

EL CURRÍCULO OCULTO DE UNA CARRERA DE PSICOLOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS ESTUDIANTES

por

MARIA DE LA PAZ GREBE

Dirigida por ALEJANDRO CRAGNO

Presentado en cumplimiento de los requisitos para la obtención del
título de Maestría en EDUCACIÓN PARA PROFESIONALES DE LA SALUD

ante el

Instituto Universitario Escuela de Medicina Hospital Italiano de Buenos Aires

Buenos Aires

2018

A mi marido y mis hijos

Quisiera agradecer inmensamente a todos los que me han ayudado y acompañado para que este trabajo de tesis finalmente pueda ser presentado.

Durante casi dos años trabajé intensamente en esta investigación y no lo hubiese podido hacer sin el apoyo incondicional de mi familia quiénes no solo me alentaron siempre, sino que permitieron que dedicara mucho tiempo a ello.

También mi agradecimiento a todos los que forman parte de mi equipo de trabajo en la Universidad de quienes recibí comprensión y un constante estímulo. De gran ayuda fue la colaboración de Carolina Sánchez Agostini que se sumó a mi trabajo en la etapa de entrevistas a los estudiantes, asimismo fueron especialmente valiosas las sugerencias recibidas de parte de los Dres. Soledad Campos y Angel Centeno para el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, mi gratitud para el Dr. Alejandro Cragno quién tuvo la paciencia de acompañarme como director de esta tesis, no puedo dejar de agradecerle por su enorme disponibilidad para revisar mi trabajo, así como sus aportes que siempre me ayudaron a avanzar en este proceso.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	v
RESUMEN.....	vii
CAPÍTULO I.....	1
1. Planteo del problema.....	1
1.1 Objetivos de la investigación.....	5
CAPITULO II.....	7
2. Antecedentes y contexto conceptual.....	7
2.1 Perspectivas acerca del Currículo Oculto.....	7
2.2 Estado del arte.....	11
2.2.1 <i>El currículo oculto en el campo de la Educación Médica</i>	11
2.2.2 <i>El significado del concepto</i>	12
2.2.3 <i>La exploración y evaluación del Currículo Oculto</i>	18
2.2.4 <i>El estudio del currículo oculto en otras disciplinas</i>	23
2.2.5 <i>El currículo y el currículo oculto</i>	25
2.3. Síntesis conceptual y delimitación de dimensiones a utilizar.....	28
CAPITULO III.....	34
3. Diseño metodológico.....	34
3.1 <i>Descripción de la metodología utilizada</i>	34
3.2 <i>Breve reseña del caso estudiado</i>	34
3.3 <i>Fuentes de información e instrumentos utilizados</i>	35
3.4 <i>Criterios de selección de los entrevistados</i>	37
3.6 <i>Algunas reflexiones de la investigadora</i>	42
CAPITULO IV.....	45

4.1 Reseña de algunos fundamentos del proyecto curricular de la carrera de Psicología.....	45
4.2 Resultados de las entrevistas.....	50
4.3. Discusión de los resultados	96
CAPÍTULO V	103
5. Conclusiones y reflexiones finales	103
ANEXOS	105
6.1 Lista de tablas	105
6.2 Guía de entrevista utilizada.....	106
6.3. Modelo entrevista semi-estructurada de Lemp.....	109
6.4 Documentos institucionales.....	111
6.4.1 Reglamento de la Licenciatura en Psicología.....	111
6.4.2 Plan de Estudio de la carrera de Licenciatura en Psicología	118
6.4.3 Fundamentos carrera de Licenciatura en Psicología (documento interno) .	133
BIBLIOGRAFÍA.....	137

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se propuso explorar el currículum oculto de una carrera de psicología en una universidad privada argentina, desde la perspectiva de sus estudiantes.

El currículum oculto puede ser definido como aquellos aprendizajes no intencionales que ocurren a lo largo de todo proceso formativo. En dichos aprendizajes intervienen distintos actores, factores y dimensiones: por ejemplo, las interacciones entre estudiantes, profesores, administrativos y directivos, y la cultura, estructura y organización que forman parte de una institución. Es un concepto y fenómeno que ha sido ampliamente estudiado en el campo de la educación médica, no así en el de la psicología.

La psicología es una disciplina relativamente joven en Argentina, ya que, si bien su enseñanza en el país se inicia a fines del siglo XIX, las primeras carreras de grado surgen después del Primer Congreso Argentino de Psicología realizado en Tucumán en el año 1954. En éste se declara explícitamente la necesidad de creación de la carrera de grado de psicología¹, lo cual se concreta en la Universidad Nacional de Rosario en ese mismo año.

La psicología en nuestro país se ha desarrollado como profesión enmarcada en un fuerte interés por la práctica clínica y en el predominio del psicoanálisis en cuanto corriente teórica (Klappenbach, H., 2015). Asimismo, se trata de una carrera con una gran expansión dentro del sistema de educación superior argentino, existiendo en la actualidad cerca de 40 instituciones en donde ésta se dicta.

El propósito de esta investigación es explorar el currículum oculto desde la perspectiva de los estudiantes de psicología. La estrategia metodológica elegida es de naturaleza cualitativa y está basada en el estudio de un caso particular. Éste está

¹ Klappenbach H. (2015) La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia, *Univ. Psychol.* Bogotá, Colombia vol. 14 n 3 pág. 937-960. ISSN 1657-9267

constituido por una carrera de psicología inserta en una facultad del área de la salud de una universidad privada argentina. Dicha carrera tiene solo cuatro años de funcionamiento, lo cual permite acercarse a la génesis de algunos de los atributos del currículo oculto. A partir de entrevistas realizadas a los estudiantes, se busca explorar lo que ocurre al interior de la carrera y que se traduce en aprendizajes no previstos en el diseño curricular. Como fuente secundaria de información se incluye el análisis de algunos documentos institucionales.

Este informe de investigación está organizado del siguiente modo: un capítulo inicial en donde encontrarán la descripción del problema que justifica esta investigación. Se contextualizan aspectos de la formación de los psicólogos en Argentina y también de la relación entre esta disciplina y las ciencias de la salud. Se explicitan los objetivos a alcanzar y la relevancia del propósito de esta investigación. En un segundo capítulo se revisan los antecedentes del concepto de currículo oculto, las principales definiciones vigentes, las formas en que ha sido evaluado y explorado y se proponen algunas ideas que sintetizan los principales aportes existentes sobre éste concepto en la actualidad. En el capítulo tercero se desarrolla y justifica el diseño metodológico utilizado considerando las entrevistas con los estudiantes como fuente principal de información de la investigación. Complementariamente se mencionan algunos fundamentos que surgen desde la revisión de documentos institucionales seleccionados. Para el análisis de los resultados se utilizó la teoría fundamentada de datos (*Grounded Theory*) lo que permitió la construcción de categorías y atributos del currículo oculto. En la discusión de los resultados se proponen algunas consideraciones respecto al significado y función del currículo oculto y se proponen algunas nuevas interrogantes respecto al fenómeno estudiado. El capítulo final lo constituyen las conclusiones y reflexiones que sintetizan la experiencia de llevar a cabo esta investigación y de los principales hallazgos obtenidos.

