

Formación científico-profesional del psicólogo: un análisis histórico tendencial

Scientific-professional training of psychologist: a historical and tendency analysis

*Dr. C. Ramiro Gross-Tur, ramirog@uo.edu.cu;
Dr. C. Angel Deroncele-Acosta, aderoncele@uo.edu.cu;
Dr. C. Jorge Montoya-Rivera, jmontoyar@uo.edu.cu*

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

El proceso de formación de los psicólogos ha variado significativamente a través del tiempo. El estudio de sus transformaciones permite comprender las manifestaciones externas de sus cambios, las dinámicas esenciales que condicionan sus transformaciones, así como las perspectivas de su desarrollo. El presente artículo muestra los resultados del análisis histórico tendencial del proceso de formación científico-profesional del psicólogo en Cuba. El estudio se realiza a través del análisis de documentos y la revisión de fuentes bibliográficas a partir de criterios e indicadores para su interpretación. Se asumen tres etapas esenciales en la historia de este proceso en Cuba y se develan tendencias históricas que caracterizan al proceso en cuestión. Estas tendencias dan cuenta de transformaciones en un proceso cada vez más integrado con la práctica social desde la dinámica investigativa, aunque todavía requiere de mayor integración de los contenidos científicos y profesionales en la praxis interventiva del psicólogo.

Palabras clave: Historia, Formación Científico-Profesional, Psicólogo, Cuba.

Abstract

The characteristics of the teaching-learning process of psychology have changed significantly over time. Studying of their transformations allows us to understand the external manifestations of its changes, the essential dynamics that affect their movement and transformation, and development prospects in their future. Therefore, this article, framed from the pedagogical sciences, illustrates the results of the historical valuation of scientist-professional training process of psychologists in Cuba. This study was done by means of a review of different literatures and we used a criteria and indicators for interpretation. Three key stages in the history of the process of scientific-professional training of psychologists in Cuba were identified. Similarly, two historical trends that characterize the process in question were revealed.

Key words: History, Scientific-Professional Training, Psychologist, Cuba.

Introducción

Si bien la Psicología cuenta con una historia breve en cuanto a su constitución como ciencia independiente de acuerdo al modelo de las ciencias modernas, presenta un pasado extenso que data desde los orígenes del hombre como especie, que se ha manifestado tanto en la ideología más primitiva e ingenua como en la construcción de los presupuestos epistemológicos más actuales en torno al desarrollo del pensamiento científico. Asimismo, la enseñanza de esta ciencia ha transitado por diferentes estadios con peculiaridades de acuerdo a las condiciones históricas y culturales expresadas en los modos de organización político-social por los que ha transitado la humanidad.

Sin embargo, no es hasta finales del siglo XIX y principios del XX, con el reconocimiento de su carácter de ciencia independiente, que emergen análisis directamente proyectados hacia el proceso de enseñanza de la Psicología. De Veyga, por ejemplo, en la sesión inaugural de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires en mayo de 1909, reconoce a la enseñanza de la Psicología como un problema trascendental y que se ha visto limitado, desde sus inicios, por *“la falta de obras que abarquen en conjunto la materia, y la traten, sobre todo, con espíritu científico”* (De Veyga, 1995: 7).

En la actualidad, la formación de los profesionales de la Psicología reviste tanta importancia como la calidad de su ulterior desempeño, pues se reconoce a la formación como la vía consciente, planificada e intencionada capaz de lograr la eficacia y eficiencia profesionales necesarios para un desempeño competente, de acuerdo con necesidades sociales cada vez más complejas.

Las características de este proceso han variado significativamente a través del tiempo, por lo que se hace necesario reconocer sus transformaciones para comprender no solo las manifestaciones de sus cambios, sino las dinámicas que condicionan su transformación, así como las perspectivas de desarrollo en su comprensión diacrónica futura.

