

ADOLFO JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

Catedrático Auxiliar de Educación
Universidad de Puerto Rico

LA PSICOLOGÍA MODERNA Y LA LECTURA

Perspectiva

LA copiosa contribución de la psicología durante los últimos cien años plantea al investigador una compleja perspectiva, no tan sólo en su aspecto científico, sino también en sus implicaciones filosóficas y culturales.

Los problemas y métodos de esta ciencia no pueden deslindarse totalmente de las corrientes intelectuales del pensamiento, ni de las tensiones y conflictos de la cultura. Así, por ejemplo, el positivismo y el idealismo no constituyen sólo determinadas posiciones filosóficas del hombre ante el mundo y la vida, ya que también son formas instrumentales operantes, es decir, determinados métodos de trabajo.

En primer término asoma enseguida la vieja controversia entre monismo y dualismo, mecanicismo y vitalismo, atomismo e integralismo, viejo y nuevo asociacionismo, positivismo e idea-

lismo, introspeccionismo y extrospeccionismo, periferalismo y centralismo; y dentro de esos dilatados ámbitos, las diversas escuelas de psicología: conexionismo, conductismo, estructuralismo, funcionalismo, psicología analítica, psicoanálisis, etc. Junto a la conmoción producida por el impacto entre estas construcciones sistemáticas se levantan conciliadoras y pacificantes, la aspiración hegeliana de síntesis y el eclecticismo.

Las escuelas de psicología y la psicología de la lectura

¿Cuál es la contribución de la psicología moderna al estudio del proceso de lectura? Dentro del extenso campo general de esta ciencia joven, con su diverso y rico caudal de teorías y escuelas ¿cómo producir y elaborar un cuerpo integrado y coherente de principios y fenómenos típicos, cuya organización y estructura pueda llamarse con propiedad “psicología de la lectura”?

Al intentar situarse frente a este vasto panorama, el primer problema del investigador es el siguiente: ¿cómo enfrentarse al conflicto entre escuelas?

¿En qué forma las diversas escuelas de psicología han contribuido a un mejor conocimiento del complejo fenómeno lingüístico, social, intelectual, emocional y estético que es el acto de leer? ¿Qué implicaciones y aplicaciones tienen los hechos señalados por la investigación en sus aspectos pedagógicos y educativos? ¿Cómo puede contribuir un conocimiento suficiente del proceso de lectura a un mejoramiento de ese acto en el hombre?

El problema fundamental del conflicto entre escuelas está siendo manejado por algunos psicólogos modernos con un criterio armonizador y ecléctico. Se estima que las diferencias son más bien formales que virtuales. Así pues, se ha señalado que la oposición, conflicto e irreductibilidad entre escuelas son más aparentes que reales y que estas diferencias no constituyen en el fondo más que distinciones en nomenclatura al designar

los mismos fenómenos, y modos particulares de exponer, formular y explicar los contenidos de la investigación.

En la interioridad del hombre se mueven las fuerzas del mundo psíquico respondiendo a idénticas leyes, a los mismos mecanismos universales del espíritu. Corresponde a las diversas escuelas acercarse al hombre tratando de conseguir una formulación básica y fundamental, un común denominador que armonice en cierto modo los criterios en aparente divergencia.

El concepto de escuela

En Europa, el concepto de “escuelas de psicología” (*Schule der Psychologie*) era corriente en las contribuciones alemanas hacia el 1880, para designar un grupo de psicólogos que defendían en común alguna determinada formulación teórica y experimental, que difería de la posición ortodoxa wundtiana. En los Estados Unidos, la posición de bandera psicológica no surgió hasta fines de la primera década del presente siglo con las figuras de Thorndike, Watson y McDougall (21:303).

El siglo diecinueve

Estimulado por los nuevos descubrimientos científicos, el espíritu del siglo XIX se encuentra nuevamente sacudido por un conflicto ya secular en la historia del pensamiento y la dinámica de la cultura. Esta dura oposición entre concepciones distintas del mundo y sus fenómenos, marca el triunfo momentáneo de las nuevas ideas: positivismo, materialismo, naturalismo, religión racional y natural, científicismo y mecanicismo.

Una característica fundamental del siglo XIX, usando el término hegeliano, fue la antítesis frente al tradicionalismo escolástico y la filosofía natural. El positivismo imperante en la ciencia y la filosofía, el nacimiento de la sociología científica (Comte), del evolucionismo mecanicista y natural (Darwin), del transformismo biogenético y recapitulante (Haeckel),

del criticismo en religión (Renán) y del materialismo económico (Marx), constituyen la expresión de una actitud determinada de objetivismo; estudio de los fenómenos vitales mediante equipo de laboratorio, afirmación de los hechos escuetos y puros —“polvo de hechos” que decía Unamuno— y justipreciación del mundo y del mundo del hombre en sus dimensiones y direcciones cuantitativas. La psicología es rescatada de su enclaustramiento dentro de la filosofía natural y nace la psicología fisiológica.

Visto desde la perspectiva del siglo xx el defecto fundamental del siglo pasado fue estudiar el hombre en sus elementos constituyentes, sin relacionar las partes con la unidad integral y total del individuo de la cual derivan su razón de ser y su función. Dice Messer:

... Considerando al sujeto estamos más cerca de la realidad de la vida como un todo, en el conjunto de su conducta, que cuando la psicología fisiológica estudie las funciones de los órganos aislados o de los complejos orgánicos (18:131).

Romero sostiene que el pensamiento científico y filosófico del siglo xix está dominado por una categoría: la atómica, la individualizada: en física y química, el átomo; en psicología, el elemento psíquico; en el derecho natural, el individuo; en el lenguaje, la palabra:

Conocer es, ante todo, llegar intelectualmente a estos individuos, construir idealmente las distintas instancias reales por la sucesiva agrupación de ellos... La mirada, la atención, la dirección del conocimiento, iban como hipnotizadas hacia el átomo químico o psíquico, o social, o lingüístico—; hacia la unidad última en que se imaginaba hallar la razón y la explicación de cualquier instancia real.

El ataque llevado desde principios del siglo xx contra esta visión del mundo, es uno de los espectáculos más incitantes y más sorprendentes que haya sido dado contemplar a la inteligencia humana desde que, hace unos miles de años, el hombre empezó a investigar la razón y el ser de las cosas (22:68).

Psicología y metafísica

Uno de los problemas fundamentales de la psicología —la naturaleza de la mente humana— ha sido planteado por Dampier en sus dimensiones filosóficas. Sostiene que los problemas centrales que conciernen a la unidad de la vida consciente no pueden resolverse meramente con los métodos de las ciencias exactas. Esta imposibilidad constituye el límite del laboratorio y el umbral de la metafísica.