RESUMEN

Este trabajo consiste en un estudio cualitativo basado en un caso que describe el currículo oculto en una carrera de psicología de una universidad privada argentina. Dicha carrera se encuentra en sus primeros años de funcionamiento y forma parte de una facultad del área de la salud por lo cual conviven estudiantes de tres disciplinas: medicina, enfermería y psicología. La perspectiva utilizada para la exploración del currículo surge desde los estudiantes de psicología quienes fueron entrevistados constituyendo la fuente principal de información utilizada. Adicionalmente se revisan documentos institucionales para la identificación de algunos fundamentos del diseño curricular. El currículo oculto es estudiado como un concepto de naturaleza multidimensional en el que se integran aportes de diversas disciplinas, entre las que se destacan la educación y sociología. Su significado se refiere fundamentalmente a los aprendizajes no planificados ni intencionales que ocurren durante la formación de los estudiantes y que se vinculan a diversos contextos y escenarios de aprendizaje. A través de la teoría fundamentada en los datos se construyeron categorías que fueron surgiendo del análisis de los contenidos de las entrevistas realizadas a los estudiantes. Se identifican cinco categorías que agrupan los atributos o dimensiones del currículo oculto encontrados: hospital, identidad cristiana, centralidad de la persona, lógica institucional y psicólogo de la universidad. Estos atributos se relacionan con aspectos del contexto (tanto físico como el clima) en que se desarrolla la carrera, exceptuando el que se denomina psicólogo de la austral que engloba rasgos vinculados a la identidad profesional de los psicólogos. Se discute a partir de los resultados si el carácter oculto del currículo puede referirse tanto a lo no visible y por ende de fácil acceso como también implica escondido y difícil de reconocer. Otros aspectos a profundizar surgen desde la identificación de aspectos del currículo oculto negativos que son transformados por los estudiantes en aprendizajes positivos. Los hallazgos realizados en este estudio de caso confirman la existencia de un currículo oculto de la carrera de psicología, sin embargo, plantean la necesidad de ampliar la perspectiva de exploración incluyendo a nuevos actores y otras estrategias metodológicas. Se logró un primer acercamiento a develar el currículo oculto de una carrera de psicología proponiendo nuevas miradas para profundizar en el tema. Palabras clave: currículo oculto, estudio de caso, psicología

CAPÍTULO I

1. Planteo del problema

En este estudio se pretende indagar acerca del currículo oculto en la formación de los estudiantes de psicología. Constituye un área poco explorada en el ámbito de la psicología, ya que la mayoría de los estudios disponibles sobre currículo oculto provienen del campo de la educación médica y en menor medida de las ciencias denominadas “aliadas” de la salud (enfermería, kinesiología, terapia ocupacional, nutrición, entre otras). Si bien, la psicología no ha sido explícitamente incluida en los estudios acerca del currículo oculto como formando parte de las ciencias aliadas de la salud, esto es discutible, ya que en su dictado se incluyen clases teóricas y prácticas, experiencias en laboratorio y prácticas en los distintos ámbitos de la profesión (clínica, educacional, laboral y otras) lo cual puede considerarse similar a lo que ocurre en medicina (Wright-Peterson & Bender, 2014). Por otra parte, si bien cada disciplina prepara a los estudiantes de acuerdo con paradigmas específicos que provienen de su propio campo, los estudiantes de psicología se deben enfrentar a escenarios en donde interactúan con otros profesionales tal como ocurre cuando se enfrentan a la atención del paciente (ámbito de la psicología clínica). En estas situaciones, rápidamente deben aprender a relacionarse con otros y al mismo tiempo intentar comprender lo que le ocurre al paciente. A diferencia de los estudiantes de medicina, en el caso de las ciencias aliadas de la salud no existiría una clara idea previa del rol profesional ya que éste no necesariamente es visible (Wright-Peterson & Bender, 2014). Esta es una diferencia en el proceso de formación de la identidad profesional de los estudiantes de psicología si se los compara con los de medicina y enfermería. Wright-Peterson & Bender (2014) sostienen que la posibilidad de generar experiencias de formación integradas entre disciplinas podría facilitar la interacción y el trabajo en equipo entre profesiones.

El objetivo del presente proyecto de investigación es explorar y describir atributos del currículo oculto desde la perspectiva de los estudiantes de psicología. Para ello se estudia un caso constituido por una carrera de psicología que comenzó a dictarse en el 2014, y que está inserta en una facultad de ciencias de la salud. En este caso, los estudiantes de Psicología, Medicina y Enfermería comparten además de las instalaciones (aulas, biblioteca, comedor) a directivos, algunos docentes, y al personal

administrativo, actividades como el curso de ingreso y actividades de inducción entre otros aspectos. Las instalaciones de esta facultad se encuentran ubicadas dentro de un hospital que también forma parte de esta institución (es un hospital universitario). En este sentido, surge la interrogante de si compartir infraestructura y aspectos de la estructura organizativa de la facultad, implica que alumnos de tres carreras se ven expuestos a aspectos del contexto institucional y por ello puede existir un currículo oculto común.

Por otra parte, toda puesta en marcha de una nueva carrera conlleva no sólo concretar el diseño curricular previo, su implementación en términos de ingreso de estudiantes, selección de docentes y dictado de clases además de tareas de gestión y conducción de la carrera hacia dentro de la facultad y afuera con el resto de la Universidad y con la comunidad; todo lo cual pone en juego una variedad de mensajes acerca del quehacer del psicólogo y de lo que será esperado y valorado por la institución y la sociedad.

En Argentina existen en la actualidad, 52 carreras en funcionamiento de Psicología acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)² que tienen como meta la formación de profesionales competentes en esta disciplina. En relación, con la inserción institucional de las carreras de Psicología se observa que, en su mayoría se encuentran incluidas en áreas disciplinares del campo de las Humanidades, Ciencias Sociales y Educación. Cabe mencionar que la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) clasifica las carreras en ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias humanas. Un aspecto interesante a destacar es que las carreras de psicología están incluidas dentro de las ciencias humanas³ y no dentro de las ciencias de la salud como ocurre en este caso. Dentro del sistema de educación superior argentino solo tres de las carreras de

² Cfr. <http://www.coneau.gov.ar/buscadores/grado/>, consulta realizada en enero 2018.

³ Cfr. Anuario de Estadísticas Universitarias 2013.

psicología en funcionamiento se encuentran insertas en el ámbito de la salud (dos de ellas corresponden a diferentes sedes de la misma Universidad)⁴.

	Facultad de Psicología	Facultad de Psicología y Ciencias Sociales	Facultad de Humanidades, Arte, Filosofía	Facultad de Psicología y Psicopedagogía	Facultad de Medicina/ Facultad de Ciencias Médicas	otras
Inserción institucional de la carrera de Psicología	16	15	9	4	3	5

Cuadro n° 1: resumen inserción institucional de las carreras de Psicología acreditadas por CONEAU en Argentina (elaboración propia)

Por otra parte, Argentina es el país que tiene la mayor cantidad de psicólogos per cápita del mundo. Tiene 145 psicólogos por cada 100.000 habitantes y cerca de 88.000 psicólogos registrados (Oppenheimer, 2010). Según datos actualizados a noviembre de 2013 se observa un creciente incremento de la evolución de las carreras de Psicología y por ende de la cantidad de estudiantes que eligen esta disciplina, que en este año asciende a un total de 71.841⁵. Si se toma en cuenta una perspectiva evolutiva, en el año 1965 existían 9 universidades en donde se dictaba esta carrera con cerca de 500 graduados en total, en el año 2012 este número asciende a 41 universidades y 88.000 graduados (Alonso M., & Klinar D., 2012). Estos números dan cuenta de la relevancia que tiene conocer y explorar desde otra perspectiva, las características y diferencias entre las carreras de Psicología. Cabe aclarar, que la universidad que constituye el caso de estudio de esta investigación al incluir la carrera de psicología en su oferta académica se convierte en la institución número 42 que la ofrece y en su interior corresponde con la carrera de grado 14 del total de 16 que forman parte de su oferta académica actual.

