



Propuesta de normatización
de las evaluaciones
escritas para el ingreso en el
traductorado público

María Beatriz Raffo,
Alejandra C. Formosa,
Claudia Savoca,
Carlos A. Catroppi,
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales,
UBA.

El problema del ingreso universitario

Para emprender estudios superiores, una persona necesita hallarse en posesión de ciertos medios mínimos. Señalamos como esenciales un instrumento comunicacional bien aguzado (que no es otra cosa que la capacidad de expresarse con eficacia, de viva voz y por escrito) y también un determinado nivel de información. Los demás elementos son puramente formales, cambiantes según épocas y reglamentos. En ese caso, podremos discutir si la educación universitaria tiene que ser paga o gratuita, restringida o abierta, pero los elementos políticos, filosóficos y éticos que en ese caso entran a jugar –de importancia sin duda primordial– no son instrumentos básicos de formación. Un profesional puede incluso ignorarlos y ser técnicamente irreprochable.

En todo caso, lo que distingue a nuestra carrera es el elevado nivel de competencia comunicacional que esperamos y necesitamos encontrar desde un principio. Enseñamos a nuestros alumnos los elementos científico-técnicos de la traducción, pero requerimos de ellos el conocimiento previo de una lengua extranjera; y esa exigencia no se da (o por lo menos, no en parecido nivel) en otras carreras universitarias. No es un conocimiento modesto, de escuela media o academia de idiomas, el que exigimos: por el contrario, es un conocimiento acabado, casi un bilingüismo.

Creemos que en nuestra carrera no se puede negar seriamente la necesidad de evaluar el nivel de competencia idiomática de los aspirantes al ingreso. En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires al menos, donde el traductorado se dicta desde 1968, ha habido evaluación previa eliminatoria en todas las épocas, incluso cuando regía el ingreso irrestricto. Pero más allá de que la evaluación sea necesaria, debemos reconocer que su puesta en práctica suele ser caprichosa. Deseamos que este esfuerzo que exigimos a los aspirantes a traductores –y que nos imponemos a nosotros mismos, en tanto ideamos, planteamos y supervisamos las pruebas de ingreso– sirva para bastante más de lo que sirve en estos momentos. Aspiramos a hacerlo más útil para los estudiantes y a que brinde mayor provecho a los docentes y a la misma Universidad en su función formadora de profesionales dignos.

Como docentes del Departamento de Italiano de nuestra Facultad hemos analizado el problema desde puntos de vista subjetivos y objetivos. Ya era de por sí muy rico el material que podíamos recabar de nuestras experiencias personales: contacto con las sucesivas camadas de estudiantes en el trabajo de las clases y, a nuestro turno, preparación y toma de los correspondientes exámenes de admisión. Fuera de nuestras experiencias, también hemos querido revisar diferentes modalidades de trabajo en otras casas de estudios. De esa tarea de hermenéutica previa hemos sacado dos conclusiones.

a) En todas partes existen lineamientos acerca de cómo deben ser las evaluaciones, pero no hay ningún sitio donde se apliquen pautas razonadas; a lo sumo se llega es a elaborar un examen-tipo.

b) El apoyo textual es inexistente; lo menos que podemos decir es que la bibliografía que usamos está tomada en préstamo: pensada y realizada para otros usos, lo que hacemos es adaptarla bien o mal a nuestras necesidades.

Esta ponencia constituye un primer intento de definir el problema, esbozando el cuadro de necesidades objetivas básicas y formulando un modelo inicial. Esperamos que ese modelo se enriquezca y progrese a partir de las sesiones del presente Congreso, con el aporte de los colegas docentes y profesionales.

Inconvenientes de un examen no pautado y sin bases bibliográficas serias

No vamos a exponer en forma detallada las modalidades actualmente en uso para la preparación y toma de exámenes de ingreso. Sólo cabe indicar que en la Facultad de Derecho de la UBA –o al menos en su Departamento de Italiano– la actividad de preparación y toma de exámenes se reparte en forma equitativa entre los titulares de cátedra. Dos profesores toman a su cargo la realización de los modelos de exámenes durante tres turnos consecutivos (marzo-septiembre-diciembre); luego dejan su lugar a otros dos. Estas tareas se realizan en uso de absoluta libertad académica, sin perjuicio de que en distintas oportunidades se decida celebrar reuniones para unificar criterios respecto de los contenidos.

