

EDWIN RAY GUTHRIE: UNA FIGURA OLVIDADA

NATIVIDAD SÁNCHEZ

GABRIEL RUIZ

LUIS GONZALO DE LA CASA

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Edwin Ray Guthrie (1886-1959) es uno de esos autores importantes cuya presencia histórica no se ajusta bien a la influencia ejercida por su obra. Aunque su nombre aparece mencionado entre los neoconductistas, en muchas ocasiones su alusión no implica una exposición clara de sus ideas. En otras, simplemente se presentan visiones deformadas y poco correctas de su obra. Los historiadores han calificado de simple, sin más, a su sistema teórico, sobre todo al compararlo con el de algunos de sus contemporáneos, reduciendo su contribución al principio del aprendizaje por contigüidad. Por contraste, los psicólogos del aprendizaje han valorado su punto de vista como de una simpleza más aparente que real, y destacan en particular las dificultades para su contrastación empírica. Sin embargo, en ningún caso se han expresado las razones de esta simplicidad, dejando al lector con la impresión de tratarse bien de un rasgo inherente al propio autor o bien una consecuencia de su debilidad teórica. El presente trabajo mostrará que estas razones tienen que ver con una profunda y continua reflexión sobre la ciencia, que iniciada desde sus primeros trabajos filosóficos se mantuvo hasta sus últimas publicaciones, y con el marcado papel instrumental que asignaba a las teorías en la psicología.

Palabras clave: Edwin R. Guthrie; neoconductismo, simplicidad teórica, filosofía de la ciencia subyacente.

ABSTRACT

Edwin Ray Guthrie (1886-1959) is one of those important psychologists whose presence in the history of psychology does not conform the influence of his work. Even though, his name is listed among the neobehaviorists, his ideas are not clearly presented, and sometimes he's misapprehended. Historians have qualified his theoretical system as a simple one, specially in comparison with the systems proposed by some of his contemporaries. Besides, his contributions to psychology have been reduced to the Principle of Association by Contiguity. In contrast, learning theorists consider that the apparent simplicity in Guthrie's views is not real, and they have emphasized its vagueness and the difficulties in its empirical verification. However, the reasons for this simplicity or vagueness have never been established, leaving the readers with the impression that it is either due to his personal style or to some theoretical weakness. The present paper is intended to show that the reason of Guthrie's preference

for an unique and general principle is to be related to his deep and constant reflection about science and the instrumental role assigned to the construction of theories in psychology.

Key Words: Edwin R. Guthrie; neobehaviorism; theoretical simplicity; underlying philosophy of science

INTRODUCCIÓN

La elección de Edwin Ray Guthrie (1886-1959) como tema central de nuestro trabajo y el análisis de su contribución a la psicología viene motivada por diversas razones. En primer lugar, creemos que la figura de Guthrie ha sido relegada a un cierto olvido historiográfico, que es, sin duda, el responsable del desconocimiento de su obra. Con todo, su nombre aparece sistemáticamente mencionado entre los neoconductistas, pero sin que ello conlleve una exposición clara de sus ideas. Ha sido común presentarnos una visión simplista de su obra, reduciendo su contribución a la interpretación de todo tipo de aprendizaje desde el principio de la contigüidad, y a una descripción superficial, y en ocasiones plagada de errores conceptuales, de su trabajo de investigación *Cats in a Puzzle Box* (1946).

Veamos algunos ejemplos de ello. Para empezar, en contadísimas ocasiones se hace referencia a que el primer texto general escrito desde una óptica neoconductista fue *General Psychology in Terms of Behavior* publicado en colaboración con Stevenson Smith en 1921, un año antes de la obra de Tolman *A New Formula for Behaviorism*, a la que sin embargo se le suele otorgar un carácter fundacional. Por otra parte, no fue el "segundo" Skinner, el Skinner posterior a 1938, sino Guthrie el primer autor neoconductista que se opuso a la utilización de variables intervinientes y constructos hipotéticos, incluso a términos teóricos que podíamos calificar de bajo nivel (Mills, 1998; Ruiz, Sánchez y De la Casa, 1991). De hecho, en uno de sus últimos trabajos respondió con acritud a ciertos teóricos que habían calificado a algunos de sus conceptos bajo estas etiquetas (ver Guthrie 1959). También suele ser habitual catalogar a Skinner como el único neoconductista con intereses en la aplicabilidad de sus ideas, lo que sin duda es una injusticia para el resto de los autores de esta corriente y muy especialmente para Guthrie.