Toda institución educativa en la que se estudie Psicología cuenta con una propuesta curricular específica y como carrera acreditada se enmarca en lo

⁴ La carrera de Psicología que constituye el caso a estudiar en esta investigación no se encuentra incluida en este listado dado que su acreditación se realizó como proyecto y no cuenta en la actualidad con graduados.

⁵ Cfr. Anuario de Estadísticas Universitarias 2013, pág. 64.

establecido por la Resolución 343/2009 del Ministerio de Educación que a su vez se origina en el art. 43 de la LES N° 24.521 (Ley de Educación Superior) en cuanto a estándares a cumplir y criterios de calidad que se deben asegurar. La carrera de Psicología pertenece a dicho artículo, ya que cumple con las condiciones establecidas por éste:

- Se trata de una profesión regulada por el estado (el título es habilitante para el ejercicio profesional)
- Su ejercicio puede comprometer el interés público y
- Puede poner en riesgo de modo directo, la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

En general, las propuestas curriculares a partir de las cuales se desarrolla el dictado de las carreras de Psicología contienen una declaración intencional de los fundamentos, objetivos y contenidos de aprendizaje necesarios para la adquisición del título de Psicólogo. Este estudio surge, también desde el interés de ampliar esta perspectiva tomando en cuenta que a lo largo de la formación de los estudiantes de Psicología ocurren otros aprendizajes además de los establecidos en el plan curricular oficial. Además, se pretende indagar acerca del modo en que se adquieren rasgos que forman parte de la identidad profesional del psicólogo y que son claves a la hora de desarrollar modificaciones y cambios curriculares efectivos.

El propósito de esta investigación es explorar el currículum oculto en una carrera de psicología para:

- Lograr aproximarse al estudio de este fenómeno-el currículum oculto- en un área en donde ha sido poco estudiado y desde un enfoque que no ha sido considerado en la Psicología.
- Lograr un acercamiento a experiencias y aprendizajes de los estudiantes de psicología que no están explicitados en el currículum formal y que son significativos para su formación y posterior ejercicio profesional.
- Reconocer aspectos del funcionamiento de la carrera de psicología que no fueron explicitados en el proyecto original.
- Contribuir a partir del punto anterior a introducir cambios y mejoras en dicha carrera.

A partir de los aspectos mencionados previamente, se plantea la siguiente pregunta general de investigación: *¿Qué características y atributos reconocen los estudiantes como formando parte del currículo oculto de la carrera de Psicología?*

Complementariamente, las preguntas específicas de investigación que se desprenden son las siguientes:

- ✓ ¿Cómo se expresa y qué rasgos caracterizan al currículo oculto de la carrera de Psicología?
- ✓ ¿Cuáles aspectos del contexto y de la cultura institucional a los que están expuestos los estudiantes de Psicología parecen contribuir a la configuración del currículo oculto?
- ✓ ¿Cuáles son los valores y mensajes transmitidos a los estudiantes que forman parte del currículo oculto?
- ✓ ¿Cuáles aspectos forman parte del currículo oculto y se relacionan con la identidad profesional de los estudiantes de psicología?
- ✓ ¿Existen aspectos que forman parte del currículo oculto de la carrera de Psicología y que provienen del contexto compartido con las carreras de medicina y enfermería?

1.1 Objetivos de la investigación

A. Objetivo general:

Explorar el currículo oculto de la carrera de psicología desde la perspectiva de los estudiantes.

B. Objetivos específicos:

- a) Identificar los aspectos de la cultura y contexto institucional (valores, mensajes, estilos de funcionamiento entre otros) que influyen en el currículo oculto de la carrera de Psicología.
- b) Explicitar atributos del currículo oculto que surgen en los primeros cuatro años de la carrera de Psicología y establecer su relación con el currículo formal.
- c) Identificar atributos del currículo oculto que se relacionan con rasgos y características de la identidad profesional del psicólogo.

c) Identificar si existen aspectos del currículo oculto compartidos con las carreras de Medicina y Enfermería.

CAPITULO II

2. Antecedentes y contexto conceptual

Desde hace unos cuantos años se ha venido estudiando el currículo oculto principalmente, en el campo de la educación médica. Se refiere a una diversidad de aprendizajes que ocurren de un modo implícito, no intencionales y que se encuentran por fuera del currículo formal. Ello en la medida, que se reconoce que una porción importante de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los estudiantes de medicina fueron aprendidas y enseñadas de un modo y en un lugar diferente al esperado. Asimismo, es frecuente escuchar afirmaciones tales como “se debe al currículo oculto en acción”, o bien “desconozco cómo ocurrió ya que es parte del currículo oculto”. En algunos casos extremos se lo describe como si fuera un “profesor real” dentro de la institución. De todos modos, existe acuerdo en reconocer que existen diferencias evidentes entre lo que se enseña y aquello que en definitiva se aprende en el transcurso del estudio de una carrera o profesión. En definitiva, definir qué se entiende por currículo oculto puede ser visto como un aspecto crucial a la hora de analizar cómo se desarrolla el proceso de formación de los estudiantes al interior de una institución.

2.1 Perspectivas acerca del Currículo Oculto

Las raíces de este concepto se encuentran tanto en el campo de la sociología como de la educación.

En el campo de la educación, fue introducido inicialmente en el ámbito del aprendizaje escolar por Jackson a fines de los sesenta quien señaló que existen aspectos de la vida del niño en la escuela que son inherentes a las relaciones sociales que se dan durante el proceso de aprendizaje (Jackson, 1992). Este autor observó que hay valores, disposiciones, expectativas sociales y conductuales que se contraponen con los resultados esperados para los alumnos en la escuela y que el aprendizaje ocurre como una expresión del currículo oculto. Sostuvo, por ejemplo, que el currículo oculto enfatiza el logro de destrezas específicas: aprender a estar tranquilo o quieto, completar el trabajo, mantenerse ocupado, cooperar, ser puntual entre otras. Estos aspectos tienen poco que ver con las metas educacionales, pero son esenciales

para mostrar progreso en la escuela. Dewey (1997) puso atención en el poder del aprendizaje colateral un concepto utilizado para describir el aprendizaje que ocurre haciendo otras cosas en el proceso, refiriéndose a la riqueza de los ambientes de aprendizaje que existen fuera de la clase. Díaz Alcaraz (2002) puntualiza acerca de la importancia de la experiencia del currículo en acción, el impacto de la educación informal, y de las experiencias de aprendizaje no planificados en la escuela.

