



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV.

Número: 3.

Artículo no.28

Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: El proceso de formación científico-profesional del psicólogo.

AUTORES:

1. Lic. Ramiro Gross Tur.
2. Dr. Jorge Montoya Rivera.
3. Dr. Ángel Deroncele Acosta.

RESUMEN: El proceso de formación científico-profesional del psicólogo es de trascendental importancia para que la Psicología logre satisfacer las demandas sociales crecientes y cambiantes. Por ello, es necesario analizar este proceso con el fin de identificar sus elementos fundamentales y profundizar en su esencia. En consecuencia, en este artículo se realiza una caracterización del proceso considerando los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos más relevantes. Finalmente, se logra el objetivo de elaborar un concepto de la formación científico-profesional del psicólogo que evidencie su carácter dinámico, complejo, holístico e integrador.

PALABRAS CLAVES: Formación científico-profesional, psicólogo.

TITLE: The process of the scientific-professional formation of psychologist.

AUTHORS:

1. Lic. Ramiro Gross Tur.
2. Dr. Jorge Montoya Rivera.
3. Dr. Ángel Deroncele Acosta.

ABSTRACT: The process of scientific-professional formation of the psychologist is of paramount importance for Psychology to meet the growing and changing social demands. For this reason, it is necessary to analyze this process in order to identify its fundamental elements and to deepen in its essence. Consequently, in this article a characterization of the process is made considering the most relevant epistemological, theoretical and methodological foundations. Finally, the objective of elaborating a concept of the scientific-professional formation of the psychologist that demonstrates its dynamic, complex, holistic and integrating character is achieved.

KEY WORDS: Scientific-professional formation, psychologist.

INTRODUCCIÓN.

La formación científico-profesional del psicólogo ha sido analizada en diversos estudios y desde distintas posiciones teórico-metodológicas y epistemológicas. Ello evidencia su importancia para el logro del encargo social de la Psicología como ciencia y profesión.

Las propuestas en torno a este proceso son disímiles y se sustentan en alternativas muy variadas, donde se reconocen tanto modelos de formación basados en competencias, estrategias formativas orientadas a la formación de habilidades, como estrategias de enseñanza-aprendizaje sustentadas en modos de actuación profesional específicos.

La diversidad teórica y la multiplicidad de métodos, procedimientos y recursos para la formación, justifican la necesidad de profundizar el análisis epistemológico con relación al proceso en cuestión

y establecer una definición contentiva de la integración de los aspectos más esenciales del proceso de formación científico-profesional del psicólogo.

En consecuencia, queda declarado el objetivo de la elaboración del presente artículo: *elaborar un concepto de la formación científico-profesional del psicólogo que evidencie su carácter dinámico, complejo, holístico e integrador.*

DESARROLLO.

El proceso de formación científico-profesional del psicólogo ha sido abordado por una amplia variedad de investigadores, instituciones y organizaciones con posturas epistemológicas diferentes; por ello, resulta muy difícil alcanzar un consenso en torno a él, si no se profundiza detalladamente en su esencia.

En lo adelante se describe cómo ha sido concebido el proceso de formación científico-profesional del psicólogo, para conceptualizarlo luego de determinar sus esencias.

La formación científico-profesional del psicólogo es abordada en el modelo de Boulder y Vail, establecido en 1949. Este modelo consiste en la organización del currículo en dos grandes niveles: un nivel dedicado a la *formación científica*, considerado básico, y otro nivel, dedicado a la formación para el *ejercicio de la profesión* ⁽¹⁾.

Posteriormente, en la Primera Conferencia sobre Entrenamiento en Psicología, en Bogotá-1974, se identificó un modelo latinoamericano de formación en el que se ratificó la Psicología como científica y profesional, por lo que ambos aspectos debían estar presentes en la formación de pregrado, la que debía ser al menos de cinco años y capacitar a los futuros profesionales para el desempeño en las distintas áreas de la disciplina ⁽²⁾.

1 Parra, Y. y Colunga, S. (2014) Reflexiones sobre la formación científica del psicólogo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. En <http://caribeña.eumed.net/wp-content/uploads/psicologo.pdf>
2 Ídem.

