: Issues and Practice*, 18, 3-11, 1989.
- MESSICK, S.: "Validity", in LINN, R. (argitaratzailea): *Educational measurement*, 3. argitaraldia, Macmillan, 13-103, New York, 1989.
- MISLEVY, R. J.: "Validity by Design", in *Educational Researcher*, 36 (8), 463, 2007.
- MISLEVY, R. J.; STEINBERG, L. S.; ALMOND, R. G.: "Focus Article: On the Structure of Educational Assessments", in *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 1 (1), 3-62, 2003.
- MOSS, P. A.: "Reconstructing Validity", in *Educational Researcher*, 36(8), 470, 2007.
- NORTH, B.; JONES, N.: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) — Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling*, 2009. Webgunea. Sarrera-data: 2009/04/03. Nondik jaitzia: <http://www.coe.int/t/dg4/1inquistic/Manual%20-%20Extrac%20Material%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>
- PARKES, J.: "Reliability as Argument", in *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26 (4): 2-10, 2007.
- PERLMANN-BALME, M.; KIEFER, P.: *Start Deutsch. Deutschprüfungen für Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung*, Goethe-Institut eta WBT, Munich eta Frankfurt, 2004.
- PERLMANN-BALME, M.; PLASSMANN, S; ZEIDLER, B.: (2009) *Deutsch-Test für. Zuwanderer. Prüfungsziele, Testbeschreibung*, Cornelsen, Berlin, 2009.
- SAVILLE, N.: "Setting and monitoring professional standards: A QMS approach", in *Research Notes*, 22, 2005. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts22.pdf
- SIRECI, S. G.: "On Validity Theory and Test Validation", in *Educational Researcher*, 36 (8), 477, 2007.
- SPINELLI, B.; PARIZZI, F.: *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*, RCS libri — Divisione education, Milan, 2010.
- SPOLSKY, B.: "Some ethical questions about language testing", in KLEIN-BRALEY, C.; STEVENSON, D. (argitaratzaileak): *Practice and problems in language testing*, Frankfurt: Verlag Peter Lang, Frankfurt, 5-21, 1981.
- STIGGINS, R. J.: "Design and Development of Performance Assessment", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 1, 1987. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: http://www.ncme.org/pubs/items/ITEMS_Mod_i_Intro.pdf
- TRAUB, R. E.; ROWLEY, G. L.: "Understanding reliability", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 8, 1991. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/itemstis.pdf>
- TRIM, J. L. M. Plenary presentation at ACTFL-CEFR Alignment Conference, Leipzig, 2010eko ekaina.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS: *Samples of oral production illustrating, for English, the levels of the Common European Framework of Reference for Language*, DVD, Europako Kontseilua, Estrasburgo, 2004.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS-EUROPAKO KONTSEILUA: *Common European Framework of Reference for Languages Examples of Speaking Test Performance at Levels A2 to C2*, DVD, University of Cambridge; ESOL Examinations, Cambridge, 2009a.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS-EUROPAKO KONTSEILUA: *Common European Framework of Reference for Languages Examples of Speaking Test Performance at Levels A2 to C2*, 2009b. Webgunea. Sarrera-data: 02/09/09. Non eskuragarri: <http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/research/speaking-performances.html>
- VAN AVERMAET, P.: *QMS and The Setting of Minimum Standards: Issues of Contextualisation Variation between The Testing Bodies*, 2003. Webgunea. Sarrera-data: 2009/12/07. Nondik jaitzia: <http://www.alte.org/qa/index.php>

Bibliografia eta baliabideak

VAN AVERMAET, P; KUIJPER, H.; SAVILLE, N.: "A Code of Practice and Quality Management System for International Language Examinations", in *Language Assessment Quarterly* 1 (2 &3), 137-150, 2004.

VAN EK, J. A.; TRIM, J.: *Waystage 1990*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

VAN EK, J. A.; TRIM, J.: *Threshold 1990*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

VAN EK, J. A.; TRIM, J.: *Vantage*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

VERHELST, N.: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF: section C: Classical Test Theory*, 2004a. Webgunea. Sarrera-data: 2010/09/06. Non eskuragarri: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/CEF-refSupp-SectionC.pdf>

VERHELST, N.: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF: section E: Generalizability Theory*, 2004b. Webgunea. Sarrera-data: 2010/09/06. Non eskuragarri: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/CEF-ref-supp-SectionE.pdf>

VERHELST, N.: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF: section F: Factor Analysis*, 2004c. Webgunea. Sarrera-data: 09/06/10. Non eskuragarri: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/CEF-ref-supp-SectionF.pdf>

VERHELST, N.: *Reference Supplement to the preliminary pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the CEF: section G: Item Response Theory*, 2004d. Webgunea. Sarrera-data: 09/06/10. Non eskuragarri: <http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/CEF-ref-supp-SectionG.pdf>

WARD, A. W.; MURRAY-WARD, M.: "Guidelines for Development of item banks", in *Instructional Topics in Educational Measurement Series*, 17, 1994. Webgunea. Sarrera-data: 2009/05/03. Nondik jaitzia: <http://www.ncme.org/pubs/items/2s.pdf>

WEIR, C. J.: *Language testing and validation: An evidence-based approach*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2005.

WEIR, C. J.; MILANOVIC, M. (argitaratzaileak): "Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2002", in *Studies in Language Testing*, 15, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

WIDDOWSON, H. G.: *Language Teaching as Communication*, Oxford University Press, Oxford, 1978.

XI, X.: "How do we go about investigating test fairness?", in *Language Testing*, 272, 147-170, 2010.

Webguneak

Association of Language Testers in Europe: www.alte.org

English Profile: www.englishprofile.org

European Association for Language Testing and Assessment: <http://www.ealta.eu.org/>

International Language Testing Association: <http://www.iltaonline.com/>

Europako Kontseiluaren Hizkuntza Politikarako Atala: http://www.coe.int/t/dg4/1inguistic/default_EN.as

I. eranskina: baliotasun-argudioa eraikitzea

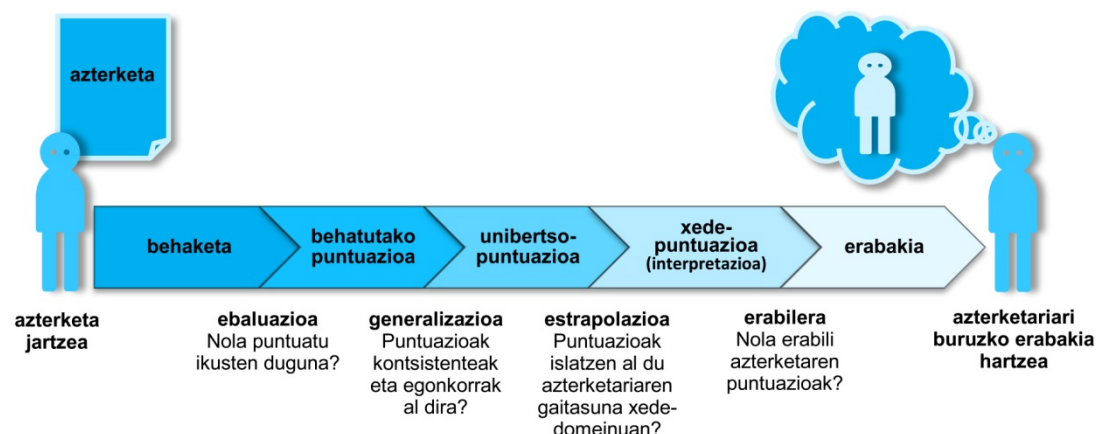
Eranskin hau BALIDAZIOARI buruzko sarrera bat da. Balidazioak BALIOTASUN-ARGUDIO bat eraikitzea dakar. 1.2.3 atalean erakutsitako zirriborroa baino zehatzagoa da, eta erakusten du argudioaren urratsak ez direla benetan solteak eta sekuentzialak, baizik eta gainezarriak eta elkarri lotuak. Arrazoi horregatik, behin balidazio-prozesua abiatuta, denboraren joanean, gero eta froga eta xehetasun gehiago bilduko dira argudioan. Kane-k (2006); Kane-k, Crooks-ek eta Cohen-ek (1999); Bachman-ek (2005) eta Bachman-ek eta Palmer-ek (2010) zabalago azaltzen dituzte baliotasun-argudioak.

Baliotasun-argudioaren ardatza azterketen emaitzen interpretazioa eta erabilera da, definizio honi jarraiki: "frogek eta teoriak zenbateraino balioesten duten puntuazioei eman diegun interpretazioa, betiere azterketei jarri zaizkien erabileren arabera" (AERA et al, 1999).

Baliotasun-argudioa proposizio-multzo bat da; honako hau deskribatzen du: azterketen interpretazioak zergatik diren zuzenak eta baliozkoak; eta horri eusteko, frogak eta teoria ematen ditu. Eranskin honek orokorrean erakusten du nola egin hori.

Argudioa PARTE-HARTZAILEEI aurkezten zaienean, hasiera-puntua adierazpen bat da, erabilera partikular batean azterketaren emaitzak nola interpretatu behar diren ezartzen duena. Ondoren, EBALUAZIOA INTERPRETATZEKO ARGUDIOAK (INTERPRETazio-ARGUDIOA ere deituak) zabaltzen du hasierako adierazpena. Normalean, baliotasun-argudiotzat hartzen dugunak justifikatu egiten du erabileraren argudioa, teoria eta frogen bidez.

16. irudiak Bachman-en (2005) ebaluazioa erabiltzeko argudioaren ikuspegi kontzeptuala erakusten du. Lau pausoko arrazoiketa-kate bat da (bakoitza gezi baten bidez irudikatua), eta azterketaren emaitzen erabilera justifikatzen du. Pauso bakoitzak hurrengoaren oinarri kontzeptuala ematen du. Esate baterako, azterketa-puntuazio fidagarriak (unibertso-puntuazioa) erabilgarriak izango dira, baldin eta azterketaren jarduna (behaturako puntuazioa) egoki ordezkutzen badute. Diagramak ez du irudikatzen etapan sekuentzia bat, bata bestearen atzetik datorrena; aitzitik, proba eraikitze eta ekoizteko etapa guztietan frogak bil daitezke, urrats bakoitza justifikatzeko balio dutenak.



16. irudia: arrazoiketa-katea baliotasun-argudioan (Kane, Crooks, Cohen, 1999; Bachman, 2005. Moldatua)

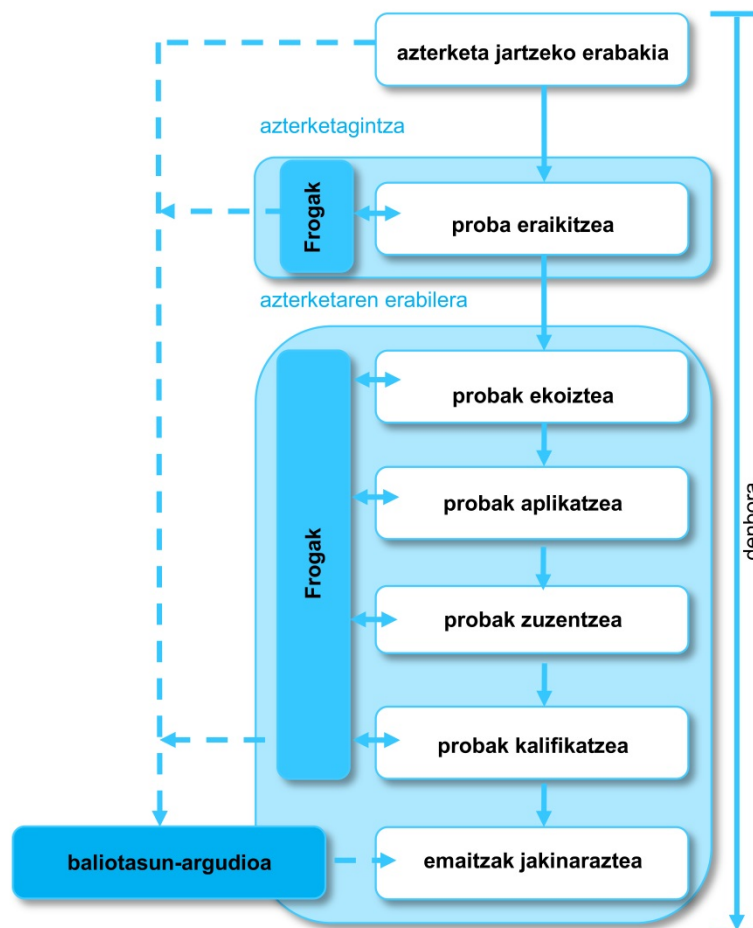
Baliotasun-argudioa ebaluazioa interpretatzeko argudioari eusteko eraikitzen da, eta frogetz, teoriatz eta proposizio arrazoituez osatzen da. Urrats bakoitzari eusten dioten frogak azterketa garatzean, eraikitzean eta erabiltzean biltzen dira.

I. eranskina: baliotasun-argudioa eraikitzea

Baliotasun-argudio baterako froga asko azterketa bat erabiltzeko ohiko prozesutik etorriko dira. Frogamota honetako adibideak 6.1 atalean daude zerrendatuta. Frogak beste arrazoi batzuegatik ere biltzen dira, askoz premiazkoagoak; adibidez, kalifikatzaileen lanaren jarraipena egiteko. Baina frogak behin bilduz gero, baliotasun-argudioa eraikitzeko ere erabilgarri izango dugu. Hori guztia 17. irudian erakusten da.

Baliotasun-argudioa hobe eta gara daiteke azterketa-eredua gauzatu eta erabiltzen denaldi bakoitzean. Baliotasun-argudioaren garapenak prozesuaren hasiera-hasierako etapetako batean hasi beharko luke, azterketaren helburu-asmoak zehazten direnean. Edonola ere, azterketa-eredu baterako egindako baliotasun-argudioak, neurri handian, hurrengorako ere balio du.

Teoriko batzuek (Bachman, 2005; Misyevy et al, 2003) azpimarratzen dute baliotasun-argudioak *argudio informala* izan beharko lukeela eta ez hainbeste argudio logikoa. Hau da, arrazoiak hutsez ezin dela probatu argudioa zuzena ala okerra den. Aldiz, argudioa aztertzen ari denari egokiagoa edo ez hain egokia iruditu ahal zaio. Azken batean, biltzen ditugun teoria eta frogen neurrian izango da sinesgarria.



17. irudia: azterketa-zikloa, aldi behingo berrikusketa eta baliotasun-argudioa

Baliotasun-argudioak konbentzitzeko gaitasuna gal dezake, neurri batean, froga edo teoria berrien eraginagatik edo dauden frogak beste era batera interpretatzen direlako. Halaber, gerta liteke azterketa-hornitzaileak, konturatu gabe, bere intereseko interpretazioak berrestea, interpretazio kritikorik egin gabe. Horregatik, behin argudioa lehen aldiz garatu denean, erronkari aurre egin behar zaio, azterketen emaitzen interpretazio gomendatuez harantzago joan behar bada ere. Hori egin

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

daiteke frogak ulertzeko beste modu batzuk kontuan hartuz edo argudioan aditzera eman diren inferentziak sendoak direla ziurtatuz. Ondoren, azterketa-hornitzaileak argudioa ebaluatu beharko luke, behar diren aldaketak egin eta arrazoiak eman, frogak nola interpretatu diren eta horrela zergatik interpretatu diren azaltzeko.

Balioetasun-argudio batean erabilgarri izan daitezkeen froga-mota askoren adibideak ematen dira eranskin honetako azken diagraman. Horrekin batera, frogak ulertzeko hainbat bide ere bai. Horiek guztiak Kane-ren (2004) eta Bachman-en (2005) lanetan oinarritzen dira. Eskuliburu honen egiturari jarraitzeko moduan daude antolatuta: probak eraikitzea; probak osatzea; azterketak antolatzea; zuzentzea, kalifikatzea eta emaitzak argitaratzea. Azterketa-hornitzaileak hasiera-puntutzat har dezake froga hau bere balioetasun-argudioa eraikitzen hasteko; nolana ere, zerrendak ez dira zehatzak.

Gehiago jakiteko

ALTE (2005:19): balioetasun-moten laburpena eta balioetasun-kontzeptu modernoaren testuingurua eskaintzen da.

AERA et al (1999): balioetasun eta estandarren kontzeptu modernoaren zirriborroa eskaintzen dute, eta, honi dagokionez, hainbat arlo espezifiko nabarmentzen dituzte; beraz, horrek guztiak balioetasun-argudioa garatzen lagun dezake.

