

***Translation in the wild:***  
**Traductología y cognición situada**

**Celia MARTÍN DE LEÓN**  
**Grupo de investigación PETRA**  
**Universidad de Las Palmas**

**Como citar este artículo:**

MARTÍN DE LEÓN, Celia (2008) «*Translation in the wild: Traductología y cognición situada*», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 55-64. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: <[http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI\\_3\\_CML\\_Translation.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_CML_Translation.pdf)>.

## ***Translation in the wild: Traductología y cognición situada***

Celia Martín de León  
Grupo de investigación PETRA  
Universidad de Las Palmas

### **1. Más allá del contenedor de la mente**

Una de las metáforas que con más frecuencia aparecen reflejadas en el lenguaje cotidiano sobre la comunicación, el aprendizaje y el conocimiento es la que describe la mente como un *contenedor* de pensamientos, recuerdos, intenciones y otros *objetos* mentales similares (Lakoff y Johnson 1999: 338-339). De acuerdo con esta metáfora, la mente se concibe como un archivo en el que se van depositando todos los conocimientos adquiridos, y la comunicación, como un proceso por el que se transmiten pensamientos de una mente a otra a través del lenguaje (Reddy [1979]1991, Lakoff 1987: 450). En el uso cotidiano, la metáfora del *contenedor* permite orientar la comunicación y la elaboración de hipótesis sobre las ideas, intenciones y opiniones *ocultas* en la mente de los demás. Sin embargo, cuando la metáfora de la mente como contenedor abandona el ámbito de la vida cotidiana y sirve de base para la reflexión filosófica y la investigación científica, se plantean problemas conceptuales de difícil solución: por ejemplo, ¿cómo podemos asegurar que dos personas tienen las mismas ideas o percepciones en su mente? ¿Cómo reciben sus contenidos las representaciones mentales? Si la mente es un contenedor lleno de objetos inmateriales, ¿cómo puede tener efectos en el mundo material? (Bereiter 2002: 13-14, Clark 2001: 48-49).

Lo que sigue es un ejemplo de las dificultades que produce la aplicación de la metáfora del *contenedor* en el ámbito científico, y está tomado de una entrevista al neurobiólogo Giacomo Rizzolatti sobre las neuronas espejo (*El País*, 19-10-2005). Las preguntas formuladas por la entrevistadora se basan en la metáfora cotidiana y reflejan los problemas conceptuales que surgen al tratar de entender algunos de los hallazgos recientes de la neurobiología partiendo de esta metáfora.

**P.** Uno de los hallazgos más sorprendentes relacionados con este tipo de neuronas es que permiten captar las intenciones de los otros. ¿Cómo es posible si se supone que la intención de algo está encerrada en el cerebro del prójimo?

**R.** [...] La parte más importante de las neuronas espejo es que es un sistema que resuena. El ser humano está concebido para estar en contacto, para reaccionar ante los otros. [...]

**P.** Pero para que el sistema de espejo funcione es necesario que exista previamente la información en el cerebro que *refleja*. ¿No es así?

Si las intenciones están encerradas en el cerebro de la gente, ¿cómo pueden ser accesibles a otras personas? De acuerdo con la metáfora del *contenedor*, para poder *reflejar* tales intenciones, la mente que refleja debería contar ya con ellas de antemano, debería tener un repertorio de unidades de información recuperables. Para entender el funcionamiento de las neuronas espejo es necesario abandonar la metáfora de la mente como contenedor: los sistemas formados por estas neuronas *resuenan* en el contacto con el mundo de una forma tan imbricada evolutivamente que no corresponde al esquema de contención y aislamiento de dicha metáfora (las metáforas del *espejo* y la *resonancia* sugieren una relación más compleja con el entorno que la simple contención). La entrevistadora plantea dificultades que sólo pueden resolverse adoptando una visión más dinámica de los procesos mentales, atendiendo a su sustrato físico y a su carácter

situado (también desde un punto de vista evolutivo).