Ambos modelos señalan la importancia de la formación en investigación científica y en técnicas metodológicas, el valor de la formación interdisciplinar, del desarrollo de competencias tanto preventivas como asistenciales, y de la práctica a través de la inserción institucional en diversos campos de aplicación; mientras, el modelo de Bogotá se distingue por destacar el valor de la formación en áreas emergentes y da mayor relevancia al ámbito de la aplicación profesional ⁽³⁾.

Para Barriga (2011), la formación científico-profesional es una de las áreas de la formación académico-profesional. Dicho autor define la formación académico-profesional como aquella en la que se prepara a los estudiantes para el desempeño eficiente de ciertas funciones tecno-científicas demandadas por un mercado laboral dado ⁽⁴⁾.

Didriksson y Herrera (2004) asumen, que la formación científico-profesional constituye uno de los niveles de formación profesional y se caracteriza por el dominio teórico-conceptual de la disciplina, por la apropiación de la lógica de la *investigación como estrategia de formación universitaria*, por el dominio de las metodologías innovadoras para *interpretar y solucionar problemas*, por el dominio del diseño y aplicación de las técnicas e instrumentos, así como por la reflexión ética hacia el impacto de las decisiones y acciones profesionales ⁽⁵⁾.

Por su parte, Dusú (2004) considera la formación científico-profesional como una dimensión del proceso de formación integral del profesional que se dirige a preparar a los futuros profesionales para la producción científica de conocimientos desde su propio quehacer asistencial, transformando

3 Penna, F; De Andrea, N; Ballari, B (2008) La formación en psicología desde las políticas del Mercosur. *Rev electrón psicol polít*, .9 (17). Recuperado en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-35822008000200009

4 Barriga, C (2011) La formación docente en la universidad. *Investigación Educativa*. 15, (28), 129–138. Recuperado en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n28/pdf/a08v15n28.pdf (p. 131)

5 Didriksson, A. y Herrera, A. (2004) Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Innovación crítica*, XXVI, (105-106), 7-40.

o creando determinadas prácticas y concepciones acerca de los fenómenos subjetivos ⁽⁶⁾; aspectos con los que se coincide en el presente estudio.

Además, Dusú (2004) define que la formación científico-profesional del psicólogo es el proceso dirigido al desarrollo de capacidades y de la competencia **investigativa** de los futuros profesionales sobre la base de la conciencia actitudinal, conceptual-valorativa y estratégica de los aspectos epistemológicos del proceso de investigación científica de la subjetividad ⁽⁷⁾.

En correspondencia, aquella autora expone que la formación científico-profesional no sólo sitúa al estudiante ante la perspectiva de la asimilación de los adelantos de la ciencia sino que lo forma como un conocedor crítico y reflexivo de esa práctica científica que, en general, lo hace trascender su preparación para el desempeño profesional. Además, esta formación tiene como punto de partida la detección, conceptualización y formulación de problemas *investigativos* que emergen de la realidad profesional desde una determinada perspectiva epistemológica, así como la instrumentación de alternativas que permitan no sólo la comprensión del objeto sino también la orientación de su transformación ⁽⁸⁾.

Además, expone que la formación científico-profesional expresa científicidad y eticidad como cualidades esenciales. La científicidad da cuenta del análisis de las situaciones y la solución de los problemas desde los argumentos de la ciencia mediante la realización de *investigaciones*, y supone trascender el conocimiento científico existente desde la producción científica mediante la investigación ⁽⁹⁾.

6 Dusú, R. M. (2004) **Estrategia didáctica para la formación científico – profesional del estudiante de Licenciatura en Psicología. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.** CeeS “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente. Cuba.

7 Ídem

8 Ídem

9 *Ibíd*em, p. 42

Esta posición es coherente con la ley de la generalización formativa en el proceso pedagógico investigativo de avanzada. Dicha ley reconoce que desde un contexto de práctica específico se puede lograr un desarrollo cultural universal ⁽¹⁰⁾; es decir, que la *contextualización formativa de la práctica* con carácter *profesionalizante* es esencial para la formación científico-profesional, aspecto reconocido en la práctica investigativa del psicólogo.

Antúñez, Mercaderes, Fong y Pérez (2014), reconocen que la formación científico-profesional permite al psicólogo lograr un conocimiento científico acerca de lo que sabe y hace, le ayuda a examinar, sintetizar y valorar las propuestas científicas y no solo aplicar técnicas, sino lograr integrarlas a la relación teoría-práctica y a la solución de problemas profesionales, lo que admite integrar la *investigación* como estrategia de actuación en su labor profesional ⁽¹¹⁾.