A nuestro entender, la modalidad de trabajo es voluntariosa pero poco científica. Es inevitable que se genere cierta falta de homogeneidad entre evaluaciones tomadas por distintos equipos docentes. La falta de pautas fijas para la preparación de los materiales y la inexistencia de textos específicos hacen que se trabaje con criterios divergentes y a menudo contrapuestos. Con las diferencias que el análisis de los distintos modelos de exámenes tomados en los ingresos pone de manifiesto, es posible hacer una lista bastante elocuente. En general, es notorio que:

- en algunos exámenes se dan ejercicios de traducción y en otros no;
- ciertos docentes tienden a privilegiar la capacidad memorística (por ejemplo, citar formas irregulares de verbos sin apelar a diccionarios o gramáticas), y otros la capacidad de producción idiomática;
- en algunos casos se trabaja con homonimia, sinonimia y paronimia (haciendo una vez más hincapié en no consultar bibliografía de ayuda); en otros, esos temas ni aparecen;
- los ejercicios suelen responder a distintas modalidades, las cuales dependen de la formación y experiencia del docente: gramática tradicional, estructural, transformacional. Esto no sería nocivo en sí; el problema es que el estudiante suele no saber, por la falta de pautas bien especificadas y de textos oficiales de ingreso, cuál de esas modalidades es la que se va a aplicar;
- a menudo, conocer el mecanismo de resolución de los ejercicios es encontrar una llave para resolverlos, más allá del estricto conocimiento idiomático;

- por fin, en ciertos casos, el examen es elaborado siguiendo el criterio de formular ejercicios puntuables objetivamente (la respuesta correcta equivale a X punto o décima de punto), mientras que en otros sólo es posible la evaluación subjetiva.

Con tan variados parámetros de elaboración no es posible trazar comparaciones entre exámenes sucesivos. La falta de una pauta fija es generadora de dificultades a dos puntas:

- desde el punto de vista del aspirante, el esfuerzo de preparación se complica, pues hay que dedicar tiempo al repaso o la adquisición de conocimientos (capacidad de citar de memoria, por ejemplo) que después tal vez no se exijan. Además, cuando los ejercicios que integran el examen no son claramente objetivables está siempre presente la duda de si, con otros criterios didácticos, la puntuación no podría haber sido otra;

- desde la perspectiva de la carrera, los exámenes de los sucesivos equipos no son comparables entre sí, ni tampoco sus resultados. Eso quita la posibilidad de trabajar sobre experiencias pasadas, para dotar a las pruebas de las características que se desea o para corregir sus posibles flaquezas.

Al llegar aquí, cabe una aclaración: la enseñanza de la traducción no es una variante algo sofisticada de la enseñanza de un idioma. Un profesor de lenguas extranjeras será buen docente de traducción en la misma medida que un abogado puede llegar a ser buen docente de sociología: si posee determinadas cualidades innatas, distintas de las jurídicas, y no pierde de vista el hecho de que el derecho no es lo mismo que la ciencia de las sociedades. En nuestro caso, es bueno revalidar el concepto de que la enseñanza de lenguas es una cosa y la de la traducción, otra; afines, claro, pero diferentes.

Reformulaciones de propósitos

En una breve lista, determinamos que las siguientes características son esenciales para un buen examen de ingreso destinado a nuestra carrera.

1- *Justo nivel de exigencia*. El examen no debe ser tan primario como para facilitar el ingreso de estudiantes deficientes ni tan complicado como para restar posibilidades a quienes poseen razonables conocimientos y aptitudes.

2- *Transparencia*. Los ejercicios que componen el examen no han de prestarse a múltiples interpretaciones; deben ser fácilmente mensurables en puntos y décimas, incluso por docentes que no hayan participado en su preparación. Además de tener un nexo lógico evidente con los textos recomendados en la bibliografía.

3- *Previsibilidad*. Cualquier modelo de examen tiene que tener una estructura tan clara y sencilla como para que, si se lo revisa como antecedente de futuras pruebas, el aspirante no tenga dudas acerca de las características de esa estructura, y pueda determinar con claridad qué es lo que necesita estudiar o repasar. Los contenidos de cada examen serán evidentemente nuevos, pero su estructura organi-

zativa no contendrá "sorpresa" alguna, en forma de planteos o exigencias que hayan estado ausentes en pruebas anteriores.

