

La inconsistencia psicológica del concepto pedagógico de habilidad profesional

The Pedagogical Concept of Professional Skills is Psychologically Inconsistent

Rogelio Bermúdez Sarguera^{1*}

Marisela Rodríguez Rebutillo²

¹Universidad de Guayaquil, Ecuador

²Universidad de Texas, EE.UU

*Autor para la correspondencia. rbsarguera@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo abordamos, a juicio nuestro, un problema aún no resuelto para la ciencia psicológica: la formación de habilidades y hábitos como objetos de estudio inherentes a este campo del saber científico. Las ideas cardinales que en él desarrollamos se sostienen en torno al carácter intelectual y motor de las habilidades y los hábitos, respectivamente, así como a la no probabilidad del carácter profesional de la habilidad y al número estrictamente limitado de las que han de ser aprendidas para producir y reproducir conocimientos. Las ideas expuestas pueden servir de guía orientadora para el trabajo teórico y metodológico con las habilidades, experiencia susceptible de ser generalizada a todos los niveles de enseñanza.

Palabras clave: conocimiento, «lo consciente», habilidad, hábitos profesionales, «lo inconsciente».

ABSTRACT

In this paper, we deal with an issue that we consider to remain unsolved in psychology, namely, the formation of skills and habits as research objects of this science. We start from the premise that skills have an intellectual nature, and habits have a motor nature, and that skills are unlikely to have a professional nature, and a strictly limited number of them are to be acquired to produce and reproduce knowledge. The ideas put forward here can serve as the fundamentals of the theoretical and methodological approaches to skills, and can be applied at all levels of education.

Keywords: knowledge, «the conscious», skill, habit, professional habits, «the unconscious».

Recibido 7/2/2018

Aceptado: 3/10/2018

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más álgidos en el contexto educativo está relacionado con la dirección del aprendizaje, hecho pedagógico y psicológico en que se halla inmerso un número considerable de investigadores de todo el mundo. En efecto, todas las miradas especializadas en este sentido se centran en el perfeccionamiento metodológico y, por ende, teórico de este proceso, sin el cual la vida en general estaría «colgando de un hilo», pues de ello depende directamente nuestra adaptación a los medios natural y social en los que día a día actuamos.

Nos hemos propuesto, por tanto, establecer las relaciones necesarias entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, bajo los cuales subyace la relación de lo consciente y lo inconsciente y, con ello, la relación de las habilidades y los hábitos. En consecuencia, se hace inexorablemente oportuno someter al análisis más minucioso las posiciones teóricas y metodológicas que aparecen en la palestra investigativa sobre estos conceptos: lo consciente, lo inconsciente, la habilidad y el hábito.

El propio establecimiento de las relaciones entre estos fenómenos nos aboca primero a la valoración de los hechos psíquicos que se examinan y a la descomposición más detallada de las habilidades intelectuales y de los hábitos profesionales, como instrumentaciones a favor de la dirección efectiva de su aprendizaje.

DESARROLLO

Prolífera es la investigación psicológica dedicada al problema de la formación y desarrollo de las habilidades como expresión de la regulación instrumental de lo psíquico. Cuando nos referimos a este tipo de regulación, estamos aludiendo a su naturaleza psíquica, en primer lugar y, en segundo lugar, a su carácter instrumental, dado por los instrumentos psíquicos con arreglo a los cuales la persona transforma su realidad y sí mismo dentro de ella. En otras palabras, no existe otra forma de aprender conocimientos o de aplicarlos en aras de transformarse o transformar la realidad que no

sea mediante el empleo de los, denominados por el investigador bielorruso Vygotsky (1978), instrumentos psíquicos.

Sosteniéndonos predominantemente en los aportes de este investigador, hemos acuñado el concepto de instrumentaciones psíquicas para referirnos no solo a las acciones psíquicas, sino también a las operaciones de igual naturaleza.

Es poco probable hoy día no hallar en la literatura psicológica investigaciones cuyo objeto de estudio no se identifique con la gestión profesional pedagógica y, específicamente, con la dinámica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De tal suerte que cualquiera que sea el modelo pedagógico o educativo que focalicemos, el conocimiento sobre estos hechos psíquicos constituye la condición de partida para la configuración de aquellos o los presupuestos teórico-metodológicos que fundamentan su aplicación en la praxis docente.

De tales concepciones no escapa la psicología de sesgo cognoscitivo al centrar problemáticas de esta naturaleza en la contemporaneidad, como las estrategias para la formación de conceptos y solución de problemas. Predominantemente los paradigmas de índole cognoscitivo, sostenidos por la revolución cibernética, la inteligencia artificial, la informática y, en fin, las ciencias de la computación, no dejan margen al análisis de las estructuras de conocimientos y a los denominados procesos cognoscitivos que lo generan, en virtud del poder heurístico conferido a conceptos como adquisición de mecanismos mediadores, amplificadores culturales, manejo de información del ambiente o almacenamiento de información procesada.

Sea cual fuere el nuevo concepto acuñado dentro de la psicología o de la educación, por muy innecesario o poco argumentado que sea, una y otra vez estaríamos tropezando con las instrumentaciones psíquicas –acciones, operaciones y sus respectivos niveles de dominio: habilidades y hábitos– a través de los cuales el conocimiento se produce o se reproduce. En ello puede advertirse, sin temor a equívocos, la actualidad y vigencia del examen de dicha realidad psíquica.

Aun cuando la temática parece agotada –¿y quién no lo considera así hoy día?– es poco probable no lograr defender la idea, según la cual las habilidades y los hábitos han de constituir un objeto de estudio obligado en todo lo que a enseñanza o aprendizaje se refiere. Basta aludir al concepto de aprender a aprender, tan cacareado hoy por estas ciencias, para confirmar el lugar cimero que esta temática ocupa en la jerarquía ramal investigativa actual.

Las razones están bien precisas: por un lado, los métodos histórico y lógico así lo dictan y, por otro, la praxis profesional y formativa no puede sostenerse de otro modo que no sea a través de la construcción metodológico-instrumental de la persona en dichos contextos. Por mucho que se pretenda circunscribir las habilidades a problemáticas evidentemente manidas, no hay fundamento

alguno para que su estudio no sea retomado con la mayor rigurosidad posible, a la luz de los nuevos conocimientos que sobre este hecho psíquico se ha vertido.

Los modelos cognoscitivos –¿o epistemológicamente permisivos?– continúan apoyando sin razón el hecho de acuñar nuevos «conceptos» para denotar una realidad psicológica que ya sufre de una saturación intolerable e irresponsable. ¿Cómo demostrar esta afirmación? Trate de definir el concepto de habilidad, a guisa de ejemplo, y advertirá la arena movediza y florida de incertidumbres en la que se sostiene la ciencia psicológica.

Es altamente probable, para no ser absolutos, que su respuesta configure la idea de la multiplicidad de definiciones que de los conceptos existe en consonancia con el número de estudiosos de la temática. A nuestro juicio, estar de acuerdo con esa opinión es admitir la infeliz idea de que cualquier definición conceptual u operacional es válida para el trabajo metodológico de un profesional dado. De ahí la necesidad urgente de acotar el hecho dentro de posiciones teóricas estrictas, en las que la consecuencia y la coherencia del sistema cognitivo –o instrumental– que se elabore constituya el pilar más relevante de su funcionalidad.

¿Cómo aproximarnos teóricamente a dicho sistema? De ninguna manera obviamos que el conocimiento científico, absoluto por su esencia, tropieza en su construcción con múltiples obstáculos, dentro de los cuales la infinitud del pensamiento es el de mayor notabilidad. De ahí que compartamos plenamente con Engels (2016, p. 199) la idea de que:

La infinitud del pensamiento que conoce de un modo absoluto se halla formada también por un número infinito de mentes humanas finitas, que laboran conjunta o sucesivamente para alcanzar este conocimiento infinito, *cometiendo pifias prácticas y teóricas, partiendo de premisas erróneas, unilaterales, falsas, siguiendo derroteros equivocados, torcidos e inseguros y, no pocas veces, sin acertar siquiera a llegar a resultados certeros cuando se dan de bruces con ellos.*

En efecto, tampoco nosotros estamos exentos de ello y eso nos pulsa a la construcción más cuidadosa –a nuestro modo de ver, obviamente– de los argumentos que asumimos para defender las ideas que como hipótesis queremos demostrar.