Además, en nuestro caso, hay todavía una razón más profunda para la elección de la figura de Guthrie: el interés que los autores de este trabajo tenemos en este periodo histórico, que nos parece que aún demanda una reconstrucción crítica de las obras de los neoconductistas en un intento por comprender mejor sus teorías, sus propuestas y el contexto donde surgieron. Sobre todo considerando que su historia ha sido escrita, si se nos permite la expresión, desde la óptica de los vencedores.

EDWIN RAY GUTHRIE (1886-1959): UN SABIO INGENIOSO Y AFECTUOSO

Edwin Ray Guthrie nació en Lincoln, Nebraska, el 9 de enero de 1886. Fue el mayor de cinco hermanos, hijos del matrimonio formado por Edwin Ray Guthrie y Harriet Pickett Guthrie. Su padre dirigía una tienda de pianos y su madre había sido maestra. Desde muy pronto se mostró como un niño precoz y un estudiante prometedor. Durante su formación en el instituto tuvo como tutor a Harry Kirke Wolfe, con quien posteriormente coincidiría en sus tiempos de universitario.

En 1903 ingresó en la Universidad de Nebraska, obteniendo con honores en 1907 la licenciatura en matemáticas, y donde realizó algunos cursos en filosofía. Allí, siguió con sus estudios de postgrado, compaginándolos con la enseñanza de las matemáticas en el *Lincoln High School*. En esta época, se iniciaron sus acercamientos a la psicología. Realizó algunos de los cursos que ofertaba Thaddeus Lincoln Bolton² sobre psicología experimental.

Años más tarde recordaría que durante uno de ellos pasó todo un invierno midiendo umbrales sensoriales, lo que en sus propias palabras "(...) sirvió para apagar todo mi interés en la psicofísica que era la principal preocupación en los laboratorios en aquellos años." (Guthrie, 1959, p. 160). También en estas fechas tuvo la "fortuna" de ser el único alumno en un curso de un viejo conocido suyo H. K. Wolfe (1858-1918). Wolfe había sido uno de los pioneros, junto a Cattell, en el acercamiento de los americanos a la *nueva ciencia*. En 1883 llegó a Berlín donde trabajó con un joven Ebbinghaus, para pasar después a Leipzig donde obtuvo el doctorado con Wundt en 1886, con una disertación titulada "*Memoria para tonos*", regresando a EE.UU. en 1889. A su vuelta, ocupó un puesto de catedrático del Departamento de Filosofía de la Universidad de Nebraska. Pero los intereses de Wolfe estaban encaminados hacia la "nueva ciencia", no sólo impartió cursos sobre psicología experimental, también fue el fundador de un laboratorio que constantemente intentaba equipar y mejorar (Benjamin y Bertelson, 1975). En 1897 tuvo problemas con las autoridades académicas, y alejado de su docencia universitaria, se refugió en la docencia no universitaria donde conoció a Guthrie. En 1907, y tras ocho años de alejamiento, un cambio de rector le devolvió a su lugar y una vez más maestro y alumno se reencontraron. Sin duda, la relación entre ambos fue decisiva en la orientación profesional y los intereses de nuestro autor.

En 1910, Guthrie, recibió su título de postgrado y se incorporó al Departamento de Filosofía de la Universidad de Pennsylvania. Curiosamente, fue en el invierno de este mismo año, durante la Reunión Anual de la Asociación Americana de Filosofía en Princeton, donde se produjo el acercamiento definitivo de Guthrie hacia el conductismo. Allí asistió a la conferencia que impartió el filósofo Edgar Arthur Singer (1873-1954) y que fue publicada como "*Mind as an observable object*", conferencia que algunos historiadores han considerado como una de las primeras y mejores manifestaciones del conductismo (Leahey, 1998). Guthrie realizó su tesis doctoral bajo la supervisión de Singer, quien trabajaba en el Departamento de filosofía de Pennsylvania, aunque en un tema muy alejado de la psicología: las paradojas lógicas de Russell, recibiendo su título en 1912.