La *investigación científica*, entonces, no sólo se define como parte, sino como esencia de la formación científica y del ejercicio profesional en Psicología. Al respecto, Herrera y Didriksson (1999) ⁽¹²⁾ y Didriksson y Herrera ⁽¹³⁾ apuntan que la formación científico-profesional asume la investigación como la estrategia de aprendizaje central; en ella el estudiante sintetiza las preguntas y respuestas de los problemas de la realidad a partir de la identificación del objeto de estudio, de sus contenidos y enfoques disciplinarios, de su lógica de construcción teórica y de las perspectivas epistemológicas para abordarlo.

10 Fuentes, H. C.; Montoya, J y Fuentes, L (2011) *La formación en la educación superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico*. Santiago de Cuba: Ediciones UO (p. 196)

11 Antúñez, J. Mercaderes, M. A. Fong, A. y Pérez, B. A. (2014) Fundamentación epistemológica de la formación del tecnólogo de la salud en el proceso de instrucción científica. *Medisan 18*, (8). Recuperado en: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol18_8_14/san18188.htm

12 Herrera, A. y Didriksson, A. (1999) La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación superior y sociedad*, 10 (2): 29-52

13 Didriksson, A. y Herrera, A. (2004) Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Innovación crítica*, XXVI, (105-106), 7-40

Existen múltiples estudios que apoyan esta posición:

- ✚ Miguel Rojo (citado por Parra y Colunga, 2014) asegura que “...*el alumno debe y puede aprehender los contenidos del ciclo básico en situaciones de investigación porque la estructura de éstas facilita la comprensión y su significado facilita la retención*”⁽¹⁴⁾.
- ✚ Rojas, Suárez y Del Toro (s/f) sentencian que “*la formación científico-profesional se desarrolla a través de actividades investigativas que tienen lugar en el marco de la enseñanza–aprendizaje grupal*”⁽¹⁵⁾.

A juicio del autor, esta posición es coherente con las potencialidades formativas de la investigación; sin embargo, esta postura presenta limitaciones pues lo científico-profesional se ciñe a la perspectiva científico-investigativa y se soslaya lo profesional-diagnóstico-interventivo de la actuación del psicólogo.

Además, la identificación de los procesos genéricos de la investigación (problematización, teorización e instrumentación) con la lógica de la actuación profesional del psicólogo constituye una limitación que debe ser superada desde la comprensión de la **intervención** como proceso a través del cual el profesional se empeña esencialmente en encontrar y potenciar los elementos primordiales que definen la configuración psicológica del caso (objeto de la ciencia), a diferencia de la investigación, donde el profesional está orientado a definir el sentido de sus resultados para el problema general que se está investigando⁽¹⁶⁾.

Entonces se hace necesario significar que el proceso que dinamiza la formación científico-profesional del psicólogo es la *intervención psicológica*. Ello no contradice antagónicamente la

14 Parra, Y. y Colunga, S. (2014) Reflexiones sobre la formación científica del psicólogo. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. En <http://caribeña.eumed.net/wp-content/uploads/psicologo.pdf>

15 Rojas, R M; Suárez, C O y Del Toro, M (s/f) *Formación integral del orientador familiar*. Facultad de ciencias sociales. Universidad de Oriente. Cuba.

16 González, F. L. (1996) *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.

postura de otros autores ⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾⁽²¹⁾⁽²²⁾; por el contrario, en el presente estudio se reconoce la indisoluble relación dialéctica existente entre investigación, intervención y el diagnóstico psicológicos; sin embargo, se asume que la formación de profesionales implica una formación científica para resolver los problemas esenciales que se presentan en el campo profesional de manera activa, independiente y creadora (Fuentes, Montoya y Fuentes, 2011) ⁽²³⁾, reconociéndose la intervención como la práctica profesional capaz de responder a esta demanda de forma más coherente y precisa.

Rojo (1998) reconoce que el profesional es un tecnólogo y su función consiste en *resolver problemas* socialmente significativos, transformando las manifestaciones de la realidad en algún sentido deseable, mediante acciones propias o mediante la dirección de las acciones de otro (u otros), y en ambos casos, aplicando reglas y normas (tecnología) que se fundamentan en leyes o hipótesis de las ciencias ⁽²⁴⁾. Este proceder se aviene más a la actuación interventiva que a la investigativa.