El proceso de la formación de los profesionales de la Psicología en Cuba presenta variedad de antecedentes, pero su consolidación tiene lugar luego del 10 de enero de 1962, fecha en que entró en vigor la Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba, a partir de la cual se acuerda la creación de la escuela de Psicología en la Universidad de La Habana y se oficializa la escuela que desde 1959 ya existía en la Universidad de Las Villas. Estos centros, junto la Universidad de Oriente, donde se inició esta carrera a partir de 1991, han participado en la formación directa de los profesionales y han rectorado los procesos

universitarios desarrollados en los municipios del país luego de la universalización de la enseñanza superior en Cuba, acontecida a partir de 2001.

Con anterioridad a 1962, los psicólogos cubanos eran formados principalmente en universidades extranjeras, aunque se tiene el antecedente de que el inicio de los estudios universitarios de Psicología en Cuba tuvo lugar durante 1952 en la Universidad Católica de Villanueva, la que interrumpió sus actividades académicas a inicios de la década del 60 (Mercerón, 2010: 12).

Resulta esencial, de acuerdo con la intención de comprender la evolución y desarrollo histórico del proceso de formación científico-profesional, determinar las principales tendencias que lo han caracterizado. Para ello se realiza el análisis histórico-tendencial asumiendo como criterio la dinámica y las bases teórico-metodológicas de la formación científico-profesional del psicólogo.

Los indicadores sistematizados durante el análisis fueron:

- Referentes teóricos y epistemológicos asumidos como fundamentos de la formación científico-profesional.
- Las características de la docencia y la práctica pre-profesional en la formación científico-profesional de los estudiantes de Psicología.
- Los hitos que marcaron la precisión de las etapas fueron:
- Transformaciones en la sociedad cubana y el compromiso político-social de la Psicología para responder efectivamente a la demanda social.
- Cambios en la concepción de la enseñanza universitaria en Cuba y sus implicaciones en la formación del psicólogo.

Las etapas para el análisis del desarrollo del proceso formativo del psicólogo y su dinámica son:

- I. Etapa de divergencia teórico-metodológica para la formación científico-profesional del psicólogo (1962-1976).
- II. Etapa de formación y desarrollo de las bases teórico-metodológicas para la formación científico-profesional del psicólogo (1977-1989).
- III. Etapa de consolidación epistemológica y diversidad contextual en la formación científico-profesional del psicólogo (1990-actualidad).

Desarrollo

Etapa de divergencia teórico-metodológica para la formación científico-profesional del psicólogo

Luego de la Reforma Universitaria y la consecuente consolidación de la formación profesional de psicólogos en las universidades de Las Villas y de La Habana se trabaja por concertar la aplicación de un currículo común que da cuenta de la intención estatal de perfeccionar y normalizar el proceso formativo a nivel de país estableciendo un enfoque organizativo y centralizado del mismo.

Sin embargo, el proceso de formación y las estrategias didácticas desarrolladas durante esta época constituyen expresión de la diversidad y heterogeneidad en los referentes epistemológicos y teórico-metodológicos que los formadores poseían de acuerdo con los orígenes de su formación (Psicología positivista norteamericana, Psicología social argentina, entre otras) (Arenas y González, 1998).

La formación de los psicólogos era llevada a cabo por profesores con fundamentos teóricos distintos (psicología americana o europea, principalmente), y por otros profesionales de ramas tan disímiles como la Medicina (psiquiatras), la Filosofía y la Pedagogía, fundamentalmente. Incluso, como consecuencia del movimiento migratorio de profesionales en la década de 1960, las escuelas de Psicología sostuvieron la docencia con estudiantes vinculados a un fuerte movimiento de alumnos ayudantes (De la Torre, 2009:8).

La formación científico-profesional del psicólogo tuvo lugar de manera incipiente a través de acciones poco sistematizadas, las cuales se desarrollaban, con mayor frecuencia, en estrecho vínculo con actividades de carácter investigativo que tampoco lograban el impacto esperado.

En el ámbito de la psicología educativa hubo prácticas formativas encaminadas al desarrollo de habilidades prácticas. De acuerdo con ello, en los años terminales de la carrera tenían lugar prácticas pre-profesionales; sin embargo, estaban dirigidas a satisfacer empíricamente más, a los aspectos teóricos estudiados que a las necesidades detectadas y jerarquizadas en los espacios de actuación. Estas prácticas se caracterizaban por el predominio de acciones propias del diagnóstico, limitándose a la revisión del problema, pero sin lograr cambios notables en la situación diagnosticada (Stevens, 2007:10).