Los enfoques cognitivos desarrollados en las últimas décadas, en particular, el conexionismo y la cognición situada, permiten abordar el estudio de los procesos cognitivos sin partir de la metáfora del *contenedor*. El conexionismo —que toma como modelo la estructura neuronal del cerebro e imita en soporte digital el funcionamiento en paralelo de múltiples redes de neuronas interconectadas— ha logrado simular con éxito algunas de las tareas para las que los humanos estamos mejor preparados. Los sistemas de redes neuronales pueden *recordar* y *aprender* (Bechtel y Abrahamsen 2002); sin embargo, no almacenan la información en ningún archivo (Bereiter 2002: 24). El recuerdo y el aprendizaje se basan en la modificación de las conexiones entre neuronas, no en el almacenamiento de información codificada. La información se reparte de un modo que depende de las sucesivas *experiencias* del sistema y que resulta imprevisible para el experimentador. El modelo de los procesos mentales que se desprende del enfoque conexionista es incompatible con la metáfora del *contenedor*: en un sistema de redes neuronales no hay contenidos, sólo disposiciones (por ejemplo, la disposición a reconocer y completar determinados patrones). El conexionismo se aleja así de la visión clásica de la cognición, centrada en el almacenamiento de símbolos estáticos que son recuperados de la memoria y manipulados por un procesador central. En palabras de Clark (2001: 72):

Instead, we confront an image of a fluid inner economy in which representations are constructed on the spot and in light of the prevailing context and in which much of the information-processing power resides in the way current states constrain the future temporal unfolding of the system.

De acuerdo con esta idea, aunque se introduzca en el sistema la misma información en distintos momentos, su procesamiento no es nunca idéntico, ya que depende siempre del nuevo contexto. Los modelos de redes neuronales describen la cognición como un proceso dependiente de la situación, si bien en un sentido limitado: el contexto está constituido por el estado actual del sistema, que depende de su estructura y de su historia de procesamientos. Los enfoques de la cognición corpórea y situada incluyen también el cuerpo y el entorno entre los factores que codeterminan los procesos mentales. «*Embodied cognition* is the idea that a mind cannot be understood only by modeling internal activity; it is crucial to extend inquiry outwards to the mind's interactive couplings with the body and environment» (Bechtel y Abrahamsen 2002: 15).

El conexionismo y la cognición situada son enfoques complementarios (Bereiter 1991); ambos coinciden en su descripción del significado como fenómeno que *emerge* de forma no predecible: en un caso, de la activación de un sistema de procesamiento en paralelo (conexionismo); en el otro, de la interacción corpórea en un entorno social y cultural (cognición situada). El enfoque conexionista proporciona un modelo plausible del funcionamiento biológico de la mente; la cognición situada muestra cómo el entorno cultural, con sus apoyos y regularidades, participa en la configuración de los procesos cognitivos.

Los enfoques situados de la cognición conciben la mente como algo que «se extiende más allá de la piel» (Wertsch [1991] 1993: 31) en dos sentidos: en primer lugar, las actividades mentales están socialmente distribuidas; en segundo lugar, están configuradas por los instrumentos mediadores en los que se apoyan. El procesamiento mental se describe como una tarea repartida entre las personas y los apoyos que utilizan, desde los artefactos culturales hasta las regularidades del entorno (Hutchins 1995: 172-173), con lo que se difumina el contorno del contenedor mental. Desde esta perspectiva no se

plantean las dificultades mencionadas anteriormente: las intenciones no están encerradas en el cerebro de nadie, son disposiciones a actuar sobre las que pueden elaborarse hipótesis; los conocimientos no son objetos almacenados en la mente de los individuos sino constructos sociales en constante evolución; comunicarse no es transmitir contenidos invariables de una mente a otra, sino construir significados conjuntamente con el apoyo del lenguaje.

## 2. Contenidos que van y vienen

En el ámbito de la traducción, la aceptación implícita de la metáfora de la mente como contenedor da lugar también a problemas teóricos. La visión de las ideas como objetos en la mente y de la comunicación como transmisión de ideas de una mente a otra a través del lenguaje encuentra su correlato en el concepto de traducción como proceso de recodificación o como *traslado* de contenidos más o menos invariables de un texto a otro, de una lengua a otra o de una cultura a otra (Martín 2005: 35-44, Chesterman 1997: 8). Este concepto de traducción, también de origen metafórico, orientó el desarrollo de las primeras teorías modernas de la traducción, basadas en la lingüística contrastiva y generativa y en la teoría matemática de la comunicación, y centradas en la búsqueda de equivalencias entre elementos textuales (Muñoz 1995: 106-120). La metáfora del *traslado* implica que las ideas son universales e independientes del lenguaje y que los mismos contenidos adoptan distintas formas en las distintas lenguas. La tarea del traductor, según esta metáfora, consiste en extraer los contenidos del texto de partida y reformularlos utilizando los recursos de la lengua meta.