Consideramos que los cuestionamientos siguientes podrían tomarse como pivote en la construcción teórica de un sistema cognitivo que gire en torno al concepto de habilidad. Las preguntas de rigor podrían ser: ¿qué relaciones de esencia podrían sostener el concepto de habilidad?, ¿qué argumentos esgrimir en defensa de los criterios de clasificación del concepto de habilidad?, ¿cómo demostrar

convincientemente que la habilidad puede –o no– convertirse en hábito?, ¿cómo se conforma estructuralmente una habilidad?, ¿cuál es la estructura de un hábito?, ¿existe alguna relación específica entre la formación de las habilidades y los niveles de enseñanza?, ¿qué relación ha de establecerse entre la habilidad, el hábito y el conocimiento?, ¿qué lugar ocupan estos hechos psíquicos en la autorregulación de la persona?, ¿qué valor metodológico conferirle a esta realidad psíquica bajo la óptica de la efectividad de la gestión profesional docente y de aprendizaje?

Si tomamos como eje referencial la psiquis humana y examinamos su regulación instrumental, el concepto de instrumento psíquico, abordado consecuentemente por Vygotsky, constituye la realidad más coherente con nuestro objeto de estudio, a saber, las instrumentaciones psíquicas.

¿Por qué abordar la problemática de las habilidades desde el concepto de instrumentaciones psíquicas? ¿Por qué acuñar un nuevo término para la psicología, si el concepto de habilidad culturalmente manido no solo puede designar la realidad metodológica deseada, sino también logra aparentemente aproximarnos a soluciones de problemas que se erigen como escollos de aquella?

Como bien hemos titulado el presente artículo, la hipótesis que buscamos demostrar reside en la improbabilidad de definir el concepto de habilidad profesional, a diferencia del concepto de hábito profesional. De este modo, el contexto profesional pudiera ser un criterio lícito para clasificar las operaciones, la vinculación de las operaciones con el ejercicio de la profesión, lo cual no debe ser igualmente adjudicable a la acción como realidad psíquica susceptible de convertirse en habilidad intelectual, generalizada a cualquier profesión.

El «peaje» que estamos pagando por determinadas posiciones teóricas y metodológicas es en extremo elevado, sobre todo si de realidad psíquica se trata. En primer lugar, ¿por qué hablar de las habilidades como realidad psíquica genérica si contamos con los aportes teóricos que en materia de instrumentaciones psíquicas hizo Vygotsky?, ¿qué falta hace asirse al concepto de habilidad para expresar una realidad ya contenida en el concepto de instrumentación psíquica?

De nuevo el desconocimiento de la historia de la ciencia nos pisa los talones y eso puede abocarnos lamentablemente a descubrimientos ya hechos. No queda duda alguna sobre la necesidad de volver una y otra vez a las fuentes originarias del conocimiento, pues sin ellas bien pudiéramos estar pintando de un nuevo color los edificios ya construidos en la palestra científica. Indudablemente, esto es lo que debe estar ocurriendo en las ciencias psicológicas y, específicamente, en el estudio del concepto de habilidad.

¿Por qué tanta preocupación hoy día con el problema del aprendizaje y la enseñanza de las instrumentaciones y las habilidades?

La respuesta más atinada que hemos hallado apunta al valor extremo que al conocimiento científico hoy se le adjudica. Al concebir esta idea, la atención ha de ser desplazada a aquellas condiciones

que permiten su formación y desarrollo. De bruce nos damos cuando planteamos la cuestión de las instrumentaciones. Si la idea basal que se destaca reside en la dialéctica de la relación entre lo cognitivo y lo instrumental, no cabe duda de la necesidad de «hacer blanco» en lo segundo, escenario al que no todos han accedido y, por consiguiente, no se ha vertido la claridad suficiente como para considerar concluido el problema de las investigaciones en el campo de la naturaleza instrumental de lo psíquico.

No somos nosotros ni es la primera vez que se advierte la validez cimera que tiene el aprendizaje de las instrumentaciones. Lo que sucede es que a la enseñanza de algo necesariamente precede su aprendizaje, su investigación rigurosa. Ese no es el caso de las instrumentaciones conscientes o de su nivel más alto de dominio: las habilidades.

Aun cuando el concepto de habilidad está más que cristalizado en la arena psicológica, no podemos dejar de combatir en el sentido que se ha empleado y se emplea, pues las brechas metodológicas que se advierten no dan margen a la solución de otras cada vez más complejas que aparecen. De ahí que nos detengamos también en el transcurso del presente escrito en la diferenciación de los conceptos de instrumentación, habilidad, hábito, acción y operación.

Sirvan de base para el análisis las siguientes ideas hipotéticas:

1. Toda habilidad es una instrumentación.
2. La instrumentación de naturaleza intelectual consciente es una acción.
3. La instrumentación susceptible de convertirse en habilidad es de naturaleza intelectual consciente.
4. Cualquier acción no necesariamente es una habilidad.
5. La habilidad es aquella acción que ha sido plenamente dominada.

¿Cómo demostrar que el concepto de habilidad es lícito para designar aquella acción que se distingue por su elevado nivel de dominio? No creemos que alguien pueda objetar el hecho de que el ser humano, en sus distintos estadios psíquicos en la ontogénesis, se halla bajo el yugo de diferentes conceptos psicológicos que los designan. Así, cuando el desarrollo psíquico del ser humano focaliza el período de cero a un año de nacido, se le reconoce como lactante. Cuando ese mismo desarrollo alcanza aproximadamente las edades cronológicas de uno a tres, ahora se emplea un nuevo término para designarlo: el niño de edad temprana y así sucesivamente.

En una «escala psicológica» y asumiendo como criterio de periodización del desarrollo psíquico la denominada actividad rectora propuesta por Elkoñin (1967) y epígonos, la persona puede ser identificada como lactante, niño de edad temprana, preescolar, escolar, adolescente, joven, adulto o

adulto mayor. Eso mismo tiene lugar, pensamos, cuando del concepto psicológico de habilidad se trata.

Si tomamos como apoyo la realidad epistemológica de cualquier otro campo del saber, es muy probable que nuestras posiciones se confirmen. No es difícil escuchar a los entendidos decir, digamos, en el área de la meteorología: la depresión tropical se ha elevado a la categoría de huracán. En efecto, del huracán que ahora se habla no fue desde siempre huracán, sino que primero se le valoró como depresión, más tarde como tormenta y, posteriormente, en dependencia de los valores elevados que fueron adquiriendo múltiples indicadores de su existencia, se le adjudicó al mismo fenómeno natural la categoría de huracán. ¿Qué idea necesitamos subrayar? Que aun cuando se le atribuyan diferentes denominaciones a este objeto de estudio, v.g., depresión, tormenta, huracán, siempre estamos examinando, a tenor de su esencia, el mismo objeto de estudio meteorológico, solo que bajo diferentes expresiones fenoménicas. Esta idea es sumamente importante para ilustrar lo que deseamos en el contexto de investigación psicológica. La diferencia conceptual de las expresiones fenoménicas proviene de los valores distintos que asume el mismo hecho natural dentro de una escala de valores previamente determinados.

¿Qué es una habilidad? ¿De dónde surge ese hecho psíquico? ¿Qué argumentos tenemos para demostrar su validez de constructo?

Es poco probable encontrar un área del saber psicológico en la que no se haya focalizado el término acción. Cualquiera que sea la autoría o posición de un investigador en este campo no escapa de dicha realidad psicológica. De las acciones psíquicas no solo hablan las variables dependientes o independientes en las investigaciones de sesgo psicológico, sino también sus propias variables intervinientes o ajenas. Es razonable: ¿cómo estudiar la actuación personal concreta, si no se valora la regulación cognitiva –de conocimientos– e instrumental –habilidades– de la personalidad?, ¿cómo hablar de ejecuciones personales, si no se aborda el problema de sus acciones y operaciones en el plano metodológico-instrumental concreto?, ¿qué investigador no está definitivamente preocupado por la efectividad de la persona en su puesto profesional, por lo cual se entiende el dominio de sus procesos de naturaleza instrumental, con independencia del preconcepto –denominado destreza, capacidad, etc.– o el concepto –habilidad, hábito, acción, operación– que se le adjudique?