... ¿Puede ser esa sensación unitaria —dice Dampier— reflejo de la realidad, y posee la mente, el alma, como queramos llamarla, un fenómeno independiente? Por otro lado ¿es ella un complejo derivado de la combinación de sensaciones, percepciones y memorias, como lo supone ser la “psicología asociacionista”? ¿Controla ella el cuerpo, constituye un mero epifenómeno del cerebro o es que en verdad existe alguna unidad de índole superior? (6:305).

Función de la psicología

¿Existe alguna oposición entre las ciencias de la naturaleza y las del espíritu? ¿No es acaso la psicología ciencia de la naturaleza y del espíritu al mismo tiempo? A nuestro entender la concepción pedagógica ideal debe contemplar ambos mundos, ser fiel a la ciencia y a los hechos descubiertos por ella, debe reconocer la importancia de las fuerzas espirituales del hombre, entre ellas la fe en la educabilidad del individuo y en su gradual y progresivo mejoramiento, debe responder a las urgencias y necesidades espirituales y culturales del hombre y la sociedad, y preocuparse por los problemas fundamentales del mundo moderno. Sus bases deben ser integrales, es decir, a un mismo tiempo científicas, artísticas, sociales, antropológicas, humanísticas y culturales.

¿Sería juicioso estructurar todo un sistema pedagógico sobre bases exclusivamente experimentales? Los recursos de la

ciencia psicológica deben ponerse al servicio de la escuela y de la vida. No nos interesa, para los efectos de la formación humana una psicología pura, divorciada o desentendida de las necesidades totales del hombre, sino que sea uno de los diversos puntos de apoyo de la escuela para establecer las bases de un proceso docente eficaz y que pueda contribuir de modo positivo a la formación integral de la persona humana.

Vieja y nueva psicología

¿Existe en verdad una “vieja” y una “nueva” psicología, o es ésta una sola disciplina dentro de la cual se ha operado con métodos instrumentales diversos desde Aristóteles hasta nuestros días?

Los configuracionistas han objetado las teorías de Pavlov, Watson y Thorndike porque son “atomistas” y por lo tanto, según ellos, resultan anticuadas. A su vez, Watson sostiene que su interpretación de la conducta es la científica y moderna, frente a lo que considera el tradicionalismo religioso e introspectivo de Wundt, James, Külpe, Titchener, Angell, Judd, McDougall y Freud.

En contraste con éstas y otras rudas oposiciones, se levanta el criterio de armonía, eclecticismo y transacción: el esfuerzo por formular una concepción general que correlacione las teorías de Pavlov, Freud, Thorndike y Köhler, entre otros.

¿Qué podemos entender y significar cuando usamos u oímos usar los términos “vieja” y “nueva” psicología para señalar dos grandes cuerpos de conocimientos que aparentemente se excluyen entre sí? ¿Cómo y dónde establecer las líneas divisorias entre las “antiguas” y las “modernas” teorías? ¿Son ciertamente incompatibles estas dos zonas de pensamiento psicológico o hay entre ambas elementos comunes, útiles y aprovechables?

¿Cuándo surge la “nueva” psicología? Esta es una cuestión sobre la cual los historiadores de esta ciencia no han lo-

grado ponerse de acuerdo. Si empleáramos un criterio cronológico e historicista, consideraríamos como “vieja” la larga tradición de pensamiento que se remonta hasta Aristóteles, Demócrito y Leusipo, y llega hasta mediados del siglo XIX con el auge del experimentalismo científico. Así pues, el comienzo de la “nueva” psicología estaría representado en la figura de Gustav Theodore Fechner, quien en sus *Elementos de psicofísica* (1860) intentó una determinación cuantitativa y mensurable de los procesos psíquicos. Otros sitúan este momento en la persona de Wilhem Wundt quien hacia 1879 estableció el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig, aunque se sabe que años antes, William James, había mantenido funcionando un laboratorio de este tipo en los Estados Unidos.

Así, el advenimiento de la “nueva” psicología quedaría enmarcado dentro del particular espíritu positivista y científico del siglo pasado, con su agnosticismo filosófico, su evolucionismo natural y mecanicista, su reacción contra la religión revelada y su positivismo metodológico.

A esta corriente general de pensamiento y de actitud que afecta a todos los órdenes de la cultura le imprimen impulso figuras como los hermanos Alejandro (1769-1859) y Guillermo von Humboldt (1767-1835), Charles Lyell (1797-1875), Charles Darwin (1809-1882), Alfred Russell Wallace (1823-1913), Herbert Spencer (1820-1903), Thomas Huxley (1825-1895), Ernesto Renán (1823-1892), Luis Pasteur (1822-1895), Gregorio Mendel (1822-1884), Augusto Comte (1798-1851) y Ernesto Haeckel (1854-1919). En el campo de la psicología el cambio se opera con el advenimiento de la psicología física de Gustave Theodore Fechner (1860) y la psicología fisiológica de Guillermo Wundt (1879).

Otra manera sería situar el inicio de la nueva psicología en los últimos años del siglo pasado y primeros del presente: investigaciones fisiológicas de Pavlov en Rusia (1902) y de Thorndike en los Estados Unidos (1893).

Una tercera fecha sería el 1912, con el advenimiento de la teoría *gestalt* y del conductismo de Watson.

Desde otro punto de vista, de contenido, la nueva y la vieja psicología han coexistido desde Aristóteles en un desarrollo paralelo. En el filósofo de Estagira, dicen los gestaltistas que se encuentran las primeras formulaciones de la teoría configuracionista. Los gérmenes de ambas psicologías—atomismo e integralismo—se hallan en líneas independientes que parten desde el pensamiento clásico griego y llegan hasta nosotros. Esta segunda posición nos parece superior al criterio cronológico, y por lo tanto la coexistencia en el tiempo de teorías contrastables es de nuestra mejor aceptación.

Dentro de nuestra moderna psicología existen contenidos de larga historia o de antiguos antecedentes como las leyes asociacionistas de Aristóteles. En la psicología neotomista del Padre Brennan, se revaloran a la luz de la reciente ciencia psicológica, muchas de las doctrinas aristotélicas sobre la naturaleza del hombre, tal como fueron entendidas por Santo Tomás de Aquino (1) hacia el siglo xiv.

Vitalismo y mecanicismo

La moderna controversia filosófica y científica entre vitalismo y mecanicismo es un reflejo de la remota colisión de ideas dentro de la concepción cosmogénica griega desde antes de Aristóteles: monismo y dualismo. En el monismo materialista de Leucipo y Demócrito (460-370 A. de J. C.) se considera la materia física como constituida por partículas o átomos dotados del poder de movimiento autónomo, y nada se explica por otros medios que no sean los principios estrictamente físicos.