En el campo de la sociología, los sociólogos, por su parte, pusieron la atención en el impacto de las estructuras sociales sobre la conducta individual, y en los significados implícitos y explícitos que los individuos atribuyen tanto a las acciones propias como de los demás. Desde esta perspectiva, el foco está puesto en el sistema social, la estructura social, los modelos de comportamiento y la cultura organizacional, los cuales se constituyen en aspectos de la realidad que influyen en la conducta de las personas y en la construcción de su identidad. Schein, (1990) define a la cultura organizacional como la manera de percibir, pensar y sentir (patrón de supuestos compartidos) de los miembros de una organización en relación con la forma en que el grupo aprendió a resolver sus problemas ya sea respecto a las exigencias externas como a las presiones internas. En otras palabras, la cultura de una institución puede ser descrita como el conjunto de normas, reglas del juego, valores, estándares de comportamiento, que traducen el modo de vida y la historia de un grupo y que se transmiten a través del proceso de socialización. Ésta incluye aspectos visibles y explícitos como normas y reglas de comportamiento y otros tácitos e invisibles que se refieren a creencias, mensajes, valores que se experimentan dentro de la institución. Estos aspectos menos visibles se transmiten por medio de diversos mecanismos, entre los que se destaca el proceso de socialización definido como: "*el proceso por el cual las personas adquieren los conocimientos, habilidades y disposiciones que los hacen miembros más o menos eficaces de su sociedad*" (Weidman, J.C., et al 2014, pág. 43). Se da en forma continua y a lo largo de toda la vida, ayuda a vivir de manera cómoda y a participar de modo pleno en la cultura o grupo cultural y en el seno de la sociedad en general (Goslin, 1969). Incluye aprendizajes relacionados con normas, reglas y principios de la institución y también de la profesión en la que se desenvolverán una vez completo el proceso de formación. Incluye dos dimensiones:

- el proceso de acomodación que los estudiantes realizan al ingresar a la institución al interactuar con los distintos aspectos de la cultura de la organización y,
- el proceso de asimilación en donde las estructuras sociales deben ser aprendidas por los estudiantes cuando comienzan su vida académica.

En este segundo enfoque, se da poco lugar a considerar las historias, contextos y *backgrounds* de los estudiantes que en definitiva son quienes interactúan y también modifican la cultura de la organización (Trowler & Knight, 1999). En otras palabras, se puede decir que: “*La socialización implica un dar y recibir donde los individuos dan sentido a una organización a través de sus propios antecedentes y los contextos actuales en los que reside la organización*” (Tierney & Bensimon 1997, pág. 6). Dicho proceso ha sido descrito en tres niveles (Weidman et al., 2014):

- interpersonal (dado por las relaciones que se establecen con los docentes y otros estudiantes),
- intrapersonal (referida a las actividades que el estudiante realiza con el estudio y la participación en diversas actividades de aprendizaje) e,
- integración que implica incluirse en la vida social universitaria.

En un estudio realizado con estudiantes de trabajo social, Miller (2013) explora los mecanismos de la socialización de la identidad profesional concluyendo que se trata de un proceso temporal y multidimensional que comienza antes de la educación formal y continúa después de ésta. En dicho proceso se distinguen tres componentes que interactúan como un todo y sirven como el contexto en el que se da la socialización profesional: el currículo explícito, el currículo implícito u oculto (incluye relaciones, comunicaciones y distintas estructuras normativas) y la práctica propiamente tal. Señala también que los vehículos para esta socialización están implícitos en la cultura y en las escuelas individuales de trabajo social y explícitos en el contenido y la estructura de la enseñanza del trabajo social. Sostiene que la socialización profesional es fundamental para el “*ethos*” del trabajo social, sin embargo, tal vez debido a su complejidad, su definición es actualmente ambigua. Ocurre como un afloramiento del contenido de la profesión, la estructura y las relaciones educativas, tanto explícita como implícitamente en el aula, el campo y más allá (Shuval, 1980; Holosko et al., 2010; Miller, 2010).

La socialización profesional incluye entonces, tanto las consecuencias previstas como otras no deseadas de un programa educativo, supone que el estudiante se desplaza de grupos de referencia anteriores a nuevos grupos profesionales y se relaciona con los valores, las normas y la cultura de esa profesión (Shuval, 1980). El resultado del proceso de socialización profesional se entiende como una relación que evoluciona a lo largo de la carrera profesional a partir de tres dimensiones: los valores profesionales, la actitud profesional y la identidad profesional (Miller, 2010).

Alvarez Uría et al (2008) estudiaron el proceso de socialización en los estudiantes de psicología y destacan algunas particularidades relacionadas al objeto de estudio de esta ciencia. Señala que se trata de una disciplina “joven”, que forma parte de nuevos saberes sobre el psiquismo humano, presenta conexiones con la medicina y biología, a la vez que reconoce el carácter social de la vida de las personas. Para estudiar el peso de las instituciones en la adopción de determinados rasgos de la profesión del psicólogo utilizaron un cuestionario que fue respondido por más 400 estudiantes de una facultad de psicología española. Estos resultados confirman el papel del cuerpo de profesores como modelos en el proceso de socialización en diferentes disciplinas. Se observa además que los estudiantes cambian sus conductas en función de características de la estructura social en que se desenvuelven. Otro estudio, realizado con estudiantes de psicología de una universidad en México, señala que la institución educativa es uno de los factores más relevantes en la formación profesional de éstos estudiantes. Entre los aspectos de la institución destacan: características de docentes y funcionarios, el programa de estudios, las prácticas académicas, y en currículo oculto en el que se incluyen la transmisión de valores e ideologías que reflejan la visión del mundo (Torres López et al., 2004).

La universidad en cuanto organización compleja se caracteriza por presentar un alto nivel de incertidumbre y ambigüedad, entre otras cosas debido a que pueden coexistir una variedad de culturas, dada la diversidad de actores que conviven en ella. Entre ellas se pueden mencionar la cultura de la disciplina, del establecimiento, de la profesión y del sistema en general (Clark 1983). Cabe preguntarse entonces, si desde la perspectiva de los estudiantes es posible diferenciar entre cultura de la institución, cultura de la disciplina o de las disciplinas que conviven al interior de la universidad y

además la cultura de la profesión. El modo cómo esto ocurre está influido por la disciplina en la cual los estudiantes inician su formación, así como por las características de la institución que eligieron y además por atributos de los mismos estudiantes que se forman en este lugar. Explorar cómo una persona es iniciada en la cultura de una disciplina es importante para la comprensión de dicha cultura. Becher (2001) señala que las características de una disciplina se manifiestan a través de los ídolos o héroes, objetos y el lenguaje que le son propios. En el ámbito de la educación superior, son los docentes, los directivos, los pares, y el personal no docente quienes transmiten a los estudiantes a través del modelaje los atributos de la cultura institucional y de la propia disciplina (Weidman, J.C. et al., 2014).

En resumen, abordar el currículo oculto desde la perspectiva de la educación pone el acento en la importancia de diferenciar entre las dimensiones formales e informales que están presentes en las prácticas educativas. Desde el enfoque más sociológico el énfasis está en la función de la cultura y del proceso de socialización en cuanto puente entre los aspectos formales e informales que se transmiten a los estudiantes al interior de la organización. Surge así claramente la distinción entre el currículo en papel (formal) y lo que los académicos llaman el informal u oculto. Lo que emerge entonces sobre este concepto -el currículo oculto- se relaciona con una visión de la educación como un proceso socio-cultural en el que tanto el desarrollo de la personalidad y la reproducción cultural co-existen como entidades que mutuamente se influyen (Martimianakis et al, 2015).

