

Artículos

Usos cognitivos del lenguaje

Cognitive uses of language

Agustín Vicente

Agustín Vicente defiende en este artículo la tesis según la cual el lenguaje depende del pensamiento en el sentido de que su naturaleza y desarrollo en los hablantes requieren que existan unas capacidades cognitivas de base. Asimismo, se propone que aunque el uso del lenguaje sea fundamentalmente comunicativo, también participa en los procesos de pensamiento.

The thesis Agustín Vicente upholds in his article considers that language depends on thinking, in the sense that that the nature and development of language in the speakers require the existence of certain basic cognitive capabilities. The author also suggests that, despite the fact that language is essentially devoted to communication, it also gets involved in thinking processes.

Peter Carruthers distingue dos tipos de posturas sobre la cuestión de qué usos hacemos del lenguaje.¹ Por una parte, están quienes abogan por un uso meramente *comunicativo* del lenguaje. Entre estos hay quien mantiene que la adquisición y aparición del lenguaje es independiente de cualquier tipo de capacidad cognitiva, y quien dice que la existencia y adquisición de los lenguajes públicos implican alguna clase de pensamiento. Por la otra, están quienes defienden que el lenguaje tiene también un uso *cognitivo*. Este uso puede ser, según teorías, masivo o localizado, y en ambos casos puede tratarse de algo necesario o de un elemento en algún sentido prescindible. Por ejemplo, el romanticismo consideraba al lenguaje el estructurador de una «marea de sensaciones», y estimaba su uso necesario y masivo. En contraste, hoy día muchos defienden que el funcionamiento de la mente humana es ajeno al lenguaje, salvo en ciertas tareas específicas, que puede que requieran (o que no, aunque lo utilicen) del lenguaje para ser realizables.

En este artículo se defiende que el lenguaje depende del pensamiento en el sentido de que su origen y aprendizaje usual involucran una cierta capacidad cognitiva previa de sus hablantes. Sin embargo, se mantiene que de esto no se sigue que el uso del lenguaje sea sólo comunicativo, y que de hecho le damos un uso cognitivo.

El uso cognitivo del lenguaje (parte I)

Carruthers sostiene que muchos de nuestros pensamientos son, literalmente, el contenido de oraciones de nuestra lengua. Su argumento es que así nos lo hace ver la introspección, que revela que usamos el lenguaje como vehículo del pensamiento. Por ejemplo, mientras escribo estas líneas, y mientras se leen, estamos «diciéndonos» las palabras aquí impresas. Al escribir, además, puede decirse que pensamos escribiendo: el proceso de escritura y el de pensar lo que se escribe se desarrollan a la par, y los contenidos fluyen de tal modo de lo escrito a lo pensado y viceversa que diríamos que el pensamiento está utilizando el lenguaje público. También existen las experiencias de estar pensando en un idioma extranjero que llevamos tiempo aprendiendo, de mantener un diálogo con un interlocutor imaginario, o de acompañar nuestros torpes esfuerzos en ejecutar una acción en la que no somos diestros con la enunciación de los pasos a seguir.

Según Carruthers, éstos y similares datos reflejan el uso del lenguaje como *vehículo* del pensamiento. Es razonable, además, pensar que este uso no se limita a los pensamientos episódicos y conscientes, sino que también están codificados lingüísticamente pensamientos latentes y pensamientos particulares inconscientes que pertenecen a tipos de los que conocemos ejemplares conscientes.

Hay, no obstante, razones poderosas para dudar de que usemos el lenguaje como instrumento de cognición en el grado y sentido que Carruthers defiende. Por una parte, el estudio de las afasias revela que individuos que han perdido las habilidades lingüísticas mantienen intacta su inteligencia, por lo que el lenguaje no puede estar masivamente implicado en la cognición.^{2,3} Por otra, es dudoso que el lenguaje sea el vehículo del

pensamiento, pues es ambiguo e incompleto.^a Tomemos oraciones como *Ese perro es pequeño* o *El coche de Juan corre demasiado*. El significado de la primera oración es doblemente indeterminado: no se especifica a qué refiere *ese* ni la clase de cosas respecto con la cual el perro es pequeño. En la segunda hay otras dos indeterminaciones: *de Juan* puede significar varias cosas, y con *demasiado* ocurre lo mismo que con *pequeño*: no hay información sobre la clase con la que se establece la comparación.