Messick-ek (1989) balioetasunaren kontzeptu unitarioa aztertzen du eta bertatik datozen ondorio etikoak.

Haertel-ek (1999) adibide batean erakusten digu frogak eta argudioak nola lotzen zaizkien puntuazioen interpretazioei.

Kane, Crooks eta Cohen (1999): balioetasun-argudioaren lehen etapen irudia aurkezten dute bertan. Lanketa sakonagoa, hemen: Kane (2006).

Bachman-ek (2005) balioetasun-argudioa aztertzen du, hizkuntzaren ebaluazioarekin lotuta. Halaber, Bachman-en eta Palmer-en (1996) balioetasun-argudioaren eredu zehazten du. Aurreko eredu batean erabilgarritasuna zen azterketa baten ezaugarri behinena. Erabilgarritasuna erdibide moduan planteatuta zegoen: fidagarritasuna, balioetasuna, benetakotasuna, elkarreragina eta azterketaren eragina biltzen zituen erdibidea, hain zuzen ere.

Bachman-ek eta Palmer-ek (2010) erakusten dute balioetasun-argudioak azterketaren garapenaren muina direla eta marko bat eskaintzen dutela ataza hauetarako.

I. eranskina: baliotasun-argudioa eraikitzea

	ebaluzioa	generalizazioa	estrapolazioa	erabilera
	Nola puntuatu ikusten duguna?	Puntuazioak kontsistenteak eta egonkorrak al dira?	Puntuazioak islatzen al du azterketariaren gaitasuna xede-domeinuan?	Nola erabili azterketaren puntuazioak?
PROBA ERAIKITZEA (2. atala)				
aldeko frogak		<p>Espezif kazioek azterketa-formatu estandar bat behar dute; horrek ideia honi lagunduko dio: hainbat azterketa-ereduk elkarren antza dute (ikus 2. atala eta III. eranskina).</p>	<p>Ataza-egilearen gidalerroek eta zehaztapenek argi adierazten dute helburuzko erabilpen-domeinu bat. Domeinu hori beharren analisi batekin ere zehaz daiteke (ikus 2.4 atala).</p> <p>Gainditze-mugak ondo ezarrita badaude, horren frogak azterketari bakoitzari jarri zaion notaren interpretazioa indartuko luke (ikus 2.0 eta 5.2 atalak).</p>	
kontrako frogak			<p>KONSTRUKTUAREN zenbait arlo ez daude guztiz adierazita zehaztapenetan. Horrek adieraziko luke azterketen emaitzek ez dutela emango informazio egokia azterketarien gaitasunei buruz (ikus 1.1 eta 2. atalak).</p>	

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

	ebaluazioa	generalizazioa	estrapolazioa	erabilera
	Nola puntuatu ikusten duguna?	Puntuazioak kontsistenteak eta egonkorak al dira?	Puntuazioak islatzen al du azterketariaren gaitasuna xede-domeinuan?	Nola erabili azterketaren puntuazioak?
PROBA OSATZEA (3. atala)				
Aldeko frogak	Zuzenketa-orr ko gako guztiak zuzenak dira. Gramatika-liburuak, hiztegiak eta adituen ezagutza erabil daitezke hori ziurtatzeko.	Azterketa-eredu bateko atazek beste eredu bateko atazek bezainbeste adierazten dute konstruktua. Litekeena da arlo bera ez lantzea aldi bakoitzean, baina konstruktua arloak aukeratu behar dira, konparatzeko modukoak izateko (ikus 2. eta 3.5 atalak eta VII. eranskina). Ereduak lotzeko bidea egokia da (kus VII. eranskina). Anlisi estatistikoa erabiltzen bada, errore-maila baxua da, eta datuak eredu estatistikora egokitzen dira (ikus VII. eranskina).	Adituek itemak egin dituzte eta proba eraiki (kus 3.2 atala).	
kontrako frogak		Azterketa-ereduak ez dira lotu. Azterketa-ereduek ez dute konstruktua bera adierazten.	Litekeena da konstruktua arlo batzuk egoki adierazita ez izatea azterketa-materialetan. Horrek adieraziko luke azterketaren emaitzetatik azterketariaren gaitasunei buruz ateratako informazioa ez dela egokia.	

I. eranskina: baliotasun-argudioa eraikitzea

	ebaluazioa	generalizazioa	estrapolazioa	erabilera
	Nola puntuatu ikusten duguna?	Puntuazioak kontsistenteak eta egonkorrak al dira?	Puntuazioak islatzen al du azterketariaren gaitasuna xede-domeinuan?	Nola erabili azterketaren puntuazioak?
AZTERKETA ANTOLATZEA (4. atala)				
aldeko frogak	Prozedurei jarraitu zaie azterketa aplikatzean. Horrek lagunduko du erakusten azterketaren emaitzak ez duela bestelakoen eraginik (denboraz luze edo labur izateagatik, adibidez) (ikus 4.2 atala).	Prozedurei beti jarraitu zaie, eta horrek lagunduko du erakusten azterketa-ereduak alderagarriak direla hainbat aplikazio-alditan (ikus 4.2 atala).		
kontrako frogak	Aipatu gabeko iruzurrak (kopiak) esan nahi du puntuazioek ez dutela azterketariaren gaitasuna erakusten.	Detektatu gabeko iruzurrak esan nahi du puntuazioek ez dutela azterketariaren hizkuntza-gaitasuna egoki erakusten. Hori desberdina izan ohi da deialdiz deialdi.	Kanpoko faktoreek eragina izan dezakete azterketaren emaitzetan. Beharbada, aplikazio-prozedurei ez zaielako jarraitu. Ondorioz, azterketen emaitzek faktore horiek ere erakusten dituzte, eta zaila da esatea hizkuntza-gaitasunari baino ez daudela lotuta (ikus 4.1 atala).	

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

	ebaluazioa	generalizazioa	estrapolazioa	erabilera
	Nola puntuatu ikusten duguna?	Puntuazioak kontsistenteak eta egonkorak al dira?	Puntuazioak islatzen al du azterketariaren gaitasuna xede-domeinuan?	Nola erabili azterketaren puntuazioak?
ZUZENTZEA, KALIFIKATZEA ETA EMAITZAK ARGITARATZEA (5. atala)				
aldeko frogak	<p>Prozedurei jarraitu zaie zuzenketan. Horrek lagunduko du erakusten azterketaren emaitzak ez duela bestelakoen eraginik (gako okarren erabilera edo eskaneatze-akatsak, adibidez) (ikus 5.0 atala).</p> <p>Zuzenketa zehatza eta fidagarria izan da (ikus 5.1 eta VII. eranskina).</p>	<p>Puntuazioaren fidagarritasunaren frogak (normalean, froga estatistikoa) erakutsi lezake azterketa-eredu batek azterketariak modu kontsistentean neurtzen dituela (kus 1.3 eta 5.1 atalak eta VII. eranskina).</p> <p>Azterketari bakar batzuen datuak besterik ez badira analizatu, datu horiek azterketari-multzoo soaren adierazle dira (kus VII. eranskina).</p> <p>Gutxieneko puntuazioak errore- maila txikia badu, azterketarien arteko kalifikazioen banaketa ondo egiten duen seinale izango da (kus VII. eranskina).</p>	<p>Zuzentzaileak adituak badira, balioespenek, ziur aski, hobeto islatuko dute interes-domeinua (ikus 5.1 atala).</p> <p>Antzera, erabiltzen diren puntuazio-eskalak ondo idatzita badaude, aukera gehiago egongo da jarduerak interes-domeinuaren arabera ebaluatzeko (ikus 2.5 eta 5.1.3 atalak).</p>	<p>Azterketaren puntuazioetan oinarritutako erabakiak hartzeko arauak ematen badira, errazago erabilko da azterketa pentsatutako moduan eta nahi gabeko eraginak saihestuko dira (kus 1.2, 5.3 atalak eta I. eranskina).</p>
kontrako frogak		<p>Adierazgarria ez den azterketari-multzoo baten datuak erabili badira analisirako, analisiak errorea edota alborapena emango du (ikus VII. eranskina).</p>		<p>Erabakiak hartzerakoan ez badira errespetatzen ezarritako arauak eta prozedura estandarrak, azterketa era desegokian erabil liteke (kus 1.5 eta 5.3 atalak).</p>

II. eranskina: probak eraikitzeko bidea



III. eranskina: azterketa-ereduaren adibide bat: euskarako lagina

Edukia eta ikuspegi orokorra

Atala eta Denbora	Deskribapena		Galdera-kopurua	Probaren fokua
IRAKURMENA 1h	1. zatia	Elkarrizketa-testua. Elkarrizketa edo kontakizun-moldeko testu batean hamar hutsune daude eta horiek osatzeko lau erantzun, aukera anitzeko eran. Erantzun zuzena aukeratu behar da, testuingurua aintzat hartuta. Hitz-kopurua: testuek, 230 inguru eta itemek, 80 bat.	10	Testuko esanahi inplizituak antzematea eta, testuingurua aintzat harturik, elkarrizketaren edo kontakizunaren haria jarraitzeko gaitasuna.
	2. zatia	Lexikoa. Testu labur batean markatuta dauden hamar hitzen baliokide egokiak aukeratu behar dira a-b-c-d aukerak dituen zerrenda batetik. Hitz-kopurua: testuek, 160 inguru eta itemek, 40 bat.	10	Sinonimo egokia aukeratzeko gaitasuna. Egokitasuna eta lexikoaren aberastasuna.
	3. zatia	Irakurriaren ulermena. Ariketa honek hiru testu ditu: bi labur eta luze bat. Aukera anitzeko erantzunak dira. Bi testu laburren artean bost galdera dira (a-b-c aukerekin), eta testu luzeak beste bost ditu (a-b-c-d aukerekin). Testuen hitz-kopurua: luzeek, 650 inguru eta laburrek, 450 bat. Itemen hitz-kopurua: luzeek, 200 inguru eta laburrek, 130 bat.	10	Testuko adierazpenak, esanahi orokorra edo mezua (tesia) eta egitura bereziak ulertzeko gaitasuna. Testuko iritzi inplizituak eta esplizituak ulertzeko gaitasuna.
IDAZMENA 1h 35'	1. zatia	Esaldiak berridaztea. Emandako esaldien moldapena egin behar da; hots, esaldi baliokideak sortu behar dira beste egitura batzuk erabilita, betiere esaldi bakarra osatuz. Esaldien hitz-kopurua: laburrek, 10-15 hitz eta luzeek, 15-20.	10	Emandako egiturak ulertzea eta pareko esaldiak sortzeko gaitasuna. Hizkuntza-baliabideen erabilera funtzionala. Hizkuntza malgutasunez eta eraginkortasunez erabiltzeko gaitasuna.
	2. zatia	Idazlan luzea. Bi dosierren bidez aurkezten da ariketa. Bi dosierretako gai bat aukeratu eta hori garatu behar da, atazako zehaztasunen arabera. Gutxienez, 250 hitz idatzi behar dira.	Derrigorrezko ataza	Proposaturiko gaiari buruzko artikulua bat ontzea, emandako informazioak baliatuz. Testu argia, ondo egituratua eta xehea gauzatzea, hartzailari egokituia.
	3. zatia	Idazlan laburra. Bi dosierren bidez aurkezten da ariketa (hipotesi bat, gutun bat, informe bat edo gertakari baten kronika laburra). Lau horietako bi, aukeran. Bat aukeratu eta hori garatu behar da, emandako hasierari eutsiz (lerro bat). Gutxienez, 150 hitz idatzi behar dira.	Derrigorrezko ataza	Proposaturiko gaiari buruz, idazki bat egitea, eskatutakoari erantzunez. Oina zehaztu baldin bada, horri jarraipena emanez garatzea. Testu argia eta jarraipen onekoa gauzatzea.

III. eranskina: azterketa-ereduaren adibide bat: euskarako lagina

Atala eta Denbora	Deskribapena		Galdera-kopurua	Probaren fokua
ENTZUMENA 35'	1. zatia	Entzutezkoaren ulermena. Benetako elkarrizketak edo kontakizun-moldeko azalpenak entzun behar dira grabazio batean. Horri buruzko galderen erantzunak aukeratuko dira.	20	Elkarrizketaren adierazpenak ulertzea eta haria jarraitzeko gaitasuna. Adierazitakoaren esanahi konnota iboak ere antzematea.
MINTZAMENA 10'	1. zatia	Azalpena. Emandako testu baten azalpena egitea; hots, testuak zer dioten kontatzea: gaia, ideia nagusiak, argudioak, adibideak... Atazaren <i>inputa</i> edo estimulua: idatzia bada, gehienez, 1.000 hitz; ikus-entzunezkoa bada, 5-10 minutukoa.	Azalpen azterketari bakoitzeko bat	Testuko adierazpenak, esanahi orokorra edo mezua (tesia) eta egitura bereziak ulertzeko gaitasuna. Testuko iritzi inplizituak eta esplizituak ulertzeko gaitasuna.
	2. zatia	Elkarrizketa. Bi azterketariren arteko elkarrizketa da, emandako gai bati buruz. Gai bera proposatzen zaie biei, baina ikuspuntu kontrajarria (alde eta kontra), argudiatzen jardun dezaten.	Zenbait	Aurrez aurreko eta bat-bateko hizketa-gaia oinarri harturik, komunikazioa burutzea. Norberaren argudioak adierazten eta iritziak emateko gai izatea.

Irakurriaren ulermena: adibide bat

Deskribapen orokorra	
Atazaren formatua	Proba testu desberdinez osatuta dago, zein ariketa jakin bati lotuta. Testuak zatika antolatuta egon daitezke.
Denbora	40 minutu
Atal-kopurua	Bi atal dira: lehen atalean, bi testu labur eta bigarrenean, testu luze bat.
Galdera-kopurua	10
Ar keta-motak	Aukera anitzekoak Testu-zatiei dagozkien ideiak aukeratzea Loturak egitea
Testu-motak	Testuak kazetaritzakoak edo dibulgaziokoak izaten dira, egunkarietatik edo aldizkarietatik atereak.
Testuen luzera	Testu luzeak 650 hitz ingurukoak izaten dira eta laburrak 450 bat hitzekoak.
Erantzunen formatua	Irakurgailu opt koz zuzenduko den erantzun-orri bateko laukitxoetan markatzen dira erantzunak.
Puntuazioak	Galdera bakoitzak puntu bateko balioa du.

IV. eranskina: azterketa-prestatzaileentzako aholkuak

Testuak aukeratzeko aholkuak

“Testu” hitzaren definizioak, eskuliburu honetan, EEMBren 4.6 atalean emandakoari jarraitzen dio. Edozein hizkuntza-zatiri dagokio, ahozkoa zein idatzia izan.

Item-egileei testuak hautatzeko orientabideak eman behar zaizkie. Ondoko puntu hauei buruzkoak, besteak beste:

- testu-iturririk onenak (adib., kalitatezko egunkari-artikuluak, aldizkariak)
- testu onargarrien beste iturri ez hain seguru batzuk (adib., material espezializatuak)
- alborapena saihesteko orientabide orokorrak (kultura, generoa eta adina, besteak beste)
- iraganean testuak baztertzeko aurkitu izan diren arrazoen zerrenda

Testuak baztertzeko arrazoiak ere eman daitezke. Haien artean, esate baterako, honako hauek:

- kultura edo bertako errealitatearen ezagutza-maila altua eskatzen dutenak (non eta hori aztertzen ari ez garen)
- azterketarientzat desegokitzat jo daitezkeen gaiak. Horien artean, gerra, heriotza, politika eta sinesmen erlijiosoak, edota azterketari batzuk mindu edo larri ditzaketan beste gai batzuk
- adina dela-eta, azterketarien esperientziatik kanpo geratzen diren gaiak
- hiztegi eta kontzeptu aldetik zailtasun-maila altuegia edo baxuegia dutenak
- huts teknikoak nahiz estilistikoak edo idiosinkrasiak dituztenak
- gaizki editatutako originalak

Iraganean erabili izan diren eta arazorik eman ez duten gaien zerrenda ere eskaini daiteke, hartara ez litzateke berririk beharko.

Testu egoki bila gabiltzanean, EEMBren 4. eta 7. kapituluak lagungarri dira testuak behar bezala kokatzeko; hain zuzen ere, Europako Kontseiluak hizkuntza-ikaskuntzaz duen planteamendu orokorraren testuinguruan kokatzeko. 4.6.2 atalean zerrendatutako bitartekoek (ahotsa, telefonoa, irratia, eta abar) eta 4.6.3 atalean zerrendatutako ahozko eta idatzizko testu-motek zerrenda praktikoak eta item-motak dibertsifikatzeko aukerak eskaintzen dituzte.