4- *Fotencial didáctico*. Debe ser posible aprender de un modelo de examen anterior. Es decir que quien ha sido reprobado podrá corregir sus fallas a través de la comprensión de los errores cometidos, y de sus causas.

5- *Evaluabilidad*. Los ejercicios deben ser objetivamente puntuables por cualquier persona con conocimientos de italiano a nivel profesoral universitario, en puntos y décimas.

6- *Comparabilidad*. Examinados juntos varios exámenes sucesivos, tiene que ser posible establecer comparaciones según criterios estadísticos, metodológicos o de otro tipo (porcentaje de aprobados, secciones de la prueba que resultan demasiado fáciles, confusiones no imputables a desconocimiento de los aspirantes, etc.). De ese modo, se podrán introducir las modificaciones que se consideren convenientes.

7- *Plasticidad-adaptabilidad*. La estructura general debe ser lo bastante plástica como para permitir que se la adapte a condiciones cambiantes. Sería el caso, típico en estos últimos tiempos, de aspirantes que llegan con bajos niveles de comprensión por falta de hábitos de lectura. Para que un examen esté bien ajustado a los tiempos requerirá periódicos cambios estructurales, que tengan en cuenta las deficiencias más comunes entre los nuevos ingresantes. Esos cambios acompañarán las necesidades mínimas de admisión en los cursos; por ejemplo, al notar que la capacidad de interpretar los textos declina, se puede optar por aumentar los requerimientos de competencia en la interpretación textual.

Como ya hemos dicho, la única manera de que los exámenes que se elaboren a lo largo del tiempo coincidan en reunir todas esas características es establecer, en primer término, una pauta fija para el desarrollo de las ejercitaciones. A esa pauta, debidamente consensuada, deberán ajustarse los equipos que consecutivamente tomen a su cargo la preparación de exámenes de ingreso.

Esquema de examen pautado

Para esta parte de la ponencia nos basamos ante todo en nuestra monografía 1, presentada a comienzos de 1996 en la Dirección de la Carrera de Traductores Públicos de la UBA y discutida en reuniones de titulares y adjuntos del Departamento de Italiano. Desde la presentación de aquel trabajo hemos seguido en búsqueda, con el intento de profundizar y enriquecer la propuesta original. Las discusiones suscitadas en esas reuniones nos han servido de mucha ayuda; para esta ponencia hemos incorporado y adaptado algunas de las sugerencias de otro de los trabajos que se discutieron en esa ocasión. La estructura que proponemos se basa en hacer resolver a los aspirantes tres categorías de problemas:

- una prueba de evaluación no múltiple (PENoM), consistente en un dictado o composición;

- una prueba de evaluación múltiple (PEM), que constará de 25 preguntas por el sistema de opciones, o *multiple choice*;
- un cuestionario de comprensión de contenidos (CCC), de una cantidad de preguntas variable, entre cinco y ocho.

El puntaje se asignará por décimas (en adelante, D). Cien D equivaldrán a 10 puntos. Para el desarrollo de los contenidos del examen se calculará un tiempo de duración lógico, considerando la velocidad promedio de un aspirante medianamente capacitado. Estimamos que el tiempo ideal de desarrollo de un examen de ingreso escrito debe ser de un mínimo de 90 minutos y un máximo de 120.

Sostenemos la conveniencia de admitir que el aspirante lleve consigo y consulte con toda libertad diccionarios generales, monolingües y bilingües (no diccionarios de léxico ni de sinónimos). Desde luego, en la elaboración de los contenidos deberá tenerse en cuenta que el estudiante cuenta con la posibilidad de consultar diccionarios, para la adecuada gradación de las dificultades.

Análisis de las partes integrantes del modelo

El propósito de fondo del modelo de examen que aquí proponemos es averiguar: a) el grado de competencia interpretativa del aspirante, es decir, qué entiende de lo que lee o escucha, y cómo lo entiende; b) el grado de competencia productiva, o sea, cómo expresa lo que ha leído, y cómo desarrolla conceptos propios, en uso de libertad creativa (sin basarse en textos previos).

Sostenemos que las dos competencias deben ser evaluadas tanto en la modalidad oral como en la escrita. Esta ponencia desarrolla sólo un modelo de examen escrito, pero nos parece de todos modos evidente que el segundo debe ser complementario del primero, y viceversa. Es sabido que, al menos en la UBA, estos dos exámenes no son eliminatorios; se aprueban en forma independiente y pueden ser rendidos en distintos períodos lectivos. De todos modos, en nuestro esquema resultan complementarios. Nuestro equipo tiene preparado asimismo un modelo de examen oral, que en su oportunidad presentaremos a la consideración de nuestros pares de la citada Universidad.