Una de las nociones fundamentales que se connota en términos categoriales en la denominada psicología marxista es el concepto de actividad. En los trabajos tempranos de Vygotsky este concepto pasa a primer plano como uno de los métodos más relevantes para construir una psicología científica. Así, coterráneos y epígonos de sus posiciones –Rubinshtein (1967), Leontiev (1975), Luria (1982), Zaporozhets (1971) y otros– defendieron sin tregua la posibilidad de

operacionalizar la abstracción de aquel concepto, devenido principio de esta ciencia. Es así como aparecen los constructos de «acción» y de «operación» en el contexto del análisis psicológico de la actividad.

«Denominamos acción –afirma Leontiev (1975, p. 83)– al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente». De este modo, no se hace difícil constatar la relación estrecha e ineludible que el autor establece entre la acción y el objetivo. De manera que si «la cuestión de *la formación del objetivo (...) es un gran problema psicológico* [las cursivas son nuestras]» (Leontiev, 1975, p. 85), la acción también lo es. Toda acción, sea cual fuere el contexto en el que se ejecute, es y será siempre un hecho de naturaleza psíquica.

¿Qué es lo que nos interesa destacar con todo esto? La necesidad de separar con la mayor nitidez y rigurosidad posibles el concepto científico de acción de las preconcepciones que de él se tienen, pues no son pocas las veces que se yuxtapone a este término cualquier otro vocablo para designar cualquier tipo de ejecución personal. No es ocioso defender la idea según la cual el mínimo común denominador de toda actuación humana es y debe ser la acción, dado su carácter consciente.

Como declara el investigador ruso Rubinshtein (1967, pp. 375-380): «A la esfera de la investigación psicológica pertenecen los movimientos, las acciones y el comportamiento de los individuos [...] La aparición de la conciencia estriba en la aparición de *las acciones conscientes* [las cursivas son nuestras]».

Es poco probable que lo dicho deje lugar a dudas con respecto a que toda acción es un hecho psíquico de naturaleza instrumental consciente. El carácter consciente de la acción está en la naturaleza misma de su existencia: la ejecución de una acción no puede acompañarse de ningún otro tipo de ejecución personal, a no ser de una instrumentación inconsciente. El hecho de no poder realizar más de una acción a la vez confirma concluyentemente la idea anterior.

Tomemos de ejemplo el hecho de que cuando estamos leyendo y de repente nos ponemos a pensar en algo, lo cual generalmente ocurre, nos vemos en la necesidad, una vez advertido que nos fuimos de la lectura, de volver nuevamente a la página de texto inconscientemente eludida. Focalizar nuestra atención en cualquier otro objeto no dejará margen a la valoración de lo que en ese momento estamos leyendo.

Ahora bien, ¿dónde ubicar aquellas ejecuciones que se producen a nivel inconsciente, como las operaciones, que según Leontiev poseen origen, dinámica y función diferentes? La brecha principal de alto riesgo que dejó este autor en su sistema referencial teórico consiste, a nuestro juicio, en la posibilidad de que las operaciones podrían derivarse de la actividad consciente, o sea, de las acciones. ¿No es acaso notoriamente contradictorio el hecho de que «las acciones y las operaciones

tienen distinto origen, distinta dinámica y distinta función a realizar» (Leontiev, 1975, p. 88) y que, al mismo tiempo, las segundas puedan ser derivadas de las primeras –como él asevera? ¿Cómo relacionarlas psicológicamente sin que la ambigüedad «asome a la puerta» de la interpretación, al otorgarle a ambas carácter consciente?

Lo psíquico es tan consciente como inconsciente, enfatizamos. De aceptar esta idea, entonces las ejecuciones conscientes, como lo hizo Leontiev, pueden ser denominadas acciones. Sin embargo, el hecho de ser lógicamente consecuentes dicta que no podemos definir las ejecuciones inconscientes como acciones. No en balde, al conceptualizar esta realidad instrumental psíquica, el propio Leontiev (1975, p. 88) expresa: «el destino de las operaciones, más tarde o más temprano, es convertirse en *funciones mecánicas* [las cursivas son nuestras]». Lo que se infiere de la cita tomada es que las operaciones no pueden ocultar su naturaleza inconsciente.

A propósito, no deberíamos perder de vista que en las ciencias sociales como la psicología se emplean vocablos que nada tienen que ver con su plataforma conceptual-teórica, como ocurre con el término «mecánico». Desde el punto de vista psicológico, ningún fenómeno es mecánico pues el hecho de que una parte de lo psíquico sea poco regulado no significa que sea mecánico, tratando de referirse a fenómenos en lo que no participa el pensamiento. No nos asiste razón alguna para introducir en el razonamiento psicológico el término mecánico si podemos expresar lo mismo tras los designios del inconsciente.

Lo inconsciente en la actuación personal no debe ser sinónimo de incognoscible, oscuro, tenebroso, inaccesible, profundo, misterioso o impenetrable, como suele apuntarse por estudiosos de la temática. Lo inconsciente constituye el contrario dialéctico de lo consciente y su función, como la del consciente, es regular el comportamiento. Lo que no deberíamos negar es que la regulación inconsciente difiere de la consciente por su grado de implicación. En otras palabras, la actuación deviene poco regulada si quien controla ahora es lo inconsciente. En rigor, lo inconsciente regula como lo consciente, solo que a un nivel de menor advertencia. Lo inconsciente, lo poco regulado y la regulación ejercida por el otro son una y la misma cosa.

En efecto, si la función primera del psiquismo –animal o humano– es regular todo lo que al sujeto compete, entonces lo inconsciente –como lo consciente– tienen que participar ineluctablemente en dicha regulación. La pregunta que ahora debe seguir sería: ¿en qué medida participa una u otra realidad psíquica en la regulación de la conducta animal y humana?

No sería ocioso formular en este sentido otras dos preguntas no menos importantes para responder a la anterior ya que si la dialéctica de la naturaleza dicta la coexistencia ineludible de lo consciente y lo inconsciente: ¿cómo es posible demostrar, a diferencia del ser humano, que en el animal únicamente esté presente lo inconsciente? y ¿cómo demostrar que en el animal exista regulación

psíquica inconsciente, si generalmente el carácter inconsciente de los actos conductuales ha sido atribuido solo al hombre?

Si en determinadas especies de animales hay psiquismo, como está más que demostrado, entonces no se hace difícil suponer que su conducta está regulada por la psiquis. Pero lo que también queda claro es que al psiquismo animal no le son dadas formas de regulación consciente, solo conferida funcionalmente a expresiones altamente organizadas de la materia como la conciencia. El hecho de que hay formas de existencia de la materia altamente organizada constituye un indicador nada despreciable, por su sentido lógico, de la existencia de formas menos organizadas. De lo dicho logra inferirse que, si tomamos como pivote del análisis la regulación psíquica y como criterio de relación el grado o los niveles de su estructuración, podríamos advertir que al nivel de mayor desarrollo estructural de lo psíquico le corresponde la conciencia, cuya función primera es la de reflejar de manera mediata la realidad. La posibilidad de reflejar la realidad de manera mediata es lo mismo que decir que existe la posibilidad de que dicha realidad pueda ser estructurada en conceptos, o sea, pueda ser organizada en constructos semánticos. Esta posibilidad le está negada al mundo animal, sea cual fuere su nivel de desarrollo en la filogénesis.