Aurkezpenerako aholkuak

Item-prestatzaileei honako orientabideak eman ahal zaizkie:

- ea testuek lerro artean tarte bikoitza izan behar duten
- zer informazio eman behar den orri bakoitzaren goiburuan
- ea testu originalen fotokopiak bidali behar diren
- zer xehetasun eman behar diren testuaren jatorriaz (adib., argitalpen-data)

Zeregin bakoitzari buruzko aholku zehatzak

Hau hobeto erakusten da adibide baten bitartez. Esaterako, egiturei (eta ez lexikoari) erreparatzeko ariketa bat moldatu nahi badugu, hutsuneak betetzeko ariketa bat (*modified cloze*), adibidez, honako aholku hauek emango dizkiogu item-egileari:

- Benetako testua behar da, 200 hitz ingurukoa. Izenburu laburra behar du. Egitura-hitzetan jarriko da enfasia. Ez da komeni hitz ezezagunen kopurua handia izatea.
- 16 item behar dira gutxienez, ahal bada gehiago, pretestatu ondoren aukeratu ahal izateko. Lehenengo itema adibide gisa erabiliko da, eta "0" (zero) zenbakia eraman dezake. Itemak preposizioak, izenordainak, modifikatzaileak eta aditz laguntzaileak aztertzeko izango dira. Modu uniformeetan banatuta egon behar dute testuan barrena, eta arreta jarri behar da batean huts egiteak automatikoki hurrengoan ere huts egitea eragin ez dezan (itemen arteko interdependentzia).
- Azterketariak nahas ez daitezten, normalean ez da ideia ona izaten esaldi bateko lehenengo hitza ezabatzea edota laburdurak kentzea. Era berean, ez da gomendagarria hitza kenduta esaldia oraindik ere gramatikala bada (adib., "oso" kentzea honako esaldi honetan: *Esan ziguten trenek oso atzerapen handia zutela*), baita oso egitura ezohiko edo idiosinkratikoetan oinarritutako itemak ere.

Ariketa honetarako ARGIBIDE estandarra ere zehaztuko zaio item-prestatzaileari.

Testuetan oinarritutako item-prestatzaile esperientziadunek, sarritan, gomendatutako iturrietatik testu egokiak biltzeko ohitura izaten dute. Itemak eskatzen zaizkienean, aurrez bildutako horietatik, ustez testurik emankorrenak hautatu eta haiek lantzen hasten dira. Zenbait item-mota idazteko (adib., gramatikan edo lexikoan oinarritutako itemak), item-egileari ondo etortzen zaio hiztegi bat edo thesaurus bat aldamenen izatea. Entzumen-ariaketak idazterakoan, mesedegarri izan ohi da pasarteak entzun eta itemak zuzenean ahozko testutik ateratzea, papereko testu idatzitik atera beharrean.

Item-prestatzaile askori lagungarri gertatzen zaio beren materialak probatzea; esaterako, lankide bati edota hizkuntza-azterketekin zerikusirik ez duen lagun kualifikatu bati ariketa egiteko eskatuta. Horrek hainbat huts identifikatzeko aukera ematen du: tipografia-hutsak, instrukzio ilunak, gako ez-zuzenak, oso erantzun zaileko itemak edota erantzun zuzen bat baino gehiago onartzen dituztenak.

ZEHAZTAPENEN artean, kontrol-zerrenda ere egotea komeni da, item-prestatzaileak testua, itemak eta ariketa osoa horren arabera aztertzeko, lana entregatu baino lehen. Jarraian, adibide gisa, arestian deskribatutako hutsuneak betetzeko ariketarako kontrol-zerrenda eskaintzen dugu. Testua, itemak eta ataza egokiak badira, galdera bakoitzari baiezko erantzuna eman beharko genioke.

IV. eranskina: azterketa-prestatzaileentzako aholkuak

Testua:
Testuaren gaia ulergarria, kultura-edukia onargarria etab. al dira?
Mingarri gerta daitezkeen edukietatik libre al dago testua?
Zailtasun-maila egokia al du?
Testua egokia al da egituretan oinarritutako ariketa baterako?
Nah ko luzea al da, gutxienez, 16 item sortzeko?
Izenburu aproposa jarri al zaio?
Itemak:
Behar den item-kopurua sortu al da?
Itemak modu uniformean banatuta al daude testuan barrena?
Behar den hizkuntza-eremua hartzen al dute?
Aztertu al da ea item guztiak egituretan oinarrituta dauden?
Ziurra al da ez dagoela elkarren mendeko itemik?
Behar baino item bat edo bi gehiago gehitu al dira?
Item idiosinkrat koak baztertu al dira?
Argibideak eta gakoa
Argibideak aztertu al dira?
Adibiderik eskaini al da?
Zuzenketa-orri argia eman al da beste orri batean bereizita?

Entregatu baino lehen, item-prestatzaileak material guztiaren kopia gorde duela ziurtatu behar du. Azterketa-hornitzaileari egunkarietako edo aldizkarietako testu originalak eman behar badizkio, zuhurrena da item-prestatzaileak fotokopiak gordetzea, jatorriari buruzko xehetasun guztiekin.

V. eranskina. kasu praktikoa: C1 mailako ataza bat editatzea

Eranskin honetan, ataza baten editatze-prozesua erakusten da: hasieran ataza nola aurkeztu zen erakusten da, egin zitzaizkion aldaketan berri ematen da, eta aldaketa horien arrazoiak azaltzen dira. Atazaren aldaera guztiak erakusten dira, eta aldaketak komentatzen dira proposamenen ondoren.

1. bertsioa: azterketa-prestatzaileak azterketa-batzordera bidalitako ataza-proposamena

Funtzionario

Aspaldikoa eta ezaguna da txistea: bi mutiko ari dira erronkan. Batak harro botatzen du: «Gure aita, bere fabrikako jefea da, eta BMWa dauka. Eta lana bukatzen badu lauretan, laurak eta hamarrerako etxean izaten da txistu batean». Besteak are harrokoago erantzuten dio: «Ba gure aita funtzionarioa da, eta ez dauka auto garesti horietakoa, baina lana lauretan bukatzen badu, laurak hamar gutxitarako iristen da etxera».

Grazia egiten zigun txistek. Funtzionarioez pentsatzen ari nintzela gogoratu zait. Izan ere, krisi garaiotan, funtzionarioak sarri dabilta askoren ahotan. Urrutira jo gabe aste honetako *Argia*-k «asteko gaitzat» hautatu du, eta Mikel Garciaren erreportaje interesgarria dakar, *Beharrezkoak bai, baina bada zer hobetu* izenburupean. Sarrera hitzetan aipatzen dituenak oso zentuzkoak iruditzen zaizkit: «Krisi ekonomikoa langabeen zakua puzten eta lan baldintzak eskasten ari dela, hainbatek funtzionarioak hartu ditu jomugan: guztion diruak ordaindutako soldatak dituzten langile horien produktibitatea zergatik da baxuagoa? Zergatik ez dute kontrolik baina bai bizi guztirako lanpostu finkoa? Zenbat dira eta zenbat kobratzen dute?».

Oposiziotik abiatzen omen da dena. Bat nator. Eta ziur nago egiten diren oposizioak baino zehatzagoak eta hobeak burutu daitezkeela. Baina neurgailuen aldekoa naiz ni. Neurgailurik eza baino juxtuagoa iruditzen zait neurgailurik txarrena ere. Garai batean, enpresa pribatuan sartzeko modurik ohikoena une egokian toki egokian egotean zetzan. Edo galdezka ibili eta bazterrak maxiatzean. «Ez duzu ba postu bat edukiko gure koinatuaren anaia gaztearentzat, soldadutza bukatu berritan ezer gabe dago eta!». Eta parean tokatzen bazen barrura! Eta tailer hortan egin zitzakeen bizitzako gainerako urteak... Ez didazue esango oposiziorik desastreena baino juxtuago denik! Parean tokatzeagatik, halako familiatakoa delako, itxura ona duelako behar horretarako... Horrelako jendez beterik daude funtzionario ez diren lanpostuak ere. Askok ezagutzen ditut sekula azterketa bat egin ez eta han edo hemen lana beti aurkitzen dutenak.

Zazpi urtez aritu nintzen funtzionario eta badakit egia dela *kafe makinarena*. Ez da bost minutuko txutxumutxuen kontu soila. Ezagutu nuen bat goizeko zortzietarako egunero txintxo fitxatzen zuena. Beroki handia soinean zuela etortzen zen. Azpialdetik kamixoia. Eta fitxatu ondoren etxera itzultzen zen gosaldutza, arropaz aldatu eta bere burua prantatzera, bederatzia aldera lanean hasteko moduan egoteko. Egia da, era berean, *zatoz bihar* sindromearena. Funtzionario axolagabe eta adeitasun gutxikoak denok ezagutzen ditugu. Zorabiatu egingo zaituzte eta ez dizute behar zenuenik eskura jarriko. Baina bestelakoak ere asko dira. Gakoa legoke onaren lana berretsiko duen eta txarrena gaitzets dezakeen taxuzko agintariak izatean. Eta horretatik ez dugu asko izan. Aholkulariak kontratatu, haiei men egin eta funtzionarioei purrustadaka legegintzaldia eman dutenak askoz gehiago dira.

Arrazoizkoa da funtzionarioa *bertan goxo* ikusten duenaren ikuspegia ere. Bizitza osorako lan finkoa. Ez da gutxi gaur egun! Baina *bertan goxo*-tasunak eraginkortasunean kalte egiten duela onartzen duen modu berean iruditzen zait arriskugarri anbizio neurrigabea. Anbizioa: premiarik ez duenaren premia. Eta anbiziotsua ez da *bertan goxo* egonda askiesten. *Bertan goxo*-en nagusi edo bestelako langileen nagusi izan nahi izaten du.

Bestalde, onartuko didazue gure kultur eta gizarte kolektiboetan funtzionarioek izan duten garrantzia. Aurrezki kutxa eta bankuetako langile mordoa eta funtzionario asko ezagutu izan ditut era askotariko elkarteetan boluntario lanean, gurdari tiraka. Arratsaldeko hiruretarako lan ordutegia amaiturik, paperen eta burokraziaren mundu ilunaren zoko-mokoen ezagutzailerik, orduak eta orduak sartu izan dituzte borondatez. Gerta daitekeen paradoxa: funtzionarioa borondatez lanean eta soldatapeko langilea apurka *funtzionarizatzen*.

Akaso arestiko txistean okerreko uenean egiten genuen barre. Inor gutxi jabetzen zen egungo krisialdiak zerikusirik handiagoa duela lehen hauraren aitaren BMWarekin bigarrenaren aitaren hamar minutuekin baino.

(544 hitz)

V. eranskina. kasu praktikoa: C1 mailako ataza bat editatzea

Zer nabarmendu nahi izan du Mikel Garciak erreportajearen sarreran?

- Langabeen kopuruak gora egitearekin batera krisi ekonomikoa handitzen ari da.
- Ezin dira lan baldintzak hobetu krisi ekonomikoak bere horretan jarraitzen duen bitartean
- Hainbatek funtzionarioen produktibitate, soldata eta kontrola, besteak beste, zalantzan jartzen ditu.
- Jakin beharko genuke zenbat funtzionario dagoen eta zenbat kobratzen duten.

Langileei dagokienez, idazleak...

- nahiago ditu proba edo neurri batzuk gainditu dituzten funtzionarioak lanpostuetan.
- dio ez dela funtzionarioen kontua bakarrik kontrolik ezaren arazoa.
- dio bazterrak nahastu behar direla lanpostu finkoa izateko, eta toki eta une egokian egotea nahikoa dela.
- itxura eta familiak zerikusi handia dutela dio lanpostua aurkitzeko garaian.

Zein da testuan azaltzen zaigun txistearen funtsa?

- Funtzionarioek ez dituztela sartu beharreko ordu guztiak sartzten.
- Funtzionarioek enpresa pribatuetako langileek baino auto merkeagoak dituztela.
- Funtzionarioak etxera iristen lehenak izaten direla.
- Auto garestienak baino azkarragoak direla funtzionarioen autoak.

Zer nabarmendu nahi izan du idazleak funtzionarioei buruz?

- Krisi garaian pil-pilean dagoen gaia dela produktibitate baxua eta lan finkoa dutelako.
- Krisi ekonomikoarekin batera funtzionarioak langabeen zakua puzten eta langileen lan baldintzak eskasten ari direla.
- Apurka-apurka soldatapeko langileak ere funtzionario bihurtzen ari direla.
- Denetarik dagoela, eta orain arteko agintariek ez dutela behar bezala kontrolatu funtzionarioen produktibitatea.

Funtzionarioa bertan goxo ikusten duenaren ikuspegia dela-eta, zer dio idazleak?

- Asko dira gaur egun egoera horretan bizi eta anbiziorik ez dutenak; izan ere, bizitza osorako lan finkoa dute.
- Bertan goxo* egoteak hainbat alderdi txar ere baditu, horien artean anbizio premiarik eza.
- Anbizio handikoa ez da pozik egoten *bertan goxo* egoera horretan.
- Bidezkoa da *bertan goxo* egon nahi izatea eta anbizio premiarik ez izatea.

Testuan azaltzen digun txistearen haritik, zer nabarmendu nahi du idazleak?

- Gutxi batzuk bakarrik lotzen zuten estuago lehen haurren egoera krisiarekin bigarrenarena baino.
- Oker geunden txistea kontatu eta barre egiten genuenean.
- Gutxik pentsatuko zuen egungo krisialdia ikusiko genuela.
- Nahiz eta ez konturatu lehenengo haurren aitaren BMWa bigarrenaren aitaren hamar minutuak baino larriagoa zela, ederki asko egiten genuen barre.

Zer salatu nahi du funtsean Andoni Egañak testu honetan?

- Alde guztietan daudela gabeziak eta batzuenak zein besteenak kontrolatu behar direla.
- Behar bezalako agintariek funtzionarioak kontrolatu behar dituztela produktibitatea areagotu eta langabezia gutxitzeko.
- Krisi garaian funtzionarioen eraginkortasuna zalantzan jarri dela eta neurri gogoragoak hartu behar direla.
- Enpresa pribatuetan inongo probarik gainditu gabe hartzen dituztela langileak.

Proposatutako atazaren azterketa

Azterketa-batzordeak pilotatu edo pretestatu aurretik, aldaketa hauek proposatu zizkion prestatzaileari:

1. Lehen itemean, distraigarrietan konpletiboaren marka jarri.
2. Bigarren itemean, **dio** aditza lerroburura eraman, eta konpletiboaren marka lehen distraigarrian ere jarri.
3. Hirugarren itema ezabatu.
4. Laugarren itemean, **nabarmendu nahi izan du** aditz segida aldatu.
5. Bosgarren itemean, lerroburua beste era batera formulatu eta distraigarriak egokitu.
6. Seigarren itema ezabatu.
7. Zazpigarren itemean **salatu** aditza aldatu, eta C eta D distraigarriak moldatu.
8. Itemei zenbakiak jarri (1etik 5era) eta distraigarriei letra larriak (A, B, C, D).

Eztabaida sortu zuten zatiak **letrakera lodiz eta azpimarratuta** daude hemen:

Zer nabarmendu nahi izan du Mikel Garciak erreportajearen sarreran?

- a) Langabeen kopuruak gora egitearekin batera krisi ekonomikoa handitzen ari **da**.
- b) Ezin **dira** lan baldintzak hobetu krisi ekonomikoak bere horretan jarraitzen duen bitartean
- c) Hainbatek funtzionarioen produktibitate, soldata eta kontrola, besteak beste, zalantzan jartzen **ditu**.
- d) Jakin beharko **genuke** zenbat funtzionario dagoen eta zenbat kobratzen duten.

Langileei dagokienez, idazleak...

- a) nahiago **ditu** proba edo neurri batzuk gaintu dituzten funtzionarioak lanpostuetan.
- b) **dio** ez dela funtzionarioen kontua bakarrik kontrolik ezaren arazoa.
- c) **dio** bazterrak nahastu behar direla lanpostu finkoa izateko, eta toki eta une egokian egotea nahikoa dela.
- d) itxura eta familiak zerikusi handia dutela **dio** lanpostua aurkitzeko garaian.

Zein da testuan azaltzen zaigun txistearen funtsa?