Sin embargo, mientras el lenguaje natural es incompleto y ambiguo, y no hay problema en ello, pues sus usuarios completan lo dicho con información procedente del contexto, el pensamiento es, y ha de ser, completo y preciso. Pinker fundamenta esta exigencia en la teoría computacional de la mente.² Según esta teoría, la mente humana funciona como una máquina de Turing, de modo que las transiciones entre pensamientos se realizan atendiendo a las propiedades formales del lenguaje que es su vehículo. Sin embargo, para que una máquina de Turing funcione correctamente cada pieza semántica ha de dejar una marca sintáctica, cosa que no ocurre en el lenguaje público. Por tanto, el pensamiento está codificado en su propio lenguaje, el *mentalés*.

No obstante, no hay por qué pensar como Pinker para rechazar que el lenguaje público pueda ser vehículo de la cognición. Simplemente, sabemos que el pensamiento es completo y preciso en el sentido en el que el lenguaje público no lo es: de lo contrario habría que preguntarse qué instancia interpreta y completa la información parcial contenida en unos pensamientos que son indeterminados como las oraciones del lenguaje.

Dependencia del lenguaje respecto del pensamiento

Lo que se acaba de decir nos acerca a la visión comunicativa del lenguaje y la independencia del pensamiento con respecto de él. Hay autores que emparejan esta visión con la tesis de independencia del lenguaje respecto del pensamiento, conformando así una visión en la que lenguaje y pensamiento son mutuamente independientes.

Los argumentos que pueden presentarse en favor de la independencia del lenguaje con respecto del pensamiento son varios y ya clásicos en su mayoría. Por ejemplo, los más hábiles aprendiendo una lengua son los menos desarrollados cognitivamente, mientras que los más desarrollados son, pasado un período crítico, incapaces de hacerse propiamente con una lengua. O también: hay individuos afectados por taras cognitivas generales que mantienen intactas sus capacidades lingüísticas, incluida la de aprender un lenguaje.^b En resumen, el defensor de esta tesis de independencia cuenta con toda la batería de argumentos de Chomsky y sus seguidores en favor de la existencia de un módulo específico dedicado al lenguaje.

Sin embargo, esos son argumentos que tocan más a los aspectos no semánticos del lenguaje. Quizá los significados de las palabras y sus reglas combinatorias no sean un asunto igualmente modular. Hay teorías sobre el aprendizaje del significado de las palabras compatibles con la visión «aislacionista» del lenguaje. Por ejemplo, según Markman,⁴ los niños descubren el significado de las palabras guiados por restricciones orientativas y provisionales, como la de que las palabras nuevas se refieren a objetos enteros, o que cada objeto tiene un nombre, y sólo uno. Otra teoría, complementable con ésta, mantiene que los niños utilizan claves sintácticas para identificar el significado de palabras nuevas. Así, distinguen las acciones nombradas por *caer* y *tirar* gracias a que *caer* es intransitivo y *tirar* transitivo.⁵

No obstante, las teorías del aprendizaje de palabras más prometedoras implican un mayor y más amplio desarrollo cognitivo. Así, Tomasello propone que la capacidad cognitiva más importante para desentrañar el significado de palabras nuevas es la de reconocer los estados mentales de otros, y saber qué pretenden que tú llegues a creer o hacer al hablar contigo.⁶ Un niño, según su teoría, aprende el significado de *globo* porque su madre pretende estar buscando un globo, diciendo *¿Dónde hemos dejado el globo?* y gestualizando de modo acorde. Luego encuentra el globo, y dice *Aquí estaba el globo*. El niño, mientras tanto, reconoce los estados mentales de su madre, primero sus deseos de encontrar un objeto y de hacerle partícipe de éstos, y después su creencia de que ha encontrado el objeto buscado y de generar en él una creencia igual. Así resuelve el niño la cuestión de a qué se refiere la palabra *globo*.