Resulta relevante para la formación del psicólogo el vínculo de los estudiantes, desde el primer año de la carrera, con el desarrollo de prácticas de carácter social y emergente en centros de salud. Ello se realizaba con la tutoría de un profesional vinculado a todas las especialidades médicas (incluyendo la psiquiatría) y todo tipo de demanda sociosanitaria; para ello se utilizaba el método clínico-epidemiológico permeado de una orientación teórica eminentemente positivista. Sin embargo, en sesión contraria, durante las actividades académicas, el estudiante trabajaba para establecer el diagnóstico de la enfermedad mental mediante la evaluación psicométrica y participar en el proceso psicoterapéutico, a través del método clínico (Téllez, 2012:9-10).

En 1972 se plantea la incorporación, a medio tiempo, de los estudiantes universitarios a centros de trabajo con perfil afín a la profesión, lo que poco tiempo después sería organizado como práctica y trabajo de producción (Deroncele, Del Toro y Suárez, 2013: 445). Estas acciones, sin embargo, no lograban evidenciar la presencia de modelos metodológicos coherentemente sistematizados, lo que implicó, a su vez, una práctica cada vez más empírica, que abrió un abismo entre la enseñanza de la ciencia y la práctica profesional, expresión de la ruptura entre los componentes académico, laboral e investigativo del proceso de formación profesional (Martínez, 2007:11; Mercerón, 2010:17).

La etapa analizada se caracterizó por múltiples cambios y exigencias vinculados a los proyectos sociales de la Revolución que, al mismo tiempo, constituyeron exigencias para la nueva universidad cubana.

Después de los primeros años de la Revolución, caracterizados por un eclecticismo movido por el abandono de ideas positivistas y fuertemente enraizadas en el ideario burgués republicano y la búsqueda de una identidad próspera, comienzan a confluir e impactar de modo significativo las concepciones teóricas, metodológicas y praxiológicas de la Psicología soviética basada en la filosofía marxista, lo que significó un nuevo proyecto para la formación profesional (Dusú, 2004:10).

En este orden, Díaz (2010) reconoce la influencia de la Psicología soviética en Cuba, lo que se concretó, por ejemplo, en la aplicación de la teoría de la actividad de Leontiev a lo laboral, la cual estipula el trabajo como una de las actividades fundamentales del adulto.

Durante esta etapa se aprecian acciones de carácter formativo caracterizadas por la inserción de los estudiantes en contextos laborales. De este modo, la interacción con los

especialistas de aquellas instituciones repercutía en la formación del profesional a partir de los aprendizajes y experiencias incorporados (Mercerón, 2010:15-16).

No obstante, estas prácticas profesionales se caracterizaban por la insuficiente correspondencia entre los aspectos teóricos de la Psicología y las características del desempeño según las demandas del contexto, lo cual constituía expresión, no solo del eclecticismo teórico-metodológico característico de un período con particularidades histórico–sociales sui géneris, y del carácter empírico de la praxis profesional, sino también, de limitaciones metodológicas en la concepción del proceso de formación de contenidos para la intervención, el cual estaba centrado, según Guilarte (2011:1324), en el diagnóstico psicológico individual con una visión clínica, sin ponderar las acciones metodológicas de la terapéutica.

Téllez (2012:10) apunta que la práctica laboral se realizaba de forma mimética y empírica, y que el objetivo de la formación científico-profesional del estudiante se veía desplazada por el interés de su adaptación al centro laboral, ello dificultó la definición de los perfiles laborales de acuerdo a la esfera de actuación y repercutió negativamente en la relación entre teoría, práctica y metodología en la formación.

A mediados de la década de 1970 se vislumbran cambios significativos en el proceso de formación del psicólogo. Desde el punto de vista institucional se concibe la implementación de los Planes de Estudios A, los cuales, aunque muy apegados a condiciones transitorias que necesariamente debían cambiar, lograban la consolidación de un currículo que reconocía, en cierta medida, la relación entre los aspectos teóricos, metodológicos y praxiológicos de la actuación profesional psicológica.