- a) **Funtzionarioek ez dituztela sartu beharreko ordu guztiak sartzen.**
- b) **Funtzionarioek enpresa pribatuetako langileek baino auto merkeagoak dituztela.**
- c) **Funtzionarioak etxera iristen lehenak izaten direla.**
- d) **Auto garestienak baino azkarragoak direla funtzionarioen autoak.**

Zer nabarmendu nahi izan du idazleak funtzionarioei buruz?

- a) Krisi garaian pil-pilean dagoen gaia dela produktibitate baxua eta lan finkoa dutelako.
- b) Krisi ekonomikoarekin batera funtzionarioak langabeen zakua puzten eta langileen lan baldintzak eskasten ari direla.
- c) Apurka-apurka soldatapeko langileak ere funtzionario bihurtzen ari direla.
- d) Denetarik dagoela, eta orain arteko agintariak ez dutela behar bezala kontrolatu funtzionarioen produktibitatea.

Funtzionarioa bertan goxo ikusten duenaren ikuspegia dela-eta, zer dio idazleak?

- a) **Asko dira gaur egun egoera horretan bizi eta anbizioz ez dutenak; izan ere, bizitza osorako lan finkoa dute.**
- b) **Bertan goxo egoteak hainbat alderdi txar ere baditu, horien artean anbizio premiarik eza.**
- c) **Anbizio handikoa ez da pozik egoten bertan goxo egoera horretan.**
- d) **Bidezkoa da bertan goxo egon nahi izatea eta anbizio premiarik ez izatea.**

Testuan azaltzen digun txistearen haritik, zer nabarmendu nahi du idazleak?

- a) **Gutxi batzuk bakarrik lotzen zuten estuago lehen haurraren egoera krisiarekin bigarrenarena baino.**
- b) **Oker geunden txistea kontatu eta barre egiten genuenean.**
- c) **Gutxik pentsatuko zuen egungo krisialdia ikusiko genuela.**
- d) **Nahiz eta ez konturatu lehenengo haurraren aitaren BMWa bigarrenaren aitaren hamar minutuak baino larriagoa zela, ederki asko egiten genuen barre.**

Zer salatu nahi du funtsean Andoni Egañak testu honetan?

- a) Alde guztietan daudela gabeziak eta batzuenak zein besteenak kontrolatu behar direla.
- b) Behar bezalako agintariak funtzionarioak kontrolatu behar dituztela produktibitatea areagotu eta langabezia gutxitzeko.
- c) **Krisi garaian funtzionarioen eraginkortasuna zalantzan jarri dela eta neurri gogoragoak hartu behar direla.**
- d) **Enpresa pribatuetan inongo probarik gaintu gabe hartzen dituztela langileak.**

V. eranskina. kasu praktikoa: C1 mailako ataza bat editatzea

Aldaketen arrazoiak jarraian azaltzen dira.

- Lehen aldaketa proposatu zen naturalagoa delako **zer nabarmendu du?** galderari egitura konpletiboak erabilita erantzutea.
- Bigarren aldaketaren arrazoia **dio** aditzaren errepikapena saihestea izan zen eta distraigarri guztien sintaxia berdintzea.
- Hirugarren itema egokitu behar zela iruditu zitzaion azterketa-batzordeari, oso erraza ematen zuelako. Dena den, ataza osatzeko bost item baino ez zirenez behar, ezabatzea eskatu zen.
- Laugarren itemean, **nabarmendu nahi izan du** aditz segida aldatzea eskatu zen, luzea delako eta, lehen itemean ere agertzen zenez, nahasgarria izan zitekeelako, idazleak testuan ideia asko nabarmentzea ez baita ohikoa.
- Bosgarren itemean, lerroburua beste era batera formulatzea eskatu zen **Funtzionarioa bertan goxo ikusten duenaren ikuspegia dela-eta** ez delako enuntziatu argia, ez da erraz ulertzen. Distraigarriak egokitzea ere eskatu zen, distraigarri guztiek zailtasun-maila antzekoa izan zezaten.
- Seigarren itema ezabatzea eskatu zen. Lehen distraigarrian akats bat zegoen (**batzuk/batzuek**), eta azkena besteak baino nabarmen luzeagoa zen eta ez oso argia. Gainera, azken itema egokiagotzat jo zuten, testuaren ideia orokorra hobeto jasotzen zuelako.
- Zazpigarren itemean **salatu** aditza aldatzea eskatu zen, baloratiboa delako; gehiegizkotzat jo zen. C eta D distraigarriak moldatzea ere eskatu zen, argitasunaren mesedetan.
- Itemei zenbakiak (1etik 5era) eta distraigarriei letra larriak (A, B, C, D) jartzea eskatu zen, ataza behar den bezala diseinatzeko.

2. bertsioa: atazari egindako aldaketak jasotzen dituena

Aldatzeko proposamenak horrela jaso ziren:

1. Lehen itemean, distraigarrietan konpletiboaren marka jarri zen.
2. Bigarren itemean, **dio** aditza lerroburura eraman zen, eta konpletiboaren marka lehen distraigarrian ere jarri zen.
3. Hirugarren itema ezabatu zen.
4. Laugarren itemean, **nabarmendu nahi izan du** aditz segida aldatu zen eta, haren ordeztan, **dio** aditza jarri.
5. Bosgarren itemean, lerroburua beste era batera formulatu zen, eta distraigarriak egokitu ziren.
6. Seigarren itema ezabatu zen.
7. Zazpigarren itemean **salatu** aditza aldatu zen, eta C eta D distraigarriak moldatu ziren.
8. Itemei zenbakiak jarri zitzaizkien (1etik 5era) eta distraigarriek letra larriak (A, B, C, D).

Hona hemen, proposatutako aldaketak egin ondoren, atazaren bertsio berria:

1. Zer nabarmendu nahi izan du Mikel Garciak erreportajearen sarreran?

- A) Langabeen kopuruak gora egitearekin batera krisi ekonomikoa handitzen ari dela.
- B) Ezin direla lan baldintzak hobetu krisi ekonomikoak bere horretan jarraitzen duen bitartean
- C) Hainbatek funtzionarioen produktibitate, soldata eta kontrola, besteak beste, zalantzan jartzen dituela.
- D) Jakin beharko genukeela zenbat funtzionario dagoen eta zenbat kobratzen duten.

2. Langileei dagokienez, idazleak dio...

- A) nahiago dituela proba edo neurri batzuk gaintitu dituzten funtzionarioak lanpostuetan.
- B) ez dela funtzionarioen kontua bakarrik kontrolik ezaren arazoa.
- C) bazterrak nahastu behar direla lanpostu finkoa izateko, eta toki eta une egokian egotea nahikoa dela.
- D) itxura eta familiak zerikusi handia dutela lanpostua aurkitzeko garaian.

3. Zer dio idazleak funtzionarioei buruz?

- A) Krisi garaian pil-pilean dagoen gaia dela produktibitate baxua eta lan finkoa dutelako.
- B) Krisi ekonomikoarekin batera funtzionarioak langabeen zakua puzten eta langileen lan baldintzak eskasten ari direla.
- C) Apurka-apurka soldatepeko langileak ere funtzionario bihurtzen ari direla.
- D) Denetarik dagoela, eta orain arteko agintariek ez dutela behar bezala kontrolatu funtzionarioen produktibitatea.

4. Makina batek funtzionarioak bertan-goxo egoeran ikusten ditu. Ze iritzi du idazleak ikuspegi honi buruz?

- A) Anbizio handiko pertsonak ez direla bertan-goxo egoeran gustura sentitzen.
- B) Gero eta langile gehiago dagoela bertan-goxo egoeran, eta honek produktibitateari ez diola inolako mesederik egiten.
- C) Krisi garaian langileek lan postu finkoa eta baldintza onak dituztelako ez dutela anbiziorik eta gehiagoren premiarik.
- D) Bertan-goxo egoerak anbizio eza dakarrela eta langile askoren premiak ez direla asetzen.

5. Zer adierazi nahi du funtsean Andoni Egañak testu honetan?

- A) Alde guztietan daudela gabeziak eta batzuenak zein besteenak kontrolatu behar direla.
- B) Behar bezalako agintariek funtzionarioak kontrolatu behar dituztela produktibitatea areagotu eta langabezia gutxitzeko.
- C) Krisi garaian funtzionarioen eraginkortasun handiagoa eskatu beharko litzaiekeela eta horretarako neurri gogorak hartu beharko litzaiekeela.
- D) Enpresa pribatuetan ere oposizioak egin beharko lituzketela, bidegabekeriarik izan ez dadin.

Egokitutako atazaren azterketa

Aurreko bileran adostutako aldaketak jaso eta gero, atazaren bigarren bertsioa aztertu zen, eta aldaketa hauek proposatu ziren:

- Lehen, bigarren eta hirugarren itemetan puntuazioa egokitu: 1. itemeko 2. distraigarrian amaierako puntua jarri, 2. itemeko C distraigarrian koma kendu, 3. itemeko B distraigarrian koma ipini eta Dn koma kendu.
- Laugarren itemean, ortografia egokitu: **ze = zer, lan postu = lanpostu, bertan-goxo = bertan goxo**, eta erreferente anaforikoak aldatu: **honi = horri, honek = horrek**.
- 5. itemeko C distraigarrian deklinabidea zuzendu: **funtzionarioen/funtzionarioei**, eta Dn koma kendu.
- Atazaren argibideak eman.
- Artikuluaren jatorriaren berri eman.
- Testua Euskaltzaindiaren Hiztegi Batuaren arabera egokitu.

Lehen aldaketa proposatu zen puntuazio-sistema uniforme izateko ataza osoan.

Bigarren aldaketak ortografia egokitzea zuen helburu, Euskaltzaindiaren Hiztegi Batuaren arabera. *Bertan goxo* terminoaren kasuan, egokiagozat jo zen idazlearen erabakia mantentzea eta marrarik gabe idaztea.

Hirugarren aldaketa deklinabide-akatsa zuzentzeko eskatu zen eta puntuazioa egokitzeko.

Laugarren aldaketa atazaren argibideak ematea falta zelako eskatu zen, pretestatu baino lehen jarri behar baitziren. Atazak irakurriaren ulermena neurtzea zuen helburu. Iritzi-artikulu batean oinarrituta, bost galderaren erantzun egokiak aukeratu behar ziren, lau aukeren artean kasu bakoitzean.

Bosgarren aldaketari dogionez, testuari buruzko informazioa osatzea eskatu zen.

Amaitzeko, artikuluan hitz batzuk Euskaltzaindiaren Hiztegi Batuaren arabera egokitzea eskatu zen, azterketaren zehaztapenetan adierazten den bezala.

Bestetik, erantzun zuzenak ematea ere eskatu zitzaion ataza-prestatzaileari, eta azterketa-batzordeak egiaztatu zuen item bakoitzean erantzun bakar bat zela erantzun zuzen posiblea.

3. bertsioa: aldaketa guztiak jaso ondoren pretestatu zena

Irakurri hurrengo testua eta aukeratu erantzun zuzenak.

Markatu aukeratutakoak **erantzun-orrian**: zenbaki bakoitzean, dagokion laukitxo (A-B-C-D).

Erantzun-orri hori zuzenduko da; ez orrialdeotako markak.

Funtzionario

Aspaldikoa eta ezaguna da txistea: bi mutiko ari dira erronkan. Batak harro botatzen du: «Gure aita, bere fabrikako *jefe* da, eta BMWa dauka. Eta lana bukatzen badu lauretan, laurak eta hamarrerako etxean izaten da txistu batean». Besteak are harroxkoago erantzuten dio: «Ba, gure aita funtzionarioa da, eta ez dauka auto garesti horietakoa, baina lana lauretan bukatzen badu, laurak hamar gutxitarako iristen da etxera».

Grazia egiten zigun txistek. Funtzionarioez pentsatzen ari nintzela gogoratu zait. Izan ere, krisi garaiotan, funtzionarioak sarri dabilta askoren ahotan. Urrutira jo gabe aste honetako *Argia*-k «asteko gaitzat» hautatu du, eta Mikel Garcíaren erreportaje interesgarria dakar, *Beharrezkoak bai, baina bada zer hobetu* izenburupean. Sarrera hitzetan aipatzen dituenak oso zentzuzkoak iruditzen zaizkit: «Krisi ekonomikoa langabeen zakua puzten eta lan baldintzak eskasten ari dela, hainbatek funtzionarioak hartu ditu jomugan: guztion diruak ordaindutako soldatak dituzten langile horien produktibitatea zergatik da baxuagoa? Zergatik ez dute kontrolik baina bai bizi guztirako lanpostu finkoa? Zenbat dira eta zenbat kobratzen dute?».

Oposiziotik abiatzen omen da dena. Bat nator. Eta ziur nago egiten diren oposizioak baino zehatzagoak eta hobeak burutu daitezkeela. Baina neurgailuen aldekoa naiz ni. Neurgailurik eza baino juxtuagoa iruditzen zait neurgailurik txarrena ere. Garai batean, enpresa pribatuan sartzeko modurik ohikoena une egokian toki egokian egotean zetzan. Edo galdezka ibili eta bazterrak maiseatzean. «Ez duzu, ba, postu bat edukiko gure koinatuaren anaia gaztearentzat, soldadutza bukatu berrian ezer gabe dago eta!». Eta parean tokatzen bazen, barrura! Eta tailer horretan egin zitzakeen bizitzako gainerako urteak... Ez didazue esango oposiziorik desastreena baino juxtuago denik! Parean tokatzeagatik, halako familiatakoa delako, itxura ona duelako behar horretarako... Horrelako jendez beterik daude funtzionario ez diren lanpostuak ere. Askok ezagutzen ditut sekula azterketa bat egin ez eta han edo hemen lana beti aurkitzen dutenak.

Zazpi urtez aritu nintzen funtzionario eta badakit egia dela *kafe makinarena*. Ez da bost minutuko txutxu-mutxuen kontu soila. Ezagutu nuen bat goizeko zortzietarako egunero txintxo fitxatzen zuena. Beroki handia soinean zuela etortzen zen. Azpialdetik kamisoia. Eta fitxatu ondoren etxera itzultzen zen gosaldutza, arropaz aldatu eta bere burua plantatzera, bederatziak aldera lanean hasteko moduan egoteko. Egia da, era berean, *zatoz bihar* sindromearena. Funtzionario axolagabe eta adeitasun gutxiak denok ezagutzen ditugu. Zorabiatu egingo zaituzte eta ez dizute behar zenuenik eskura jarriko. Baina bestelakoak ere asko dira. Gakoa legoke onaren lana berretsiko duen eta txarrena gaitzets dezakeen taxuzko agintariak izatean. Eta horretatik ez dugu asko izan. Aholkulariak kontratatu, haiei men egin eta funtzionarioei purrustadaka legegintzaldia eman dutenak askoz gehiago dira.

Arrazoizkoa da funtzionarioa *bertan goxo* ikusten duenaren ikuspegia ere. Bizitza osorako lan finkoa. Ez da gutxi gaur egun! Baina *bertan goxo*-tasunak eraginkortasunean kalte egiten duela onartzen dudana modu berean iruditzen zait arriskugarri ambizio neurrigabea. Ambizioa: premiarik ez duenaren premia. Eta ambiziotsua ez da *bertan goxo* egonda askiesten. *Bertan goxo*-en nagusi edo bestelako langileen nagusi izan nahi izaten du.

Bestalde, onartuko didazue gure kultur eta gizarte kolektiboetan funtzionarioek izan duten garrantzia. Aurrezki kutxa eta bankuetako langile mordoa eta funtzionario asko ezagutu izan ditut era askotariko elkarteetan boluntario lanean, gurdiari tiraka. Arratsaldeko hiruretarako lan ordutegia amaiturik, paperen eta burokraziaren mundu ilunaren zoko-mokoen ezagutzaila, orduak eta orduak sartu izan dituzte borondatez. Gerta daitekeen paradoxa: funtzionarioa borondatez lanean eta soldatapeko langilea apurka *funtzionarizatzen*.

Akaso arestiko txistean okerreko unean egiten genuen barre. Inor gutxi jabetzen zen egungo krisialdiak zerikusirik handiagoa duela lehen hauraren aitaren BMWarekin bigarrenaren aitaren hamar minutuekin baino.