2.2 Estado del arte

2.2.1 *El currículo oculto en el campo de la Educación Médica*

“No todo lo que se enseña durante la educación médica se captura en catálogos de cursos, programas de clases, conferencias, notas y folletos ... De hecho, una gran cantidad de lo que se enseña -y la mayoría de lo aprendido-en la escuela de medicina no tiene lugar dentro ofertas de cursos formales, sino que dentro del "currículo oculto" de la medicina". Frederic Hafferty, PhD (1998, pág. 404)

F. Hafferty fue quien introdujo el concepto de currículo oculto para describir como la cultura, la estructura organizacional y el contexto institucional influyen la formación de la identidad profesional de los médicos. Este autor lo define como *“la infraestructura física y organizacional del centro académico de salud que influye el proceso de aprendizaje y la socialización de las normas y rituales profesionales”*

(Hafferty, 1998, pp. 404). A partir del aporte de este autor se inicia en el campo de la educación médica un fuerte interés por su estudio e influencia en la formación del médico lo que da origen a numerosas publicaciones. Es así, como, por ejemplo, al introducir este concepto como criterio de búsqueda general en la base de datos *Pubmed* se muestran más de 25.000 textos publicados al respecto.

En la revisión bibliográfica realizada dentro de la extensa cantidad de publicaciones que existen sobre este tema, se distinguen dos aproximaciones al estudio del currículo oculto:

- El significado del concepto.
- La exploración y evaluación del currículo oculto.

2.2.2 El significado del concepto

A partir de la definición inicialmente propuesta por Hafferty (1998) diversos autores han desarrollado este concepto para resaltar la existencia de una serie de facetas ocultas de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de medicina. Lawrence C, Tsholofelo M., et al. (2015) realizaron una revisión de las principales publicaciones existentes desde la introducción del concepto por Hafferty en los 90.

De dicha revisión, se pueden citar algunos ejemplos respecto del uso y significado otorgado a este concepto:

N°	Autor	Currículo Oculto	Dimensiones incluidas
1	Hafferty F. (1998)	Es el conjunto de influencias que funcionan al nivel de la estructura y cultura organizacional.	Aspectos estructurales de la organización que influyen en el proceso de aprendizaje: Políticas, sistemas de evaluación, uso distribución de recursos y slogan, rituales de la institución. Estos aspectos pueden ser visibles (políticas) y no visibles (slogans).
2	Sambell, K & McDowell, Liz (1998)	Se refiere a lo que realmente sucede, es decir al currículo que está establecido por el sistema educacional y que profesores y estudiantes	Explicita el rol de la evaluación como una forma de premiar lo que es valioso y aceptado versus lo que es rechazado.

		realmente experimentan, un tipo de currículo de "hecho".	Se destaca el impacto formativo de experiencias no descritas en el ámbito del currículo formal.
3	Cribb A. & Bignol S. (1999)	Son las presiones que ocurren por fuera del currículo formal y que a menudo no son exploradas y están desarticuladas.	Aspectos de la cultura predominante que son desconocidos. Serían aspectos no visibles.
4	Turbes et al (2002)	Se refiere a las experiencias que viven los estudiantes de medicina y que contienen mensajes no escritos ni hablados acerca de las características de los pacientes que van a atender.	Diferentes mensajes relacionados con la orientación sexual, características demográficas, condiciones de salud surgen desde el currículo informal.
5	Fryer-Edwards K, Van Eaton E, Goldstein EA, et al. (2007)	Es todo lo que se enseña por fuera del currículo formal y ocurre en las clases. El currículo oculto es un concepto más amplio que incluye al currículo informal y que describe la estructura y clima cultural en donde la formación tiene lugar.	Las lecciones del currículo oculto son enseñadas implícitamente a través de los modelos de roles, del liderazgo institucional, de los pares o durante el curso de la práctica. Incluye al currículo informal y describe la estructura y clima cultural en donde la formación tiene lugar. Se refiere tanto a aspectos visibles y no visibles del proceso de formación y del contexto de aprendizaje.
6	Gaufberg, E. et al (2010)	Aprendizaje que ocurre en las interacciones informales entre alumnos, profesores y otros; y/o el aprendizaje que ocurre a través de las influencias organizacionales, estructurales y culturales en las instituciones de formación.	Se destaca la importancia de conocer cómo los estudiantes experimentan el currículo oculto. Permite poner el acento en el carácter dinámico del currículo oculto.
7	O'Callagan A. (2012)	Supuestos de la cultura institucional que generan aprendizajes acerca de la expresión de las emociones.	Refiere a los aprendizajes que ocurren de un modo no intencional pero que efectivamente ocurren.
8	Mossop L., Dennick R., et al (2013)	Conjunto de aprendizajes que ocurren durante la formación del médico que están fuertemente influenciados por conductas y	Se pone énfasis en el modelaje que ocurre durante las prácticas y que puede generar conflictos entre lo que se espera de un buen profesional y lo realmente observado.

		actitudes de los profesores y compañeros.	
9	Thompson B.M., Ownby A., & Hafler J.N., (2014)	Conjunto de costumbres y prácticas que se transmiten, a través de esfuerzos educativos formales e informales y que no siempre se reconocen. Alcanza al desarrollo de los docentes y se manifiesta en los mecanismos para otorgar reconocimientos, expectativas de calidad de servicio y prácticas de promoción y evaluación.	Concepto amplio, multifacético asociado al proceso de socialización, distingue los variados contextos que intersectan la vida de la facultad (estudiantes, institución, ambiente) y los múltiples roles de los docentes (profesor, investigador, clínico, directivo, administrativo).
10	Thistlethwaite J., (2014)	Se refiere al currículo oculto como el lado “oscuro” de las relaciones entre las profesiones dentro del campo de la salud.	Jerga, conflictos y formas de relacionarse entre las profesiones que no están formalmente reconocidas.
11	Balboni M.J., et al (2015)	Se refiere a los mecanismos por los cuales se inculca a los estudiantes conductas, actitudes y valores que entran en conflicto con los ideales de la medicina	Diferentes aspectos de la vida de los estudiantes que desgastan algunos valores propios de la medicina. Pone el acento en la potencialidad de contradicción que tienen algunos aspectos del currículo oculto. Es decir, se aprende lo contrario a lo que declarado o buscado explícitamente.
12	Martimaniakis M.A., et al (2015)	Es el mecanismo a través del cual los alumnos son socializados en la profesión. Contiene las ideas, costumbres, rituales que son tomados como supuestos acerca de lo que sucede en el espacio de vida que se denomina educación médica.	Aspectos de la cultura que influyen la formación de la identidad profesional: es el “verdadero maestro” de los estudiantes. Permite hacer visible la brecha entre lo que ocurre en la práctica real versus la ideal.

Cuadro n°2 Resumen de algunas definiciones de Currículo Oculto existentes en la literatura de educación médica (elaboración propia).

Esta variedad de definiciones confirma que se trata de un concepto complejo y multidimensional. Es un constructo que sintetiza experiencias de aprendizaje que ocurren diariamente por fuera de las estrategias formales definidas previamente. Es

también, concebido como un fenómeno social que integra al conjunto de influencias que operan a nivel de la estructura organizacional y de la cultura, incluyendo por ejemplo reglas implícitas para conducirse en la institución tales como costumbres, rituales y reconocimientos.

Según Hafferty & Franks (1994), los estudiantes de medicina aprenden en gran medida a conducirse éticamente no solo por lo que ocurre en la sala de clases, sino que por aquello que observan en los distintos escenarios clínicos en los que se desenvuelven durante su carrera. En esta misma línea, Phillips y Clarke (2012) sostienen que, aunque no es explícito es un aspecto clave en modelar las conductas de los futuros profesionales. Puede manifestarse a través de palabras, conductas y actitudes de estudiantes, residentes, médicos y del personal administrativo y también a través de la forma en que el proceso de educación médica se realiza. Incluye además a los mensajes no escritos ni hablados que reciben los estudiantes dentro del ambiente institucional. Hafler et al (2011) extienden además las influencias del currículo oculto al desarrollo de los docentes dentro de la organización. Cribb & Bignol (1999) señalan que corresponde a los procesos, presiones y fuerzas ajenas al currículo formal, las que a menudo están desarticuladas e inexploradas.