En el orden teórico se observa la introducción de los referentes de las psicologías soviética y alemana en Cuba, aunque la metodología de intervención psicológica mantiene su carácter ecléctico, sustentándose en referentes del psicoanálisis, el conductismo y la psicología social argentina, principalmente.

Por ello, es posible delimitar la primera etapa del proceso de formación científico-profesional del psicólogo entre los años 1962 y 1976. Las principales características de la etapa son:

- La coexistencia inconexa de diversas concepciones y teorías psicológicas, principalmente el psicoanálisis, el conductismo y la psicología social argentina.

- La limitada correspondencia entre los fundamentos de la ciencia y los roles profesionales desempeñados en los contextos de prácticas.
- El desarrollo de prácticas pre-profesionales tutoradas que favorecieron el acercamiento del estudiante a los ámbitos de actuación, pero no lograron relacionar coherentemente teoría y práctica.
- La práctica pre-profesional estuvo centrada en el diagnóstico psicológico basado, esencialmente, en la psicología clínica, sin profundizar en la intervención y la investigación psicológicas.

Etapa de formación y desarrollo de las bases teórico-metodológicas para la formación científico-profesional del psicólogo

La aplicación de los Planes A, seguido de la instauración de los Planes de Estudios B, constituyen aspectos esenciales en esta etapa. La instauración de estos planes evidencia la intencionalidad por perfeccionar la lógica formativa a través de la delimitación de sus acciones.

Con la puesta en vigor de los Planes de Estudios A en el curso 1977-1978 comienza a manifestarse la intencionalidad por lograr una mayor coherencia teórico-metodológica en el proceso de formación profesional. Comienzan a asumirse las bases y postulados de la llamada “Psicología Marxista”, acorde a la ideología y la práctica revolucionarias (De la Torre, 2009:10).

La aplicación de los Planes A favoreció una relación más cercana entre la teoría y la práctica, la formación y el desempeño profesional; no obstante, el hecho de que su proceso de enseñanza-aprendizaje se caracterizara, en los primeros años de la etapa, por la especialización de la profesión, reflejó fragmentación al interior de la ciencia y predominio en la parcelación de la práctica (Deroncele, Del Toro y Suárez, 2013:447).

Los Planes de estudios B concebían la aspiración de un profesional de perfil amplio, capaz de desempeñar un número más variado de funciones en una mayor diversidad de esferas de actuación profesional. Los Planes B contemplaron tres especializaciones terminales: Psicología Social, Psicología Clínica y Psicología Educacional, cuyo ciclo de especialización se extendía hasta el cuarto y quinto años de la carrera: del primero al cuarto año se incluyeron prácticas concentradas durante un mes y en quinto se desarrollaron prácticas pre-profesionales en instituciones asistenciales, empresas y centros escolares; así, el esquema académico contribuyó al fortalecimiento de la práctica profesional (Guilarte, 2011:1325).

En la década de 1980 se profundiza en la orientación social de la Psicología. En el ámbito de la psicología clínica, por ejemplo, disminuye la práctica psicoterapéutica (De la Torre, 2009, p. 11); mientras se incrementan las demandas de servicios en las organizaciones laborales (Díaz, 2010). De este modo, la práctica se hace cada vez más necesaria en contextos “extra-clínicos”, situación que condiciona el aumento del trabajo social y organizacional al tiempo que se constituyen bases teóricas desde estas disciplinas.

Igualmente, la psicología de la salud logra un desarrollo considerable en el ámbito comunitario, se aportan experiencias que contribuyen al desarrollo teórico y a facilitar nuevas metodologías para la intervención en sujetos que requieren ayuda psicológica en ausencia de psicopatologías.

Estas condiciones permiten que el tránsito por los escenarios de práctica brindara nuevas respuestas a las demandas de la población, con experiencias enriquecedoras para los profesionales en formación. Ello posibilitó la profundización en los contenidos relacionados con la Psicología de la Salud, Psicología del Trabajo y la sistematización de investigaciones con problemáticas diversas, entre ellas, las relacionadas con situaciones de la existencia, desarrollo humano y de la vida familiar.