Los distintos enfoques traductológicos desarrollados sobre todo a partir de la década de 1980 han supuesto un cambio de paradigma (Prunč 2003: 160-162) frente a las primeras aproximaciones de orientación lingüística. Inspirados en la teoría de los actos de habla, la pragmática, la lingüística del texto, la teoría de la acción, la teoría de sistemas o la teoría literaria, estos nuevos enfoques han adoptado una perspectiva más amplia de su objeto de estudio, atendiendo a la complejidad del proceso traslativo desde distintos puntos de vista. La visión de la traducción como cooperación integrada en una estructura social dinámica (Holz-Mänttari 1984) es un ejemplo de esta ampliación de perspectiva desde el punto de vista del funcionalismo. La traducción no se describe como transmisión o transferencia de elementos más o menos estables entre textos, sino como acción dirigida a un objetivo y codeterminada por las necesidades de los participantes en la cooperación de la que forma parte.

Con todo, el concepto de *transferencia* parece desempeñar un papel definitorio también en los enfoques del nuevo paradigma. Toury (1995), partiendo de las expectativas sociales sobre qué es una traducción, recogió entre los supuestos que la definen un *Postulado de Transferencia (Transfer Postulate)*. Según este postulado, se espera que durante el proceso de traducción se produzca una *transferencia* de rasgos de un texto a otro. «The Source-Text Postulate also entails the assumption that the process whereby the assumed translation came into being involved the transference from the assumed source text of certain features that the two now share» (Toury 1995: 33).

Reiß y Vermeer (1984) definieron la *traslación* (traducción e interpretación) como una forma particular de *transferencia* y ésta como transposición de un signo a otro signo (Reiß y Vermeer [1984] 1996: 72), sin llegar a explicitar qué era exactamente lo que se transfería entre los signos. Años más tarde, Vermeer (1996: 50), consciente del uso metafórico de la expresión, afirmaría que el término *transferencia* no puede aplicarse en sentido estricto, ya que nada se transfiere físicamente. Por su parte, Holz-Mänttari (1984: 164, 2001: 184-185) ofreció una nueva definición del concepto de *transferencia*,

más orientada a los procesos mentales del traductor. Según esta definición, la transferencia no es un traslado de elementos más o menos invariables entre textos, sino una proyección mental del traductor, quien se pone en el lugar de los demás participantes en la comunicación. Con esta nueva definición, Holz-Mänttari esbozó un modelo más dinámico de la traducción y también más plausible desde un punto de vista cognitivo. A la luz de las pruebas, nuestro sistema cognitivo parece estar mejor preparado para ponernos mentalmente *en el lugar* de otras personas que para realizar procesos cuasimecánicos de transferencia o recodificación.

Sin embargo, también desde una perspectiva cognitiva se ha partido de la metáfora de la *transferencia* o el *traslado*. Entre el inventario de conocimientos y destrezas necesarios para traducir, se ha asignado un lugar destacado a la *competencia de transferencia*. Wilss (1976) describió la competencia de traducción como un conglomerado de tres subcompetencias: una competencia receptiva en la lengua de partida, una competencia productiva en la lengua meta y una supercompetencia de transferencia, descrita como la habilidad para transferir mensajes entre sistemas lingüísticos y textuales (Wilss 1976: 120; Shreve 1997: 122).

En el primer modelo de competencia traductora elaborado por el grupo PACTE (1998, 2000, 2001), la *subcompetencia de transferencia* ocupaba un lugar central. Era la subcompetencia que integraba a las demás, y se definía como «the ability to complete the transfer process from the source text to the target text, that is, to understand the source text and re-express it in the target language [...]» (PACTE 2003: 48). La metáfora del *traslado* queda aquí difuminada, si bien la noción de *reexpresión* sugiere la existencia de un núcleo de significado invariable que vuelve a expresarse en la traducción. También Shreve (1997) parece apoyarse en la metáfora del *traslado* cuando afirma que el traductor busca nuevas correspondencias en la lengua meta para los significados y las intenciones que quiere preservar del texto original. «The translator has to negotiate or mediate a new mapping of target language (TL) or B-language forms to whatever meanings and intentions are preserved and preservable from the original text» (Shreve 1997: 129).