Andoni Egaña, Berria (moldatua)

FUNTZIONARIO

1. Zer nabarmendu nahi izan du Mikel Garciak erreportajearen sarreran?

- A) Langabeen kopuruak gora egitearekin batera krisi ekonomikoa handitzen ari dela.
- B) Ezin direla lan baldintzak hobetu krisi ekonomikoak bere horretan jarraitzen duen bitartean.
- C) Hainbatek funtzionarioen produktibitate, soldata eta kontrola, besteak beste, zalantzan jartzen dituela.
- D) Jakin beharko genukeela zenbat funtzionario dagoen eta zenbat kobratzen duten.

2. Langileei dagokienez, idazleak dio...

- A) nahiago dituela proba edo neurri batzuk gainditu dituzten funtzionarioak lanpostuetan.
- B) ez dela funtzionarioen kontua bakarrik kontrolik ezaren arazoa.
- C) bazterrak nahastu behar direla lanpostu finkoa izateko eta toki eta une egokian egotea nahikoa dela.
- D) itxura eta familiak zerikusi handia dutela lanpostua aurkitzeko garaian.

3. Zer dio idazleak funtzionarioei buruz?

- A) Krisi garaian pil-pilean dagoen gaia dela produktibitate baxua eta lan finkoa dutelako.
- B) Krisi ekonomikoarekin batera, funtzionarioak langabeen zakua puzean eta langileen lan baldintzak eskasten ari direla.
- C) Apurka-apurka soldatapeko langileak ere funtzionario bihurtzen ari direla.
- D) Denetarik dagoela eta orain arteko agintariek ez dutela behar bezala kontrolatu funtzionarioen produktibitatea.

4. Makina batek funtzionarioak bertan goxo egoeran ikusten ditu. Zer iritzi du idazleak ikuspegi horri buruz?

- A) Anbizio handiko pertsonak ez direla bertan goxo egoeran gustura sentitzen.
- B) Gero eta langile gehiago dagoela bertan goxo egoeran, eta horrek produktibitateari ez diola inolako mesederik egiten.
- C) Krisi garaian langileek lanpostu finkoa eta baldintza onak dituztelako ez dutela anbizioerik eta gehiagoren premiari.
- D) Bertan goxo egoerak anbizio eza dakarrela eta langile askoren premiak ez direla asetzen.

5. Zer adierazi nahi du funtsean Andoni Egañak testu honetan?

- A) Alde guztietan daudela gabeziak eta batzuenak zein besteenak kontrolatu behar direla.
- A) Behar bezalako agintariek funtzionarioak kontrolatu behar dituztela produktibitatea areagotu eta langabezia gutxitzeko.
- B) Krisi garaian funtzionarioei eraginkortasun handiagoa eskatu beharko litzaiekeela eta horretarako neurri gogorak hartu beharko lirakeela.
- C) Enpresa pribatuetan ere oposizioak egin beharko lituzketela bidegabekeriarik izan ez dadin.

Pretestatutako atazaren berrikuspena

Aldaketak egin ondoren, ataza pretestatu egin zen. Pretestaren emaitzak ikusita, erabaki zen ez zela beharrezkoa aldaketa gehiago egitea. Analisi estatistikoak erakutsi zuen atazak zailtasun-maila egokia zuela (ikus VII. eranskina, bertan deskribatzen dira analisi estatistikoak eta nola interpretatzen diren azaldu). Beraz, azterketa errealean erabiltzeko moduko ataza zela ondorioztatu zen.

Pretestaren analisiaren emaitza hau izan zen:

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq. No.	Scale -Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	Endorsing High	Point Biser.	Key
1	0-6	.86	.28	.35	A	.02	.06	.00	-.14	
					B	.03	.07	.00	-.19	
					C	.86	.69	.96	.35	*
					D	.08	.18	.04	-.24	
					Other	.00	.00	.00	-.01	
2	0-7	.35	.48	.41	A	.35	.39	.26	-.12	
					B	.35	.12	.61	.41	*
					C	.05	.11	.01	-.18	
					D	.25	.37	.12	-.23	
					Other	.00	.00	.00	-.01	
3	0-8	.62	.54	.45	A	.23	.40	.09	-.32	
					B	.06	.14	.01	-.22	
					C	.08	.12	.04	-.11	
					D	.62	.33	.87	.45	*
					Other	.00	.00	.00	-.03	
4	0-9	.45	.59	.44	A	.45	.18	.77	.44	*
					B	.26	.40	.10	-.25	
					C	.13	.21	.05	-.17	
					D	.15	.21	.09	-.14	
					Other	.00	.00	.00	-.04	
.5	0-10	.64	.53	.44	A	.64	.34	.88	.44	*
					B	.14	.26	.05	-.23	
					C	.09	.19	.02	-.23	
					D	.12	.18	.05	-.16	
					Other	.01	.00	.00	-.11	

Ataza-mota honetarako, maila honetan (C1), egoki irizitako zailtasun-indizea 0,70ekoa da. Kasu honetan, batz besteko balioa ia 0,60 izan zen. Pretestaren analisiaren emaitzak ikusita, item gehienak hurbildu ziren balio horretara: 2.ak eta 4.ak balio baxuagoa erakutsi zuten, 1. itema errazena izan zen eta 2.a zailena.. Hala ere, guztiek zuten balio onargarria, korrelazio biserial puntualari dagokionez. Aztertu ziren itemak, beraz, 1.a, 2.a eta 4.a izan ziren.

1. itemak erraztasun-indizeak altuena eman zuten. Azterketari gehienek erantzun zuzena hartu zuten, baina gainerako distraigarriak ere hautatuak izan ziren. Diskriminazio-indizeak erakutsi zuenez, guztien artean, itemik ahulena izan zen azterketari onak eta ahulak bereizteko; baina korrelazio biserial puntualean balio onargarria eman zuten (<0,30). Gainera, lehen itema izanda, errazena izatea ere ez zen desegokitzat hartu; horrela, azterketariak motibatuago senti zitezkeelako atazari aurre egiteko.

2.aren kasuan, azterketariak **A** eta **B** distraigarriak aukeratu zituzten nagusiki; baina egiaztatu zen **B** zela erantzun zuzen posible bakarra. Antzera gertatu zen 4.aren kasuan: azterketari nahikotxok **B** erantzuna aukeratu zuten, baina **A** da erantzun zuzen bakarra.

4. bertsioa: azterketa errealekoa
- (3. bertsioa bezalakoa. Ez zen aldaketarik egin)

VI. eranskina: pretestaren eta saiakuntzaren informazioa biltzea

Eranskin honek zenbait galdera biltzen ditu PRETESTATZEA eta SAIKUNTZA ondoren egiteko (ikus 3.4.2 atala).

Zaintzaileen edo begiraleen balioespena, pretestari/saiakuntzari buruz — osagarri guztiak

Mesedez, egin oharrak honako arlo hauei buruz:

1. **Edukia:** galderen/testuen/atazen maila-ibiltartea eta tipologia
2. **Maila:** atalen/atazen zailtasuna, hizkuntzarenak, kognitiboak, etab.
3. **Entzutezko ariketetarako bakarrik:** ahotsaren garbitasuna edo abiadura, hiztunen azentua, etab.
4. **Azterketari egokiak:** zein da pretesta egin duten azterketarien adina?
5. **Bestelako oharrak?**

Azterketarien balioespena, pretestari/saiakuntzari buruz —irakurriaren ulermeneko proba

Mesedez, erantzun honako galdera hauek:

1. **Denbora nahikoa izan duzu ataza bukatzeko?**
(Hala ez bada, zenbat beharko zenuke?)
2. **Badago atazan ulertu ez duzun hitzik?**
(Aipatu arazoa sortu dizuten hitzak/esamoldeak)
3. **Jarraitu diezu idazlearen ideiei eta argumentuaren ildoari?**
ERRAZ/ZAILTASUN PIXKA BATEKIN/ZAILTASUN HANDIZ
4. **Ezaguna zenuen testuaren gaia?**
OSO EZAGUNA/NAHIKO EZAGUNA/EZ OSO EZAGUNA/EZ NUEN EZAGUTZEN
5. **Noiz egin nahiko zenuke benetako azterketa?**
6. **Besterik aipatu nahi duzu?**

Zuzentzaileen balioespena, pretestari/saiakuntzari buruz — proba idatzia

Mesedez, erantzun galdera hauek:

Atazaren *INPUT*ari/**estimuluar**i buruz: fokua (atazaren ardatza)

1. Ataza ulertu da orokorrean?
2. Idazlearen rola garbi identifikatu da?
3. Xede-irakurlea garbi identifikatu da?
4. Badago alborapen kulturalik? Atazak mesede egiten dio esperientzia partikularreko edo adin bereziko azterketari-motaren bati?
5. Beharrezkoa da galdera birformulatzea? Horrela bada, iradokizunak adierazi, mesedez.

Atazaren *INPUT*ari/**estimuluar**i buruz: hizkuntza

6. Galdera ulergarria da maila horretako azterketarientzat?
7. Badago nahasketarik edo gaizki-ulerturik testuan?
8. Nahastuta agertu dira azterketariek erabili beharreko ERREGISTROA dela-eta?
9. Beharrezkoa da galdera birformulatzea? Horrela bada, iradokizunak adierazi, mesedez.

Atazaren *OUTPUT*ari/**jardunari** buruz: jardunaren edukia

10. Ondo interpretatu da ataza-mota?
11. Badago gaizki ulertutako edo eman gabeko eduki-osagairik? Mesedez, xehetasunak eman.
12. Egokia da eskatutako hitz-kopurua atazarako?

Atazaren *OUTPUT*ari/**jardunari** buruz: jardunaren maila-ibiltartea/tonua

13. Ezabatu da hizkuntza-elementurik galderatik? Zehaztu, mesedez.
14. Zein erregistro (formala, informala, etab.) erabili dute azterketariek?

Atazaren *OUTPUT*ari/**jardunari** buruz: jardunaren maila

15. Eman die galderak maila horretako azterketariei nahiko aukera haien gaitasuna erakusteko?

Notak jartzeko era

16. Mesedez, iradokizunak adierazi puntuazio-sistema hobetzeko.

Iritzi orokorra

17. Mesedez, eman zure iritzi orokorra atazari buruz.

VII. eranskina: azterketagintzan, estatistika erabiltzea

Azterketen inguruko datuak biltzeko eta analizatzeko ezinbestekoa da lana planifikatzea eta baliabideak izatea; hala ere, analisi estatistikoak oso lagungarriak dira azterketen kalitatea hobetzeko eta emaitzak interpretatzeko. Azterketariei buruz, gutxienez, informazio hau erregistratu behar da: datu pertsonalak eta lortutako nota edo kalifikazioa. Hori guztia batera bil daiteke oinarrizko estatistikaren bitartez (ikus, adibidez, Carr, 2008).

Azterketarien emaitzen datu zehatzagoek erakusten dute itemek nola funtzionatu duten, eta zeri erreparatu behar zaion probak editatzerakoan. Atal honetan aipatzen eta deskribatzen diren analisi gehienetarako, badira programa-pakete batzuk erabiltzen errazak direnak; gainera, azterketari-kopuru txikiekin ere erabil daitezke (adibidez, 50).

Jaso beharreko bestelako informazioa hau da:

- ariketen mailari buruzko datuak: azterketari bakoitzak ariketa bakoitzean lortu duen nota, eta ez puntuazio orokorra bakarrik
- itemen ERANTZUNEi buruzko datuak: azterketari bakoitzak azterketaren item bakoitzari emandako erantzuna
- azterketarien datu demografikoak: adina, generoa, lehen hizkuntza, etab.

Datu-bilketa

Analisi klasikoa egiteko programa gehienetan, datuak 18. irudian ikusten den bezala agertu behar dira. Datuak sartzeko, edozein testu-prozesadore erabil daiteke, baina honako ohar hauek hartu behar dira kontuan:

- erabili zabalera finkoko letra-tipoa: esate baterako, `Courier`
- ez erabili tabuladorerik
- gorde fitxategia testu moduan (.txt)

Azterketarien IK	Itemen erantzunak	
Fr5850001	bfhagfbgdcaaaabcbbbbcbbaababcbcd	} Pertsonak
Fr5850002	bgeadfbgdcabaacbbccbaaacbccba	
Fr5850003	bfeagfbgdcaaaaccccbbaabcabcd	
Fr5850004	bfeagfbgdcaaaacbbcbbaabaccad	
Fr5850005	bfeagfbgdcaaaacbbcbbaabaccad	
Fr5850006	bfehgfbgdcabaacbbcbbaacacbcd	
Fr5850007	fceagfgbdcabbbcbabbabaabcbbcd	

18. irudia: itemen erantzunei buruzko datuen ohiko fitxategia

VII. eranskina: azterketagintzan, estatistika erabiltzea

18. irudian, honako hauek adierazten dira:

- lerro bakoitzean, pertsona baten erantzunak
- lehenengo zutabeetan, pertsona bakoitzaren identifikazio-kodea (IK, bertan informazio demografikoa ager daiteke)
- gainerako zutabe bakoitzean, item bakoitzaren erantzunak

Goiko adibidea aukera anitzeko proba batekoa da, eta bertan agertzen dira pertsona bakoitzak markatu dituen aukerak (a-h). Analisia egiteko, programak informazio gehiago behar du; adibidez, zein den erantzun zuzena item bakoitzean.

Item-analisi klasikoa

ITEM-ANALISI klasikoa honako honetarako erabiltzen da:

- pretestatutako materialak analizatzeko eta informazio hori erabiltzeko benetako proba bateko itemak aukeratzeko eta osatzeko
- benetako probetako itemen erantzunen datuak analizatzeko

Analisi estatistiko klasikoak hainbat aukera eskaintzen ditu itemen funtzionamenduari eta proba osoari buruzko informazioa jasotzeko. Nagusiki, honako hauek dira aukerak:

- Item bakoitzaren funtzionamendua deskribatzen duten estatistikak. Analisi horiek honelako argibide hauek eman ditzakete:
 - item baten erraztasun-maila azterketari-multzo batentzat
 - itemen eraginkortasun-maila azterketari onak eta txarrak diskriminatzeko
 - gakoaren eta distraigarrien egokitasun-maila ondo funtzionatzeko
- Probak beren osotasunean edo atalka analizatzen dituzten estatistikak. Horietan honako hauek sartzen dira:
 - azterketari-kopurua
 - puntuazioen batez bestekoa eta DESBIDERAPEN ESTANDARRA
 - fidagarritasunaren estimazioa

Behean orientabide orokor batzuk eskaintzen ditugu, estatistika hauen balio onargarriak zein diren jakiten laguntzeko. Ez dira aurkezten arau absolutu gisa (praktikan, normalean azaltzen diren baloreak testuinguruaren araberakoak dira). Estatistika klasikoak emaitza hobek ematen ditu honako baldintza hauetan:

- proba batean itemen kopurua handia denean
- azterketarien kopurua handia denean
- azterketarien artean maila desberdinak daudenean

Eta, ostera, emaitza okerragoak erakusten ditu item edo azterketari gutxi daudenean edo azterketarien gaitasun-maila antzekoa denean.

MicroCAT-en item-analirako paketearen emaitzetan oinarritutako item-analisi estatistiko bateko adibidea erakusten du 19. irudiak (ikus "Analisi estatistikoetarako tresnak", atal honen amaieran).

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Hemen proba bateko lehen hiru itemen analisia ikusten da:

Seq. No.	Scale -Item	Item Statistics			Alternative Statistics				
		Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing Low	High	Point Biser. Key
1	1-1	.38	.52	.48					
					A	.00	.00	.00	.48 *
					B	.38	.13	.66	-.01
					C	.12	.11	.12	-.44
					D	.49	.74	.23	-.11
					Other	.01	.00	.00	
2	1-2	.71	.42	.42	A	.07	.11	.01	-.16
					B	.11	.18	.04	-.22
					C	.10	.16	.00	-.22
					D	.71	.53	.95	.42 *
					Other	.01	.00	.00	-.13
3	1-3	.93	.19	.39	A	.93	.81	.00	.39 *
					B	.07	.18	.00	-.39
					Other	.01	.00	.00	-.03

19. irudia: item-analisi estatistikoaren adibidea (MicroCAT-en item-analirisako paketea)

Erraztasun-balioa

ERRAZTASUN-BALIOA (zailtasun-indizea ere esaten dioguna) erantzun zuzenen proportzioa da (19. irudian, *Prop. Correct*). Itemen erraztasun-maila erakusten du azterketari-multzo horrentzat. 0 eta 1 bitarteko balioa du, eta zenbaki altuek itema errazagoa dela adierazten dute. 19. irudian ikus daiteke 1. itema zailena dela eta 3. itema errazena.