Por otro lado vemos la concepción dualista sustentada primero por Empédocles (500 A. de J. C.) y modificada posteriormente por Anaxágoras (500-428 A. de J. C.). Este considera que la realidad tiene dos aspectos: el material, constituido por cuatro elementos físicos: fuego, tierra, aire y agua; y el espiritual o no físico que mueve la materia: amor y odio. Anaxágoras propuso la idea de *mente* como principio motor. A esta

concepción dualista dieron expansión y desarrollo Platón (427-347 A. de J. C.) y Aristóteles (384-322 A. de J. C.). (25).

Naturaleza del conflicto

Woodworth ha realizado un esfuerzo por situarse ante el vasto panorama de la psicología moderna con una actitud comprensiva y conciliadora. Considera el psicólogo norteamericano que la conflictiva colisión de escuelas consiste esencialmente en una cuestión de énfasis, más que de posiciones particulares. El campo de la psicología ofrece para Woodworth un panorama considerablemente amplio y variado y cree que son muchas las posibles aplicaciones de esta ciencia al bienestar humano.

Más que en la formación de movimientos, los psicólogos de escuela representan, en lugar de opuestas e incompatibles teorías, campos determinados de investigación. En sus escuelas y propulsores respectivos, la psicología se desenvuelve mostrando más bien preferencias determinadas, en vez de opuestos o contrarios irreductibles. La estructuralista se concentra en el estudio de las sensaciones; la configuracionista o *gestalt* en las percepciones; el asociacionismo en el aprendizaje y la memoria; el psicoanálisis en los deseos; la psicología hórmica o volitiva en la actividad basada en propósitos; el conductismo o *behaviorismo* en la actividad motora; y la psicología personalista y orgánsmica en el individuo considerado como un todo (31:5). Cada una ha hecho contribuciones que concurren en el fondo con los mismos fenómenos observados, pero expresados por medio de formulaciones particulares y aparentemente conflictivas. Todas aspiran a explicar la realidad psíquica humana, el hombre como objetivo y sujeto de toda psicología y hacia el cual todas convergen, encontrándose en la misma encrucijada fenoménica. Dice Woodworth:

Cada escuela le señala un camino a la psicología y ésta a su vez intenta avanzar en todas direcciones. El problema es: cuál

dirección producirá los grandes descubrimientos del futuro, y si es posible que de vez en cuando se realice la síntesis de los diferentes campos en que se progresa (31:10).

Funcionalismo y estructuralismo

Watson afirmaba no encontrar diferencia entre la “psicología funcional” y la “estructuralista”. Decía que tanto los estructuralistas como los funcionalistas usaban los diversos términos con idéntico sentido: sensación, percepción, afectividad, emoción y volición. A su vez sostenía que el behaviorismo que él defendía era a su vez el verdadero, lógico y consistente funcionalismo (29:177).

El biologismo funcionalista de Claparède

Una actitud ecléctica representativa la encontramos en el psicólogo suizo Eduardo Claparède (1833-1940). Jamás intentó fundar escuela alguna de psicología, a pesar de su importante y copiosa contribución a este campo. Juzgó las controversias entre psicólogos y entre escuelas como tiempo perdido que debía y podía canalizarse hacia orientaciones más provechosas.

¿Qué ventaja hay —decía Claparède— en limitar deliberadamente el campo de la psicología prescribiendo de antemano los conceptos que han de serle de valor? Creo que debemos ser eclécticos y adoptar provisionalmente todos aquellos puntos de vista que muestran valor práctico, aunque sean contradictorios (31:33).

Desde bien temprano en su carrera como psicólogo, Claparède formuló un punto de vista que primeramente llamó *biológico*, y después *funcional*. La concepción funcionalista, según Claparède, juzga los fenómenos psíquicos esencialmente desde el punto de vista de su función en la vida, lo cual en el fondo es como preguntarse: ¿Cuál es su aplicabilidad, su utilidad? En sus investigaciones en el laboratorio de psicología

animal que estableció en la Universidad de Ginebra, en Suiza, Claparède trató de encontrar por medio de su psicología funcionalista, el modo como los descubrimientos del investigador pueden ponerse al servicio de las necesidades e intereses del hombre, cómo pueden contribuir a afrontar distintas situaciones pertenecientes a la problemática de la vida individual y social (3:63-97).

En esta concepción práctica y pragmática de la psicología y en sus implicaciones para la educación hay puntos en común entre las ideas de Claparède y las concepciones filosóficas y psicológicas de William James y John Dewey. Existe en ellos una idea funcional y utilitaria de la psicología sin rendir la orientación de esta ciencia el criterio particular de psicólogos y escuelas.

Gestaltismo y atomismo

Los psicólogos *gestaltistas*, al proclamar sus teorías como la mejor interpretación posible de la experiencia y el aprendizaje, pretendieron identificarse con el clímax en la lucha entre la “vieja” y la “nueva” psicología. Formularon un ataque hostil y sistemático contra el conexionismo y la reflejología ortodoxa, clasificándolas como interpretaciones atomistas, y por lo tanto, anticuadas del aprendizaje.

Esta ruda oposición ha trascendido hasta los colegios universitarios para la preparación de maestros, en cuyos pronuarios para los cursos profesionales se ha planteado el problema a favor del *gestaltismo*, estableciendo esta teoría psicológica como fundamento esencial, único y verdadero de los métodos de enseñanza, y se han juzgado las ideas de Thorndike y Pavlov como interpretaciones mecanicistas, y por lo tanto obsoletas del aprendizaje. Es tiempo de que se rectifique este error.

El uso de la palabra *gestalt* —dice Woodworth— que en alemán corriente designa forma o estructura nos recuerda que este asunto toca a una cuestión “sistemática”, es decir, a la rela-

cionada con la escuela de psicología Gestalt... Podemos aprovechar las numerosas contribuciones de esta escuela sin tomar banderías o insinuaciones en su aspecto controversial (32:623).

Katz plantea el problema de qué se entiende por psicología atomista. Señala que este tipo de pensamiento se remonta hasta la vieja concepción materialista griega, según la cual el mundo se componía de partículas indivisibles dotadas de energías específicas. Esta noción triunfó en el siglo XIX, particularmente en las ciencias naturales, en especial la química. Del campo de las ciencias naturales la teoría atomista primitiva fue aplicada a la fisiología. Se concebía el organismo como una combinación de células. Si se lograba conocer bien la función de la célula, ello haría posible entender la del organismo como totalidad, mediante un proceso de agregación de funciones individuales (13:4).