Significados e intenciones se ven como objetos que pueden mantenerse invariables al pasar de un texto a otro. La metáfora del *traslado* ofrece un esquema sencillo para explicar el proceso de traducción, pero se trata de un modelo idealizado que deja en la sombra las dificultades reales de este proceso. En realidad, deja en la sombra casi todo el proceso. Al traducir, no se parte de un conjunto de significados dados, sino que es necesario ir construyendo una serie de significados plausibles, en ocasiones, con el apoyo de la lengua meta. La comprensión del texto no es un paso previo a una supuesta transferencia o reformulación de los significados captados, sino que el propio proceso de traducción va ofreciendo claves para la comprensión del texto de partida. Esto es notorio en el caso de los traductores principiantes, pero también los traductores experimentados van modificando su visión del texto de partida a medida que avanza el proceso de traducción.

### **3. Competencias y subcompetencias. ¿Vuelta a la mente modular?**

El enfoque de la cognición situada ofrece un marco teórico adecuado para un estudio cognitivo de la traducción como proceso dinámico, emergente y situado. La traducción se concibe, según este marco, como tarea de construcción de *apoyos para la elaboración* social de significados, y no de *vehículos para su transmisión*. Nada se transfiere de un texto a otro; los significados se construyen con el apoyo de las lenguas implicadas en el proceso. Las dificultades para la comunicación no se conciben como

barreras lingüísticas o culturales sino como grados de compatibilidad entre diferentes modelos mentales que sirven de andamiaje o apoyo a la acción. Risku (2002) propone aplicar la cognición situada a la traductología y lleva a cabo un estudio empírico de los procesos de gestión que apoyan la traducción profesional (2004). Desde una perspectiva situada de la traducción, la investigación empírica de los procesos mentales debe atender a la relación del traductor con los instrumentos que maneja en su entorno habitual y a su interacción con otras personas implicadas en el proceso. No se puede aislar la mente que traduce de las estructuras y artefactos culturales en los que se apoya (desde el software utilizado hasta el equipo de personas que gestiona el trabajo de una empresa de traducción).

También en didáctica se ha abogado por un aprendizaje situado de la traducción (Király 2000) partiendo del constructivismo social. Desde esta perspectiva, la comunicación y el aprendizaje se describen de forma coherente como construcción conjunta de significados, no como transmisión de información de una mente a otra. La realización de proyectos reales de traducción en grupo permite al estudiante enfrentarse a problemas similares a los que encuentra el traductor profesional y tomar decisiones sobre las estrategias traslativas partiendo de la situación real de recepción del texto meta.

En general, los enfoques didácticos derivados del constructivismo social no ven la mente del estudiante como un contenedor inerte en el que se van depositando los conocimientos, sino como un sistema dinámico que construye estos conocimientos. Sin embargo, si este sistema se concibe como un conglomerado de capacidades coordinadas por una especie de ejecutor central que maneja la información y construye los conocimientos, se corre el peligro de volver a una visión aislada y compartimentada de la mente (Bereiter 2002: 20):

According to an older view, learning consists of taking objects in from outside. According to the more fashionable constructivist view, the mind constructs the objects it contains. The container metaphor remains, however, and that is where the trouble starts.

También en el ámbito de la didáctica de la traducción existe el peligro de reconstruir la metáfora del *contenedor* y el modelo clásico de la cognición con su visión modular de la mente. Al hacerlo, se pierde de vista el carácter global del proceso traslativo y de los procesos de aprendizaje, durante los cuales se producen reestructuraciones que afectan a todo el sistema de conocimientos y destrezas implicados en la actividad correspondiente (Shreve 1997: 130-133, Bereiter 2002: 327). «The container metaphor fails miserable when we try to deal with shorts of knowledge and skill that cannot be defined as items in the container but that instead characterize the whole container» (Bereiter 2002: 15). La visión de la competencia del traductor como un conglomerado de subcompetencias sugiere un modelo modular de la cognición similar al propuesto por la gramática generativa.