En la etapa se incrementa la práctica laboral, componente esencial para la sistematización de contenidos y el desarrollo de habilidades. El vínculo de los estudiantes con la práctica productiva en las esferas de actuación organizacional, clínica, de salud, educativa y social permitió potenciar el desarrollo profesional y la relación más estrecha entre lo teórico y lo práctico de la Psicología.

No obstante, los aprendizajes de la Orientación Psicológica y la Psicología de la Familia expresaron un limitado nivel de concientización: sus conocimientos, habilidades y los elementos que propician las características y comportamientos del psicólogo en estas funciones no fueron sistematizados especialmente desde lo pedagógico (Mercerón, 2010:19).

Es posible reconocer que la tendencia existente de realizar investigaciones básicas más que aplicadas, causante de un relativo estancamiento del desarrollo profesional en lo educativo, lo social y lo laboral, era reflejo del nivel de la formación del profesional y del ejercicio asistencial en la práctica (Dusú, 2004:12).

De modo que el rol de formador, aunque estuvo orientado hacia la sistematización de la relación teoría-práctica en el componente académico, resultaba insuficiente cuando su

desempeño evidencia distanciamiento del componente laboral de la Psicología con relación a las demandas contextuales.

Por tanto, aunque la lógica del diseño curricular de la carrera supera la organización docente en la etapa anterior, la dinámica de la formación científico-profesional del psicólogo aun evidencia carencias: no se logra total unidad entre los eslabones motivación, comprensión y sistematización de conocimientos y habilidades; los roles y funciones asumidos por estudiantes y profesores o tutores en las actividades formativas afectan la transferencia de contenidos praxiológicos a los contextos de actuación profesional.

Hasta este punto, las relaciones entre los métodos (principalmente expositivos), las formas de organización de la enseñanza (con predominio de la clase y del trabajo investigativo en menor medida) y los medios (basados principalmente en la percepción directa) no siempre satisfacen una dinámica capaz de promover la función desarrolladora y el desempeño creativo del estudiante.

Las principales características de esta etapa son:

- Los fundamentos teórico-metodológicos asumidos para la formación científico-profesional del psicólogo son diversos y variados, aunque a finales de la etapa logran establecerse los fundamentos marxistas-leninistas como base de la formación del psicólogo.
- La práctica pre-profesional se diversifica aun más y se realiza en instituciones educacionales, sociales organizacionales y asistenciales de salud.
- En los primeros años de la etapa, la práctica pre-profesional tiene un carácter parcializado de acuerdo con el modelo de formación de perfil estrecho diseñado en los Planes de estudios A.
- Las actividades formativas privilegian las investigaciones básicas y evidencian un distanciamiento entre el componente laboral y las demandas en los contextos de práctica.
- La relación entre los componentes laboral, académico e investigativo resulta insuficiente pues lo laboral continúa siendo espacio de aplicación y confirmación de lo académico; lo que evidencia influencia lineal (no dialéctica) entre los componentes.

Etapa de consolidación epistemológica y diversidad contextual en la formación científico-profesional del psicólogo

El proceso de formación de los profesionales en Cuba sufre un importante cambio a partir de 1990. Los cambios ocurridos en el país como consecuencias de la caída del campo socialista y las medidas para enfrentar la crisis económica y sus impactos en todas las esferas de la vida cotidiana, exigen la participación más activa del psicólogo en estos problemas, y para ello resulta necesario que el estudiantado y los egresados tengan una preparación que les permita enfrentar las demandas de la nueva situación, con la urgencia y rigor que requieren (Díaz, 2010).

La etapa en análisis ha estado signada por tres sucesos importantes: primero, la aplicación de cuatro planes de estudio en los centros formadores (Plan C, Plan C modificado, Plan D y Plan E); segundo, la apertura de la modalidad de estudio por encuentro a partir de la universalización de la educación superior en el curso escolar 2001–2002, y tercero, se inició la formación de psicólogos en el contexto de salud en 2004, atendiendo a necesidades sociales, políticas y asistenciales.