Contenidos de la PENoM

Recibe 30 D, del total de 100 que forman el puntaje máximo. Puede consistir en un dictado o una composición, a elección de quienes preparan los exámenes.

El dictado consistirá en la transcripción de un texto leído por el profesor o reproducido por un medio electrónico, etcétera. Estará calculado para llenar unas diez líneas corridas de letra manuscrita estándar (sin perjuicio de que algunos aspirantes llenen más renglones y otros menos). La ausencia de errores recibirá el máximo puntaje: 30 D (3 puntos). Por cada error ortográfico o de notación errónea de una palabra, o por la ausencia de una palabra dictada o su confusión con otra, parecida o no, se descuentan 3 D. Si en un mismo vocablo se acumulan errores, se

los contará por separado: considerando que la grafía adecuada es 'ufficio', si un aspirante escribe 'ufficio' tendrá un descuento de 3 D, pero si escribe 'ufficcio' (dos errores en la misma palabra) se le descontarán 6 D. No se dará importancia a los signos de puntuación; el docente podrá indicarlos o no, según sus preferencias, pero no contabilizará errores en este aspecto. Tampoco serán contabilizados errores por la mala colocación de acentos ortográficos o por su omisión; en cambio, se penalizará el mal uso del apóstrofo, o la confusión entre apóstrofo y acento ortográfico (un pò por un po'). La acumulación de diez errores significará que el aspirante no gana puntaje con ese ejercicio.

La composición será de dimensiones equivalentes a las del dictado. Los encargados de elaborar el examen determinarán si los aspirantes deben escribir sobre un tema libre, escoger un tema entre varios sugeridos o cualquier otra modalidad (por ejemplo, elaborar un relato, una descripción o cualquier otra clase de escrito sobre la base de palabras sugeridas en forma aislada; o bien desarrollar y concluir un relato del que se proporciona la primera línea de texto, o comenzar y desarrollar un relato del que se da la última línea). Los trabajos deberán ajustarse aproximadamente a la extensión pedida, por lo que se rechazarán los que tengan menos de 8 renglones o más de 12. Los errores que se cometan en la composición serán más penalizados que los del dictado, puesto que en este tipo de trabajo el aspirante dispone de más tiempo para rever su tarea y sus posibles equivocaciones. Asignamos 5 D a cada error ortográfico, con criterios similares a los ya explicados en el caso del dictado. Por tratarse de una redacción original, aquí aparecen también errores de tipo morfogramatical y léxico; se los penalizará igualmente con 5 D. La comisión de seis errores significa que el aspirante no gana puntaje. Es esencial tener en cuenta que en este ejercicio no se juzga la buena o mala redacción, y ni siquiera los aspectos conceptuales; sólo deben penalizarse los errores gramaticales, que denotan dificultades para ajustarse a la pauta estándar del italiano.

Contenidos de la PEM

Para planear con mayor precisión esta parte hemos dividido el corpus del italiano en áreas de conocimiento: el conocimiento morfogramatical, el del léxico y una mínima base de información sobre Italia y su cultura. La parte lingüística es, obviamente, la herramienta esencial, lo que se refleja en la mayor cantidad de preguntas que se le asigna. De todas maneras, las preguntas sobre información general no deben ser dejadas de lado, pues cumplen una clara función en este tipo de pruebas: es condición exigible en los aspirantes al ingreso el conocimiento de las connotaciones secundarias de un mensaje dado.

En suma, del total de 100 D la PEM recibe un máximo de 50, o sea, 5 puntos. Consiste en tres cuestionarios, con un total de 25 preguntas.

- a) Cuestionario sobre temas morfogramaticales. Diez preguntas.
- b) Cuestionario léxico, es decir, sobre el significado de palabras y expresiones. Diez preguntas.
- c) Cuestionario de información general sobre Italia y la cultura italiana. Consiste en cinco preguntas.

En la PEM, en lugar de recibir determinado puntaje (de cero a 30 D, según los errores cometidos), el aspirante puede concluir por recibir puntaje negativo, debido a la especial modalidad que establecemos para esta prueba. Asignamos 2 D por cada respuesta correcta, por lo que el acierto en responder a las 25 preguntas reporta 50 D, es decir, 5 puntos. Sin embargo, por la posibilidad del puntaje negativo que más adelante explicamos, al término de la PEM el aspirante puede incluso tener una puntuación inferior a la que había alcanzado con la PENoM.