En 1914, aceptó su primer puesto docente en la Universidad de Washington, donde permaneció hasta su jubilación en 1956. Inició su andadura en el Departamento de Filosofía, -dirigido en aquél momento por William Briggs Savoir, un discípulo de James- pero su interés en la psicología le llevó a trasladarse al Departamento de Psicología en 1919, donde comenzó a trabajar con Stevenson Smith (1883-1950). Fruto de esta colaboración fue *General Psychology in Terms of Behavior*³ (1921), cronológicamente el primer planteamiento neconductista, donde se defendía un conductismo de sentido común compatible con la conciencia (Gondra, 1998). En sus propias palabras:

"Una descripción conductista de la mente humana en ningún sentido contradice la suposición de sentido común de que los hombres sean conscientes. Debemos, en primer lugar, describir lo que el hombre hace, y en qué circunstancias lo hace, ya que esto es observable y puede expresarse con exactitud. La comprensión de la conducta es esencial para la comprensión de la conciencia" (Smith y Guthrie, 1921, pp. 1-2)

² Thaddeus Lincoln Bolton fue discípulo de Stanley Hall en Clark ; se incorporó a la Universidad de Nebraska en 1900 llegando a ocupar la posición de jefe del Departamento de Filosofía que Wolfe se había visto obligado a abandonar. En su preocupación por ampliar y mejorar el espacio dedicado al laboratorio de Psicología entró en conflicto con el, por entonces, rector de la Universidad, siendo expulsado en 1908.

³ Este libro había aparecido anteriormente con el título de *Chapters in General Psychology* en una editorial local, la de la Universidad de Washington, y su título cambió a *General Psychology in terms of Behavior*, cuando se editó a escala nacional. Por tanto, no se trata de dos obras diferentes, como algunos listados bibliográficos parecen sugerir.

En 1924 y junto a su mujer Helen McDonald, con quien se casó en 1920, apareció publicada su traducción al inglés de *Principios de Psicoterapia* del francés Pierre Janet. El acercamiento a la obra de este autor tuvo una marcada influencia en su consideración sobre la psicología clínica. Una de sus obras fundamentales *The Psychology of Human Conflict. The Clash of Conflicts within the Individual*, aparecida en 1938, está repleta de citas y referencias a la importancia de la obra de Janet y de su concepto *force mentale* para entender la personalidad humana. La idea de Janet de considerar a los seres humanos como sistemas de energía delicadamente equilibrados, atrajo la atención de nuestro autor. Tanta importancia otorgó Guthrie a la obra de Janet que cuando redactó su obituario en 1948 para *Psychological Review*, consideró que su contribución a la psicología había sido mayor que la del propio Wundt y criticó a los psicólogos americanos por ignorar su trabajo.

Durante la 2ª Guerra Mundial sirvió como consultor civil de alto rango para la Inteligencia Militar en Washington, y también en la Oficina de Información de Guerra, lo que según su propio testimonio le llevó a acercarse a cuestiones más aplicadas (Guthrie, 1959). Acabado el conflicto retornó a su trabajo en la Universidad de Washington, donde empleó gran parte de su tiempo en tareas administrativas y representativas. Con todo, tuvo lugar para publicar en 1950, junto a Francis Power, *Educational Psychology* en un intento por aplicar los principios del conductismo a las aulas; y en 1959, *The State University: Its Function and its Future*. En 1951 fue nombrado profesor emérito. Entre las distinciones que le fueron concedidas, destacan su nombramiento como presidente de la APA en 1945, y en ese mismo año su alma mater, la Universidad de Nebraska, le concedió un doctorado *honoris causa*. En 1958 le fue otorgada la medalla de oro de la APA por su contribución a la ciencia de la psicología. El 23 de abril de 1959 Guthrie moría en Seattle (Washington) de un ataque al corazón. Uno de sus alumnos, Fred D. Sheffield, calificaba a Guthrie en su obituario como:

"(...) un sabio ingenioso y afectuoso, que no sólo era sabio, sino que siempre encontraba una forma apta de expresar su sabiduría" (1959, p. 642).

"SÓLO CON LENTITUD HEMOS DESCUBIERTO QUE EL REQUISITO DE SIMPLICIDAD ES UNA NECESIDAD HUMANA. ES EL HOMBRE EL QUE ES SIMPLE, NO LA NATURALEZA" (GUTHRIE, 1959, P. 162)

La visión histórica de la obra de Guthrie se ha reducido casi en su totalidad a su contribución a las teorías del aprendizaje: su posición como teórico E-R, partidario de una propuesta de un único factor y centrado en el principio de asociación por contigüidad, han sido los rasgos más ampliamente señalados de su propuesta. En parte ensombrecido por el momento histórico que vivió, su contribución a otros campos de la psicología ha sido raramente considerada en sus justos términos, pero esta será una cuestión que trataremos en futuros trabajos.