Erraztasun-indizea kontuan hartu behar den lehen datu estatistikoa da. Oso altua edo oso baxua balitz (adibidez, % 0,25-0,80 neurri tartetik kanpo balego), gainerako datu estatistikoaren estimazioa ezingo litzateke ondo egin, horrek adierazten baitu ez dugula informazio egokia azterketari-multzo horren analisia egiteko. Multzo horretan azterketari-kopuru erreala osoa sartzen bada, berehala ondorioztatu dezakegu itema errazegia edo zaila dela. Ez badakigu seguru zein den azterketarien maila, baliteke itema egokia izatea, baina taldearen maila, agian, ez da behar lukeena. Hortik ateratzen den ondorio praktikoa honako hau da: komeni da probak beti pretestatzea azterketarien antzeko maila duen populazioarekin.

Diskriminazioa

Item egokiek azterketari onak eta txarrak ondo bereizi behar dituzte. Horretarako, item-analisi klasikoak bi indize eskaintzen ditu: DISKRIMINAZIO-indizea eta KORRELAZIO biserial puntuala (19. irudian, *Disc. Index* eta *Point Biser.*).

Diskriminazio-indizea analisi estatistiko erraza da; hauxe adierazten du: zer desberdintasun dagoen, erantzun zuzenen proportzioan, puntuaziorik altuena eta baxuena lortu duten azterketarien artean (normalean, azterketari onenen eta txarrenen herenak). 19. irudiko emaitzetan, horiek agertzen dira *Low* eta *High* zutabeetan. 1. itemaren kasuan, talde onaren eta txarren arteko aldea 0.66-0.13 da. Horixe da diskriminazio-indizearen balioa (biribiltze-errorea barne).

VII. eranskina: azterketagintzan, estatistika erabiltzea

Ondo diskriminatzen duen item batek +1 baliora hurbiltzen den indizea du, eta hauxe adierazten du: azterketari onek item horretan emaitza ona lortzen dute eta azterketari txarrek, berriz, emaitza txarra.

Erraztasun-indizea oso altua edo oso baxua denean, multzo txarrek zein onek puntuazio egokia (edo desegokia) lortuko dute. Horrela, diskriminazio-indizea baliogabetuta geratuko da (ez ditu azterketari onak eta txarrak ondo bereiziko). Arazo horren erakusgarri da 3. itema: $1.00 - 0.81 = 0.19$, balio baxua.

Biserial puntuala kalkulatzeko konplexuagoa da diskriminazio-indizea kalkulatzeko baino, eta sendoagoa da erraztasun-indize altuarekiko edo baxuarekiko. Item bakoitzerako kalkulatu da: azterketariaren puntuazioen (1 edo 0) eta proba osoaren arteko korrelazioa da.

Oro har, itemak onargarriz hartzen dira korrelazio biserial puntuala 0,30 baino altuagoa dutenean. Biserial puntuala negatiboa denean, horrek adierazten du azterketari onek aukera handiagoa dutela itema txarto egiteko. Horrelako kasuetan, konprobatu egin behar da distraigarrietako bat benetan erantzun zuzena ote den edo gakoa txarto ote dagoen (*check the key*).

Distraigarrien analisisia

Aukera anitzeko ariketetan, zuzenak ez diren erantzunei distraigarri deitzen zaie. Espero izatekoa da gaitasun txikiko azterketariek distraigarriren bat aukeratuko dutela; gaitasun handikoek, berriz, gakoa aukeratuko dute, alegia, erantzun zuzena, izartxo batez (*) markatutakoa.

Distraigarrien analisiak distraigarri bakoitza aukeratu duten azterketariaren proportzioa erakusten du (*Prop. Total*, 19. irudian). 19. irudian, 1. itemak nahiko erraztasun-maila baxua du erantzun zuzenerako (B: 0,38). D distraigarria gehiagok aukeratu dute (erraztasun-maila= 0,49). A distraigarria ez du inork aukeratu; hori dela eta, ez da batere distraigarri ona. Edonola ere, itemak ondo funtzionatzen du, ondo diskriminatzen du; beraz, ez dago zertan aldatu. Praktikan, zaila da ondo funtzionatzen duten hiru distraigarri aurkitzea.

19. irudiko analisiak honako hauek ere erakusten ditu aukera bakoitzean: maila altuko azterketari-multzoak eta maila baxukoak zer proportziotan aukeratu duten erantzun bakoitza eta biserial puntuala. Item onek biserial puntualean balio positiboa dute gakoan eta negatiboa distraigarri guztietan.

Puntuazioaren fidagarritasuna

Badira bide eta formula batzuk fidagarritasuna kalkulatzeko. Metodo bakoitzak baditu bere oinarriak. Erdien fidagarritasun-metodoak azterketa bi zati berdinetan erdibitzea dakar, eta bi zatietan azterketari jakin batzuek lortutako puntuazioak konparatzen ditu. Metodo honetan, inportantea da ziurtatzea bi zatiak ahal bezain baliokide direla: konstruktuen arlo baliokideak hartzen dituzte, zailtasun berekoak dira etab.

Beste metodo batzuek, azterketaren barne-kontsistentzia neurtzen dute. Horrek ondo funtzionatzen du itemak oso antzekoak direnean, motari dagokionez eta edukiari dagokionez. Hala eta guztiz ere, itemak heterogeneoak direnean, fidagarritasuna ez da behar bezala balioesten, gutxietsita geratzen baita.

Analisi klasikorako:

- gutxieneko azterketari-kopurua: 50-80 (Jones, Smith eta Talley, 2006:495)
- informazio gehiago: Verhelst (2004a, b), Bachman (2004)

Rasch analisia

RASCH ANALISIA da ITEM-ERANTZUNAREN TEORIAREN (IRT) formarik errazena eta praktikoa. Analisi klasikoak baino sakonkiago aztertzen du itemen zailtasuna, eta beste gauza batzuetarako ere erabil daiteke; esaterako, azterketak alderatzeko.

Rasch analisiaren bitartez:

- Bi itemen arteko zailtasun-desberdintasuna argi adierazten da; itemak, *logit*-etan neurtuta, TARTE-ESKALA batean kokatzen direlako.
- Itemen eta azterketarien arteko aldea, azterketen puntuazioak edo gutxieneko puntuazioak era berean uler daitezke, horiek guztiak eskala bakarrean neurtzen baitira.
- Itemen zailtasuna azterketarien gaitasun-mailaren eragina kontuan hartu gabe azal daiteke (analisi klasikoan, item bat ona dela pentsa daiteke azterketari on batzuen eraginez, edo zaila eman lezake azterketari txar batzuen eraginez).

Ezaugarri horiek adierazten dute Rasch analisia erabilgarria dela azterketen jarraipena egiteko eta estandarrei deialdiz deialdi eusteko. Dena den, Rasch analisia horretarako erabili nahi bada, hainbat probatako itemak lotu behar dira. Bi proben arteko lotura era batean baino gehiagotan lor daiteke, adibidez:

- proba bietan berberak diren zenbait item erabiliz
- proba bietan berberak diren zenbait AINGURA-ITEM erabiliz
- benetako azterketa egin baino lehen, item batzuk edo guztiak KALIBRATUZ (ikus 3.4.2 atala: pretestatzea)
- azterketa biak azterketari bereberekin eginez

Azterketa bietako datuak analizatzen badira, loturak erreferentzia-marko bakarra eskaintzen du item guztietarako, azterketari guztientzat, etab.; eta itemek zailtasun-balio kalibratuak jasotzen dituzte. Era berean, beste azterketa batzuk gehitu dakizkioke erreferentzia-marko horri.

Estandarren jarraipena elementu garrantzitsuen kokapen erlatiboak konparatuz egin daiteke:

- Proba horietan guztietan, itemek zailtasun-maila bera al dute?
- Azterketari guztiek gaitasun berdina al dute?
- Berdinak al dira gutxieneko puntuazioak (*logit*-etan neurtuta) eta NOTA GORDINA (hori ere, kasu honetan, *logit*-etan neurtuta) proba horietan guztietan?

Estandarrei euts dakieke, aldi bakoitzean, gutxieneko puntuazioak zailtasun-balio berdinetan ezartzen badira.

Estandarrak eta azterketen kalitatea mantentzea are errazagoa da probak kalibratutako itemekin osatzen badira. Azterketa baten zailtasun orokorra batez besteko zailtasunaren bitartez eta IBILTARTEAREN bitartez deskriba daiteke. Azterketaren zailtasuna kontrola daiteke, baldin eta aukeratzen den item-multzoa lortu nahi den ibiltartera egokitzen bada eta lortu nahi den batez bestekoarekin bat badator.

Itemak kalibratzen hasten denean, zailtasun-balioek ez dute askorik adierazten. Baina, denborarekin, azterketarien benetako gaitasuna ezagut daiteke eta, horren arabera, gaitasun-eskalako puntuazioak interpretatu. Tarteka, edo aldi berean, balorazio subjektiboak ere egin daitezke itemei buruz, itemen zailtasunak ulertzen laguntzeko ("Nire ustez, B1 atalase-mailako ikasle baten aukerak item hau ondo egiteko % 60koa izan beharko luke."). Horrela, gaitasun-eskalan dauden zenbakiak ezagunak eta esanguratsuak bihurtuko dira.

VII. eranskina: azterketagintzan, estatistika erabilteza

Rasch analisirako:

Gutxieneko azterketari-kopurua: 50-80 (Jones, Smith eta Talley, 2006: 495)

Informazio gehiago: Verherst (2004d), Bond eta Fox (2007)

Zuzentze- eta kalifikatze-lanetarako estatistikak

Zuzenketa mekanikoa

Inportantea da jakitea aztertzaileek ondo zuzentzen ote duten. Horrela ez balitz, zerbait egin beharko litzateke; adibidez, birziklatu edo gehiago prestatu (ikus 5.1 atala). Azterketari-kopurua txikia bada, erraza da egiaztatzea zer puntuazio eman dion aztertzaile bakoitzak item bakoitzari. Azterketari-kopuru handiekin, berriz, aztertzaileen lanaren lagin bat (% 10, adibidez) berriki daiteke eta bakoitzaren errore-tasa zehaztu. Errore-tasa zatiketa-formula honen bitartez lortzen da: aztertzaile batek egin dituen hutsak *zati* zuzendu duen item-kopuru osoa. Lagina haien lan osoaren adierazle bada, errore-tasa, ziurrenik, berdina izango da lan osoan.

Laginak hobeto erakutsiko du aztertzaile baten jokaera lan osoan zehar, itemak han-hemenka aukeratzen badira. Lagina ondo aukeratzen dela ziurtatzeko, garrantzitsua da kontuan hartzea aztertzaileak nola zuzendu duen. Han-hemenka hartutako lagina ez da derrigor azterketen edozein % 10; horrela balitz, laginean bakarrik kontuan hartuko lirakeke zuzendutako azken azterketak, horiek eskuratzea errazagoa delako. Horrelako kasuetan, errore-tasa gutxietsita egon liteke: izan ere, zuzentzailearen lana, ziurrenik, hobetuz joango zen arian-arian.

Kalifikatzea

KALIFIKATZAILEEK egindako lana estatistikaren bitartez oso era errazean ebalua daiteke: bakoitzaren kalifikazioen eta DESBIDERAPEN ESTANDARRAREN arteko batz bestekoa kalkulatu. Desbiderapen estandarrak aztertzaileen kalifikazioen hedadura neurtzen du, baxuenetik altuenera. Horrela, aztertzaileen jokaerak konpara daitezke; eta, baten bat nabarmenduko balitz batz bestekotik aldentuta, sakonago azter liteke. Horretarako, azterketa-materialak ausaz eskuratu behar zaizkie aztertzaileei. Bestela, aztertzaile bati esleitu ahal zaizkio batez bestekoa baino hobeak edo txarragoak diren azterketarien azterketak. Orduan, aztertzaile horren desbiderapen estandarraren batez bestekoa altuagoa edo baxuagoa izango litzateke beste aztertzaileen datuekin alderatuta; baina bere jokaera ona izan liteke.

Ariketa edo ataza batzuk bi aztertzailek zuzentzen badituzte, puntuazio horien fidagarritasuna kalkula daiteke, adibidez, Excel erabiliz, Pearson Korrelazioaren funtzioa erabilita. Datuak horrela adieraz litezke:

	1. aztertzailea	2. aztertzailea
1. azterketaria	5	4
2. azterketaria	3	4
3. azterketaria	4	5
...

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

Korrelazio-koefizientea -1 eta 1 artean egongo da. Kasu gehienetan, 0,8 baino baxuagoa den edozein koefiziente sakonago aztertu beharko litzateke, aztertzaileek ez dutela berdin jokatu erakusten baitu.

Fidagarritasunaren kalkulua, esaterako MicroCATEk sortzen duen Alpha indizea (ikus aurrerago "Anlisi estatistikorako baliabideak"), aztertzaile-talde osoa hartuta egin daiteke. Datuak 18. irudian deskribatzen den moduan sartzen dira, aldaketa gutxi batzuekin: lerroetan adierazten da zein izan den azterketari bakoitzaren jarduera ataza bakoitzean, eta zutabeetan aztertzaileen kalifikazioak jaso daitezke.

Alderdi anitzeko Rasch eredua (MFRM, *Many-Facet Rasch Measurement*)

Azterketak zuzentzeko jokaerak bide konplexuagoen bidez azter daitezke. Horietako bat da ALDERDI ANITZEKO RASCH EREDUA (MFRM). Rasch analisiaren aldaera da. Anlisi mota hau (MFRM) Facets izeneko software-programa erabiliz egin daiteke (Linacre, 2009). Anlisi honen bitartez, atazen zailtasuna eta azterketarien gaitasuna neurtzen dira, Rasch analisiaren bitartez bezala; baina aztertzaileen zorrotasuna eta malgutasuna ere ebalua daitezke. Gainera, azterketarientzat puntuazio bidezkoagoak eman ditzake, zorrotasunaren eta malgutasunaren ondorioak ezabatzen dituelako.

MFRM analisia erabiltzen denean, garrantzitsua da ziurtatzea datuek loturak dituztela aztertzaileen artean, azterketarien artean, atazen edo ariketen artean eta neurtzen diren beste arlo batzuen artean. Adibidez, aztertzaileen arteko lotura izateko, ariketa batzuk aztertzaile batek baino gehiagok puntuatu behar ditu. Era berean, azterketari batzuek ariketa bat baino gehiago egin behar dute, ariketen arteko lotura izateko. Datuekin multzo banatuak egiten badira, MFRM, beharbada, ez da gai izango elementu guztietarako balioespenak emateko.

MFRM analisirako:

- **gutxieneko jarduera-kopurua:** 30 neurtu nahi den ataza bakoitzeko (Linacre 2009)
- **aztertzaile bakoitzaren balioespen-kopuru txikiena:** 30 (Linacre 2009)
- **informazio gehiago:** Eckes (2009)

Konstruktuen balidazioa

Azterketaren egitura egiaztatzea

Faktore-analisiak edo Egiturazko Ekuazio-Modelizazioak (*Structural Equation Modelling*) lagun dezake egiaztatzen azterketako itemek probari dagokion konstruktua bere gain hartzen ote duten. Azterketak erakusten duen egiturak bat etorri behar du erabili den hizkuntza-ereduarekin (ikus 1.1 atala). Faktoreen analisia oso erabilgarria da probak prestatzeko etapetan, normalean, azterketak edo ZEHAZTAPENAK espero den bezala funtzionatzen duela egiaztatzeko erabiltzen delako.

Faktore-analisirako:

Gutxieneko azterketari-kopurua: 200 (Jones, Smith eta Talley, 2006:495)

Informazio gehiago: Verhelst (2004c)

Itemetan alborapena antzematea

Itemetan erroreak gertatzen dira, baldin eta itemek gaitasun bereko azterketari-multzo batzuen alde edo kontra bidegabeki jokatzen badute. Adibidez, gaitasun bera izanik ere, item bat errazagoa izan

VII. eranskina: azterketagintzan, estatistika erabiltea

daiteke emakumezko azterketarientzat gizonezkoentzat baino. Hori ez da bidezkoa, azterketaren helburua hizkuntza-gaitasunean egon daitekeen aldea neurtzea baita, eta ez generoen artekoa (ikus 1.4 atala).

Hala ere, errorea diagnostikatzean kontu handia izan behar da, taldeen artean dauden desberdintasun guztiak ez baitira bidegabeak. Lehen hizkuntza zein den, item bera ikasle batzuentzat zailagoa izan daiteke gaitasun bera duten beste ikasle batzuentzat baino. Horren arrazoia lehen hizkuntzaren eta ikasten ari diren hizkuntzaren arteko aldea da. Hizkuntza-gaitasuna neurtu behar denean, onartu behar da hori azterketaria ikasten ari den hizkuntzaren gaitasunari dagokiola; beraz, hori ez da neurketa-arazoa.