Posibles objeciones a la PEM

Nos hemos decidido por las evaluaciones múltiples porque, de todas las modalidades de ejercicios, son las más objetivas y reducibles a puntaje. No desconocemos, sin embargo, las objeciones que se han formulado a estas pruebas. Así, se argumenta que el hecho de tener a la vista la respuesta, aun confundida con nociones erróneas, puede llegar a constituir una ayuda excesiva para el estudiante, el cual tal vez deduzca la contestación apelando a la lógica o acertando por azar. Además, la sola tarea de marcar una opción entre otras no parece implicar el mismo grado de compromiso que, por ejemplo, resolver un ejercicio a partir de los propios conocimientos. Vamos a analizar ambas objeciones. De las dos, la segunda es la que nos parece más relevante y por ella empezaremos.

Para presentar con mayor claridad esta objeción podríamos decir que lo que en definitiva se sostiene es que rendir una prueba teórica sobre conducción de automóviles no es lo mismo que sentarse al volante. No hay inconveniente en admitir ese hecho. En todo caso, debemos recordar de qué tipo de evaluación nos estamos ocupando. Este examen de ingreso tiene por objeto medir la capacidad que el aspirante ya trae consigo. Lo hace, naturalmente, en función de las necesidades de la carrera: no hay tiempo ni posibilidades de "explicar" la lengua extranjera en las clases, *ergo*, la lengua extranjera debe ser previamente conocida. Pero este conocimiento que se exige es, en cierto modo, no creativo; no el suficiente para enseñarlo a terceros, ni para hacer uso literario (o de cualquier otra especialización) de él. Mucho menos podemos exigir el conocimiento necesario para traducir, puesto que las nociones pertinentes comenzarán a serle suministradas al aspirante en el curso de sus estudios. El dominio de la lengua extranjera que necesitamos comprobar es en alguna medida pasivo, suficiente para que el aspirante comprenda bien los mensajes que recibe y sus connotaciones; no para producir mensajes propios en esa lengua. (En cambio hay razones didácticas precisas, que no viene al caso mencionar aquí, para que en el curso de la carrera se trabaje, como en efecto se hace, en cultivar la capacidad del alumno para manejar la lengua extranjera.) La evaluación múltiple es entonces, a nuestro criterio, suficiente para obtener un panorama certero, rápido y concreto de las aptitudes del aspirante en el momento de rendir el examen.

Modalidad de aplicación de la PEM

También es cierto que los cuestionarios de evaluación múltiple convencionales dejan un resquicio que permite acertar algunas respuestas correctas por azar o simple deducción. Por esa causa, y basándonos en estudios anteriores provenientes del área de la medicina, hemos preparado para esta parte del examen un sistema de puntaje *sui generis* que, a nuestro criterio, elimina en gran medida la posibilidad de que ciertos aspirantes se vean favorecidos por la aplicación del método múltiple. Expuesto de manera sucinta, el sistema consiste en incorporar la puntuación negativa, según estos criterios:

a) cada pregunta está siempre acompañada por un número variable de respuestas, entre tres y cinco, de las que una sola es la acertada;

b) por elegir la respuesta acertada se suman 2 D;

c) por elegir cualquiera que no sea la acertada, se resta 1 D;

d) por elegir la respuesta "No sabe", que aparece invariablemente como última de las opciones ofrecidas, ni se suman ni se restan D;

e) en fin, a este esquema se agrega el concepto de "respuesta peligrosa". En nuestro caso, distribuidas entre las 25 preguntas de los tres cuestionarios habrá entre 6 y 8 respuestas erróneas de especial gravedad: demuestran un desconocimiento grosero del tema y son penalizadas con la resta de 2 D. Por ejemplo -valga la comparación ajena al tema-, sostener que a una persona con alta presión arterial le hace bien ingerir un café cargado y dos aspirinas.