Paul Bloom⁷ comparte esta idea de Tomasello,⁶ aunque defiende que el niño utiliza no sólo su

teoría de la mente de los demás, sino también conceptos nacidos en su propia mente con otros propósitos que el aprendizaje del lenguaje. Hay abundantes evidencias, según Bloom, de que el niño hace uso de su capacidad de «leer la mente» de sus padres o educadores para identificar las referencias de las palabras. Si un niño está mirando un objeto, y escucha una palabra pronunciada por su madre, sigue la mirada y el comportamiento de ésta, y es capaz de saber cuál es la referencia de la palabra en cuestión aunque no sea el objeto que él estaba mirando. Sin embargo, si el niño escucha esa palabra pero no hay ninguna persona a la vista no parece que la asocie ni al objeto que está mirando ni a ningún otro. Por otra parte, los niños autistas, que, plausiblemente, carecen precisamente de la capacidad de leer la mente, tienden a «engancharse» la palabra que oyen con el objeto que miran.^c

Sin embargo, hay otros recursos no lingüísticos que se utilizan para aprender palabras. Por ejemplo, la mencionada hipótesis por defecto de que las palabras que se escuchan se refieren a objetos enteros proviene de la propia evolución intelectual del niño. El primer concepto que se abre paso en la mente del niño es el de objeto,⁸ por lo que es natural que el niño parta, a la hora de interpretar una palabra, de la hipótesis de que nombra un objeto. Esto es, el aprendizaje de las palabras depende de la evolución general de la mente del niño, de la conceptualización que en ella va surgiendo. Por su parte, la idea de que cada objeto tiene un nombre, y sólo uno, puede provenir de lo que el niño entiende de la mente de sus mayores, y que se diga «ya conozco el nombre de esto; sería raro que me enseñaran otro nombre para la misma cosa». Como el recurso a la teoría de la mente es obligado, y el niño, efectivamente, desarrolla conceptos como el de objeto sin ayuda del lenguaje, la simplicidad y el poder explicativo de la teoría de Bloom la hacen verosímil.

En definitiva, el aprendizaje normal del lenguaje requiere algo más que la existencia de un módulo lingüístico. Se necesita un mínimo desarrollo cognitivo y unas capacidades específicas de comprender los estados mentales de los demás.

El uso cognitivo del lenguaje (parte II)

El dibujo resultante, entonces, parece situar al lenguaje como dependiente de algunas capacidades cognitivas desarrolladas independientemente, y le adjudica tareas comunicativas. No obstante, cuanto se ha dicho es también compatible con que demos algún uso cognitivo al lenguaje. En la primera sección se presentó un argumento en contra de la idea de que el lenguaje pueda ser *vehículo* de la cognición. Sin embargo, hacer un uso cognitivo del lenguaje no equivale a usar el lenguaje como vehículo de cognición.

Al escribir o al hablar, uno se descubre muchas veces teniendo pensamientos que de otra forma no tendría. Al «observar» sus pensamientos, uno tiene acceso a ellos de un modo diferente y más estimulante. En palabras de Andy Clark, el lenguaje puede generar una «dinámica cognitiva de segundo orden»,⁹ una vuelta a, y revisión de, nuestros pensamientos, y convertirse en una herramienta externa que nos ayuda a pensar.

No obstante, hay un sentido más interesante en el que el lenguaje es un instrumento de la cognición. Hay herramientas externas que se interiorizan. Efectuamos operaciones matemáticas con la ayuda externa de papel y lápiz, pero también lo hacemos interiorizando esa ayuda e imaginándonos números escritos. Vygotsky, a partir de la observación de monólogos infantiles, fue el primer psicólogo que postuló que el lenguaje puede ser una de estas herramientas. El lenguaje, así, se convierte también en algo que puede perfectamente considerarse interno a la mente, y los usos cognitivos que hacemos de él como herramienta externa pasan a ser usos cognitivos internos.