17 Parra, Y. y Colunga, S. (2014) Reflexiones sobre la formación científica del psicólogo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado en: <http://caribeña.eumed.net/wp-content/uploads/psicologo.pdf>

18 Antúnez, J. Mercaderes, M. A. Fong, A. y Pérez, B. A. (2014) Fundamentación epistemológica de la formación del tecnólogo de la salud en el proceso de instrucción científica. *Medisan 18*, (8). Recuperado en: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol18_8_14/san18188.htm

19 Dusú, R. M. (2004) Estrategia didáctica para la formación científico – profesional del estudiante de Licenciatura en Psicología. *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. CeeS “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente.

20 Herrera, A. y Didriksson, A. (1999) La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación superior y sociedad*, 10 (2): 29-52

21 Rojas, R M; Suárez, C O y Del Toro, M (sf) *Formación integral del orientador familiar*. Facultad de ciencias sociales. Universidad de Oriente. Cuba

22 Didriksson, A. y Herrera, A. (2004) Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Innovación crítica*, XXVI, (105-106), pp. 7-40

23 Fuentes, H. C.; Montoya, J y Fuentes, L (2011) *La formación en la educación superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico*. Santiago de Cuba: Ediciones UO

24 Rojo, M. (1998). Hacia una visión continental de la formación del psicólogo. *Revista cubana de Psicología* v.15 n.1, 12-16.

Otros argumentos que permiten significar el valor de la intervención en la formación científico-profesional del psicólogo se identifican en la obra de Herrera y Didriksson (1999) cuando asumen que los modelos de formación científico-profesional deberán contener mecanismos que aseguren incorporar estrategias de aprendizaje basadas en la *solución de problemas* ⁽²⁵⁾, refiriéndose a los de carácter profesional, no de carácter científico.

La tesis de Deroncele (2015) constituye un importante punto de inflexión en el análisis de la relación entre la investigación y la intervención. Dicho autor reconoce que “(...) *la investigación científica de la subjetividad (...) deviene momento esencial de la intervención*” ⁽²⁶⁾. También reconoce la preeminencia de la intervención psicológica cuando establece que las funciones profesionales son la interventivo-investigativa, la interventivo-educativa y la interventivo-desarrolladora. En cada una se significa el carácter interventivo del psicólogo como profesional.

A partir de este referente se revela la ruptura y continuidad contentivas de la presente síntesis: la formación científico-profesional del psicólogo está ligada a una práctica que integra el diagnóstico, la investigación y la intervención; los estudios previos remarcaban la función investigativa mientras que en el presente trabajo se asume la intervención como función esencial.

El desarrollo del proceso de formación científico-profesional a partir de la intervención psicológica precisa, en primera instancia, el carácter consciente, sistematizado y profesionalizador de la intervención. Además, es necesario significar los aspectos esenciales de la intervención que permiten dinamizar la formación científico-profesional del psicólogo.

25 Herrera, A. y Didriksson, A. (1999) *La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. Educación superior y sociedad*, 10 (2): 29-52

26 Deroncele, A (2015) *Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEES “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente. pp. 61; 70.*

En principio, se asume la intervención en estrecho vínculo con el diagnóstico pues ambos procesos se reconocen como esenciales en el quehacer del psicólogo; en el desempeño se encuentran imbricados en un todo único: la relación de ayuda profesional ⁽²⁷⁾; por tanto, el análisis de la intervención psicológica también remite a procesos subyacentes a la función del diagnóstico.

Entonces, el reconocimiento de la unidad diagnóstico-intervención orienta hacia la identificación de categorías esenciales de la formación científico-profesional relacionadas con el diagnóstico y la intervención. Al respecto, Martínez (2007) define la intervención como un proceso de comunicación, donde los profesionales y los sujetos participan de interrelaciones flexibles que permiten la *comprensión y construcción* compartida del significado de las vivencias y experiencias; es decir, de la subjetividad ⁽²⁸⁾.

A tono con esto, la actuación interventiva del psicólogo requiere abordar la subjetividad en su contexto y a través de su devenir histórico; en su relación con el tiempo y con sus contextos de vida. Por ello, se define la comprensión del desarrollo psicológico como unidad de análisis de la profesión, ya que el desarrollo psicológico y la historia del sujeto tienen gran valor como dominios esenciales para la intervención psicológica ⁽²⁹⁾; no obstante, es prudente aclarar que entre historia y desarrollo no existe identidad; entonces se sienta que el desarrollo psicológico se enmarca en la historia de relaciones e interacciones que trascienden lo psicológico (tanto desde la filogenia como desde la ontogenia); así, la comprensión debe orientarse hacia lo histórico, dentro del cual se inscribe el desarrollo.