Por otra parte, si bien todas las definiciones citadas son válidas y han sido utilizadas de alguna forma para estudiar las influencias del currículo oculto o su forma de funcionar, en esta investigación se consideran más apropiadas las que se relacionan con la concepción inicial propuesta por Hafferty (1998) y que luego se amplían al incluir no solo las influencias de la estructura y cultura institucional sino que describe el impacto de interacciones y aprendizajes que se producen por fuera de las clases (Fryer-Edwards K. et al., 2007; Gaufberg, E. et al., 2010).

El currículo oculto se refiere entonces, a aquello que profesores y estudiantes realmente experimentan a lo largo de su formación, es un currículo de “hecho”, pero que no respondería a un objetivo y contenido previamente definido. En otras palabras, se trata de un currículo implícito, no visible y que se expresa en resultados de aprendizaje imprevistos o bien colaterales (Eisner, 1985). Está asociado a los variados contextos o escenarios que intersectan la vida de la facultad (grupos de estudiantes, institución, ambiente, clima) y a los múltiples roles que se desempeñan (profesor, investigador, clínico, directivo, administrativo). Corresponde “al lado oculto”

o a aquellas influencias que reciben los estudiantes y que provienen tanto del clima educacional, como de la cultura y de la estructura organizacional. La posición de algunos autores (Mossop et al, 2013) es que los estudiantes no solo responden al currículo oculto, sino que lo construyen a través de sus propias percepciones, interpretaciones y acciones con lo cual se enfatiza el carácter dinámico de éste.

Paradójicamente, el currículo oculto es concebido como una dimensión clave en el proceso formativo y que tiene influencia sobre la construcción de la identidad profesional del alumno y en especial de los aspectos claves de la profesión como son sus valores. Actúa e influye a través de las prácticas que se realizan, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de determinadas normas, de las relaciones de poder existentes, del uso de un determinado lenguaje verbal o no verbal, de las creencias que sostienen las prácticas, de los supuestos que sostienen el diseño curricular, de las políticas institucionales (Hafferty F., 1998; Hafler J., 2011). De este modo, se recurre a este concepto para explicar por qué graduados y residentes muestran conductas y actitudes que no corresponden con lo que se espera de ellos (Turbes et al, 2002). Se lo utiliza para explicar las conductas negativas y el uso inapropiado de instrumentos cuando los estudiantes inician su ejercicio profesional. En estos casos, se retrata el currículo oculto como negativo o intrínsecamente en conflicto con el currículo formal lo cual puede ser discutible, tanto desde la perspectiva del contenido aprendido como desde el punto de vista de los estudiantes que siempre tienen la posibilidad de transformar una experiencia negativa en un aprendizaje positivo (por ejemplo: acerca de lo que no se debe hacer).

Un punto a explorar es si efectivamente el currículo oculto puede ser visto en oposición al currículo formal o bien es posible que se complemente en algunos aspectos y en otros no. Esto corresponde al grado de coherencia o coincidencia existente entre ambos currículos. En esta línea, un atributo o rasgo del currículo oculto puede resultar opuesto al formal o bien complementario, y en línea con éste.

Respecto al rol de los docentes en el currículo oculto, Thompson B., Ownby A., & Hafler J., (2014) los describen cómo proveedores y receptores del currículo. Señalan que son un vehículo del currículo oculto al enseñar simultáneamente con su forma de ser, y al ser parte del currículo oculto de la institución. Por otra parte, los estudiantes también son vehículos del currículo oculto cuando disuaden a los

docentes respecto al uso o no de determinado método de evaluación y de enseñanza. Ser docente en una determinada institución requiere aprender un rol que surge desde diversos contextos (Hafler et al, 2011).

En línea con la revisión del concepto que proponen Lawrence C., Tsholofelo M., et al. (2015), se puede plantear que, dependiendo del enfoque adoptado por cada autor, el concepto de currículo oculto es utilizado del siguiente modo:

Currículo Oculto	Ejemplo de autor/ autores	Significado	Disciplina de la que proviene el significado
Institucional organizacional	F. Hafferty (1998); Martimaniakis M.A y otros (2015)	Estructura y cultura organizacional que influencia el aprendizaje	Política Economía Sociología
Social o interpersonal	Gaufberg E., Bataldem y otros (2010); Turbes et al (2002)	Proceso de socialización acerca de las complejidades de la relación médico-paciente, que se observan en el médico, equipo interprofesional y relaciones con la comunidad.	Sociología
Contextual	Karnieli-Miller O, Vu TR, Frankel RM, et al (2011).	Actividades de aprendizaje que ocurren como una sombra del currículo formal o explícito.	Antropología
Motivacional psicológico	Burton JL. (2003) Mossop L., Dennick R., et al (2013)	Actitudes y valores que se transmiten a los estudiantes de un modo no intencional	Psicología

Cuadro n°3 Significados del concepto de Currículo Oculto y su relación con el campo de las ciencias sociales (adaptado de Lawrence C., Tsholofelo M., et al (2015).

Estas conceptualizaciones conciben al currículo oculto tanto desde diferentes marcos epistemológicos como niveles de profundidad en su análisis. Desde una aproximación, que lo considera cómo aspectos de la estructura organizativa que

se relacionan con aprendizajes no esperados, hasta incluir comportamientos inmorales y fallas en el profesionalismo los cuales son aprendidos a través del currículo oculto.

Esto sugiere la necesidad de explorar realmente qué es lo que ocurre en los distintos ámbitos de formación procurando entender desde la perspectiva de los estudiantes si efectivamente experiencias de fallas en el profesionalismo se traducen en aprendizajes negativos o éstas pueden ser transformadas en positivas.

Hafferty F. & Martimianakis M. (2017) por su parte, formulan interesantes reflexiones en relación con las definiciones utilizadas en la literatura sobre este concepto. Destacan la importancia de la diversidad teórica y la riqueza conceptual ofrecida cuando la construcción del currículo oculto se utiliza como un punto de entrada para estudiar aspectos comunes entre el dominio formal y una gama de dominios no formales de aprendizaje. Asimismo, realizan una invitación a ubicar el concepto de currículo oculto dentro de lo que describen como la “*danza mágicamente expansiva de las relaciones sociales, el aprendizaje social y la vida social que forman los entornos de aprendizaje de las profesiones de la educación en salud*” (pág. 2). En este sentido, se plantea la interrogante de que, si bien se puede considerar el currículo oculto como un fenómeno u objeto de estudio que puede ser abordado desde diferentes enfoques teóricos, sus manifestaciones son numerosas y cambiantes. Se trata de un concepto dinámico e interdependiente del contexto. Para estudiar el currículo oculto es necesario especificar: el campo de aplicación, qué problema aborda y la precisa definición de los términos que están en juego (Hafferty et al. 2017).