Durante la etapa se integran diversos enfoques predominantes en la Psicología, como el humanismo y el psicoanálisis, a la formación marxista existente. Esta situación contribuye a que se defina una postura epistemológica de la subjetividad más integradora y con sustento en los presupuestos cualitativos, a partir de la cual se establecen los vínculos entre los aspectos teórico, metodológico y práctico con mayor nivel de sistematización (Martínez, 2007:15). Asimismo, se establecen relaciones multi e interdisciplinarias entre las disciplinas de la Psicología (Stevens, 2007:13).

Desde el punto de vista didáctico es importante reconocer que la elaboración de los Planes de estudio C se sustenta por primera vez en un Modelo Curricular propio de la Educación Superior Cubana, denominado “Modelo Curricular de los Procesos Conscientes”, basado en la teoría didáctica (Martínez, 2007:14; Gómez, 2016:21) y donde se privilegia la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo.

En esta etapa se evidencian cambios en la concepción pedagógica para la formación profesional, la cual viene a estar más orientada a la formación laboral: se realza el carácter prioritario de lo laboral y lo investigativo en el contenido de las asignaturas. En el diseño curricular de los Planes de Estudio C se incluye la Disciplina Principal Integradora (DPI), cuyo papel es reforzado en los Planes C perfeccionado a partir de 1998, ello contribuye a que el estudiante, a través de las prácticas laborales, se entrene en el desempeño de funciones profesionales, dando cumplimiento a los objetivos de cada año lectivo.

La DPI integra los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos en el tratamiento del caso a través del perfeccionamiento de las prácticas laborales investigativas (Martínez, 2007:14; Guilarte, 2011:1328). Además, favorece el desarrollo de prácticas laborales que estrechan los vínculos de la universidad con el sector productivo y de servicios, garantizando se sistematicen los contenidos de manera armónica, mediante la participación de los estudiantes en la solución de los problemas de la práctica social (Stevens, 2007:12).

Otro elemento importante que apunta a promover habilidades técnicas es la formación por etapas, pues concibe una secuencia que permite la sistematización de las habilidades y la profundización del contenido en correspondencia con el año lectivo (Guilarte, 2011:1328).

En sentido general, la práctica pre-profesional se organiza a través de tareas que permiten al estudiante encauzar o dirigir de manera más consciente y planificada su acción interventiva e implican el desarrollo de cualidades indagativas y de innovación. Se conciben acciones de tutoría académica por parte del profesor; mientras el estudiante asume un papel más protagónico en las decisiones y en el actuar profesional (Stevens, 2007:13).

Uno de los resultados más favorables del desarrollo de prácticas profesionales en esta etapa es el trabajo de los estudiantes en función del establecimiento de programas de intervención psicológica en las instituciones, lo que representa la superación de las acciones interventivas realizadas por los estudiantes en etapas anteriores (Stevens, 2007:13).

Otra situación que favoreció el acercamiento entre la universidad y la sociedad fue la universalización de la educación superior. Aparece por primera vez el curso para trabajadores en la modalidad de curso por encuentros. Este proceso de ampliación del acceso a las universidades exigió adaptar los currículos, los que se caracterizaron por una notable reducción de horas lectivas y un mayor protagonismo estudiantil en su formación; se le concede un lugar más relevante a la educación en el trabajo, aunque sin precisarse métodos formativos en la carrera que permitieran lograr adecuadamente los objetivos propuestos (Téllez, 2012:13).

En el curso 2004-2005 comienza, con un nuevo modelo pedagógico, la carrera de Psicología en opción Salud, cuyo propósito era lograr una mejor adecuación de la formación de este profesional a las demandas sociales y laborales de acuerdo a las

particularidades territoriales del sistema nacional de salud. El modelo pedagógico desarrollado con tal finalidad hace mayor énfasis en la educación en el trabajo, lo que se considera un paso de avance en el propósito de vincular la formación académica con el ejercicio profesional, sin embargo, este fin no se alcanza con éxito pues emergen contradicciones entre el modelo psicosocial para la formación de recursos humanos y el contexto ‘medicalizado’ en que tiene lugar el mismo (Téllez, 2012:13).