Ha sido un lugar común entre los historiadores de la psicología calificar en términos muy similares la propuesta de nuestro autor. Se trata de afirmaciones del tipo: *"...su formulación de una teoría del aprendizaje extremadamente simple..."* (Schultz, 1981, p. 247) *"Es fácil de entender [el sistema de Guthrie] cuando se compara con teorías del aprendizaje más complejas como la de Hull"*(Schultz, 1981, p. 247), *«Su teoría del aprendizaje es la más simple concebible, consistiendo sólo en un principio general»* (Malone, 1990, p. 119). *"La propuesta de Guthrie sobre el aprendizaje era concisa y simple..."* (Hothersall, 1991, p. 501). Tal vez, consecuencia del alto consenso en catalogar esta época como la "Edad de la Teoría", los historiadores hemos usado afirmaciones que, en el intento de destacar la peculiaridad de Guthrie frente a sus contemporáneos, han acabado mostrando más que simplicidad, simpleza en sus ideas.

Paradójicamente, los psicólogos experimentales sí han reflejado la idea de que la simplicidad de la propuesta de Guthrie es más aparente que real, y es merecedora de un detallado análisis:

“Aunque los principios de condicionamiento que Guthrie ha establecido parecen tener una “economía” deseable en una formulación teórica de la conducta, un análisis más detallado revela que se necesita un conjunto formidable de supuestos y constructos teóricos adicionales para que su teoría posea alguna aplicación real a los datos experimentales” (Mueller y Schoenfeld, 1954, p. 368).

“Aunque no sea, en sentido estricto, una teoría que haga uso de un solo principio, la concepción de Guthrie emplea un número de supuestos menor que cualquier otro punto de vista contemporáneo [en referencia a los sistemas de Hull y Tolman]” (Osgood, 1969, p. 482).

Cuando estos teóricos del aprendizaje han analizado las fuentes del *reduccionismo conceptual* característico de Guthrie han apelado a razones derivadas de su asociacionismo E-R y del carácter marcadamente empirista de su conductismo (ver Hilgard y Bower, 1973; Mills, 1998; Osgood, 1969; Spence, 1951).

Pero, hasta donde sabemos, ni los historiadores ni los psicólogos experimentales han reflejado explícitamente los motivos de su *simplicidad* y oposición a las construcciones teóricas de corte hipotético-deductivo -al estilo de las planteadas por Hull desde sus primeros trabajos o por Tolman, un poco más tardíamente en su obra-. Las razones, lejos de ser producto de rasgos de personalidad, de su estilo literario y docente, o de preferencias particulares, estaban firmemente ancladas en una profunda reflexión sobre la filosofía de la ciencia y sobre la construcción del saber psicológico; reflexión que hizo patente en muchos de sus trabajos desde el inicio hasta el fin de su carrera (ver Guthrie, 1914, 1933, 1935, 1946, 1959; Guthrie y Edwards, 1949).

Para nuestro autor, la ciencia es el conjunto de reglas que los científicos aprenden a seguir en su afán por explorar el mundo y ponerse de acuerdo sobre él. Se refiere a aquél conocimiento expresado en términos generales que es independiente del tiempo y del lugar, lo que implica necesariamente la simplificación o reducción de lo observado:

“La ciencia es la reducción de lo que vemos, oímos y sentimos a reglas que nos capaciten para saber qué podemos esperar ver, oír y sentir en ocasiones similares en el futuro” (Guthrie, 1938, p. 7)

Como construcción humana, la ciencia no versa sobre los eventos naturales; sino sobre las construcciones que los humanos hacemos de los mismos, sobre los hechos.

“Un hecho es un evento descrito de modo tal que se descripción sea aceptada por cualquier observador. (...) Los hechos psicológicos son eventos descritos de modo tal que cualquier psicólogo aceptaría la descripción” (Guthrie, 1946, p.1)

Por tanto, la ciencia es factual en su naturaleza y Guthrie entiende que su función comunicativa, y, por tanto, la aceptación de las descripciones en torno a los hechos por una comunidad de especialistas es su condición y rasgo fundamental. El requisito de los hechos que se consideran científicos es el ser obtenidos mediante la observación empírica de eventos naturales y el ser replicables, lo que requiere el uso de un lenguaje claro y estandarizado. Los hechos siempre implican al lenguaje, la capacidad de comprensión y el acuerdo entre observadores.