Ahora bien, el hecho de no haber ascendido a niveles superiores de desarrollo psíquico no implica de modo alguno que no existan especies, al menos las más desarrolladas evolutivamente, que pertenezcan al reino de lo psíquico. Por lo tanto, si hay especies de animales que regulan su conducta en virtud de la presencia del psiquismo, entonces no queda otra brecha que pensar en la regulación psíquica que ocurre en estadios inferiores de dicho desarrollo. Dicho de otro modo, si la regulación es una función inherente al psiquismo, esta se produce tanto en el animal como en el hombre. Al ser evolutivamente superior, la regulación psíquica que en el ser humano se produce puede ser también de naturaleza consciente. Pero es que las formas de regulación inferiores en él no han desaparecido; de ahí la posibilidad de regular su conducta también a nivel inconsciente. Sin embargo, al animal no le queda más que una opción: la de regular su conducta en consonancia con las propiedades inherentes a las formas de regulación psíquica menos desarrollada: la inconsciente.

En síntesis, si el psiquismo animal tiene como función primera regular la conducta de la especie dada, no existe otra alternativa psicológica que no sea la de aceptar con toda legitimidad la naturaleza inconsciente de dicha regulación, pues lo psíquico es siempre, al menos, una de dos posibilidades. De estar presente una y solo una de las dos alternativas posibles, entonces necesariamente se trata de la forma evolutiva inferior del objeto que se estudia; en este caso, de lo inconsciente. Por su parte, lo consciente –como forma superior del desarrollo de la materia, de la materia altamente organizada– necesariamente incluye no solo las propiedades correspondientes a

las formas superiores del desarrollo de lo psíquico, sino también sus formas originarias o inferiores, razón que denota la realidad bipolar de la regulación psíquica en el ser humano.

Lo superior, lo consciente, no volverá ya a convertirse en inferior, lo inconsciente.

Esta es una idea importante para comprender nuestras posiciones. El hecho de hablar de ejecuciones inconscientes y conscientes no da derecho lógico alguno para pensar que las últimas pueden convertirse en las primeras. Ello se debe, como habíamos dicho, a que las formas superiores de organización de la materia –como lo es la naturaleza consciente de la regulación psíquica– no pueden, bajo ningún concepto, convertirse nuevamente en formas inferiores de regulación. Lo superior, ontológicamente expresado, no puede descender ya más a lo inferior. Así lo dicta el movimiento eterno de la naturaleza; y así también lo impone el movimiento de la naturaleza psíquica.

Por lo tanto, la contradicción formulada a tenor de la ausencia de uno de los contrarios en el psiquismo animal, cuando la presencia de uno condiciona necesariamente la presencia del otro, debe ser resuelta bajo el criterio ontológico, no dialéctico. Es decir, desde el punto de vista dialéctico, no es lógico admitir que en el animal solo esté presente lo inconsciente, pues este se presupone a merced de la presencia de lo consciente. Lo consciente y lo inconsciente, al constituir una unidad dialéctica, no pueden estar separados. Pero esta realidad, aparentemente contrapuesta a los dictados de la lógica, debe enfrentarse desde la óptica ontológica.

Ontológicamente bien podemos hablar de la presencia aislada de una expresión del objeto, pues al dedicarse este campo del saber al estudio del desarrollo del ser, es posible acotar cada uno de los momentos por los que él transcurre. Eso nos permite examinarlo evolutivamente, es decir, nos permite valorar cómo se ha configurado el objeto históricamente a través de cada una de las etapas por las que ha atravesado. Solo así se puede descubrir la esencia inherente al objeto. He ahí la razón del porqué la dialéctica se pronuncia enfáticamente por el principio del desarrollo. Estamos plenamente de acuerdo con Kedrov (1975, p. 557) al subrayar la idea de que solo existe una ciencia: la historia, según la cual:

La conocida tesis de Marx significa que *todos los conocimientos verdaderamente científicos deben estar penetrados por el principio del historicismo*, es decir, que todas las ciencias estudian e interpretan su objeto no como estancado e inmóvil, sino como algo que se encuentra en constante movimiento, cambio y desarrollo. Por consiguiente, ellas deben estudiarlo e interpretarlo desde el punto de vista *histórico* [las cursivas son nuestras].

Es justo la aplicación de este conocimiento al desarrollo de la psiquis como objeto de estudio de las ciencias psicológicas, lo que nos hace pensar que las formas inferiores de desarrollo de lo psíquico, pertinentes al reino animal, responden unívocamente a la expresión inconsciente de la regulación psíquica.

En los trabajos de Marx y Engels (1971), contentivos de posiciones excepcionalmente rigurosas sobre la teoría de la antropogénesis por el trabajo, se demuestra la transición (el desarrollo) real de la naturaleza inconsciente al hombre como ser pensante, en el cual la naturaleza halla conciencia de sí misma. He ahí la razón de la «soledad ontológica» del inconsciente en animales de especies evolutivamente más desarrolladas.

¿Cuál es la necesidad de la persistencia en destacar la relación de lo consciente y lo inconsciente en la comprensión del desarrollo psíquico? En general estamos gobernados por una tendencia antropomorfa, en la que el hombre atribuye al animal propiedades humanas, en detrimento de las propias cualidades psíquicas inherentes al último. Si pensamos que la conducta animal responde a la regulación psíquica inconsciente, entonces no hay escollo posible que nos entorpezca el razonamiento sobre la legitimidad de las expresiones psíquicas de carácter inconsciente que en los animales se presentan. Se trata de una realidad psíquica que de verdad opera desde lo inconsciente y por eso nos muestra un panorama completamente libre de la acción de lo consciente, en el que la nitidez y claridad de las expresiones inconscientes no dejan margen a lecturas de otra índole.

De tener la posibilidad de salirnos de nosotros mismos como entidad psíquica y corpórea y observar desde lo alto la expresión psíquica de la naturaleza como un sistema más del universo, probablemente no sería difícil confirmar la continuidad, la constancia y la cohesión de infinitud de momentos sutiles en la conformación de esa parte de la naturaleza que descuella por su elevada organización: la psiquis y, con ella, el carácter primario del inconsciente, desde el punto de vista ontológico y la dualidad innegable de lo consciente y lo inconsciente, desde la pauta dialéctica.

Independientemente de que no compartimos a plenitud las ideas de Engels (2016, pp. 188-189), al decir que «toda actividad discursiva –*inducción* y *deducción*– y también, por tanto, la *abstracción* [...], el *análisis* de objetos desconocidos [...], la *síntesis* [...] y, como combinación de ambos, la *experimentación* [...] *la poseemos en común con los animales* [las cursivas son nuestras]» no obviamos que tienen cierto sentido. El sentido que para nosotros tienen es que también en los animales hay operaciones psíquicas que se producen. Aun cuando quedan limitadas únicamente a la comparación y a la identificación, como pensamos, necesariamente las hay, pues también en ellos se produce conocimiento y no existe otra forma de que este último se genere que no sea a través de una instrumentación.

Esto trae a colación la relación necesaria de la categoría actividad con los componentes que la estructuran –acciones y operaciones. El enfoque jerárquico adjudicado por Leontiev (1975) a las acciones y operaciones que conforman la actividad, a nuestro juicio, no refleja con rigor el comportamiento psíquico humano a nivel de las expresiones consciente e inconsciente de su regulación. Según Leontiev (1975, p. 88): «Con relación a la acción la operación no constituye de ningún modo algo «separado», al igual que la acción con respecto a la actividad». Ahí precisamente está su talón de Aquiles, el punto más vulnerable y peligroso de su razonamiento, pues con respecto a la acción, la operación sí tiene que estar psicológicamente separada de ella. Si lo consciente no puede devenir inconsciente porque lo primero es ontológicamente superior a lo segundo, entonces las operaciones nunca fueron conscientes, si es que pueden convertirse en funciones inconscientes, o sea mecánicas, según su propia expresión.

Sin embargo, el punto de nuestros encuentros debe hallarse en que tanto la acción como la operación no constituyen de ningún modo algo «separado» de la actividad. La actividad, al estar compuesta de acciones que son conscientes, como se ha demostrado, también es de naturaleza consciente; pero justo por estar la actividad compuesta de operaciones que son inconscientes, aquella es también irrefutablemente inconsciente. De modo que la actividad humana es tan consciente como inconsciente.