La aplicación de los nuevos Planes de estudio D a partir del curso 2009-2010 expresa una continuidad y sistematización con respecto a los Planes C, sin embargo, evidencian una mayor complejidad ya que exige más protagonismo estudiantil en su proceso auto-formativo.

Los Planes D, en esencia, proponen un currículo que comprende la reducción de las formas organizativas tradicionales (la clase) y el incremento de la auto-preparación y de las prácticas profesionales, con el propósito de lograr una mayor integración entre los componentes académico, laboral e investigativo.

Como nunca antes, en este período, los profesores cuentan con una experiencia profesional cristalizada, tanto en el desempeño docente como en centros de producción y servicios, aspectos favorecedores de la exposición y transmisión de contenidos del desempeño laboral.

El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de 1990 se evidencia en el incremento de la aplicación de métodos de enseñanza participativos, productivos y reflexivos, así como el aprovechamiento de las potencialidades formativas derivadas de las actividades investigativas que conllevan la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades comunicativas en los estudiantes, elementos favorecedores de la formación científica (Guilarte, 2011:1327) y de la actuación en contextos laborales e investigativos.

Sin embargo, independientemente de los logros en los cambios curriculares, aun se identifican insuficiencias en el proceso de formación profesional del psicólogo que requieren, para su tratamiento, como expresan Deroncele, Del Toro y Suárez (2013, p. 454), de una profunda revisión de la dinámica docente donde se privilegie la auto-preparación del estudiante y la orientación de los docentes, lo que a su vez exigirá un esfuerzo adicional y flexibilidad por parte del profesorado, especialmente en el trabajo de tutorías.

Téllez (2012:14) reconoce que las prácticas laborales se limitan a una enseñanza fenomenológica de distintas funciones sin que se revele un método formativo sistematizado para ello y que no siempre se orienta la formación laboral y su contenido de forma coherente con el contexto, siendo ello expresión de la falta de unidad entre la teoría y los métodos, lo que, con frecuencia, es "superado" desde la intuición, el talento o, incluso, las preferencias del psicólogo.

Resulta significativo que en reportes recientes de investigaciones realizadas por Mercerón (2010), Guilarte (2011), Téllez (2012), Deroncele (2015) y Gómez (2016) todavía se revelen insuficiencias en la práctica formativa del psicólogo, principalmente en torno al desarrollo de contenidos praxiológicos de la actuación profesional. Estas insuficiencias se manifiestan en el ejercicio de la práctica profesional de los estudiantes, quienes actúan espontáneamente durante el desempeño de los roles profesionales mientras desarrollan funciones como la mediación, la gestión del cambio y el análisis social.

Se reconoce que los contenidos del currículo no potencian suficientemente recursos profesionales para lograr la articulación entre las exigencias del trabajo, los objetivos de la organización y los proyectos profesionales de sus miembros, ello ilustra que la práctica pre-profesional todavía no logra todo su potencial formativo porque su orientación aun resulta insuficiente respecto a la demanda social (Deroncele, 2015:38-39).

En este orden, Gómez (2016:25) explica que la no correspondencia entre los perfiles y espacios laborales en los cuales actúan los estudiantes y la formación teórica de base para desarrollar la orientación psicológica impide aprovechar esta práctica en función del desarrollo de competencias indispensables para la realización de intervenciones psicológicas.

Téllez (2012:15) también apunta la insuficiente relación teórico-práctica en el desarrollo de la práctica pre-profesional y argumenta que esto se manifiesta en los pocos recursos de los estudiantes para responder a demandas que desbordan el área de la "salud mental" o al desarrollar respuestas desde una psicología ecléctica, teóricamente injustificada. Además, sentencia que las prácticas laborales (en salud) se limitan a una enseñanza fenomenológica sin que se revele un método formativo sistematizado para ello.