Alborapena gutxitzeko bide bat Itemaren Funtzionamendu Diferentziala (DIF, *Differential Item Functioning*) metodologia erabiltzea da. Horren bitartez, erroreak antzeman eta geroago aztertu egin daitezke. Horrek honakoa dakar: konparatzen diren erantzunak gaitasun bereko azterketari-multzokoak izan behar direla. Adibidez, azterketa adin guztietako helduentzat bada, gutxi gorabehera gaitasun bera duten azterketari gazteagoen eta zaharragoen azterketak konpara daitezke. IRTn (item-erantzunaren teoria) oinarritutako analisiak egokiak dira hori egiteko.

DIF analisirako, Rasch analisiarekin:

Gutxieneko azterketari-kopurua: 500, eta gutxienez 100 multzo bakoitzean (Jones, Smith eta Talley, 2006:495)

Informazio gehiago: Camilli eta Shepard (1994); Clauser eta Mazor (1998)

Azterketari-laginak egiaztatzea

Azterketako datuak erabilia, edozein analisi edo ikerketa-lan egiten denean, datuok, oro har, aztertu nahi den azterketari-taldearen (populazioa) adierazgarri izan behar dira. Azterketari horien inguruko informazioa aldian-aldian bil daiteke eta egiaztatu; horrela ikusi ahal izango da guztiz adierazgarria den azterketari-lagin batekin egiten ari ote den analisia.

Azterketarien ezaugarriei buruzko datuak deialdi guztietan bil daitezke (ikus 4. atala). Ezaugarriak erraz konpara daitezke portzentajeak erabilia; adibidez, lagin desberdin bitan gizonezkoen eta emakumezkoen arteko oreka konpara daiteke.

Analisi konplexuagoak ere egin daitezke, bi laginen arteko aldeak zoriz gertatu ote diren azaltzeko. Chi-koadroko analisia (X^2 , *Chi-square test*) erabil daiteke horretarako. Analisi guztietan, amaieran, emaitzak egiaztatu behar dira kualitatiboki, desberdintasunen batek azterketarien jardueran ondorio esanguratsurik eragin ote dezakeen ikusteko.

Analisi estatistikorako tresnak

Lan-mota honetarako, badira pakete informatiko batzuk merkatuan. Kalkulu batzuk nahiko erraz egin daitezke Microsoft Excel erabilia, edo kalkulu-orriko beste programa arrunt batzuk baliatuta. Zerrenda honetan, hornitzaile espezializatuak daude ordena alfabetikoan. Tresna egokiak eskaintzen dituzte hainbat analisi-mota egiteko. Batzuetan ikasleentzako edo demo-bertsioak ere badira, probak egiteko.

Assessment Systems

<http://www.assess.com/softwarebooks.php>

Curtin University of Technology

<http://Iertap.curtin.edu.au/index.htm>

Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua

RUMM Laboratory

<http://www.rummlab.com.au/>

Winsteps

<http://www.winsteps.com/index.htm>

Helburu zehatzagoetarako ere hainbat tresna aurki daitezke doan:

William Bonk, University of Colorado

<http://psych.colorado.edu/~bonk/>

Del Siegle, University of Connecticut

[http://www.gifted.uconn.edu/siegle/research/Instrument
%20Reliability%20and%20Validity/Reliability/reliabilitycalculator2.xls](http://www.gifted.uconn.edu/siegle/research/Instrument%20Reliability%20and%20Validity/Reliability/reliabilitycalculator2.xls)

VIII. gehigarria-Glosategia

aingura-itema*(anchor item)*

Proba bitan edo gehiagotan sartutako itema. Aingura-iteimen ezaugarriak aldezturik ezagunak dira. Azterketa berri batean jartzen direnean, zenbait argibide ematen dituzte azterketa horretaz eta proba egin duten azterketa-erantzuek. Horrela, esaterako, azterketa berria NEURKETA-ESKALA batean kalibra daiteke.

alderdi anitzeko Rasch eredua (MFRM)*(many-facet Rasch measurement (MFRM))*

Rasch eredu basikoaren hedapena da. Item-zailtasuna edo azterketa-erantzuen ahalmena zenbait alderditan zatitzen dira; horrela, alderdi horien datuak erabili ahal izango ditugu azterketa-erantzuen puntuazioak aztertzeko. Esate baterako, zuzentzailearen gogortasunak lagun lezake idazlanetan gertatu diren puntuazioak aztertzeko. Kasu honetan, azterketa-erantzuen puntuazioak hiru gauza hauekin azaltzen dira: azterketa-erantzuen ahalmena, atazaren zailtasuna eta ebaluatzailearen gogortasuna. Horrela, ebaluatzailearen gogortasunak duen eragina elimina dezakegu azterketa-erantzuen puntuazioetatik.

argibideak*(rubric)*

Ikus "erantzuen argibideak".

ariketa*(task)*

Ariketa proba baten zatia da, baina zati horri erantzutea galdera simple edo diskretu bati erantzutea baino lan konplexuagoa da. Honelakoak dira idazlanak, edo ahozko erantzuek edo nolabaiteko lotura duten galdera-sortak, adibidez, irakurketa bat aukera anitzeko galdera batzuekin. Ataza ere deitzen zaio.

erantzuen argibideak*(rubric)*

Azterketa-erantzuek ematen dituzten argibideak, probaren erantzuek batean edo arlo batean beren erantzuek bideratzeko.

atala*(component)*

Azterketa baten osagaia, gehienetan proba independente gisakoa, berezko argibideekin eta denbora-mugarekin. Atalak trebetasunetan oinarritu ohi dira, eta Entzumena edo Idazlana bezalako izenak hartzen dituzte. Azpiroba ere deitzen zaie.

ataza*(task)*

Ikus "ariketa".

aukeraketa*(vetting)*

Azterketen elaborazio-prozesuaren fasea. Azterketa-sortzaileek enkarguz egin dituzten materialak balioesten dituzte azterketa-erantzuek. Baztertu beharreko materialak zeintzuk diren erabakitzen dute (azterketa-erantzuen zehaztapenak betetzen ez dituztelako edo) eta, bide batez, orrazketa eta edizio-fasera zeintzuk pasa daitezkeen.

azterketaldia*(administration)*

Azterketa bat egiteko eguna edo garaia. Azterketa batzuek urtean azterketaldi bat baino gehiago izan ohi dute. Beste batzuek eskaeraren arabera aplikatzen dira. Proba pasatzea edo aplikatzea ere esaten zaio.

azterketa-prestatzailea*(test developer)*

Azterketa berriak prestatzeko eta garatzeko prozeduran diharduen pertsona.

aztertzailea (*rater*)

Pertsona honek puntuazio bat esleitzen dio azterketari batek proba batean izan duen errendimenduari, irizpen subjektiboa emanez. Aztertzaileak, normalean, dagokien arloan adituak dira eta prestakuntza eta estandarizazio-prozesu batetik pasatzen dira. Ahozko probetan, batzuetan, elkarrizketatzailearen eta aztertzailearen papera bereizten dira. Ebaluatzaile edo kalifikatzaile izenak ere ematen zaizkio.

balidazioa (*validation*)

Prozedura honen bidez haxe finkatzen da: probaren emaitzen interpretazioek zer baliotasun duten.

balioespen-eskala (*rating scale*)

Eskala honen kategoriak hierarkia baten arabera ordenatuak daude. Iritzi subjektiboak emateko erabiltzen da. Hizkuntzen ebaluazioan ere balioespen-eskalak erabiltzen dira produkzioa ebaluatzeko; eta, normalean, deskribatzaileak eransten zaizkie kategorien esanahia argitzeko.

baliotasuna (*validity*)

Baliotasunak zera esaten digu: probaren xedea jakinik, eta probaren puntuazioetan oinarrituta, ateratzen diren ondorioak zenbateraino diren egokiak, esanguratsuak eta erabilgarriak.

baliotasun-argudioa (*validity argument*)

Proposamen eta froga multzo zehatza da, probaren emaitzetatik atera diren interpretazioen baliotasuna erakusteko.

batez bestekoa (*mean*)

Erdigunerako joeraren neurria. Azterketaldi bateko batez besteko puntuazioa kalkulatzeko puntuazio guztiak batu behar dira eta puntuazio-kopuruaz zatitu.

begiralea (*invigilator*)

Gelan azterketa zaintzeko ardura duen pertsona. Zaintzailea ere esaten zaio.

benetakoa izatea (*authenticity*)

Probako atazek zer neurritan islatzen duten bizitza arrunteko jardura. Esate baterako, hizkera akademikoa neurtzen duen proba baterako irakurketa-oharrak hartzea aproposagoa da entzumen-proba egitea baino. Ikus "probaren erabilgarritasuna" ere.

benetakotasuna (*authenticity*)

Ikus "benetakoa izatea".

desbiderapen estandarra (*standard deviation (SD)*)

Proba bateko puntuazioek (edo bestelako datuek) duten sakabanatzearen neurria da. Puntuazioen banaketa normala bada, horien % 68 desbiderapen estandar baten barnean jausten da eta % 95 bi desbiderapenen barnean. Desbiderapen estandarra zenbat eta handiagoa izan, hainbat eta urrunago egongo da gehiengoaren datuetatik.

deskribatzailea (*descriptor*)

Deskribapen labur bat da, ebaluazio-eskala bateko banda bakoitzean jartzen dena. Puntuazio hori lortzeko azterketariak behar duen gaitasun-maila edo lorpen-maila deskribatzen du.

diskriminazioa (*discrimination*)

Item baten gaitasuna azterketari onak eta txarrak bereizteko. Hainbat diskriminazio-indize erabiltzen da. Ikus VII. gehigarria.

ebaluatzailea (*assessor*)

Ikus "aztertzailea".

VIII. gehigarria-Glosategia

ebaluazioa interpretatzeko argudioa (*assessment use argument*)

Baliotasun-argudioaren zati bat da. Proba baten emaitzak erabilera jakin baterako nola interpretatu behar diren adierazten du.

egingarritasuna (*practicality*)

Zenbateraino den posible beharrak betetzeko moduko proba bat garatzea, eskueran ditugun baliabideekin. "Erabilgarritasuna" ere deitzen zaio.

ekintzara bideratutako hurbilketa (*action-oriented approach*)

Hizkuntzari buruzko ikuspegia. Bertan hizkuntza tresnatzat hartzen da; jendartean ekintza komunikatiboak sortzeko tresna, hain zuzen ere.

elkarreragina (*interactivity*)

Itemak eta atazak zer neurritan uztartzen diren bizitza arruntean gertatzen diren adimen-prozesu eta estrategiekin. Ikus "probaren erabilgarritasuna".

eragina (*impact*)

Azterketa batek dituen ondorioak, bai gizartean, bai ikas-prozesuan eta bai azterketaren emaitzekin interesatuta dauden pertsonengan.

erantzuna (*response*)

Probaren estimuluak azterketariarengan sortzen duen jokabidea. Esaterako, aukera anitzeko galdera bati ematen zaion erantzuna edo idazmen-proban egindako idazlana.

erantzun-orria (*script*)

Azterketariak erantzunak idazteko edo markatzeko duen papera.

ereduaren doitasuna (*model fit*)

Eredu bat (esaterako, Rasch eredua) analisi estatistikoetan erabiltzen denean, garrantzitsua da ikustea zenbateraino egokitzen diren datuak eta eredua bera. Eredua, izatez, ideal bat da, datuak nolakoak izan behar luketen azaltzeko; beraz, erabateko doitasunik ez dago. Nolanahi ere, doitasun eza handia bada, horrek adieraz lezake datuei buruzko ondorioak faltsuak direla.

erraztasun-balioa (*facility value*)

Item bati emandako erantzun zuzenen proportzioa, 0 eta 1 bitarteko eskalan emana. Batzuetan ehunekoetan ere adierazten da. Beste izen batzuk ere hartzen ditu: erraztasun-indizea, zailtasun-indizea edo p balioa.

erregistroa (*register*)

Erregistroak hizkerak edo hizkuntza-aldaerak dira, bai hizkuntza mintzatuan eta bai idatzian. Erregistroak lotura zuzena du erabilerarekin eta zenbait aldagairen araberakoa izaten da: darabilgun gaia, formaltasun-maila, komunikazio-kanala, asmoa.

errorea (*error*)

Egiazko puntuazioa neurtzeko teoria klasikoan, behatutako puntuazioak bi osagai ditu: alde batetik, egiazko puntuazioa, pertsonaren gaitasuna islatzen duena. Bestetik, puntuazio okerra, errorezkoa, azterturiko gaitasunarekin zerikusirik ez duten faktoreen eragina islatzen duena. Errorea zorizkoa izango dela espero liteke, modu ez-sistematikoan gertatuko dela, beraz. Horrez gain, proba batean, izan litezke pertsona batzuen jardueran eragina duten faktoreak, errore sistematikoak edo alborapenak sorraraziz.

eskala (*scale*)

Zerbait neurtzeko erabiltzen den zenbaki- edo kategoria-multzoa. Lau neurketa-eskala mota bereizten dira: nominala, ordinala, tarte-eskala eta arrazoi-eskala.

espezifikazioak (*specifications*)

Ikus "zehaztapenak".

estandarra ezartzea (*standard setting*)

Proba baten gutxieneko puntuazioa ezartzeko prozesua da (esaterako, gainditze-muga) eta, ondorioz, baita emaitzen esanahia ere.

estimulua (*input*)

Azterketako ariketa batean ipintzen den materiala, azterketariak, hartan oinarrituta, bere erantzuna sor dezan. Ahozkoaren ulermeneko proba batean, esaterako, grabatutako testu bat izan liteke, idatzitako zenbait galderarekin. *Inputa* ere deitzen zaio.

euskarria (*prompt*)

Idazmen- edo mintzamen-probetan, azterketariaren erantzuna eragiteko balio duten material grafikoak eta testuak.

ezaugarria (*trait*)

Pertsona baten ezaugarri fisiko edo psikologikoa (hizkuntza-gaitasuna, esaterako) edota ezaugarri hori deskribatzeko eraiki den eskala. Ikus "konstruktua".

fidagarritasuna (*reliability*)

Proba baten neurketek duten kontsistentzia edo egonkortasuna. Zenbat eta fidagarriago izan proba, orduan eta zorizko errore gutxiago ditu. Errore sistematikoak dituen proba bat (adib., alborapena multzo batean) fidagarria izan liteke, baina ez baliozkoa.

forma baliokideak (*equivalent forms*)

Proba baten bertsioak dira, baliokidetzat hartzen direnak: zehaztapen berberak dituzte eta gaitasun berbera neurtzen dute. Test-teoria klasikoaren baldintza estuak betetzeko, bertsio horiek, pertsona bereberei aplikatuta, batez besteko zailtasun berdina izan behar dute eta baita bariantza eta kobariantza berdina ere. Praktikan, oso zaila da baliokidetzat lortzea. Forma alternatiboak edo forma paraleloak ere deitzen zaie.

gakoa (*key/key response*)

a) Erantzun zuzena, aukera anitzeko item batean.

b) Oro har, proba bateko itemei dagozkien erantzun zuzen edo onargarrien multzoa.

galdera (*question*)

Proba bateko ariketa bat edo item bat izendatzeko erabiltzen den hitza.

galdera irekia (*open-ended question*)

Honelako item edo ariketak proba idatzietan aurki daitezke: azterketariak erantzuna sortu behar du eta ez soilik aukeratu. Honelako itemen xedea bat-bateko erantzun bat eskatzea da: hitz soil batetik hasi eta idazlan bateraino. Zuzentzerakoan, beraz, erantzun onargarri bat baino gehiago izan behar da kontuan.

haztapena (*weighting*)

Proba bateko item bati edo ariketa bati gehieneko puntuazioa atxikitzea, horrela bere pisu erlatiboa aldatzeko, proba bereko beste ariketa batzuekin konparatuta. Esaterako, proba bateko lehen ariketako itemei puntuazio bikoitza ematen badiegu, ariketa horrek besteek baino proportzio handiagoa izango du guztizko puntuazioan.