Esto podría esgrimirse como razón primera para demostrar que en los animales hay actividad no precisamente por el hecho de que tienen que satisfacer una necesidad, sino porque a ellos le son también inherentes determinadas ejecuciones para lograr satisfacerlas y ellas responden, por antonomasia, a la naturaleza inconsciente de la regulación psíquica.

Ahora bien, si necesitáramos –como es el caso– sintetizar en un solo hecho psíquico lógicamente conceptualizado la acción y la operación no nos servirá de mucho –o, mejor dicho, de nada– emplear el concepto de actividad, pues en sí misma ella no existe más que a través de sus componentes constitutivos: las acciones y las operaciones. La actividad solo puede ser registrada mediante sus acciones y/u operaciones constituyentes. De ahí que hayamos empleado el concepto de instrumentación para sintetizar en él acciones y operaciones debido a que toda acción –como toda operación– es una instrumentación, pero no una actividad, sino únicamente una parte de ella. La actividad no se reduce a la acción, pero la acción sí es un hecho psíquico de naturaleza instrumental consciente que responde a la actividad. Lo instrumental, por lo tanto, puede designar a la acción consciente como a la operación inconsciente, razón que confiere legitimidad a la idea de que las instrumentaciones puedan ser conscientes e inconscientes. Dicho de otro modo, las instrumentaciones conscientes y las acciones son una y la misma cosa, en tanto las instrumentaciones inconscientes y las operaciones también lo son.

En efecto, desde el punto de vista ontológico, la ejecución repetida de una acción puede hacer que esta llegue a dominarse, a perfeccionarse. Lo mismo puede ocurrir con una operación. De ello puede inferirse que la persona puede ir alcanzando niveles cada vez más elevados en el dominio de la acción; puede ir dominando la acción poco a poco. La acción gradualmente podrá seguir el curso ascendente con respecto a diferentes niveles de dominio. Lo mismo que el adolescente al desarrollarse psíquicamente deviene joven, la acción al dominarse plenamente se convierte en una acción dominada. A este caso específico, en el que la acción ha sido completamente dominada, le llamamos habilidad. Sería justo aseverar, entonces, que la habilidad es una acción plenamente dominada: es la acción que ha alcanzado el nivel más alto en los gradientes de dominio convencionalmente predeterminados. Este razonamiento puede ser generalizable a la operación que por su elevado grado de dominio puede convertirse en un hábito.

En resumen, toda habilidad es una acción y, a su vez, toda acción es una instrumentación. Ahora bien, no toda acción es habilidad y no toda instrumentación es acción. Solo ha de considerarse acción aquella instrumentación que es consciente y deviene habilidad únicamente aquella acción que logre ser ejecutada con un alto nivel de dominio. De no ser dominada, la acción puede continuar realizándose a otros niveles de dominio más bajos, pero que no denotan la excelencia instrumental de quien la ejecuta.

Por su propio peso, cae ahora en el análisis el manido término de estructura interna de las habilidades. ¿Qué necesitamos a esta altura esclarecer? Por un lado, que el concepto de estructura interna de las habilidades nos parece lógicamente inconsistente, pues de haber una estructura interna, tendríamos que referirnos en algún momento a una estructura externa y bien sabemos que de eso jamás se ha hablado. ¡Ni se hablará! Desde el punto de vista filosófico, la estructura define la organización –la forma– del objeto. Detengámonos brevemente en este acápite.

Aludir a la organización de un objeto no es focalizar su aspecto externo ni interno. A nuestro modo de ver, la premisa falsa de todo razonamiento en torno a las valoraciones filosóficas de la estructura como concepto ha de hallarse en la yuxtaposición injustificada de aquella con lo interno y la esencia. No puede obviarse que generalmente los conceptos de estructura, lo interno, el contenido y la esencia han sido superpuestos.

No por pueril deja de ser importante la idea de que la existencia de las relaciones categoriales filosóficas entre la estructura y la función, lo interno y lo externo, el contenido y la forma y la esencia y el fenómeno perpetúan alguna diferencia sustancial entre sí. De no ser así, entonces tres pares de categorías sobran. O sea, si la estructura y la función es lo mismo que lo interno y lo externo, que el contenido y la forma y que la esencia y el fenómeno, entonces no hacen falta cuatro pares de categorías para decir justamente lo mismo.

El riesgo de la ambigüedad y la superposición categorial de dichos pares dialécticos se hace latente, de considerarse idénticos. En última instancia, la estructura es una abstracción y el hecho de serlo ya implica que no es ni interna ni externa. Al valorar algo como interno es imprescindible que se fije el eje de relación de medida o criterio de relación. O sea, si algo es interno hay que precisar con relación a qué lo es, pues con respecto a eso mismo habrá otra cosa que será externa. Eso debe quedar convincentemente demostrado.

De ahí que no debemos hablar de estructura interna de las habilidades, sino de la organización instrumental de sus invariantes o, lo que es lo mismo, de las instrumentaciones que las configuran. Esto ha dado lugar a posiciones autorales psicológicamente inconsistentes, como la que dicta que una habilidad puede estar conformada por un sistema de acciones (Petrovsky, 1985), idea que al parecer prevalece casi definitivamente sobre el estudio de las habilidades en los círculos más ortodoxos del denominado enfoque histórico-cultural. El mayor riesgo que a esta posición le atribuimos es la de crear un problema metodológico insalvable en la gestión de quienes aprenden y enseñan.

No son pocas las veces que escuchamos hablar a nuestros colegas sobre la imposibilidad de que acciones como la clasificación, la valoración, la demostración y otras puedan ser ejecutadas sin la participación de la conciencia, luego de haberlas repetido una y otra vez en nuestras ejecuciones. En efecto, aferrados obsesivamente a la concepción de Leontiev (1975), según el cual es posible la conversión de lo consciente en inconsciente y, por ende, de las acciones en operaciones, es poco demostrable la utilidad de las proposiciones metodológicas que en este sentido pudieran hacerse. ¿Cómo admitir que podamos demostrar algo en el plano inconsciente, si generalmente la plena conciencia del tal ejercicio –la demostración– no nos basta para realizarlo con toda la rigurosidad que ello amerita? Si las premisas preestablecidas para un razonamiento son vulnerables, no cabe la menor duda de que las conclusiones resultantes serán asimismo vulnerables. Lo que a nivel consciente se construya no deberá pasar al plano de lo inconsciente, por mucho que se repita y se domine.

No debe haber conocimiento alguno ni instrumentación alguna que luego de haberse formado y dominado a nivel consciente se convierta en un hecho de naturaleza inconsciente. Eso sería psicológica y filosóficamente inconsistente. Una habilidad, dado su carácter consciente, no puede devenir hábito. Ello proviene del hecho de que la acción y la operación responden a naturalezas psíquicas diferentes.

Una acción está formada por otras acciones, pero no por operaciones, pues la naturaleza consciente de lo psíquico no da lugar a hechos de naturaleza inconsciente. Bien sabemos que lo que aprendemos conscientemente ya no es posible hacerlo inconsciente. Psicológicamente solo

podemos tener bajo control una y solo una acción cada vez. Por el hecho de no estar siendo ahora mismo controladas no significa que las restantes aprendidas pasaron al inconsciente, sino que configuran lo no conscientizado, como aquella parte de lo consciente que conserva lo susceptible de ser evocado voluntariamente en un momento dado. Por eso, para ejecutar determinadas instrumentaciones, digamos, la valoración o la clasificación, hace falta conscientizarlas, o sea, que se hallen bajo el control de lo consciente.

Tratemos de entender que por muy dominadas que estén las invariantes estructurales de estas instrumentaciones, resulta poco probable que puedan ser ejecutadas inconscientemente. Cuando la persona ejecuta otras instrumentaciones simultáneamente, estas segundas son de carácter inconsciente. Lo consciente y lo inconsciente son las «dos caras de la misma moneda»: lo psíquico y, por lo tanto, no se hallan en relación de subordinación, sino de concomitancia. Si se nos permite la expresión metafórica, no tardaríamos en declarar que lo consciente ha de representar un islote en el océano infinito de lo inconsciente.