Es preciso reconocer que esta etapa supone un salto con respecto a las anteriores; sin embargo aún persisten limitaciones en torno a la formación científico-profesional que tienen en su base la inadecuada concepción de la formación sustentada en la investigación psicológica cuando el objetivo del psicólogo es promover, mantener, restaurar y optimizar

el bienestar subjetivo, así como su inserción en programas de transformación en las diferentes dimensiones de expresión de su objeto (Individual, Grupal, Institucional y Macro social) y en las diferentes áreas de aplicación profesional, como agente de cambio (CNC, 2016), lo que se corresponde con la intervención psicológica, básicamente.

Las principales características de la etapa son:

- Se logra la integración en los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la formación científico-profesional del psicólogo, alrededor de la Psicología de orientación marxista.
- La práctica profesional del estudiante se organiza y es rectorada por la Disciplina principal integradora, la cual sintetiza los objetivos formativos del año académico y permite estrechar los vínculos entre la universidad, el sector productivo y de servicios y promueve una mayor relación interdisciplinaria en el desarrollo de las prácticas de los estudiantes.
- Se incrementa la independencia estudiantil durante las actividades prácticas al tiempo que se eleva la pertinencia de la tutoría académica docente.
- Persisten inconsistencias en la relación teórico-práctica que fundamenta la práctica pre-profesional.
- La práctica pre-profesional se organiza sobre la base de la lógica de la investigación psicológica.

Conclusiones

- 1. El análisis histórico ha permitido concluir que el proceso de formación científico-profesional del psicólogo y su dinámica presenta las siguientes tendencias:*
- 2. El desarrollo de dicho proceso transcurre desde una posición epistemológica ecléctica y heterogénea que condiciona la ruptura entre los componentes investigativo, laboral y académico de la formación, hacia una posición epistemológica contentiva de la integración didáctica de estos componentes, aunque sin lograr una adecuada sistematización e integración de los contenidos científicos y profesionales en el proceso formativo del psicólogo.*

3. ***La formación discurre desde prácticas pre-profesionales donde prevalecen los aspectos prácticos sobre los teóricos, hacia prácticas orientadas desde presupuestos integradores de teoría y práctica, aunque todavía no logran una adecuada relación de estos elementos en la investigación y la intervención psicológicas, lo cual requiere un análisis de la praxis profesional.***

Referencias bibliográficas

1. Arenas, P.; González, J. C. (1998). *El desarrollo de la psicología organizacional en Cuba*. La Habana: Ediciones del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS.
2. Comisión Nacional de Carrera (2016) Comisión Nacional de la Carrera de Psicología. Acta: 23, 24 y 25 de noviembre 2016 [Documento no editado].
3. De la Torre, M. C. (2009). Historia de la Psicología en Cuba: cincuenta años de Psicología- cincuenta años de Revolución. *Psicología para América Latina*, (17), 4-34. Recuperado de: <http://psicolatina.org/17/index.html>.
4. Deroncele, A. (2015). Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
5. Deroncele, A.; Del Toro, M.; Suárez, C. (2013). Formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional: Un análisis histórico tendencial. *Revista Santiago*. 10(131), 436-455.
6. De Veyga, F. (1995). La enseñanza de la Psicología. *Electroneurobiología*. 3(1), 1-17.
7. Dusú, R. M. (2004). Estrategia didáctica para la formación científico – profesional del estudiante de Licenciatura en Psicología. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
8. Gómez, V. (2016). *La formación de la competencia orientadora en los estudiantes de la carrera de psicología*. (Tesis de doctorado). Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila, Cuba
9. Guilarte, J. A. (2011) Evolución histórica del proceso de formación del psicólogo en la salud, con énfasis en la sistematización de los contenidos básicos de la profesión. *MEDISAN*. 15(9), 1320-1331. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol15_9_11/san18911.pdf
10. Martínez, R. (2007). Estrategia didáctica para el tratamiento del caso desde la disciplina Psicología del Desarrollo. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
11. Mercerón, Y. (2010). Estrategia educativa para la orientación psicológica a la familia en la licenciatura en psicología. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
12. Stevens, L. (2007). Estrategia didáctica de orientación psicológica en el proceso docente educativo asistencial de la disciplina Psicología Educativa de la carrera de Licenciatura en Psicología. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
13. Téllez, T (2012) Estrategia educativa para la formación laboral en salud pública del estudiante de la licenciatura en psicología. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.