VIII. gehigarria-Glosategia

hizkuntza-erabileraren arloa

(domain of language use)

Gizarte-bizitzako eremu zabalak; esaterako, hezkuntza-arloa edo arlo pertsonala. Eremu horietariko batzuk aukera daitezke azterketaren edukiak eta trebetasunak zehazterakoan.

hizkuntza-erabileraren eredia

(model of language use)

Hizkuntza erabiltzeko behar diren trebetasun eta gaitasunen deskribapen bat da. Era berean, trebetasun eta gaitasun horiek beren artean nola erlazionatzen diren adierazten du. Eredua oinarritzko osagaia da proben diseinurako.

ibiltartea

(range)

Sakabanatzearen neurria da: multzo bateko puntuazio altuenaren eta baxuenaren arteko distantzia.

interpretazio-argudioa

(interpretive argument)

Ikus "ebaluazioa interpretatzeko argudioa".

irakurgailu optikoa

(optical mark reader (OMR))

Tresna elektronikoa hau erantzun-orrietako edo kalifikazio-orrietako informazioa ateratzeko erabiltzen da. Azterketariak, edo aztertzailak, itemen edo ariketen erantzunak markatzen dituzte erantzun-orrian eta informazio hori ordenagailuak irakurtzen du zuzenean. Eskanerra ere deitzen zaio.

item dikotomikoa

(dichotomous item)

"Zuzen" edo "oker" puntuatzen ditugun itemak dira. Item dikotomikoetan sartzen dira, adibidez, aukera anitzekoak, egia/gezurra motakoak edo erantzun laburreko galderak.

item diskretua

(discrete item)

Item autonomoa. Ez dago lotua beste item batzuekin edo material osagarriekin.

item objektiboak

(objectively marked)

Puntuazio-eskema finko bati jarraiki puntuatzen diren itemak dira, inongo adituren iritzirik gabe edo epaitze subjektiborik gabe.

item subjektiboak

(subjectively marked)

Item-mota hau puntuatzeko adituen iritzia edo atazaren epai subjektiboa erabili behar da.

itema

(item)

Proba batean ebaluatzen den eta bereiz puntuatzen den edozein elementu. Esate baterako, burutze-proba bateko hutsune bat; hiru edo lau aukerako galdera bat; berriazteko esaldi bat; esaldi batez erantzun beharreko galdera bat.

item-analisisa

(item analysis)

Proba bateko item bakoitzak izan duen emaitzaren analisisa. Zailtasuna edo diskriminazioa bezalako indize estatistiko klasikoak erabili ohi dira horretarako. Berriazko softwarea erabiltzen da, esaterako MicroCAT Iteman.

item-bankua

(item banking)

Azterketa-itemak gestionatzeko metodoa da. Itemei buruzko informazioa biltzen da, gero eduki eta zailtasun jakineko probak osatzeko.

item-erantzunaren teoria (IRT)

(item response theory (IRT))

Eredu matematiko multzo honek hauxe erlazionatzen du: alde batetik, azterketari batek azterketan izan duen emaitza eta, bestetik, bere gaitasun-maila. Eredu hauek oinarritzko teoria honetan dute funtsa: galdera batean azterketari batengandik itxaron daitekeen jarduera item-zailtasunaren eta pertsonaren gaitasunaren arabera da.

kalibratu (*calibrate*)

Item-erantzunaren teorian, item-multzo baten zailtasuna kalkulatzeko.

kalibrazioa (*calibration*)

Proba baten edo batzuen eskala zehazteko prozesua. Batzuetan, kalibrazioa egiteko, proba desberdinetako itemak zailtasun-escala komun batean (theta eskala) aingura daitezke. Proba item kalibratuekin egiten denean, puntuazioek azterketariaren gaitasuna adierazten dute, alegia, theta eskalan non dauden.

kalifikatzailea (*assessor*)

Ikus "aztertzailea".

kalifikatzea (*grading*)

Proba bateko puntuazioak edo zuzenketak nota bihurtzeko prozesua.

konstruktua (*construct*)

Ahalmen edo ezaugarri mental hipotetikoa da, eta beti ezin izaten da era zuzenean behatu edo neurtu. Esate baterako, hizkuntza-probetan ahozkoaren ulermena.

korrelazioa (*correlation*)

Neurketa bi edo gehiagoren arteko erlazioa: bi neurri horiek norabide berean bariatzeke duten joera islatzen du. Esate baterako, azterketariak bi probatan antzeko sailkapena lortzeko joera dutenean, korrelazio positiboa dago bi puntuazio-sail horien artean.

logit (*logit*)

Neurketa-unitatea da. Item-erantzunaren teorian (IRT) erabiltzen da eta, era berean, Rasch ereduan eta alderdi anitzeko Rasch ereduan (MFRM).

loturak egin (*matching task*)

Bi zerrendako elementuak lotzea eskatzen duen ariketa. Esate baterako: espresio zuzen batzuk aukeratu hutsuneak dituzten esaldiak osatzeko. Irakurriaren ulermeneko probetan, esate baterako, pertsona baten deskribapena irakurri eta harentzat egoki liratekeen oporrak edo liburua aukeratzea.

lotzea (*linking*)

Proba bateko edo erantzun-orri bateko emaitzak "itzultzea" edo erlazionatzea da, horrela beste proba baten emaitzen arabera ulertu ahal izateko. Prozedura honek zenbait diferentzia konpentsatzen laguntzen du; esaterako, probaren zailtasunean edota azterketarien ahalmenean.

material-prestatzailea (*item writer*)

Itemak eta, oro har, azterketa-materialak osatu eta prestatzen dituen pertsona.

neurketa-escala (*measurement scale*)

Zenbaki-escala bat da. Probaren konstruktuan, zenbait gauzaren arteko aldea neurtzeko erabil daiteke; esaterako, azterketariaren arteko aldea, item artekoa, gutxieneko puntuazioen artekoa etab. Neurketa-escalak osatzeko, teknika estatistikoak aplikatzen zaizkie azterketariaren erantzunei (ikus VII. gehigarria). Neurketa-escalak informazio gehiago ematen dute puntuazio gordinek baino: ez dute erakusten soilik azterketari bat bestea baino hobe delako; erakusten dute, baita ere, zenbateraino den hobe. Eskala nominalei eta ordinalei, batzuetan, neurketa-escala deitzen zaie, baina Eskuliburu honetan ez dugu definizio hori erabili.

nota (*grade*)

Proba baten puntuazioa nota moduan eman dakioke azterketariari. Esate baterako, A-tik E-rainoko mailaketa erabil daiteke, A notarik altuena delarik, B gaitutua baino altuagoa, C gaitutua eta D eta E gaitutu gabeak. Kalifikazioa ere deitzen zaio.

VIII. gehigarria-Glosategia

oihartzuna (*stakes*)

Azterketa baten emaitzak zenbateraino eragin lezakeen azterketarien etorkizuna. Azterketaren oihartzuna handia edo txikia izan liteke. Oihartzun handiko azterketek eragin handiagoa izan ohi dute.

parte-hartzaileak (*stakeholders*)

Azterketan interesa duten pertsonak eta erakundeak. Adibidez, azterketariak, eskolak, gurasoak, enplegatzaileak, gobernuak, azterketa antolatzen duen erakundeko langileak.

pilotajea (*piloting*)

Azterketa-materialekin egiten den eskala oso txikiko saiakuntza; esaterako, lankideei ariketak emanda, egin dtzaten eta komenta ditzaten.

pretestatzea (*pretesting*)

Azterketa-materialak lantzeko fase bat da. Itemak xede-populazioaren lagin batean esperimentatzen dira, beren zailtasuna aztertzeko. Analisi estatistikoa egin ondoren, egokitzat jotzen diren itemak benetako probetan aplikatu daitezke.

proba eraikitzea (*test construction*)

Itemak edo ariketak aukeratu eta proba batean ezartzeko prozesua. Aldez aurretik probatu ohi dira materialak. Item eta ariketa horiek material-banku batetik hartuak izan litezke.

proba erre gabea/ item erre gabea (*live test/ item*)

Oraindik erabil litekeen proba edo itema eta, beraz, segurtasun-neurriekin gorde behar dena.

probaren erabilgarritasuna (*test usefulness*)

Probaren erabilgarritasuna (Bachman eta Palmer, 1996) izeneko kontzeptuak hau dio: proba bat erabilgarriago da zenbait ezaugarriren arteko balantzea on-ona denean. Ezaugarriak hauek dira: baliotasuna, fidagarritasuna, benetakoa izatea, elkarreragina, eragina eta egingarritasuna.

puntuazio gordina (*raw score*)

Azterketaren puntuazio zuzena, inolako transformazio estatistikorik, haztapenik edo birmailakatzerik izan ez duena.

puntuazio partzialeko itema (*partial credit item*)

Item-mota honetan, guztiz ongi edo guztiz gaizki ez dauden erantzunek ere saria izaten dute. Esaterako, erantzun batek puntu 1, 2 edo 3 jaso ditzake, aldez aurretik, gakoetan, definitu ditugun zuzentasun-mailen arabera.

Rasch analisia (*Rasch analysis*)

Analisi hau eredu matematiko batean oinarrituta dago (honi eredu logistikoa sinplea ere deitzen zaio). Ereduak erlazio hau planteatzen du: alde batetik, pertsona batek ariketa bat burutzeko duen probabilitatea eta, bestetik, pertsonaren gaitasunaren eta ariketaren zailtasunaren arteko diferentzia. Item-erantzunaren teorian erabiltzen den parametro bakarreko ereduaren baliokide matematikoa da.

saiakuntza (*trailing*)

Azterketa bateko ariketak prestatzeko fase bat da: saiakuntzan ariketak itxaroten genuen bezala funtzionatzen ote duten behatzen da. Era subjektiboan kalifikatzen diren ariketekin erabiltzen da sarri (esaterako, zerbait idaztea eskatzen duten ariketekin) eta populazio murriz bati aplikatzen zaizkio.

tarte-eskala (*interval scale*)

Honelako eskaletan neurketa-unitateen arteko distantzia berdina da, baina ez dago zero absoluturik.

testuan oinarritutako itema (*text-based item*)

Item hauek berbaldi-zati batean oinarritzen dira (zentzu osoa duen zati batean). Esaterako, irakurgai batean oinarritutako aukera anitzeko galderak.

zehaztapenak (*specifications*)

Azterketa baten ezaugarrien deskribapenak dira: zer neurtzen duen, nola neurtzen duen, galdekizun-kopurua eta bakoitzaren luzera, ariketa-motak etab.

zuzenketa (*marking*)

Azterketari batek proba batean eman dituen erantzunei nota bat jartzea. Zeregin hori betetzeko irizpen profesionala behar izaten da, edota erantzun zuzenak biltzen dituen zuzentzeko txantiloia aplikatu.

zuzenketa bikoitza (*double marking*)

Zuzenketa-metodo honen bidez azterketariaren jarduera bi aztertzailek ebaluatzen dute, bakoitzak bere aldetik.

zuzenketa mekanikoa (*clerical marking*)

Zuzenketa-modu honekin zuzentzaileek ez dute prestakuntza berezirik behar edota iritzi subjektiborik eman behar. Item bakoitzak izan ditzakeen erantzun onargarri guztiak alde aurretik zehazten dira.

zuzentzailea (*marker*)

Proba idatzi batean, azterketari batek emandako erantzunei puntuazioa jartzen dien pertsona. Adituaren iritzia eman beharko du batzuetan. Beste batzuetan, zuzenketa mekanikoan, zuzentzeko txantiloia aplikatu beharko du eta, hortaz, prestakuntza txikiagoa izanda ere, aski izan liteke.

zuzentzeko txantiloia (*mark scheme*)

Proba bateko itemek izan ditzaketen erantzun onargarri guztiak biltzen dituen zerrenda. Zuzentzeko txantiloari eskerrak, kalifikatzaile batek proba baten puntuazio zehatza eman dezake.

Glosategi hau iturri hauetatik bildu dugu: "Hizkuntza-ebaluazioko terminoen glosategia" (ALTEko partaideek prestatua, 1998; euskarazko bertsioa, Eusko Jaurlaritza, 2007) eta "Dictionary of Language Testing (Davies et al, 1999), biak Cambridge University Press argitaletxeak argitara emanak, *Studies in language Testing* sailean. Sarrera gehigarriak erantsi ditugu beharra sortu ahala.

Esker ona

Eskuliburu hau Europako Kontseiluak 2002an argitaratutako *Language Examining and Test Development* lanaren berrikusitako bertsioa da. Aurreko agiri hori, halaber, ALTEk Europako Kontseiluaren eskariz 1996an egindako *Users' Guide for Examiners* lanaren garapena zen.

Europako Kontseiluak eskertu nahi du lan honetan honako hauek egindako ekarpena:

Hizkuntza-aztertzailen Europako elkarte (*Association of Language Testers in Europe, ALTE*), lana berrikusteko arduragatik

Berrikuspen horretako edizioaren talde arduraduna:

David Corkill	Neil Jones	Martin Nuttall
Michael Corrigan	Michael Milanovic	Nick Saville

ALTEren EEMB/Eskuliburua lantaldearen parte hartzaileak (*CEFR/Manual Special Interest Group*) eta haien lankideak, material gehigarriekin laguntzeagatik eta, batzuetan, testuen zirriborroak berrikusteagatik:

Elena Archbold-Bacalis	Martina Hulelová	Laura Puigdomenech
Sharon Ashton	Nuria Jornet	Meilute Ramoniene
Andrew Balch	Marion Kavallieros	Lydia Říhová
Hugh Bateman	Gabriele Kecker	Shelagh Rixon
Lyan Bekkers	Kevin Kempe	Martin Robinson
Nick Beresford-Knox	Wassilios Klein	Lorenzo Rocca
Cris Betts	Mara Kokina	Shalini Roppe
Margherita Bianchi	Zsofia Korody	Dittany Rose
Inmaculada Borrego	Henk Kuijper	Angeliki Salamoura
Jasminka Buljan Culej	Gad Lim	Lisbeth Salomonsen
Cecilie Carlsen	Juvana Llorian	Georgio Silfer
Lucy Chambers	Karen Lund	Gabriela Snajdaufová
Denise Clarke	Lucia Luyten	Ioana Sonea
María Cuquejo	Hugh Moss	Annika Spolin
Emyr Davies	Tatiana Nesterova	Stefanie Steiner
Desislava Dimitrova	Desmond Nicholson	Michaela Stoffers
Angela ffrench	Gitte Ostergaard Nielsen	Gunlog Sundberg
Colin Finnerty	Irene Papalouca	Lynda Taylor
Anne Gallagher	Szilvia Papp	Julia Todorinova
Jon-Simon Gartzia	Francesca Parizzi	Ronnaug Katharina Totland
Annie Giannakopoulou	Jose Ramón Parrondo	Gerald Tucker
Begona Gonzalez Rei	Jose Pascoal	Piet van Avermaet
Giuliana Grego Bolli	Roberto Perez Elorza	Mart van der Zanden
Milena Grigorova	Michaela Perlmann-Balme	Juliet Wilson
Ines Haelbig	Tatiana Perova	Beate Zeidler
Berit Halvorsen	Sibylle Plassmann	Ron Zeronis

Europako Kontseiluko berrikuspenaren arduradunak:

Neus Figueras	Johanna Panthier
Brian North	Sauli Takala

Euskarako itzulpenaren arduradunak:

Gemma Macho (bateragilea)	Asun Garikano
Alex Aldekoa-Otalora	Roberto González de Viñaspre
Pello Aranburu	Ibon Olaziregi

Euskarako itzulpeneko aholkuak eta materialak:

Euskararen Gaitasun Agiriaren (EGA) Azterketa Batzorde Ofizialeko Zuzendaritza taldeko kideak

Hizkuntza-aztertzaileen Europako elkartea, Association of Language Testers in Europe (ALTE), nazioarteko gobernuz kanpoko erakunde bat da (NGKE), eta Europako Kontseiluan aholkularitza-zerbitzuak ematen ditu. Ildo horretatik, Europako Kontseiluaren “lanabes-kutxa” osatzen duten baliabideak hornitzen lagundu du; esate baterako, EAQUALS/ALTEren Europako hizkuntzen portfolioa (European Language Portfolio, ELP) eta Europako Erreferentzia Marko Bateria-tuaren (EEMBren) ahozko eta idatzizko atazak aztertzeko txantiloiak (Grids for Analysis of speaking and writing tasks).

Europako Kontseiluko Hizkuntza Politikarako Atalarekin batera, ALTEren nahia da lanabes horiek erabiltzen dituztenak animatzea EEMB haien testuinguruetan era eraginkorrean erabiltzera eta haien helburuak lortzera.