Según Katz, la reflejología pavloviana lleva este punto de vista a su formulación más extrema. Para Pavlov y los ortodoxos de su teoría, el reflejo es el elemento básico del movimiento del organismo. En éste se pueden ir aislando las diversas piezas del aparato de reflejos, el cual está sujeto a un constante proceso de reacción, rectificación, reorganización, fortalecimiento y deterioro, frente al impacto del ambiente. Los reflejos pueden ayudar a fortalecer o a inhibir otros reflejos, determinando así el hecho de que la función general del organismo viene a resultar de las operaciones reflejas aisladas que se suman o restan (13:4).

Los psicólogos de la escuela *Gestalt* hicieron oposición a dos doctrinas implícitas en la "vieja" psicología: 1. La teoría del mosaico —o *bundle*—, y 2. La asociacionista.

De acuerdo con la primera, el pensamiento se produce mediante combinación o yuxtaposición de elementos psíquicos y fisiológicos menores, como el montón de arena resulta de la aglomeración de granos separados. Dentro de esta primera clasificación los *gestaltistas* colocan el conexionismo de Watson y Holt.

La segunda teoría explica la vida mental en términos de contigüidad espacial y temporal de elementos menores. Si en nuestra mente el elemento A ocurre acompañado o seguido por el B, se desarrolla la tendencia en el sentido de que a la presencia de A se siga inmediatamente B. Los viejos asociacionistas y sensorialistas John Stuart Mill, John Locke, Thomas Hobbes, etc., explicaban el pensamiento a base de mera asociación por contigüidad entre elementos tales como sensaciones, percepciones e imágenes. Fue Alfredo Binet el primero en plantear la existencia de un pensamiento sin estas piezas contribuyentes, o sea, formas de vida mental que están por encima de la pueril y simplista interpretación del viejo asociacionismo.

Conexionismo y configuracionismo

Thorndike, cuyos principios conexionistas han sido objeto de una de las más candentes controversias en el campo de la psicología, promovida especialmente por los *gestaltistas*, realiza un esfuerzo por establecer aclaraciones fundamentales en torno de las interpretaciones, a veces muy literales de sus teorías. Señala que el punto de vista ortodoxo relacionado con la potencialidad conectiva de la repetición de un acto, ha sido atacado por algunos configuracionistas, quienes subordinan la eficacia de la repetición a los casos en que las cosas asociadas poseen entre sí alguna unidad interior o *Tueghörigkeit*. También señala que Kurt Lewin trató de refutar dicho principio, mediante investigaciones experimentales en las que empleó sílabas sin sentido, presentándolas en cierto orden, más de doscientas veces, para comprobar que el aprendizaje resultaba pobre en términos de conexión por mera secuencia y repetición.

Thorndike aclara que el término conexión mental ha significado distintas cosas a distintos psicólogos en distintas situaciones. Una muy cómoda consiste en afirmar el poder conectivo de la mera sucesión temporal de dos hechos mentales o de conducta. Este punto específico fue investigado por Thorndike, aclarando no obstante que cuando los psicólogos han usado las

expresiones “asociación por contigüidad”, o “mera asociación” o “conurrencia de un hecho mental con otro”, o “conexión de una respuesta determinada, con cierta situación”, ello no significaba mera o pura secuencia temporal. Dice el psicólogo norteamericano:

Si los hechos A y B concurren en la mente separados por un breve intervalo de tiempo, y se repite esa secuencia, ¿ocurre algo distinto a si ocurren separados por varios días e interpolados por otros acontecimientos?

¿Qué resultaría especialmente en cuanto a la probabilidad de que la presencia de A induzca la evocación de B?

La comprobación obtenida en este caso —con la excepción del reflejo acondicionado de Pavlov— es que la mera secuencia no tiene efecto alguno. Ni diez, ni veinte, ni cien repeticiones de B después de A lograrán aumentar la probabilidad de que la presencia de A produzca la evocación de B (26:63).

Thorndike también refuta experimentalmente las afirmaciones demasiado ajustadas y estrictas que Seashore, Pillsbury y Calkins hacen separadamente sobre el principio de primacía “per se” y las que hace Pillsbury, además, de las leyes de *frecuencia* y *actualización* —*recency*. “Hemos sometido esta doctrina de la frecuencia —dice Thorndike— a extensas pruebas experimentales, con el resultado de que por sí sola la primacía no tiene potencia alguna (26:151).

Otro principio Thorndikiano, atacado por los configuracionistas es el de “reacción múltiple” o tanteo. Para éstos, la operación vacilante, el proceso de intentos y fracasos repetidos y reorganizados que el sujeto hace en una situación nueva no constituye aprendizaje, sino su antesala. Para los gestaltistas la multiplicidad de ensayos no tiene valor genuino, sino que sólo lo tiene el momento ese específico en que se logra éxito, en que finalmente se descubre la solución.

La causal y lo casual

¿Cuáles son algunas de las diferencias fundamentales entre los experimentos de Köhler y los de Thorndike que le imprimen orientación particular y distinta al configuracionismo y al conexionismo? ¿En qué consiste la distancia, la diferencia, la incompatibilidad entre ambas?

Además de la notable diferencia en cuanto a la inteligencia de los animales empleados en sus investigaciones, la disposición del campo o sitio de aprendizaje es distinta: en el laberinto de Thorndike los animales no ven el objetivo; mientras que en la jaula de Köhler, todo está presente ante la vista del chimpancé.

Koffka señala también una importante diferencia en los caracteres del aprendizaje en cada escuela. Establece una distinción básica entre el *aprendizaje casual* o de *tanteo*, típico de los experimentos de Thorndike, y el llamado por los gestalistas *aprendizaje auténtico*, para diferenciarlo de un supuesto aprendizaje no verdadero.

Según Koffka, las soluciones casuales y las auténticas son tan distintas externamente que pueden reconocerse con facilidad y sin vacilación. En la solución casual —se refiere al principio thordikiano de reacción múltiple— el animal se mueve inquieto de un sitio para otro, ciegamente, sin organización. Cada movimiento que realiza es independiente de los otros y sólo por yuxtaposiciones lineales y geométricas puede irse formando una trayectoria habitual que comienza en el punto de partida y acaba en el objetivo, tras largos y frecuentes intentos fallidos. Frente a este tipo de experiencia ciega, instintiva, de pruebas de error y acierto, Koffka describe lo que considera el genuino fenómeno del aprendizaje:

La solución auténtica, en cambio resulta enteramente distinta: el animal corre en una sola trayectoria de su sitio al objetivo. A menudo la solución auténtica sucede tras una serie perpleja de pruebas. La diferencia es especialmente notoria entonces.

El animal súbitamente hace una especie de estremecimiento; se detiene un momento, y de un aliento, en dirección enteramente nueva, logra la solución... Lo que sucede en los animales es exacto también para los niños... En el niño, el momento de descubrir la solución justa se reconoce muchas veces con toda claridad en la expresión del rostro. Su rostro se ilumina literalmente. Köhler pudo observar también estos cambios de expresión en los chimpancés (15:157).