2.2.3 La exploración y evaluación del Currículo Oculto

Cómo explorar el currículo oculto e identificar su impacto en la formación de los estudiantes ha sido objeto de diversas investigaciones, muchas de ellas dentro del campo de la educación médica. Se han utilizado estrategias diversas y por ende se ofrecen respuestas variadas. Hafferty (1998) señala que la presencia y el impacto del currículo oculto puede ser explorado poniendo atención a diferentes dominios o dimensiones:

Políticas y procedimientos	Manuales de procedimientos, libros de cabecera de los alumnos, contratos de
----------------------------	---

	trabajo de los docentes, proceso de admisión y de reclutamiento de alumnos. Reglamento de la carrera. Documentos que “contienen mensajes a cerca de lo que es y lo que no es valioso para la institución”.
Evaluación	Mecanismos de evaluación y acreditación de la carrera. Mecanismos de evaluación de estudiantes, procedimientos de aprobación de materias, herramientas de evaluación utilizadas. Evaluación de la práctica. Exigencias que deben cumplir los profesores.
Disponibilidad de recursos	Uso de espacios, existencia de proveedores, materiales disponibles, quiénes y cómo se alcanza la excelencia.
Lenguaje informal propio de la institución, simbolismo existente.	Estilo de dirección. Valores y creencias que se promueven acerca de la profesión. Lenguaje utilizado en la institución. Rituales y símbolos propios de la institución.

Cuadro N°4: Dimensiones del Currículo oculto según F. Hafferty (1998)

Cada una de estas dimensiones puede ser estudiada en forma separada o bien a partir de una determinada actividad educativa identificar la forma en que cada una de éstas se expresa (lo que dice sobre estos aspectos). Por ejemplo, se puede explorar cómo una actividad educativa particular es reforzada o confrontada con una política, procedimiento de evaluación, estrategia de asignación de recursos o por el modo como es “hablada en grupo”. Por el contrario, uno puede acercarse a las políticas, actividades de evaluación, decisiones de asignación de recursos e institucionales, vocabulario como datos en sí mismos y preguntarse: “¿Cuáles son los valores y mensajes fundamentales que se están creando? y transmitido dentro de cada una o desde todas estas actividades?” (Hafferty, 1998). Este enfoque, entonces ofrece así un “lente” flexible a utilizar en la exploración y estudio del currículo oculto. En esta investigación, se adopta el segundo enfoque, es decir los datos que aportan los estudiantes de psicología sobre distintos aspectos de la carrera son utilizados para encontrar los valores, mensajes, rasgos de la cultura que se están configurando como parte del currículo oculto.

Haidet y Teal, (2014) plantean que si el currículo oculto es dependiente del contexto es importante considerar tres cuestiones claves a la hora de explorarlo: ¿qué contenido, en qué contexto y experimentado por quién? Por ejemplo, si se define su estudio desde el contenido se puede poner el foco en el profesionalismo médico, en la relación médico paciente o en una práctica específica. Si el énfasis es el contexto, entonces se debe indagar acerca de los ambientes en donde ocurre el aprendizaje como las salas de clases, salas del hospital, espacios administrativos entre otros. Respecto a quiénes lo experimentan el lente estaría en cómo los estudiantes viven el currículo oculto, pero también es posible incluir a los docentes, administrativos, y otros integrantes del equipo de salud.

En esta misma línea, algunos estudios confirman que a través del currículo oculto se aprenden contenidos específicos: por ejemplo, normas y valores propios de la institución educativa y que se vinculan con la importancia que se le asigna por ejemplo al individualismo (Esteva, 2010), trabajo en equipo, solidaridad y otras premisas que se relacionan con lo que se espera de los estudiantes para conducirse exitosamente dentro de la facultad (Karnieli-Miller et al 2017). Otros hallazgos señalan que el currículo oculto incluye mensajes acerca de lo que se espera que los estudiantes aprendan durante la carrera y que sería propio de la profesión (Phillips S.P & Clarke, M., 2012)). Al respecto Haidet & Stein (2006) ejemplifican algunos de los mensajes y premisas que forman parte de la cultura de la medicina y que se transmiten a través del currículo oculto:

Mensajes del Currículo Oculto	Premisa
<p>Los médicos no comenten errores.</p> <p>La muerte de un paciente representa una falla del médico.</p> <p>Se puede conocer todo si se hace el esfuerzo suficiente.</p>	<p>Los médicos deben ser perfectos</p>
<p>Siempre hay una respuesta correcta a todos los problemas.</p>	<p>La incertidumbre y la complejidad deben evitarse</p>

<p>Los médicos nunca admiten que no saben algo.</p> <p>Resolver problemas personales y sociales no es una meta principal de la medicina.</p>	
<p>Es correcto ser duro/rudo cuando uno está haciendo algo verdaderamente importante.</p> <p>No tienes que atender en clase para ser un alumno exitoso.</p> <p>Es bueno contar con habilidades de comunicación, pero no es lo esencial.</p>	<p>El resultado es más importante que el proceso</p>
<p>Los médicos están casados con la medicina</p> <p>La Medicina representa una vocación superior a otras profesiones.</p> <p>Dejar el Hospital (para comer, dormir; etc) es una señal de debilidad.</p>	<p>La Medicina tiene prioridad sobre otras profesiones</p>
<p>No se debe cuestionar a los médicos mayores.</p> <p>Las enfermeras no deben cuestionar las órdenes de los médicos.</p> <p>La subespecialidad es mejor que el médico general.</p>	<p>La jerarquía es necesaria.</p>

Cuadro N°5: Mensajes del Currículo oculto según Haidet y Stein (2006)

Otros estudios han explorado el impacto del currículo oculto en el proceso de formación de la identidad profesional del médico (Lempp H., & Seale C., 2004). Las evidencias señalan que diversos procesos de aprendizaje ocurren a través del currículo oculto y se mencionan, por ejemplo: pérdida del idealismo, adopción de una identidad profesional ritualizada, neutralización emocional, profesionalismo, aceptación de la jerarquía y el aprender los aspectos menos formales de lo que implica ser un buen doctor (Lempp H., & Seale C., 2004). En un estudio realizado con médicos

chilenos se encontraron tres categorías asociadas al rol que cumple el currículo oculto en el proceso formativo de los estudiantes de medicina: percepción sobre el proceso formativo, equilibrio entre la técnica y el cuidado de los pacientes y percepción de sí mismo a lo largo de su trayectoria académica. En este estudio se utilizó como instrumento un cuestionario diseñado por Lempp (2004) para el desarrollo de entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes (Ortega J., et al 2014). Adicionalmente, se puede mencionar un interesante estudio desarrollado por Ozolins, Hall & Peterson (2009) en donde se postula que los estudiantes tienen un rol significativo en reconocer la existencia de un currículo informal y oculto como variable interviniente en el proceso de formación que viven a lo largo de su carrera. La metodología utilizada en este estudio consistió en *focus group* con los estudiantes

En general, la mayoría de los esfuerzos por explorar el currículo oculto se han realizado desde el paradigma de la investigación cualitativa. Respecto a los instrumentos empleados, se observa que las investigaciones han utilizado mecanismos diferentes y variados. Por ejemplo, Stern (2014) sostiene que, aunque existen muchas formas pedagógicas para comprender el impacto del currículo oculto existen dos medios para investigar en este campo: las “parábolas” y la estructura física y organizacional del ambiente de aprendizaje. Las parábolas son un recurso pedagógico común en el currículo oculto y se definen como historias con un propósito moral. En educación médica, se observa que estas historias a menudo comienzan con “tengo un gran caso” o “cuando yo era un interno”. Un estudio realizado por Karnieli O., et al (2011) utilizaron el análisis temático de narrativas proporcionadas por estudiantes de una escuela de medicina que realizaban una rotación clínica encontrando que las categorías más utilizadas se referían a valores como cuidado, compasión y respeto.