27 Martínez, R. (2007) *Estrategia didáctica para el tratamiento del caso desde la disciplina Psicología del Desarrollo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. CEES “Manuel F Gran”, Universidad de Oriente. p. 21

28 *Ibíd.* p. 46

29 *Ídem*

La intervención psicológica, por definición, se orienta hacia la promoción del desarrollo sobre la base del cambio. Ello precisa respuestas a cuestiones esenciales: qué y cómo; por tanto, en su formación, el estudiante debe ser capaz de definir cuál es su objeto (la subjetividad) y cómo existe (origen, funcionamiento, manifestaciones, etc.) a fin de transformarlo.

A través del análisis de la literatura especializada se advierten estudios que remarcan el valor, para la actuación del psicólogo, del cómo se estructura, organiza, configura, funciona, integra, manifiesta, etc., la subjetividad. Algunos autores ⁽³⁰⁾⁽³¹⁾⁽³²⁾ abordan esta temática; sin embargo, resulta insuficiente el abordaje didáctico que precise sobre el desarrollo de capacidades, competencias o habilidades para *explicar la subjetividad* desde la perspectiva dinámica, aspecto que requiere profundización.

Con respecto a la relación diagnóstico-intervención, Roca (2006) agrega que el fin de conocer al sujeto no se limita a caracterizarlo, sino que implica *predecir* su comportamiento e *hipotetizar* las vías más eficaces para optimizar su funcionamiento ⁽³³⁾. La acción de *predecir* el comportamiento ha sido abordada desde distintos puntos de vista y con la utilización de términos de significado similar: Vygotski (1989) denomina *pronóstico* a la habilidad para *predecir* el camino y el carácter del desarrollo, además, reconoce al pronóstico como quinto momento en su esquema de la investigación psicológica ⁽³⁴⁾.

30 González, F. L. (1996) *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.

31 Capote, A. (s/f) La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas. p. 12. Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07C119.pdf>

32 Barberá, E. (s/f.) Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 5 (10). Recuperado en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe7630705102/texto.html>

33 Roca, P. (2006) *Psicología clínica. Una visión general*. (Segunda Edición). La Habana: Editorial Félix Varela. p. 65.

34 Vigotski, L. S. (1989) *Obras completas*. Tomo V "Fundamentos de Defectología". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Calviño (2002) asegura que una de las funciones de la orientación psicológica es la *preventiva*, caracterizada por *anticipar* dificultades y crear condiciones para que no ocurran o para que se enfrenten bien ⁽³⁵⁾.

Gross, Dusú y Montoya (2014) reconocen la necesidad de formar la capacidad predictiva en los psicólogos, sustentado en la naturaleza dinámica y proactiva del sujeto de la Psicología ⁽³⁶⁾. Por su parte, Fariñas (2005) expone que el presente del sujeto está condicionado multilateralmente por la memoria histórica, las condiciones operantes en la actualidad y por las aspiraciones futuras ⁽³⁷⁾.

Otros abordajes psicológicos como la teoría de la acción razonada ⁽³⁸⁾, la teoría de la acción planeada ⁽³⁹⁾, entre otros, resaltan el valor profesional que posee la dimensión futura en la constitución del objeto de la Psicología. Ello precisa la preparación y *anticipación ante el cambio* a través de la *comprensión sistémica* de la subjetividad ⁽⁴⁰⁾.

Esta idea es coherente con el *principio de la concientización*, según lo aborda Rojas (2004), al considerar que la concientización facilita actualizar contenidos psicológicos al comprender el objeto de estudio ⁽⁴¹⁾, lo que redundaría en un aprendizaje desarrollador. En este sentido, el autor considera que es menester del psicólogo *concientizar* la subjetividad en sus múltiples relaciones contextuales y temporales.

35 Calviño, M. A. (2002). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

36 Gross, R., Dusú, R. y Montoya, J (2014) Fundamentación epistemológica de la necesidad de formar la capacidad predictiva en los psicólogos. *Revista IPLAC*, (4) 305-312.