Pero, aunque los hechos se constituyen en la materia prima de la ciencia no es su mera acumulación lo que la define. La esencia del conocimiento científico es su carácter explicativo, la ciencia busca el establecimiento de afirmaciones generalizantes, de reglas de clases de eventos, de las cuales el hecho que se pretende estudiar se asienta como un caso de los muchos posibles. Sólo el establecimiento de estas reglas permite a la ciencia cumplir con sus fines fundamentales: permitir la predicción, que en el sistema de Guthrie se plantea no en términos absolutos, sino contingentes (asumiendo un cierto margen de error), y facilitar la comunicación entre los interlocutores de este conocimiento y entre éstos y sus aprendices.

Por tanto, las explicaciones científicas expresan una regla donde a un estado de cosas, denominado en su sistema A por antecedente, es seguido en una cierta proporción por otro estado de cosas, denominado C por consecuente. Además, las explicaciones, y por tanto las predicciones que permiten, pueden ser de dos tipos: las que establecen una relación en términos del grado o extensión del antecedente y aquellas que se establecen en términos de la mera presencia o ausencia del mismo. Esta diferenciación, aparentemente nimia, es fundamental tanto en la determinación de su propio sistema, como en la valoración que hizo de las posiciones de sus coetáneos, en particular de Hull y Tolman.

Aquellas teorías del aprendizaje que establecen leyes cuantitativas se basan en la observación de situaciones empíricas de carácter repetitivo, generando reglas que son esencialmente curvas empíricas. Según Guthrie la mayor parte de los trabajos realizados en el terreno del aprendizaje usaban este método de establecimiento de sus explicaciones. Su problema radica en que dichas curvas son poco útiles ya que, aunque su fin era el establecimiento de una forma característica común a todas las situaciones, la realidad empírica mostraba que eran muy específicas para las diversas habilidades registradas, para las diversas medidas tomadas e incluso para la propia naturaleza de los sujetos. Por su parte, las predicciones que se basan en reglas establecidas según un criterio de todo/nada, de presencia o ausencia, implican la aceptación previa de un modelo conceptual. La conducta, como el consecuente fundamental de la psicología, se predice en función de lo que el modelo haría.⁴ Su posición se alinea con esta segunda opción, como se hace evidente en su planteamiento del aprendizaje, frente a la ley de la frecuencia, en términos todo o nada, o cuando afirma:

"Aquí se plantea la analogía con un sistema de predicción meteorológica que examine los registros pasados en busca de un patrón de datos igual al presente en la actualidad. La analogía no se establece con un sistema de predicción meteorológica basado en una ecuación de regresión en la que los datos se introduzcan en términos de grados de temperatura o de grados de velocidad eólica. En otras palabras, la teoría del aprendizaje que se ha esbozado aquí hace al aprendizaje sinónimo de la percepción en la cual se reacciona ante patrones presentes o ausentes, no ante patrones presentes en un grado determinado" (Guthrie, 1952, p. 297).

Mientras las explicaciones establecen la regla para una clase de hechos, la teoría iría más allá: organizaría las reglas en una jerarquía de generalizaciones. Las leyes específicas se explican (o reducen) mostrando que son ejemplos de reglas más generales. Un ejemplo de reducción es el intento de comprimir la ley de la extinción en la ley más general de asociación, o la inhibición asociativa como la adquisición de una nueva respuesta, en lugar de buscar leyes particulares para cada fenómeno. Las teorías, además de hacer de la ciencia algo enseñable, son los instrumentos en los que se basan los científicos para enfrentarse a nuevas entidades y trabajar con ellas con éxito. Son necesarias para dirigir la búsqueda de nuevos hechos.

⁴ En su exposición reconoce que dada la juventud de la psicología coexisten varios modelos.