Identidad entre conexionismo, conductismo y configuracionismo

Lo más interesante en este conflicto entre escuelas es que se ha intentado formular el problema de manera que obvie las diferencias, las cuales se consideran más aparentes que reales. Examinada a fondo la cuestión, no hay distinciones básicas entre conexionismo, conductismo y gestaltismo. Se ha intentado la fórmula conciliatoria, y los exponentes de las respectivas teorías han reconocido la misma verdad en la esencia de la cuestión.

Woodworth señala que la ley de efecto fue descubierta por Thorndike hacia 1898, y la de reforzamiento fue formulada por Pavlov hacia 1902. Transcurrieron muchos años antes de que se descubriera la identidad entre ambas. Estos dos hechos se realizaron independientemente. Mientras Thorndike se interesaba en el estudio de la inteligencia de ciertos animales y proponía su explicación neurológica del proceso de aprendizaje, Pavlov había estudiado poco después el acondicionamiento de los reflejos caninos en sus trabajos sobre la fisiología de la digestión y la función del cerebro en ese proceso.

En el prefacio a la primera edición rusa de sus obras (1923) y con su proverbial honestidad y decoro intelectual, Pavlov dice:

Varios años después de comenzado mi trabajo con el nuevo método, me enteré de que en América algunos psicólogos, no fisiólogos, habían realizado experimentos análogos. Entonces pro-

cedí a estudiar con más detalle las publicaciones americanas, y debo reconocer ahora que el honor de haber dado los primeros pasos en este camino corresponde a E. L. Thorndike (20: 39-40).

Drabovitch informa que en el Congreso de Psicología de los Estados Unidos, celebrado en septiembre de 1929, Pavlov discutió sus teorías con psicólogos, entre ellos Köhler, de Berlín y que de esto resultó un compromiso. Köhler debió reconocer la realidad e importancia de los reflejos acondicionados y Pavlov los de las formas (7:304).

Así también Revault D'Allones, al formular su teoría de la esquematización dice que lo que Köhler llama *formas* se aproxima mucho a los que D'Allones llama *esquemas dinámicos* y *efectos aperceptivos*. Señala, además, que hay que esperar que en el estudio de los fenómenos de *efecto* y en el de los *reflejos condicionados* se realizará una unión y que ambos se prestarán un apoyo mutuo —y que ya Bechterew ha entrado por ese camino— con gran beneficio para la psicología general, la neuropsiquiatría, la psicología de los animales superiores, la lingüística y hasta la pedagogía (7:304).

Al preguntarse si el conexionismo y la psicología *Gestalt* son inconciliables, Sánchez Hidalgo sostiene lo siguiente:

A pesar de diferir en varios rasgos generales, existen entre ambos puntos de vista semejanzas fundamentales. En otros aspectos el conexionismo y la psicología gestaltista se complementan entre sí. Hay vínculos potenciales entre ambos sistemas que, si se fortalecen pueden conducir a una síntesis en un nivel superior de pensamiento (23:532).

En un esfuerzo por integrar las diversas concepciones sobre el aprendizaje dentro de una fórmula general, Hartmann, uno de los grandes gestaltistas norteamericanos, sostiene que la mejor explicación psicológica no es la simple relación de causalidad entre cada estímulo elemental y su respectiva respuesta —E-R— sino la siguiente: Constelación de estímulos-Organiza-

ción-Reacción a los resultados de la organización. En otras palabras, una fórmula de fórmulas (9:100).

Empirismo y experimentalismo

Brunswick señala el carácter fragmentario e inarticulado de la psicología moderna dentro del cual las investigaciones que se realizan tienden a sistematizarse en un programa general (2:63).

Klein sostiene que no existe incompatibilidad entre los psicólogos empiristas y los experimentalistas, y que tanto unos como otros realizan una contribución de valor positivo a la psicología científica.

Favorecemos—dice Klein—más experimentación en psicología, pero reconocemos además, el hecho de que el empirismo de gabinete, al estilo de William James, puede enriquecer nuestra ciencia. Es conveniente que nuestros investigadores se entrenen con un espíritu tanto experimental como empírico. Exaltar el experimentalismo y subestimar las intuiciones empíricas juzgándolas como materia de escritorio es como cegarse ante muchas cosas relevantes, vitales, estimulantes y ciertas (14: 4).

El problema no puede juzgarse a base de oposición entre la psicología empírica y la experimental, sino que es indispensable reconocer la fundamental armonía y compatibilidad entre ambos enfoques, su mutua interdependencia y su contribución respectiva al progreso general de dicha disciplina (14:9).

En su conocida obra en la cual explica siete sistemas o modalidades de la psicología moderna, Heidebreder sostiene que los diversos enfoques no deben clasificarse en falsos y ciertos, ni considerarse como mayores o menores aproximaciones al conocimiento verdadero, sino que han de juzgarse en términos de su contribución positiva al progreso de la psicología. “No deben entenderse como formulaciones de hechos científicos

ni como compendios de los acontecimientos existentes, sino más bien como formas o maneras de acercarse al conocimiento, o como etapas progresivas en el desarrollo de esta ciencia"... (10:17).

Watson ante el introspeccionismo

Al proponer su teoría de la conducta como la expresión más moderna y científica de la psicología, Watson incluye dentro de la denominación de tradicionalista, antigua o convencional el introspectivismo de James, Watson, Külpe, Titchener, Angell, Judd y McDougall. Watson establece la distinción rechazando el concepto de *conciencia*, sobre el cual operan y del cual parten casi todas las demás escuelas de psicología, incluyendo el freudismo.

El conductismo sostiene que el objeto de estudio de la psicología como ciencia es el conocimiento objetivo de la acción o conducta del sujeto. La noción de conciencia es, según el behaviorismo norteamericano, un residuo tradicional de orden religioso que corresponde a la creencia en el alma. A propósito recordamos que dentro de la filosofía cartesiana, el gran racionalista francés del siglo XVII había señalado cierta distinción al sostener que el principio esencial de la vida no residía en el alma, sino en la conciencia.

Como ya hemos señalado, a esta crítica del gran *behaviorista* norteamericano, no se escapa la concepción de Wundt, no obstante su riguroso carácter experimental. Dice Watson:

La psicología y la filosofía, al pretender bregar con objetos inmateriales no pudieron prescindir del lenguaje de la iglesia. De aquí que la noción de mente y alma prevaleció hasta fines del siglo diecinueve. Al establecer el primer laboratorio psicológico en 1879, los discípulos de Wundt llegaron hasta a proclamar la psicología como una ciencia sin alma. Y por más de medio siglo hemos mantenido viva esta pseudociencia desde que Wundt la estableció. Todo cuanto Wundt y sus discípulos hicie-

ron en verdad fue usar la palabra “conciencia” en lugar de “alma” (29:5).