37 Fariñas, G. (2005) *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela. p. 45

38 Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

39 Carpi, A. y Breva, A. (sf) La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de acción planeada. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 4(7) Recuperado en:

<http://reme.uji.es/articulos/abreva7191302101/texto.html>

40 Herrera, A. y Didriksson, A. (1999) La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación superior y sociedad*, 10 (2): 29-52.

41 Rojas, R. M. (2004) Estrategia educativa para la formación integral de los prestadores en servicio social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. *Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. CEES “Manuel F Gran”, Universidad de Oriente. p. 40.

La formación científico-profesional del psicólogo requiere la *producción de conocimiento* de frontera; capacidades analíticas para la interacción y construcción simbólica del objeto de estudio; sólida formación disciplinaria que contenga el *dominio teórico, metodológico y técnico* de las distintas áreas de conocimiento; *ubicación histórica* que promueva una actitud de permanente reflexión ética y el *análisis de la reconfiguración estructural de la subjetividad* ⁽⁴²⁾.

Este abordaje apunta al reconocimiento del *dominio teórico y metodológico* de la Psicología como premisa de la formación; sin embargo, a tenor con la diversidad, heterogeneidad y emergencia de los presupuestos de esta ciencia, este profesional necesita estar orientado en la relación ciencia-profesión-objeto de estudio.

Dusú (2004), al describir el proceso genérico de la teorización, sostiene que las construcciones teóricas centran el proceso de interpretación, dan dirección a la búsqueda e interpretación de indicadores y establecen una lógica explicativa de las contradicciones detectadas en el problema y en el proceso mismo de construcción del objeto ⁽⁴³⁾.

Ello ratifica que fundamentar teórica y metodológicamente el objeto de la intervención psicológica es un aspecto esencial en la fundamentación de la formación científico-profesional del psicólogo. Además, la formación científico-profesional se consolida en la integración de la teoría con la práctica, y en la transferencia de conocimientos y tecnologías ⁽⁴⁴⁾; es decir, a partir de la promoción del aprendizaje del quehacer profesional a través de la *inserción institucional* en múltiples áreas del

42 Herrera, A. y Didriksson, A. (1999) La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Educación superior y sociedad*, 10 (2): 29-52. (p. 38-39).

43 Dusú, R. M. (2004) Estrategia didáctica para la formación científico – profesional del estudiante de Licenciatura en Psicología. *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. CeeS “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente. p. 53

44 Didriksson, A. y Herrera, A. (2004) Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Innovación crítica*, XXVI.(105-106). 7-40, (p. 36)

ejercicio profesional ⁽⁴⁵⁾.

La inserción institucional favorece la formación en tanto permite la familiarización de los profesionales con los contextos de práctica, orienta sobre los constructos teórico-metodológicos que sustentan la actuación profesional y admite la participación consciente en la detección y solución de los problemas profesionales.

Existe una amplia gama de investigaciones, que sobre la base de la unidad de la teoría y la práctica, propone, promueve y defiende el procedimiento de *solución de problemas* como vía o resultado esencial en la formación profesional. Varios investigadores ⁽⁴⁶⁾⁽⁴⁷⁾⁽⁴⁸⁾⁽⁴⁹⁾⁽⁵⁰⁾ abordan este procedimiento y lo destacan como condición y expresión de los procesos formativos.

Ahora, es preciso significar, a tono con los postulados de la Pedagogía de la Educación Superior, de Homero Fuentes, y con el reconocimiento del carácter complejo y cambiante de la realidad, que el valor esencial de la solución de problemas radica en su profundización. Al respecto, se explica, que la relación entre la apropiación y la profundización de los contenidos en el proceso de formación está mediada por la sistematización del propio proceso que sintetiza la contradicción ⁽⁵¹⁾; por tanto,

45 Penna, F; De Andrea, N; Ballari, B (2008) La formación en psicología desde las políticas del Mercosur. *Rev electrón psicol polít.* 9. (17). Recuperado en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-35822008000200009

46 Antúnez, J. Mercaderes, M. A. Fong, A. y Pérez, B. A. (2014) Fundamentación epistemológica de la formación del tecnólogo de la salud en el proceso de instrucción científica. *Medisan* 18. (8).