Fiel al espíritu pragmatista propio de la psicología norteamericana desde los tiempos de James y Pierce, Guthrie consideró como criterio de verdad de las proposiciones contenidas en las explicaciones científicas el nivel de aceptación de las mismas por parte de los miembros de la comunidad de referencia:

"No hay explicaciones verdaderas y explicaciones falsas, sólo explicaciones con éxito y explicaciones sin él, explicaciones aceptables y explicaciones inaceptables" (Guthrie, 1952, p. 9)

Desde sus primeros trabajos, como en *Formal Logic and logical form* (Guthrie, 1914), Guthrie había defendido que las leyes de la lógica eran convenciones sociales adoptadas por su utilidad práctica que sólo encontraban sentido y utilidad en campos de conocimiento altamente organizados y con un elevado grado de consenso. La psicología no se encontraba en esta situación, ni siquiera en el campo del aprendizaje, al que consideraba uno de los más firmemente establecidos dentro de la psicología, existía consenso sobre la propia definición del proceso. En este estado de cosas, dada la digresión de la psicología y la ausencia de una base factual común, para Guthrie una sistematización y formalización de la teoría, como la planteada por Hull, sería una lacra para el desarrollo de una verdadera ciencia de la conducta. Desde sus planteamientos, la adopción de cualquier sistema ocultaría un serio problema: establecido un alto nivel de consenso sobre aquél el desarrollo futuro de una ciencia seguiría la dirección que marcará. Por tanto, y dado el papel director que asigna a la teoría en la búsqueda de los hechos, la objeción a la adopción prematura de cualquier sistema no radica tanto en el propio sistema, cuanto en la restricción que puede imponer a los hechos a estudiar. Es cierto que, heurísticamente hablando, los sistemas pueden parecer útiles en tanto en cuanto sean generadores de más investigación; para Guthrie, sin embargo, considerar la investigación como valiosa per se es un error. La prueba de la validez de un sistema no viene dada por la cantidad de predicciones "en vacío" que sea capaz de generar; sino por la capacidad de predecir aquello que merece la pena ser predicho:

"Prácticamente toda investigación da como resultado una predicción, pero si es sólo la predicción de cómo se comportarán las ratas en determinadas condiciones complejas que se encuentran sólo en cierto número de laboratorios de psicología, no habremos hecho avanzar ni el conocimiento ni la ciencia" (Guthrie, 1959, p. 173)

En conclusión, el conocimiento sólo puede ser caracterizado como científico si establece una regla lo suficientemente general para ser válida, independientemente del momento, del lugar y de los eventos particulares. Los términos, tanto antecedentes como consecuentes, que formen parte de dichas reglas deben versar, por tanto, sobre clases abstractas; es decir sobre hechos que impliquen un amplio consenso entre los observadores. El consenso entre lo que se constituye como antecedentes y consecuentes en las explicaciones psicológicas es bastante escaso. De hecho, según Guthrie:

"Las diferencias entre las escuelas psicológicas descansa en lo que eligen como A y C en nuestra fórmula" (1952, p. 16)

CONCLUSIONES

Vemos por tanto que la supuesta simplicidad del principio de aprendizaje por contigüidad es producto de una forma específica de conceptualizar la ciencia y la psicología. Su oposición a los sistemas formalizados es fruto del propio estatus de la psicología y de la

dispersión y falta de acuerdo entre teóricos (probablemente consecuencia de su juventud) y su a menudo mal interpretada y criticada tendencia a plagar sus escritos de ejemplos y situaciones propios de la vida cotidiana, que ha sido analizada por algunos autores como un modo de ocultar la debilidad teórica de su propuesta, consecuencia de su criterio de utilidad del conocimiento.

El planteamiento del aprendizaje por contigüidad puede, así, ser entendido como la propuesta de mínimos, de una herramienta necesaria sobre la cual establecer el consenso necesario entre los estudiosos del aprendizaje.

"(...) la asociación es una característica general del cambio conductual y sus reglas no sólo no se violan en el insight, la elección, etc., sino que estas formas de conducta, como todas las demás, se ajustan a los principios asociativos. El principio de asociación es comparable al principio de la gravitación. No muchos fenómenos pueden explicarse por gravitación, pero ninguno viola su fórmula" (Guthrie, 1944, p. 42)

El continuo esfuerzo de Guthrie por demostrar, mediante un análisis conceptual que no se viera afectado por el tipo de experimento o por las VDs seleccionadas, que su principio era aplicable a todas las situaciones y explicaciones del aprendizaje planteadas por otros autores ha de entenderse dentro de la búsqueda de este consenso mínimo, sobre el cual poder construir un verdadero conocimiento científico en psicología. Funcionaría a modo de un principio general, que necesitaría ser complementado no por principios rivales sino por consideraciones especiales que determinarían situaciones especiales, ampliando su capacidad explicativa:

"La actual teoría del aprendizaje se presenta no como una generalización a partir de la observación de la conducta de las ratas, sino como un "modelo científico" que representa el modo en que un fenómeno tal como el aprendizaje podría acontecer. Sugiere que si los ángeles existieran y fueran capaces de aprender, aprenderían asociando patrones situaciones a complejos de respuestas. Requeriría cierto conocimiento de los ángeles afirmar que aprenden de este modo; pero mientras tanto la teoría ensaya una estructura conceptual de un método por el cual, si los ángeles existieran, podrían aprender" (Guthrie, 1952, pp. 201-202)

Visto desde esta perspectiva nos parece que algunas de las afirmaciones en torno a la simplicidad, aparente o real, del planteamiento de Guthrie han omitido las razones de la misma. Su posicionamiento en el campo de las teorías del aprendizaje, lejos de ser consecuencia de la superficialidad en el análisis del fenómeno, era fruto de una elección explícita, basada en una profunda y continua reflexión sobre el estatus de la ciencia psicológica. Guthrie, para quien sin un alto consenso entre los miembros de una comunidad no podría haber ciencia, propuso con su principio de asociación por contigüidad el que consideraba como el único y mínimo acuerdo posible entre los teóricos del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- BENJAMIN, L. T., y BETELSON, A. D. (1975). The early Nebraska psychological laboratory, 1889-1930: Nursery for presidents of the American Psychological Association. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 11, 142-138.
- GONDRA, J. M. (1998). *Historia de la psicología. Introducción al pensamiento psicológico moderno* (Vol. 2): *Escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*. Madrid: Síntesis.
- GUTHRIE, E. R. (1914). Formal logic and logical form. *Midwest Quarterly*, enero.
- GUTHRIE, E. R. (1933). On the nature of psychological explanations. *Psychological Review*, 40, 127-137.
- GUTHRIE, E. R. (1935). *The psychology of learning*. Nueva York: Harper.
- GUTHRIE, E. R. (1938). *The psychology of human conflict*. Boston: Beacon.
- GUTHRIE, E. R. (1944). Personality in terms of associative learning. En J. McV. Hunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders* (Vol I, pp. 49-68). Nueva York: Ronald Press.
- GUTHRIE, E. R. (1946). Psychological facts and psychological theory. *Psychological Bulletin*, 43, 1-20.
- GUTHRIE, E. R. (1952). *The psychology of learning* (Ed. Rev.). Nueva York: Harper.
- GUTHRIE, E. R. (1959). Association by contiguity. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. (Vol. 2, pp. 158-195). Nueva York: McGraw-Hill.
- GUTHRIE, E. R., y EDWARDS, A. L. (1949). *Psychology: A first course in human behavior*. Nueva York: Harper.
- HILGARD, E. R., y BOWER, G. H. (1973/1966). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas
- HOTHERSALL, D. (1997). *Historia de la psicología*. México: McGraw-Hill.
- LEAHEY, T. H. (1998). *Historia de la psicología. Principales corrientes del pensamiento psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- MALONE, J. C. (1990). *Theories of learning. A historical approach*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- MILLS, J. A. (1998). *Control. A history of behavioral psychology*. Nueva York: Nueva York University Press.
- MUELLER, C. G. y SCHOENFELD, W. N. (1954). Edwin R. Guthrie. En W. K. Estes, S. Koch, K. MacCorquodale, P. E. Meehl, C. G. Mueller, W. N. Schoenfeld, y W. S. Verplanck (Eds.), *Modern learning theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- OSGOOD, Ch. E. (1969/1953). *Curso superior de psicología experimental*. México: Trillas.
- RUIZ, G., SÁNCHEZ N. y DE LA CASA, L. G. (1991). La culminación teórica del proyecto inicial de B. F. Skinner (1930-1938): la metáfora hidráulica del condicionamiento. *Anuario de Psicología*, 51, 89-111.
- SCHULTZ, D. (1981). *A history of modern psychology*. Nueva York: Academic Press.
- SMITH, S., y GUTHRIE, E. R. (1921). *General psychology in terms of behavior*. Nueva York: Appleton.
- SPENCE, K. W. (1951). Theoretical interpretations of learning. En S. S. Stevens (Ed.), *Handbook of Experimental Psychology* (pp. 690-729). Nueva York: Wiley.