Si aplicamos el criterio de Watson, pertenecen a la concepción antigua, a la tradición ideológica de tipo escolástico, la psicología introspectiva en todas sus formas, la funcionalista y la teoría del psicoanálisis de Freud. También quedarán excluidas, a nuestro entender, fuera de todo el cuadro del conductismo, la psicología fenomenológica de Husserl, que preconiza la intuición de la existencia (*Wesensschauung*) como la esencia de la vida mental, y las concepciones de Bergson y Maritain, entre otras.

Si la psicología conductista de Watson, ha sido tildada de “atomista” y antigua por su interpretación de la vida mental, este psicólogo, a su vez, compara su propia concepción psicológica, que él considera nueva, moderna, con lo que él llama la “vieja” psicología. Watson señala que antes de 1912, fecha del advenimiento del behaviorismo, prevalecían escuelas que giraban en torno del problema de la “conciencia” en su sentido tradicional, para la interpretación de la vida psíquica del hombre.

Según Watson, el antiguo concepto de conciencia es inadmisibile como problema mental de una psicología verdadera porque en el fondo de todo ello lo que pervive es una determinada filosofía religiosa. Sostiene que el problema fundamental y único de la psicología lo constituye la conducta humana, manifestada en sus diversas reacciones y actividades, verificables y observables externamente (28:3).

Watson afirmaba que la conducta era algo complejo que demandaba análisis o descomposición ulterior en sentimientos elementales. “Los instintos, tanto como los hábitos —decía Watson— están compuestos de los mismos movimientos reflejos elementales. En el caso de los instintos, dichos patrones son innatos, heredados, mientras que en el caso de los hábitos, los mismos se van adquiriendo durante la vida del individuo (30:272).

Woodworth señala que estas afirmaciones de Watson dieron pie para que los psicólogos del configuracionismo tildasen la concepción behaviorista como atomista o fragmentativa, cuando en verdad no hay tal cosa. Woodworth afirma que cuando Watson procede a analizar el carácter y naturaleza de los estímulos, y comienza hablando de rayos de luz que penetran en el ojo y ondas sonoras que llegan al oído, su descripción envuelve también los demás objetos del ambiente circundante y la situación total del sujeto. Su interés primordial no consiste en destacar el análisis de la conducta humana reduciéndola en último término a meras reacciones elementales de músculos, glándulas, etc., sino que aspira a determinar la reacción total del individuo en cada situación (31:80).

El punto de vista de Lewin

El psicólogo norteamericano Kurt Lewin, desplegó especial interés en armonizar posiciones de aparente divergencia entre escuelas y en poder crear un lenguaje psicológico independiente de los criterios particulares, y susceptible de general comprensión. En su carta a Köhler reconoce que el psicólogo berlinés jamás se interesó en criterios particulares de “escuelas de psicología”, y que, aunque el grupo de Köhler constituyó el llamado Instituto Psicológico de Berlín, su interés y actividad se desplegaron hacia todos los campos de la psicología, tanto en el aspecto teórico como en el experimental (17:viii).

Según Lewin, es necesario formular todo un sistema de conceptos de naturaleza empírica, dentro del cual se logren coordinar los distintos campos de la psicología y que salve las diferencias que existen entre unos hechos y otros. Dice Lewin acerca de este posible sistema:

Tiene que seguir dos direcciones, a saber: correlación teórica y carácter concreto. Es decir, debe prestarse para la exposición de leyes generales, tanto como para los casos individuales.

La unificación de los diversos campos de la psicología constituirá una empresa imposible a menos que se logre formular una adecuada psicología de la voluntad y la personalidad (17:5).

Los principios de Freud

Lewin señala que muchos estudios recientes admiten la posibilidad de un enfoque experimental de conjunto que se ocupe de los problemas fundamentales en los tres campos mencionados y que incluya también la incorporación de las doctrinas freudianas al panorama psicológico total. Uno de los grandes méritos de Freud, según Lewin, estriba en que ha contribuido a derribar las fronteras o compartimientos que separaban y situaban en distintas esferas los campos de lo normal y lo patológico. Freud contribuyó a la *homogenización* de todos los campos de la psicología” (16:22).

Reflejoología y psicoanálisis: Pavlov y Freud

Se han realizado esfuerzos notables para correlacionar la teoría pavloviana del acondicionamiento con las doctrinas psicoanalíticas. El estudio de French, en el cual este psicólogo examina la posible coordinación entre uno y otro campo, demuestra la analogía existente entre un acto de asociación afectiva y uno de reacción acondicionada. El desarrollo de los síntomas en síndrome sigue un análogo proceso de generalización e inducción (8).

El aspecto más difícil de este problema en el intento de establecer el necesario paralelismo entre Freud y Pavlov, consiste en cómo relacionar la teoría de inhibición acondicionada de Pavlov con la de represión freudiana.

French reconoce que la mayor parte de las analogías entre psicoanálisis y acondicionamiento envuelven situaciones muy similares al principio de premio y castigo de Thorndike, y de reforzamiento pavloviano. Hay un mecanismo común, un deno-

minador consistente en el principio de efecto —placer o desagrado— que está en el fondo de todas estas teorías (11:291).

La exposición que antecede puede ayudar a demostrar cómo en el campo de la psicología actual existen menos divergencias de criterio que las que generalmente se afirman, y además, señalamos cuán aprovechable es el contenido de las distintas exposiciones teóricas y experimentales, sin rendir la orientación general al criterio particular de psicólogos y escuelas.

El problema del educador

El más delicado problema pedagógico que se presenta en los cursos colegiales de psicología consiste en cómo trazar un panorama general de la psicología moderna, sin lanzar al estudiante por un derrotero de escuela determinada. Claro está, que dentro de la limitación del horario, un curso de psicología general sólo podría ofrecer a los estudiantes nociones muy superficiales e insuficientes, pero esto es siempre preferible, antes que llevarlo a concentrarse en el conocimiento especializado de determinada escuela, con ignorancia de las demás.

El autor recuerda que en sus años universitarios de estudiante estaba muy de moda el conductismo watsoniano, y más de una vez se encontró afirmando conceptos doctrinales psicológicos que sólo constituían una pequeña faceta entre las muchas de la psicología. Hace una década que el movimiento del péndulo, giró hacia una sobrestimación del gestaltismo y las llamadas teorías del campo dinámico, con un cierto menosprecio hacia el conexionismo thorndikiano y el behaviorismo watsoniano (4:14-15) (5:3-4). A estas alturas consideramos más conveniente y provechoso examinar la posición de las más destacadas escuelas psicológicas, tratar de determinar qué cosas existen en común entre ellas, y señalar su aportación positiva al problema particular que intentamos estudiar.