Al encarar esta prueba de evaluación múltiple, ya en situación de examen, el aspirante estará al tanto del método de puntaje a emplear, incluso en lo que se refiere a la penalización por "respuesta peligrosa". Desde luego, no se le darán precisiones de ningún tipo respecto de los lugares en que se encuentran tales respuestas peligrosas. La finalidad de su implementación es doble: por un lado, medir conceptos erróneos que pueden derivar de preconceptos y aparecer con cierta frecuencia entre los trabajos de los aspirantes; por el otro, disuadir de la respuesta "a tontas y a locas". En las instrucciones, que a nuestro criterio deben ser cursadas por escrito y, en lo posible, bastante antes de la fecha del examen, se hará hincapié en que la respuesta "No sabe" no aporta décimas ni a favor ni en contra. Con este sistema, nos parece que la opción múltiple pierde buena parte de sus características azarasas.

Contenidos del CCC

Esta parte del examen escrito tendrá un valor máximo de 20 D, o 2 puntos. Consistirá en producir un escrito basado en la comprensión de un mensaje oral (formulado por el profesor o reproducido por medios electrónicos) o, eventualmente, visual. El ejercicio en sí consistirá en una lista de preguntas a las que el aspirante deberá responder por escrito. Teniendo en cuenta el grado de dificultad del mensaje a interpretar, se dispondrá que su lectura o reproducción se haga una o dos veces. Las preguntas del cuestionario serán entre cinco y ocho. Teniendo en cuenta la índole del ejercicio, el acierto del aspirante deberá ser total; el primer error de concepto en

una respuesta reportará la pérdida de 10 D (1 punto); un segundo error de concepto significa que el aspirante no gana puntos en este ejercicio. Aparte de la comprensión en sí se contabilizarán todos los errores de tipo ortográfico, morfogramatical o léxico; cada error cometido implicará el descuento de 5 D. Eventualmente, también el CCC puede reportar puntaje negativo, como la PEM. Sin embargo, es poco probable que eso suceda si no se cometen errores de concepto.

Síntesis sobre el puntaje del examen. La suma de puntajes máximos de la PENoM, la PEM y el CCC equivale a 100 D, es decir a 10 puntos. La combinación de las tres abre la posibilidad de calificar a los aspirantes con cualquiera de los puntajes posibles entre cero y 10 inclusive. En teoría, podría darse el caso de una puntuación inferior a cero. No parece probable tal acumulación de desaciertos en un solo aspirante pero, si así aconteciera, correspondería calificar sencillamente con cero.

La creación del apoyo bibliográfico

La profesión de traductor ha sido y es hasta hoy, en la Argentina y en Iberoamérica, la cenicienta de las actividades intelectuales. Esa situación debe y puede ser revertida; para que ello sea posible, muchas cosas deben cambiar en ámbitos ajenos a nosotros (el mundo que nos rodea, que incluye a nuestros empleadores). Pero también son muchas las cosas que deben cambiar en nuestro propio ámbito. En este trabajo hemos querido ocuparnos de uno de esos aspectos del cambio augurado. En las carreras de traductorado debemos esforzarnos por abandonar de una vez por todas los enfoques empíricos para dar paso al estudio verdaderamente científico de los problemas. En los traductorados universitarios de nuestro país no se investiga, no se hacen publicaciones, no se discuten problemas de formación profesional y docente. Creemos que para exigir al medio externo el respeto que la actividad merece debemos empezar por demostrar nuestra propia capacidad de ahondar en esos temas, ofreciendo trabajos de excelencia. Las cátedras deben empezar a trabajar en forma mancomunada para producir los textos específicos que los estudiantes necesitan. La elaboración de esos textos puede empezar de manera modesta, en forma de monografías específicas de cada cátedra, para luego ir creciendo con las sucesivas aportaciones. También en relación con el ingreso será necesario preparar textos que terminen con nuestra dependencia de los libros que, dedicados a la enseñanza específica de las lenguas, tienen sólo relaciones tangenciales con la problemática de la traducción.

Bibliografía

RAFFO, M. B., *et al*, "Normatización de las evaluaciones escritas para el ingreso en el traductorado público de italiano. Desarrollo conceptual y propuesta de implementación", monografía inédita, Buenos Aires, 1996.

STRUFFOLINO, S. M., *et al*, "Propuesta para el ingreso en el traductorado público de italiano", monografía inédita, Buenos Aires, 1996.

BORRACCI, R. A., Arribalzaga, E. B. y Chiappetta Porras, L. T., "Asignación de puntaje negativo para la corrección de pruebas de elección múltiple", *Rev. Argentina Cirug.*, 1995, N° 68, pp. 220-223.