47 Fajardo, Y. I., Matos, E. C. y Espinosa, J. A. (2013) Dinámica de la formación praxiológica docente en el Médico General. *Rev EDUMECENTRO.* 5(3). Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742013000300003&script=sci_arttext

48 Silva, I. y Parada, M. C. (2012) La formación por competencias laborales en el proceso de formación del profesional de la salud. *LocalNet: Taller Científico Municipal-Palma Soriano.* En CD-R: ISBN: 978-959-207-403-3 (Ubicación: \Documentos\pdf_salud\10.pdf)

49 González, A. D., Rodríguez, A. A. y Hernández, A. (2011) El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior.* 25.(4) Recuperado en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_4_11/ems13411.htm

50 Salas, R. S. (2010) Propuesta de estrategia para la evaluación del desempeño laboral de los médicos en Cuba. *Educ Med Super,* 24(3) Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000300011

51 Fuentes, H. C.; Montoya, J y Fuentes, L (2011) *La formación en la educación superior desde lo holístico, complejo y dialéctico de la construcción del conocimiento científico.* Santiago de Cuba: Ediciones UO. p. 166.

la sistematización en el tratamiento de los problemas profesionales conduce a la profundización en las habilidades para resolverlos.

En consecuencia, se reconoce el estrecho vínculo entre la intervención psicológica y la solución de los problemas profesionales en un contexto profesionalizante dado; sin embargo, aún resulta necesario profundizar en las potencialidades formativas de tales configuraciones si se abordan con mayor intencionalidad y coherencia pedagógica en función de la formación científico-profesional del psicólogo.

CONCLUSIONES.

El análisis realizado permite exponer características fundamentales del proceso de formación científico-profesional del psicólogo y establecer una definición que integra sus elementos esenciales. Estos aspectos se ilustran en las siguientes conclusiones:

- La caracterización del proceso permite afirmar que actualmente la práctica formativa promueve una mayor relación teórico-metodológica y la unidad entre los componentes de la formación profesional.
- La caracterización del proceso de formación científico-profesional del psicólogo demuestra, que independientemente de los loables aportes realizados por múltiples investigadores respecto a su perfeccionamiento, aún se necesitan precisar aspectos de este proceso, entre ellos: *lo praxiológico*.
- Aún se precisa profundizar en la comprensión de los recursos o procedimientos didáctico-metodológicos capaces de sistematizar contenidos de carácter praxiológicos en la Psicología que tributen a la formación científico-profesional del psicólogo.

- Se define, que: la formación científico-profesional es *el proceso y resultado consciente e intencionado que tiene lugar a partir de la transmisión e internalización de sentidos y significados en complejos procesos de actividad y comunicación que integran los contenidos científicos y profesionales de la Psicología en la actuación cotidiana, planificada y ética del psicólogo, orientada al desarrollo de capacidades coherentes con las demandas socio-profesionales y a solucionar los problemas profesionales en su área de actuación; se desarrolla a través de la relación entre la investigación, el diagnóstico y la intervención psicológicos, siendo la intervención la función que la dinamiza.*

BIBLIOGRAFÍA.

1. Fuentes, H. C. (2008). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior, Universidad de Oriente.
2. _____ (2009) *Pedagogía y didáctica de la educación superior*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior, Universidad de Oriente.
3. Gómez, V. (2016) *La formación de la competencia orientadora en los estudiantes de la carrera de psicología. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Ciego de Ávila, Cuba: Centro de estudios educacionales. Universidad de Ciego de Ávila.
4. Gross, R (2013) *Lo epistemológico en la formación competente del psicólogo*. *Monografías.com*.
[En red]: <http://www.monografias.com/trabajos98/lo-epistemologico-formacion-competente-del-psicologo/lo-epistemologico-formacion-competente-del-psicologo.shtm>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Ramiro Gross Tur. Licenciado en Psicología y aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente, Cuba. Profesor Auxiliar e investigador del Centro Universitario Municipal Palma Soriano, Universidad de Oriente, Cuba. Correo electrónico: ramirog@uo.edu.cu

2. Jorge Montoya Rivera. Licenciado en Filosofía y Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente, Cuba. Profesor Titular. Correo electrónico: jmontoyar@uo.edu.cu

3. Ángel Deroncele Acosta. Licenciado en Psicología y Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oriente, Cuba. Profesor Auxiliar e investigador del Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente, Cuba. Correo electrónico: aderoncele@uo.edu.cu

RECIBIDO: 4 de enero del 2017.

APROBADO: 26 de enero del 2017.