Lejos de pensar que la adquisición de un mayor nivel de dominio en la ejecución de una acción constituye el indicador fundamental que señala su paso al plano de lo inconsciente, consideramos todo lo contrario. El pleno dominio de una acción significa que ahora su manifestación responde a indicadores diferentes en los que subyace una nueva dirección del movimiento de la conciencia, a saber, la rapidez de la ejecución, la eliminación de errores, así como la mediación del carácter metacognitivo del proceso mismo, pero no su inconscientización, si es que pudiéramos así llamarle. La rapidez y la eliminación de errores no implica indicadores de conocimiento; sí la mediación del carácter metacognitivo cuando es mayor el control de la ejecución de las acciones. La rapidez y la eliminación de errores también son comunes a las instrumentaciones inconscientes cuando están dominadas.

En resumen, las acciones siempre están y seguirán estando constituidas por otras acciones, en tanto las operaciones estarán únicamente conformadas por instrumentaciones de igual naturaleza: otras operaciones.

No es ocioso tener presente que uno de los problemas metodológicos más álgidos sobre la temática está referido a la determinación de las invariantes estructurales de cada instrumentación.

Creemos poder afirmar que lo dicho con anterioridad genera dos problemáticas más que pueden ser formuladas de la manera siguiente: por un lado, debemos hacer explícito que cada instrumentación tiene que supeditar invariantes estructurales y, por otro, que las ejecuciones de la persona, querámoslo o no, están sujetas obligatoriamente a la realización secuencial de sus invariantes estructurales.

¿Cómo identificar las invariantes estructurales de las instrumentaciones intelectuales?

A nuestro modo de ver, lo mismo que cualquier persona, un médico o una enfermera para lavarse las manos necesita mojarlas, enjabonarlas y enjuagarlas como pasos inalterables e ineludibles que deben ejecutarse para su higienización. Ahora bien, la diferencia del lavado de manos técnico – clínico– del cotidiano sigue hallándose justamente en las invariantes que como pasos el especialista debe realizar en su contexto profesional. De ser omitido algún paso ya no se hablará –como lo es el caso– del lavado higiénico de manos.

El lavado médico de manos exige para cada una de las invariantes del lavado cotidiano de manos otras ejecuciones que ahora devienen invariantes para el contexto dado. Digamos, si el lavado cotidiano exige, en primer lugar, mojar la piel, el lavado médico de manos también lo implica, pero haciéndolo 5 cm. por encima de la muñeca. Si el lavado de manos cotidiano –o social– exige consecuentemente enjabonarlas, después de mojadas, también el lavado del especialista lo exige. Sin embargo, la enjabonadura del lavado médico exige abundante espuma y frotar las manos palma con palma, frotar la palma derecha sobre el dorso de la mano izquierda y viceversa, frotar palma con palma intercalando los dedos, al igual que el dorso de los dedos flexionados para cada mano, el pulgar derecho con la mano izquierda y viceversa, la yema de los dedos sobre las palmas y la superficie de los antebrazos hasta 5 cm. por encima de la muñeca de forma circular. El enjuague, en el caso del lavado médico, debe ser profundo y dejar que el agua corra hacia los codos.

Por cierto, aunque en los manuales de enfermería se presupone que el secado de las manos debe seguir al lavado, creemos que son dos operaciones bien distintas. El secado debe producirse, después del lavado médico, en las manos y antebrazos –con paños, servilletas o papeles estériles (uno para cada mano)–, apretando suavemente la piel sin restregar, comenzando por las manos y finalizando en el codo (nunca regresar a las manos), luego de lo cual utiliza solución antiséptica, manteniendo la piel durante dos minutos en contacto con ella. Las variantes en el caso de la enjabonadura del lavado médico de manos deben focalizarse en el uso del jabón convencional o bacteriostático, mientras que en el caso del secado pueden advertirse en el uso de paños, servilletas o papeles estériles.

O sea, no sería desacertado destacar que las variantes no se hallan en las operaciones mismas, sino en el uso de los objetos que las acompañan, en los recursos objetales que median. Las operaciones que conforman la operación del lavado médico de manos son esas y no otras. Las diferentes invariantes se ejecutan en un orden estricto, determinándose, de esta forma, su carácter de invariabilidad.

Una idea no menos importante es esta: aparentemente no todas las personas en la ejecución de una determinada instrumentación siguen invariablemente los mismos pasos. Eso nos hace pensar que el carácter invariable de la ejecución de las instrumentaciones puede estar acompañado por la

variabilidad de muchas otras instrumentaciones que se le subordinan. Dicho de otro modo, parece como si la persona pudiera realizar otras ejecuciones que, sin alterar el resultado esperado, solo forman parte de su ejecución peculiar. A nuestro juicio, eso no debe ser así. Pudiera así pensarse porque en el razonamiento se trueca de criterios de relación. Como bien pudimos demostrar, lo que pudiera ser sustituido en la ejecución, digamos de la enjabonadura como operación invariante del lavado de manos médico, es el jabón –que puede ser convencional o bacteriostático–, pero nunca las operaciones que se incluyen. Al enjabonarse las manos la enfermera o el médico tienen que seguir inevitablemente siempre los mismos pasos. No hay alternativa posible.

Nadie escapa de la invariabilidad instrumental si de ejecuciones se trata. El lavado cotidiano, social o genérico de manos es instrumentalmente invariable. Usted no podrá enjabonarse si antes no se ha mojado, pues el jabón sobre la piel no ejerce efecto alguno si aquella primero no se ha humedecido. El ejemplo, aunque pueril, nos parece ilustrativo de la idea que queremos transmitir. Para mojar la piel, usted puede hacerlo directamente bajo una ducha o frente a una manguera, con la ayuda de un recipiente de metal o de plástico, al sumergirse en un río o en un tanque o al exponerse bajo la lluvia. Igualmente, al enjabonarse, usted pudiera hacerlo aplicando el jabón directamente sobre la piel, auxiliándose de una esponja o de una toalla pequeña o simplemente pasando las manos enjabonadas sobre la dermis. Ello denota los múltiples derroteros que como variantes pueden realizarse para bañarse. Pero el hecho es que la operación de bañarse está y solamente está constituida por tres operaciones, cuyas ejecuciones son inalterables: mojar la piel, enjabonarla y enjuagarla.

Una idea aclaratoria puede ser que usted esté pensando en otras operaciones que posiblemente estén ligadas a la de bañarse, como quitarse la ropa y secarse. A nuestro juicio, tales operaciones, como apuntábamos, no son invariantes contentivas de la operación de bañarse porque para bañarse no es imprescindible quedarse desnudo, como tampoco es imprescindible secarse para considerar haberse bañado. La operación en sí de bañarse no implica necesariamente quitarse la ropa o eliminar la humedad de la piel. Ya esas son otras operaciones que podrían realizarse antes o después del baño, pero que no determinan el acto operacional de higienizar el cuerpo. ¿Dónde reside el valor heurístico de esta idea? En la necesidad de identificar con el mayor rigor posible cuáles acciones –u operaciones– tienen que contenerse invariablemente en la acción que se examina y cuáles no son pertinentes a ella. Este es un momento de extremo cuidado en la indagación científica.

En las investigaciones que de esta naturaleza hemos realizado puede constatar el hecho de que las personas –docentes y estudiantes– al enumerar lo que por invariantes estructurales consideraban, digamos, para la instrumentación de resumir, ejecutaban por lo general pasos –instrumentaciones (acciones)– que no solo no eran necesarios, sino que entorpecían su efectividad instrumental.

Como habíamos apuntado anteriormente, no todas las instrumentaciones se ejecutan en el plano consciente. A ello sirva de base la idea con arreglo a la cual hemos asumido el vocablo instrumentación como término genérico para designar indistintamente cualquier acción, operación, hábito o habilidad. Ello nos permite inferir que toda acción u operación sea una instrumentación, pero que no toda instrumentación pueda ser identificada como habilidad o hábito.