En diversas expresiones del pensamiento moderno de psi-

cólogos y filósofos podríamos encontrar la posición más adecuada para situarnos frente a los diversos sistemas con un óptimo aprovechamiento.

En primer término señalamos la posición perspectivista de José Ortega y Gasset, la cual ofrece una instrumentación ideal a este problema. “La realidad —dice Ortega—, como un paisaje, tiene infinitas perspectivas, todas ellas igualmente verídicas y auténticas. La sola perspectiva falsa es esa que pretende ser la única” (19:878).

Al referirse a las investigaciones en el campo de la psicología fisiológica y a la posible utilización de sus contenidos, dice Romero:

...hay substancia aprovechable y verdad parcial en toda posición asumida por el hombre, material que pasa a integrar las construcciones flamantes cuando los viejos edificios se derrumban. Para no aducir sino un solo ejemplo: probablemente la investigación psicofisiológica continuará, logrará valiosos resultados y tendrá siempre ante sí problemas en ciertos territorios de la psicología (22:163).

En cuanto al problema del conflicto entre las diversas escuelas de psicología si examinamos la cuestión libre de espíritu de banderías y dogmatismo, puede resolverse la aparente falta de armonía superando el plano de la transacción y buscando la síntesis ideal. Como veremos, existe una verdad esencial que constituye el común denominador entre el conexionismo, el behaviorismo y el configuracionismo. “En psicología —dice el P. César Vaca— es un grave pecado científico aferrarse a una escuela perdiendo las riquezas que otras puedan ofrecer” (27:154).

Al referirse al conflicto entre la “vieja” y la “nueva” psicología, Katz recuerda la fórmula hegeliana para interpretar la historia de las ideas: el conocimiento científico se mueve en un triple ritmo, que envuelve los tres momentos de tesis, antítesis y síntesis. La “nueva” psicología es, según Katz, anti-

tesis o reacción contra la vieja psicología. Y se pregunta: ¿Llegará a realizarse la síntesis de que hablaba Hegel?

La psicología moderna se alzó contra la anterior concepción, calificándola de asociacionista, positivista, sumativa o agregativa, mecanística, mecánica, fragmentativa, o teoría de los mosaicos.

Katz señala el error grave en que se incurre si se le niega a la "vieja" psicología su valor, utilidad y aportación positiva al panorama general de esta ciencia. No existe justificación para prescindir de los múltiples hechos y conocimientos que pueden encontrarse en las distintas áreas de la vieja psicología, no importa el enfoque particular que se les dé, bien sea atomista o totalista. Tampoco sería conveniente descartar el método analítico, instrumento clásico de la vieja psicología, para el estudio de la percepción. Este método sigue conservando siempre todo su valor original, aunque sus hallazgos sean juzgados desde un punto de vista distinto debido a la contribución de la psicología configuracionista (13:163).

Las escuelas de psicología y sus implicaciones docentes

Los conflictos ideológicos y los opuestos criterios de escuela reflejaron su impacto sobre los procedimientos docentes en general, los cuales buscan el necesario apoyo en las teorías modernas sobre el aprendizaje. Ejercieron, naturalmente, su poderoso influjo sobre los métodos para la enseñanza de lectura.

En su explicación del proceso de aprendizaje, Saucier plantea el conflicto entre conexionismo y gestaltismo, y deriva de esa irreductible colisión sus implicaciones metodológicas. Dice Saucier:

Al considerar cómo se aprende vemos en seguida dos teorías importantes y opuestas: la *conexionista* o *atomista* y la *organísmica* o *Gesaltt*. La primera fue sostenida por Thorndike y la segunda por un grupo de psicólogos modernos conocidos como los *gestaltistas*. Desde luego que existen varios psicólogos cuya

explicación del aprendizaje comparte parcialmente el criterio de ambas escuelas sin afiliarse a ninguno de los dos en particular (24:40).

Como teórico de la educación y la pedagogía, en sus aplicaciones de la psicología a los procedimientos docentes, Saucier descarta la descripción conexionista y thordikiana del aprendizaje y se decide por la posición organísmica. Según Saucier, el aprendizaje no se puede explicar satisfactoriamente por la teoría conectiva y menciona en su apoyo las investigaciones neurofisiológicas de Lashley. Afirma Saucier que al definir el aprendizaje como un proceso meramente conectivo y analítico, Thorndike deja de reconocer el papel fundamental que desempeñan los procesos de síntesis, construcción, creación y reacción del sujeto ante la situación del aprendizaje considerada como una totalidad integral. Desde su ángulo pedagógico, Saucier identifica el conexionismo con el aprendizaje de datos o destrezas aisladas:

En cuanto al aprendizaje y al educando, el proceso se explica en términos de partes o elementos. Para la escuela resultaría un tipo de aprendizaje consistente en la adquisición de datos y destrezas aisladas. Más concretamente, por ejemplo, al enseñar a leer habría que enseñar primero el alfabeto, y en aritmética presentar primero las numerosas destrezas específicas en vueltas en las operaciones numéricas (24:43).

Como se puede observar, tanto Saucier como otros educadores han tratado de identificar el asociacionismo, el conductismo y el conexionismo con los antiguos métodos de enseñanza de lectura ya descartados de nuestras escuelas modernas, como el alfabético y el fonético.

De acuerdo con estos métodos, los sonidos y sus letras correspondientes constituyen las unidades iniciales de enseñanza. A las representaciones gráficas del alfabeto seguirán las combinaciones silábicas y a éstas, las palabras, frases, oraciones y grupos de oraciones respectivamente.

Por otro lado, se ha tratado de identificar los “nuevos” métodos conocidos como “globales” con las teorías psicológicas que se conocen como “gestalt”, “del campo dinámico” y “organicista”. Esta lucha entre dos concepciones psicológicas distintas y dos teorías metodológicas opuestas ha producido considerable confusión.

El problema fundamental del maestro moderno consiste en cómo situarse inteligentemente ante la divergencia, cómo desarrollar un criterio ecléctico, librándose de las concepciones parciales de psicólogos de escuela, y cómo aprovechar las distintas contribuciones experimentales en beneficio del proceso docente y de los niños.

A fin de cuentas la medida de todo el proceso debe ser el niño y no el instrumento con que se le enseña, y éste debe ir subordinado al otro. Al enseñar a leer, el método que se emplee debe responder a lo que sabemos de cierto sobre la naturaleza infantil, teniendo en mente que los mecanismos metodológicos y técnicos “per se” carecen de valor si se les considera independientes y externos al niño. Los principios de la enseñanza no pueden separarse de los principios psicológicos o leyes del aprendizaje y hay que tener en cuenta que el niño es una compleja unidad integral y dinámica, en que lo biológico se entrelaza con lo psíquico formando el compuesto humano.