En su primer modelo de competencia traductora, PACTE (1998, 2000, 2001) partía de la dicotomía generativista entre competencia (el sistema de conocimientos subyacente) y actuación, y distinguía entre una subcompetencia lingüística y otra extralingüística, que incluía conocimientos enciclopédicos sobre el mundo y sobre áreas específicas. Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, el componente gramatical no es separable del semántico (Cuenca y Hilferty 1999); también la dicotomía entre semántica y pragmática se diluye para dar lugar a una concepción enciclopédica del significado (Geeraerts 1995). Los modelos de la lingüística cognitiva, al integrar semántica y pragmática, borran la dicotomía entre competencia y actuación. Por ejemplo, el modelo

de categorización lingüística de Langacker (1987) da cuenta de diversos grados de esquematicidad, creando un continuo entre la abstracción de la competencia y el carácter único de la actuación.

#### 4. ¿Quién controla al controlador central?

En el modelo clásico de la cognición, la separación entre la información almacenada y el controlador central correspondía a la distinción entre los datos guardados en la memoria y los algoritmos matemáticos diseñados para operar con estos datos. «Grounded in the folk conception of mind as container, it [the separation between thinking and content knowledge] relegates knowledge to the lowly status of stored information that the mind works on through the application of cognitive skills» (Bereiter 2002: 379). En el nuevo modelo de competencia traductora elaborado por el grupo PACTE (2003: 56-59), la subcompetencia estratégica ocupa el lugar central que antes se asignaba a la competencia de transferencia. La subcompetencia estratégica desempeña la tarea de controlar las demás competencias y de suplir sus deficiencias. Es la subcompetencia que se encarga de detectar y resolver los problemas que surgen durante el proceso de traducción (PACTE 2003: 59):

This is an essential sub-competence that affects all the others and causes inter-relations amongst them because it controls the translation process. Its functions are: (1) to plan the process and carry out the translation project (choice of the most adequate method); (2) to evaluate the process and the partial results obtained in relation to the final purpose; (3) to activate the different sub-competencies and compensate for deficiencies in them; (4) to identify translation problems and apply procedures to solve them.

Se trata, por tanto, de una especie de controlador central que se sirve de los conocimientos y destrezas de las demás subcompetencias para llevar a cabo la traducción. Aunque se define como modelo holístico y dinámico, el modelo de competencia traductora del grupo PACTE (2003) reproduce en parte el esquema clásico de la cognición, basado en la metáfora del *contenedor*, en el que un ejecutivo central recupera los conocimientos almacenados en la mente y los aplica de forma inteligente cuando las circunstancias lo requieren.

En los modelos conexionistas, la dicotomía entre los contenidos y el aparato mental que los manipula se disuelve: las modificaciones de las conexiones entre neuronas no responden a la distinción entre información y reglas de actuación, sino que cumplen indistintamente ambas funciones. No existe información inerte almacenada en el sistema esperando a que la recuperen, sino que el sistema en su conjunto se modifica en cada interacción adaptándose a un entorno cambiante. La información es siempre información para la acción (Clark 2001: 97):

One feature of those [conexionist] models was the apparent collapse of the data/algorithm distinction itself. The connection weights, in such models, act as both knowledge store and knowledge-manipulation algorithm. If real neural computation is indeed anything like connectionist computation, the standard notion of an algorithm as a recipe for acting on an independent data set also seems strictly inapplicable.

El modelo clásico de la cognición partía de la metáfora de la mente como ordenador y explicaba los procesos cognitivos basándose en la computación serial tradicional. Los ordenadores imitan y superan en precisión y velocidad algunas de las capacidades cognitivas del ser humano, lo que llevó a pensar que su funcionamiento interno debía de ser similar al de la mente humana. Pero la mente existía antes que los ordenadores y, en realidad, su posible estructura se tomó como modelo para desarrollarlos. Partiendo de la

dicotomía cartesiana cuerpo-mente, el desarrollo de los ordenadores que después ha servido como modelo para la propia estructura de la mente partía de un error: el error de concebir la mente como aislada del entorno, como ocurre hoy con un procesador serial de información. La mente no funciona como un ordenador, aplicando una serie de algoritmos matemáticos a la información que recibe. Es el sistema formado por la mente más distintos apoyos externos como el lenguaje, los símbolos matemáticos y un largo etcétera el que es capaz de llevar a cabo tareas similares a las de un procesador serial.