Consecuentemente la habilidad y el hábito responden a naturalezas distintas. La acción por su carácter consciente no podrá ejecutarse simultáneamente con otra instrumentación, salvo en el caso de que la segunda sea inconsciente. Cuando usted está comparando no puede ejecutar ninguna otra instrumentación consciente que no sea la comparación. Las instrumentaciones intelectuales no dejan margen a la pluralidad instrumental.

Con la operación sucede todo lo contrario. Al ser de naturaleza motora, la instrumentación inconsciente puede ejecutarse al mismo tiempo que otras tantas instrumentaciones de igual naturaleza. Tal es el caso de la actuación personal en la que pueden confluír las operaciones de bailar, cantar y bañarse. En dicha actuación coinciden ejecuciones de movimientos –bailar, bañarse– y de cadenas verbales –cantar. Es posible inferir que toda instrumentación que logre realizarse simultáneamente con otra, sin interferir un ápice en su desempeño, es una operación. Un indicador válido para lograr identificar el carácter de operación de una instrumentación puede hallarse, por lo tanto, en la simultaneidad de su ejecución junto a otras instrumentaciones que, por supuesto, también constituyen operaciones. Pueden tomarse a guisa de ejemplo la manipulación de equipos de laboratorio, la realización de un examen físico, tomar notas, comunicarse en un idioma extranjero, etc. Aquellas instrumentaciones que no requieren del control consciente pueden llegar a convertirse en hábitos, por nosotros entendidos como operaciones dominadas.

Todo esto conduce a la diferenciación estricta de los aprendizajes que llevamos a cabo. Discriminar con nitidez la naturaleza de cada uno de los aprendizajes que tenemos es un paso relevante como hecho metodológico. La idea general a acentuar es que existen aprendizajes tanto conscientes como inconscientes (Figura 1).

Hay aprendizajes de conocimientos a nivel consciente como los de naturaleza racional empírica y teórica, pero también existen aprendizajes de conocimientos a nivel inconsciente como el aprendizaje de imágenes perceptuales. Pensamos, además, que existen aprendizajes instrumentales a nivel inconsciente como los aprendizajes motores –hacer un lazo, escribir, inyectar, suturar, multiplicar, etc.–, como también hay aprendizajes instrumentales a nivel consciente como el aprender a clasificar, valorar, describir y demostrar, entre otras instrumentaciones intelectuales. Lo que no debemos pasar por alto es que cada aprendizaje que tiene lugar responde a un tipo de

regulación psíquica bien diferenciado, lo que nos acerca a la rigurosidad de nuestras valoraciones en lo que a aprendizaje de conocimientos y habilidades atañe.

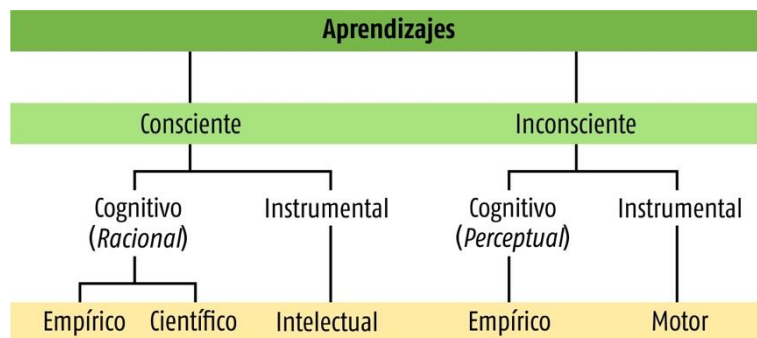


Figura 1. Tipos de aprendizajes, según Rodríguez-Bermúdez, en función de la naturaleza de la regulación psíquica.

¿Estas instrumentaciones intelectuales son las que se conocen en el argot docente- metodológico como habilidades profesionales?

¿Qué razones argüir para demostrar la inconsistencia lógica del concepto de habilidades profesionales?

1. Que el conocimiento racional empírico o teórico puede producirse por igual en todos los hombres en virtud de sus instrumentaciones intelectuales conscientes.
2. Que las instrumentaciones intelectuales conscientes están presentes en todos los hombres, independientemente de su profesión, género, raza, clase social y nacionalidad.
3. Que las instrumentaciones intelectuales conscientes pueden llegar a convertirse en habilidades.

Lo mismo valora el médico al hacer un diagnóstico que el arquitecto ante una obra que el maestro al dirigir el aprendizaje del alumno.

Solo a esta altura del razonamiento podemos comprender que son justamente los hábitos –las instrumentaciones motoras– quienes son exclusivos para un contexto profesional o para un oficio dado, no las habilidades.

Si sometemos a análisis el contenido de la Tabla 1 no sería difícil advertir que las instrumentaciones motoras –operaciones– que en ella presentamos pertenecen al contexto profesional médico o al deportivo y, por consiguiente, son susceptibles de convertirse en hábitos profesionales.

Tabla 1. Contextos de actuación profesionales e instrumentaciones motoras (operaciones) a ellos inherentes

Instrumentaciones motoras (operaciones)	
Operaciones que tributan al contexto:	
Médico	Propedéutica clínica: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lavado médico de manos ▪ Inyección (subcutánea, intramuscular, endovenosa) ▪ Punción (venosa, capilar)
	Medicina Interna: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasar sonda gástrica (Levin) ▪ Cateterismo uretrovesical ▪ Venoclisis ▪ Aerosolterapia ▪ Oxigenoterapia ▪ Cura de la traqueotomía
	Retinoscopía: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcular el valor esférico y cilíndrico de un ojo.
Deportivo	Atletismo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carrera de fondo

Con el propósito de atribuir mayor claridad a la idea de que son precisamente los hábitos y no las habilidades las que identifican un contexto profesional dado, desearíamos desglosar instrumentalmente algunas operaciones profesionales, como la de tomar muestras de células del cuello uterino y de los fondos de saco vaginal, la de hacer una retinoscopía y una carrera deportiva, lo que, sin duda alguna, corresponde a la especialidad médica de ginecoobstetricia, a la especialidad médica de retinoscopía y a la especialidad de atletismo, respectivamente (Tabla 2).

Tabla 2. Operaciones (instrumentaciones motoras) inherentes a cada instrumentación inconsciente seleccionada de un contexto profesional dado¹

Instrumentaciones motoras (operaciones)

Operaciones que tributan al contexto:

Médico

Ginecoobstetricia:

• Tomar muestra de células del cuello uterino y de los fondos de saco vaginal (para proceder al estudio citológico de aquel)

1. Colocar a la mujer en posición ginecológica.
2. Separar los labios mayores y menores de la vulva con los dedos pulgar e índice de la mano izquierda, a modo de exponer el intrito vaginal.
3. Introducir el espéculo sin lubricar, haciendo coincidir su parte más ancha con la hendidura longitudinal vaginal y traccionando el perineo hacia atrás.
4. Rotar el espéculo 90°.
5. Abrir las valvas del espéculo.
6. Fijar el espéculo con el tornillo de regulación.
7. Identificar el cuello uterino.
8. Introducir la espátula de Ayre en el orificio externo del cuello uterino.
9. Rotar 360° la espátula de Ayre dentro del orificio externo del cuello uterino.
10. Extraer la espátula.
11. Extender la muestra obtenida en una lámina portaobjeto.
12. Rociar la muestra con un citospray o agregar alcohol absoluto para preservarla.
13. Introducir nuevamente la espátula de Ayre, dirigiéndola hacia los fondos de saco vaginal (laterales y posteriores).
14. Raspar las paredes de los fondos de saco vaginales.
15. Extraer la espátula de Ayre.
16. Extender la muestra obtenida en una lámina portaobjeto.
17. Rociar la muestra con un citospray o agregar alcohol absoluto para preservarla.
18. Dejar secar las muestras aproximadamente de 5-15 minutos.
19. Envolver juntas ambas láminas de modo que no coincidan las muestras.

Nota: actualmente, se introduce el uso de una sola lámina para las dos muestras.