La naturaleza de este problema se nota en la confusión y perplejidad que experimentan muchos maestros que enseñan grados primarios en cuanto a la posición que ocupa el proceso de análisis fonético y visual dentro de la enseñanza. Este problema ha sido discutido por nosotros con entera amplitud en artículos y en nuestro libro sobre la lectura (12). Los más revolucionarios métodos modernos para enseñar a leer pretenden apoyarse sobre los principios de la psicología configuracionista.

Aunque el aprovechamiento de los hallazgos de la ciencia experimental debe ser una norma del educador moderno, en cuanto a la lectura respecta es inevitable el planteamiento del problema en su dimensión filosófica: ¿Es la lectura un pro-

ceso periferal, que puede desarrollarse mediante mecanismos externos, máquinas y equipo de laboratorio? ¿Es un proceso central, íntimo y profundo de las funciones psíquicas, de la vida espiritual del hombre? ¿Se excluyen recíprocamente estas dos concepciones, o pueden armonizarse en un plano superior en el cual se integre lo central con lo periferal en una ideal unidad?

El positivismo experimentalista considera la lectura primordialmente como una función periferal, adoptando así un criterio mecanicista. Para el psicólogo cuya aspiración esencial era realizar determinaciones espaciales y cuantitativas de los procesos humanos, la lectura era mayormente una combinación de procesos fisiológicos más elementales, de mecanismos y reacciones sensoriales, perceptuales y motrices: visión, movimientos oculares, pausas, regresiones, retornos, movimientos compensatorios, integración de estructuras mínimas—letras y sílabas— en palabras y oraciones. Para el psicólogo idealista, sería todo lo contrario: un acto íntimo un movimiento recóndito del espíritu humano y para el ecléctico sería lo uno, lo otro y mucho más.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.—Brennan, Robert Edward, *General Psychology*, New York: The Macmillan Co., 1937, 509 p.
2. Brunswick, Egan, "The Conceptual Focus of Some Psychological Systems", in Harriman, Philip Lawrence: *Twentieth Century Psychology*, New York: The Philosophical Library, 1946, 712 p.
3. Claparède, Edward, *Autobiography*, in C. Murchison: *History of Psychology in Autobiography*, Worcester, Mass.: Clark University Press, 1930, Vol. I.
4. *Curso básico en metodología y observación*: Prontuario, Educación 101, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Colegio de Educación, 46 p. (mim.; s. f.).
5. *Curso básico en metodología y observación*: Prontuario, Educación 102, Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Colegio de Education, 97 p. (mim.; s. f.).

6. Dampier, Sir William Cecil, *A History of Science and its Relationship with Philosophy and Religion*, Cambridge: The University Press, 1942, 574 p.
7. Dumas, George, *Nuevo tratado de psicología*, Buenos Aires: Edit. Kapelusz, 1948, 8 vols.
8. French, T. M., "Interrelations between psychoanalysis and the experimental work of Pavlov", *American Journal of Psychiatry*, 89, 1165-1203; 290, 307 (1933).
9. Hartmann, George, *Gestalt Psychology*, New York: The Ronald Press Co., 1935, 325 p.
10. Heidbreder, Edna, *Seven Psychologies*, New York: D. Appleton Co., 1933, 450 p.
11. Hilgard, Ernest, and Marquis, Donald G., *Conditioning and Learning*, New York: D. Appleton Century Co., 1940, 429 p.
12. Jiménez Hernández, Adolfo, *El niño y la lectura*, San Juan Bautista de Puerto Rico: Imp. La Milagrosa, 1952, 263 p.
13. Katz, David, *Gestalt Psychology*, New York: The Ronald Press Co., 175 p.
14. Klein, D. B., "Psychology's Progress and the Armchair Taboo", in Harriman, Phillip Lawrence: *Twentieth Century Psychology*, New York: The Philosophical Library, 1946, 712 p.
15. Koffka, Kurt, *Bases de la evolución psíquica*, Madrid: Revista de Occidente, 1926, 296 p.
16. Lewin, Kurt, *A Dynamic Theory of Personality*, New York: McGraw-Hill Book Co., 1935, 286 p.
17. Lewin, Kurt, *Principles of Topological Psychology*, New York: McGraw-Hill Book Co., 1935, 231 p.
18. Messer, Augusto, *Introducción a la psicología y direcciones de la psicología en la actualidad*, Buenos Aires: Edit. Lozada, 1948, 237 p.
19. Ortega y Gasset, José, "El tema de nuestro tiempo", en *Obras de José Ortega y Gasset*, Madrid: Espasa-Calpe, 1943, 2 vols., 1736 p.
20. Pavlov, Ivan P., *Lectures on Conditioned Reflexes*, New York: Liveright Publishing Corporation, 1928, 414 p. (Tr. by W. Horsley Gantt.)
21. Rivlin, Harry N. y Schueler, Herbert, *Enciclopedia de la educación moderna*, Buenos Aires: Edit. Losada, 1946, 2 vols. 444 p.

22. Romero, Francisco, *Filosofía contemporánea*, Buenos Aires: Edit. Losada, 1944, 209 p., 2a. ed.
23. Sánchez Hidalgo, Efraín, *Psicología educativa*, Río Piedras: P. R.: Universidad de Puerto Rico, 1954, 694 p.
24. Saucier, W. A., *Theory and Practice in the Elementary School*, New York: The Macmillan Co., 1941, 537 p.
25. Thorndike, Edward L. et al., *Comparative Psychology*, New York: Prentice Hall, Inc., 1934, 529 p.
26. Thorndike, Edward L., *Selected Writings from a Connectionist's Psychology*, New York: Appleton-Century-Croffts, Inc., 1949, 370 p.
27. Vaca, César, *Psicoanálisis y dirección espiritual*, Madrid: Edic. Religión y Cultura, 1952, 546 p.
28. Watson, John B., *Behaviorism*, New York: W. W. Norton and Co., Inc., 1925, 251 p.
29. Watson, John B., "Psychology as a behaviorist views it", *Psychological Review*, 1913, pp. 158-177.
30. Watson, John B., *Psychology from a Standpoint of a Behaviorist*, Philadelphia: J. B. Lippincott and Co., 1919.
31. Woodworth, Robert S., *Contemporary Schools of Psychology*, New York: Ronald Press Co., 1948, 279 p.
32. Woodworth, Robert S., *Experimental Psychology*, New York: H. Holt and Co., 1938, 889 p.