Los modelos conexionistas proporcionan una explicación plausible desde un punto de vista neurofisiológico del modo en que un sistema que se autorregula puede aprender a utilizar artefactos culturales para realizar tareas similares a las de un procesador simbólico de información sin serlo (Hutchins 1995: 165). La noción vygotskyana de interiorización de instrumentos psicológicos (Vygotsky 1995) permite explicar el uso mental de símbolos sin necesidad de recurrir a un lenguaje interno como el propuesto por Fodor (1975), pero sin renunciar tampoco al estudio de los procesos mentales apoyados en el lenguaje y en las representaciones internas. Los enfoques más radicales de la cognición situada (desarrollados sobre todo en el campo de la inteligencia artificial y la robótica, v. Clark 2001: 109 y ss.), que rechazan la noción de «representación interna», resultan excelentes para modelar procesos básicos como la locomoción y el sorteo de obstáculos, pero no permiten explicar otros más complejos que incluyen la planificación o la coordinación con situaciones distantes o hipotéticas, habituales al traducir. El estudio situado de los procesos cognitivos de la traducción no puede prescindir del análisis de los apoyos internos ni desechar sin más la hipótesis de que el traductor trabaja con esquemas mentales (Shreve 1997: 130). Partiendo de un marco teórico conexionista-situado es posible elaborar hipótesis sobre los procesos traslativos y de aprendizaje plausibles desde un punto de vista biológico, psicológico y social, y elaborar un modelo dinámico de los conocimientos y destrezas implicados en la traducción sin recurrir al esquema modular ni postular la existencia de una competencia central que ejerce las funciones de controlador de todo el proceso traslativo.

### Referencias bibliográficas

- Bechtel, W. y A. Abrahamsen ([1991] 2002). *Connectionism and the Mind. Parallel Processing; Dynamics, and Evolution in Networks*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Clark, A. (2001). *Mindware. An introduction to the philosophy of cognitive science*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuenca, M. J. y J. Hilferty (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Fodor, J. (1975). *The Language of Thought*. Nueva York: Thomas Y. Crowell.
- Geeraerts, D. (1995). «Cognitive linguistics». En J. Verschueren, J. O. Ostman y J. Blommaert (eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. 111-116.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Holz-Mänttari, J. (2001). «Skopos und Freiheit im translatorischen Handeln». *TEXTconTEXT* 15 (2). 181-196.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and Dangerous things: What Categories Reveal about the Mind*.



- Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Martín, C. (2005). *Contenedores, recorridos y metas. Metáforas en la traductología funcionalista*. Frankfurt: Peter Lang.
- Muñoz, R. (1995). *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.
- PACTE (1998). «La competencia traductora y su aprendizaje: objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación». Póster presentado al IV Congr s Internacional sobre Traducció. Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona.
- PACTE (2000). «Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project». En A. Beeby, D. Ensinger y M. Presas (eds.). *Investigating Translation*. Ámsterdam: John Benjamins. 99-106.
- PACTE (2001). «La competencia traductora y su adquisición». *Quaderns* 6. 39-45.
- PACTE (2003). «Building a Translation Competence Model». En F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins. 43-66.
- Prun , E. (2003). *Einführung in die Translationswissenschaft*. Graz: Institut für Translationswissenschaft.
- Reddy, M. J. ([1979] 1993). «The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language». En A. Ortony (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press. 164-201.
- Rei , K. y H. J. Vermeer. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Risku, H. (2002). «Situat dness in translation studies». *Cognitive Systems Research* 3. 523-533.
- Risku, H. (2004). *Translationsmanagement. Interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Tübingen: Narr.
- Shreve, J. H. (1997). «Cognition and the Evolution of Translation Competence». En J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain y M. K. McBeath (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage Publications. 120-136.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vermeer, H.J. (1996). *A skopos theory of translation. (Some arguments for and against)*. Heidelberg: TEXTconTEXT.
- Vygotsky, L. ([1934] 1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. [Trad. de P. Tosus.]
- Wertsch, J.V. ([1991] 1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor. [Trad. de A. Silvestri.]
- Wils, W. (1976). «Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation». En R.W. Brislin (ed.). *Translation*. Nueva York: Gardner Press. 117-137.