	<p>Retinoscopia: ▪ Calcular el valor esférico y cilíndrico de un ojo.</p> <p>Condiciones previas para el examen retinoscópico:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) El gabinete de examen no puede estar iluminado. b) Sentar al paciente con el espaldar recto, formando un ángulo de 90°. c) Ajustar la altura de la silla del paciente de modo tal que sus ojos se coloquen a la altura misma de los ojos del examinador. <p>Operaciones a ejecutar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar la montura de prueba con la distancia interpupilar. 2. Ajustar el nivel del retinoscopio, centrando los ojos. 3. Colocar el punto de fijación luminosa a 6 metros del paciente, donde se halla la cartilla de prueba o la pantalla de agudeza visual o visión próxima. 4. Solicitar al paciente que sus ojos estén abiertos y mirando el punto de fijación desde lejos, durante esta operación. 5. Observar con su ojo derecho (O.D) el OD del paciente y lo mismo con el OI. 6. Colocar el retinoscopio en posición de espejo plano y con la lente de trabajo a +150 en gafa de prueba. 7. Neutralizar el reflejo de la luz del retinoscopio. 8. Observar el movimiento del reflejo rojo de la retina (el movimiento del reflejo es una medida del error de refracción del ojo; el movimiento del reflejo indica la magnitud del lente requerido) 9. Calcular el valor esférico y cilíndrico de un ojo.
Deportivo	<p>Atletismo: ▪ Hacer carrera de fondo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Arrancada 2. Pasos transitorios 3. Pasos normales: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. despegue posterior 3.2. fase de vuelo 3.3. fase de amortiguamiento 4. Final

Como pudimos habernos percatado, todas estas operaciones tienen que ser ejecutadas para lograr realizar la operación más general ya anteriormente mencionada. Dichas operaciones solo son contentivas del ejercicio profesional médico y del ejercicio profesional deportivo; no de ningún otro profesional.

No es ocioso subrayar que en las investigaciones realizadas por estos especialistas en el campo de la psicología del aprendizaje se confirma la naturaleza inconsciente de estas instrumentaciones, pues resulta obvia la dificultad con que el especialista avezado se enfrenta a este desglose operacional. La frase: «no me doy cuenta de lo que hago, solo sé que lo hago», pronunciada por el gineco-

obstetra ante la solicitud del investigador de hacer el desglose instrumental correspondiente hace evidente el carácter motor y, por ende, inmediato e inconsciente de las operaciones.

En efecto, las instrumentaciones motoras no dejan lugar a dudas del contexto profesional al que pertenecen. Sin embargo, las instrumentaciones intelectuales indistintamente tributan a cualquier contexto, sea profesional o no. Para confirmarlo, responda cuidadosamente a la pregunta siguiente: ¿a qué contexto profesional específico pertenecen las instrumentaciones intelectuales abajo señaladas? (Figura 2).

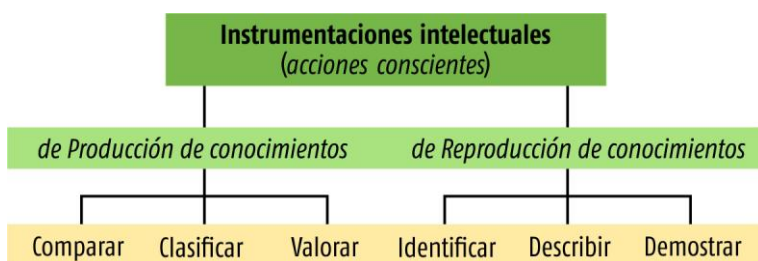


Figura 2. Instrumentaciones conscientes –acciones– susceptibles de ser aprendidas.

La valoración y la demostración solo son las instrumentaciones imbricadas con el conocimiento científico. Lo mismo ocurre con el diagnóstico.

Ahora bien, ¿quiénes diagnostican?, ¿únicamente los médicos? Claro que no. Hágale esa misma pregunta a un economista, a un psicólogo, a un pedagogo o a un veterinario y advertirá que el diagnóstico como instrumentación intelectual consciente tributa a todas estas profesiones y oficios por igual. Es esa la razón suficiente que nos impele a sostener la tesis con arreglo a la cual no existen habilidades profesionales, sino hábitos profesionales.

A las habilidades intelectuales dedicaremos un próximo trabajo, en cual demostraremos que el número de ellas debe ser estricto, en contra de la ambigüedad y la yuxtaposición presentes a la hora de ser aprendidas en cualquier nivel de enseñanza.

CONCLUSIONES

- La habilidad es una instrumentación consciente –acción–, que se ejecuta con un alto nivel de dominio, lo mismo que el hábito como operación.
- Una habilidad no puede devenir hábito porque lo consciente no puede convertirse en inconsciente.
- La acción consciente no puede estar formada por operaciones inconscientes.

- Al aprendizaje de una acción subyacen otras acciones de menor grado de generalidad, a las cuales corresponde un orden inalterable en su secuencia de ejecución.
- A diferencia de los hábitos, no existen habilidades que tributen específicamente a una profesión. Toda profesión u oficio, a diferencia de las instrumentaciones intelectuales conscientes –susceptibles de convertirse en habilidades intelectuales–, debe su especificidad únicamente a los hábitos que promueve.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMÚDEZ SARGUERA, R. Y RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. (1996): *Teoría y metodología del aprendizaje*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- BERMÚDEZ SARGUERA, R. Y RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. (2000): «Sobre el problema fundamental de la psicología», *Revista Cubana de psicología*, vol. 17, n.º 3, Editorial UH, Cuba, pp. 266-269.
- BERMÚDEZ SARGUERA, R. Y RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. (2003): «El iceberg del psicoanálisis se derrite», *Revista Cubana de psicología*, vol. 20, n.º 1, Editorial UH, Cuba, pp. 27-32.
- BETTO, F. (2009): *La obra del artista. Una visión holística sobre el universo*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.
- CHARLES, D. (1993): *Autobiografía*, Alianza Cien Editorial S.A., Madrid.
- ELKOÑIN, D. V. (1967): *Características individuales y por edades de los niños menores*, Prosbecheñie, Moscú.
- ENGELS, F. (1972): *Anti-Dühring*, Editorial Claridad, Buenos Aires.
- ENGELS, F. (2016): «Dialéctica de la naturaleza», <<http://www.alejandriadigital.com/wp-content/uploads/2016/04/Dial%20ctica-de-la-Naturaleza-de-Federico-Engeles-en-pdf-270-p%20Alginas.pdf>> (2016-04-20).
- KEDROV, B. M. (1975): *Clasificación de las ciencias*, tomo 2, Editorial Progreso, Moscú.
- LEONTIEV, A. N. (1975): *Actividad, conciencia, personalidad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- LURIA, A. R. (1982): *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- MARX, C. Y ENGELS, F. (1971): *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, Editorial Progreso, Moscú.
- PETROVSKY, P. A. (1985): *Psicología general*, Editorial Progreso, Moscú.

- PIAGET, J. (1968): *La construcción de lo real en el niño*, Editorial Proteo, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. Y BERMÚDEZ SARGUERA, R. (1993): «Algunas consideraciones acerca del estudio de las habilidades», *Revista Cubana de psicología*, vol. 10, n.º 1, Editorial UH, Cuba, pp. 29-35.
- RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. Y BERMÚDEZ SARGUERA, R. (1996): *La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. Y BERMÚDEZ SARGUERA, R. (2001): *Psicología del pensamiento científico*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- RUBINSHTEIN, S. L. (1967): *El ser y la conciencia*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- VARELA, F. (1944): *Miscelánea filosófica*, Editorial UH, La Habana.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Madrid.
- ZAPAROSHETS, A. V. (1971): *The Psychology of preschool children*, Inetllibre S.L., México.

Notas aclaratorias

¹La información ofrecida en la tabla sobre la ginecoobstetricia fue cortesía del Dr. Rafael Valenti Varona, policlínico «Turcios Lima», Facultad de Medicina «10 de Octubre», La Habana, Cuba, 2003; la retinoscopia fue cortesía del Ing. Julio Guaycha Macas, estudiante de la Universidad Metropolitana del Ecuador, sede Guayaquil, 2016; y el atletismo fue cortesía del Dr. Rafael Valenti Varona, policlínico «Turcios Lima», Facultad de Medicina «10 de Octubre», La Habana, Cuba, 2003.