El interiorizar de este modo el lenguaje nos facilita tener ciertos pensamientos, nos permite fijar la atención sobre ellos y traerlos a la memoria con mayor facilidad, y todo esto sin «salir al exterior». Nuestra experiencia introspectiva parece apoyar una teoría de este corte: los usos, referidos antes, que hacemos del lenguaje en el pensamiento (pensar en escribir, imaginar un diálogo, repetirse instrucciones recibidas...), involucran una contemplación de lo pensado como si se tratara de algo que hay que percibir desde distintos puntos de vista. En general, se trata de actividades cognitivas arduas, por lo que no es extraño que, como en el caso de la multiplicación, hayamos de usar una herramienta importada.

Un uso del lenguaje de este tipo permite que el lenguaje sea ambiguo e incompleto. No hay razón por la que una expresión ambigua o incompleta no nos pueda ayudar a reflexionar sobre, o atender a, un pensamiento, siempre y cuando estemos en disposición de interpretarla, cosa que podremos hacer si: a) sabemos lo suficiente de lo que el hablante nos

quiere decir y *b*) el lenguaje con el que interpretamos lo dicho está libre de ambigüedades. Ambas cosas se cumplen en este caso, ya que los diálogos se llevan a cabo con uno mismo (y, por tanto, se sabe perfectamente lo que uno se quiere decir), y las oraciones, o partes de oraciones, emitidas son finalmente interpretadas (como en el caso de los diálogos «externos») en el *mentalés*.

Bibliografía

- ¹ Carruthers P.: *Language, Thought, and Consciousness: An Essay in Philosophical Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- ² Pinker S.: *The Language Instinct*, Nueva York, Morrow, 1994. [Existe versión española: *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.]
- ³ Varley R.: «Aphasic language, aphasic thought: an investigation of propositional thinking in an apropositional aphasic», en: P. Carruthers, J. Boucher (eds.): *Language and Thought: Interdisciplinary Themes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- ⁴ Markman E.: *Categorization and naming in children*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1989.
- ⁵ Gleitman L.: «Structural sources of verb meaning», *Language Acquisition* 1990; 1 (1): 3-55.
- ⁶ Tomasello M.: «The social bases of language acquisition», *Social Development* 1992; 1: 67-87.
- ⁷ Bloom P.: *How children learn the meanings of words*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 2000.
- ⁸ Xu F., Carey S.: «Infants' metaphysics: The case of numerical identity», *Cognitive Psychology* 1996; 30: 111-153.
- ⁹ Clark A.: *Being There*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1997. [Existe versión española: *Estar Ahí*, Barcelona, Paidós, 1999.]
- ¹⁰ García-Carpintero M.: «Gricean rational reconstructions and the semantics/pragmatics distinction», *Synthese* 2001; 128: 93-131.
- ¹¹ Boucher J.: «The prerequisites for language acquisition: evidence from cases of anomalous language development», en: P. Carruthers, J. Boucher (eds.): *Language and Thought: Interdisciplinary Themes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Notas

- a** Para respuestas a este argumento, véase García-Carpintero.¹⁰
- b** Pinker presenta casos de pacientes de síndrome de Williams, con coeficiente mental muy bajo (50 IQ) pero habilidades lingüísticas intactas.⁴ No obstante, Boucher cuestiona la teoría de que el aprendizaje del lenguaje nada tiene que ver con habilidades cognitivas generales,¹¹ también a partir de casos de síndrome de Williams.
- c** El autismo suele correlacionarse con baja inteligencia y dificultades lingüísticas, pero también hay autistas de inteligencia normal con una capacidad lingüística apreciable. Esto (presupuesta la verdad de la teoría que se está defendiendo) quiere decir *a*) que estos autistas tienen cierta capacidad empática, o *b*) que la teoría de la mente no es necesaria para aprender el lenguaje, aunque en los casos normales hagamos uso de ella.

Agustín Vicente

Doctor en Filosofía por la Universidad del País Vasco en 1998. Ha disfrutado de una beca posdoctoral en la Universidad de Barcelona, y de varias estancias en universidades norteamericanas (Brown, Chapel Hill). Actualmente es profesor asociado en la Universidad de Valladolid, y la Fundación BBK le ha otorgado una beca para investigar la cuestión de las relaciones entre lenguaje

y pensamiento y sus posibles implicaciones relativistas. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales.

agusvic@fyl.uva.es