Stern (2014) afirma que las características físicas y la estructura organizacional ayudan a construir el ambiente de aprendizaje, de un modo más eficiente y efectivo que cualquier significado obtenido por las conductas de los profesores. El ambiente enseña de un modo oculto pero muy persuasivo. Un ejemplo de esto, es el modo cómo se enseñaba antiguamente acerca de la confidencialidad en los hospitales, se utilizaban con frecuencia “pizarras” en donde se disponía la información de los pacientes de acuerdo a las camas en que se encontraban.

Hafferty (1998) sostiene por su parte que aquellos que deseen trabajar dentro del currículo oculto y estén interesados en explorarlo deben reflexionar en torno a dos palabras problemáticas: "oculto" y "currículo". "Oculto" induce a pensar en los lados más implícitos, involuntarios y tácitos del aprendizaje, incluso cuando sabemos que gran parte de las experiencias educativas significativas ocurren en las interacciones con otros.

En la presente investigación surge la pregunta acerca de la necesidad de confirmar y/o ampliar el sentido de "oculto" ya que se puede entender como "privado", "no visible" y no necesariamente referido a "tapado o escondido". El término currículo conlleva a considerar a la educación como institución social. La dinámica social y la arquitectura estructural del aprendizaje se extienden mucho más allá de lo que comúnmente nos viene a la mente cuando decimos la palabra "currículo."

2.2.4 El estudio del currículo oculto en otras disciplinas

Por fuera del campo de la educación médica, existen estudios sobre el currículo oculto que provienen del ámbito de las ciencias de la educación. Desde este lugar, se aborda el concepto buscando su delimitación teórica y el establecimiento de algunas implicancias para la aplicación en las escuelas. Gordon (1982) en un análisis del concepto desde la filosofía de la educación sostiene que en su definición están presentes tres facetas del aprendizaje escolar:

-La primera se refiere a los aprendizajes académicos asociados al currículo manifiesto y aprendizajes no académicos (actitudes, valores, disposiciones, ciertas destrezas sociales) que se asocian al currículo oculto.

-La segunda se focaliza en el ambiente escolar el cual es dividido en dos componentes mutuamente excluyentes: el ambiente cognitivo y el físico y social en el otro. El cognitivo se asocia al currículo manifiesto y el físico y social al oculto.

-La tercera distingue acerca los modos de influencia, una consciente y deliberada asociada con el currículo manifiesto y una inconsciente no planificada asociada con el currículo oculto.

Vallance (1980) por su parte, afirma que el currículo oculto está presente en la vida diaria de los alumnos en la escuela y que los estudiantes podrán

comprometerse más en su proceso de aprendizaje si pueden vivir con mayor flexibilidad el currículo. Señala, además que para estudiar el impacto del currículo oculto es importante:

1. Comprender los tipos de aprendizajes que provienen del currículo oculto.
2. Comprender cómo estos aprendizajes son comunicados a los estudiantes y por quiénes.
3. Evaluar el significado educativo de dichos aprendizajes.
4. Reconocer los juicios o prejuicios acerca de lo que se espera hacer con éstos.

Romero M., (2017) en un interesante ensayo reflexiona acerca de lo que ocurre en las escuelas de sociología respecto al racismo en USA. En una investigación previa esta autora había señalado como en el currículo de la formación de postgrado de sociología se puede identificar no solo cómo se socializaron los sociólogos profesionales, sino también la forma en que el género, la raza, la clase y otras formas de desigualdad se reprodujeron en el proceso (Margolis & Romero, 1998). La integración de profesores y estudiantes de color en los departamentos de posgrado de sociología no pueden separarse de la integración de la raza en el currículo. En su ensayo señala que la identificación de aspectos del currículo oculto ocurre de distintas formas, algunas más “fuertes y vivibles” otras más “débiles e invisibles”, entre los que se mencionan: el proceso de socialización de la profesión de sociólogo, actos que reproducen las desigualdades sociales, estigmatización, ausencias, “silencio ensordecedor” para referirse a contradicciones como realizar un seminario sobre racismo sin la presencia de disertantes de color.

En el ámbito de la Psicología, se pueden mencionar los aportes de González C., & De la Torre J.C (2017) quienes indagaron en estudiantes de una escuela de psicología en México acerca de los conocimientos adquiridos a través del currículo oculto, que en este caso denominan “educación silenciosa”. En las conclusiones sostienen que existen una serie de habilidades vinculadas al ejercicio profesional como el desarrollo de la empatía que son aprendidas en espacios no formales de aprendizaje. Asimismo, mencionan como contextos significativos para el desarrollo del currículo oculto las prácticas profesionales y las tareas de servicio a la comunidad. Se reconoce así la influencia positiva del

currículo oculto en la formación de la identidad profesional de los estudiantes de psicología.

2.2.5 El currículo y el currículo oculto

Currículo es un concepto cuyo significado se entiende de diversas maneras o bien se puede decir que, tiene múltiples significados. En algunos casos, se hace mención al conjunto de conocimientos que hay que transmitir a los alumnos; en otros se hace referencia a los resultados que se pretenden alcanzar a través del proceso educativo y para otros se refiere a lo que realmente se aprende a lo largo de la formación. Antúñez, Carmen et al (2009) definen currículo como la especificación de las intencionalidades educativas y del plan de acción para conseguirlo. De esta forma, supone una compleja red de decisiones y definiciones acerca de:

- qué hay que enseñar (contenidos y objetivos).
- cuándo hay que enseñar (cómo se ordenan y secuencian los contenidos y objetivos).
- cómo hay que enseñar (las estrategias, recursos a utilizar).
- qué hay que evaluar, cómo y cuándo.

Posner (2006) por su parte, define el currículo como un sistema integrado y mediado por los modelos pedagógicos, estrategias didácticas y sistemas de evaluación. En el currículo se encuentran explícita e implícitamente presente los principios del sistema educativo. Todo currículo surge entonces para transmitir determinados conocimientos y de este modo representa una forma de legitimarlos. En este sentido, se lo puede comprender como un marco de referencia tanto teórico como práctico. Alicia Camilloni (2007) señala que la palabra currículo, efectivamente, se introduce desde el idioma inglés en casi todas las lenguas del mundo y representa una modificación de criterio respecto de cómo se deben definir, conceptualizar y diseñar los programas de formación en todos los niveles de la educación. Es “algo” que llevado a la práctica genera diversas experiencias en los estudiantes y que éstas, que son decisivas en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan, están determinadas no sólo por el nombre de las materias, por un conjunto de títulos de temas para cada una de estas materias, esto es, por los programas de cada materia, sino que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de las

modalidades con que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo. En este sentido, el currículo es también un reflejo del concepto de persona que se pone en juego en la institución y de cómo se da respuesta a los problemas que enfrenta cada disciplina.

“Hablar del currículo constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones (...) Ningún currículum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela. Las prácticas educativas, y el currículum es un conjunto de ellas y no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre las formas en que interactúan”. (Grundy, 1991, pág. 21-22).

Definir qué es currículo es una empresa compleja. Si entendemos por currículo que se trata de una *“experiencia educacional planificada que engloba las metas, los métodos de enseñanza y las experiencias de los estudiantes”* (Green, 2001) la comprensión de la perspectiva educacional que lo sustenta requiere también considerar al menos estos aspectos. Asimismo, el desarrollo del currículo comprende una compleja trama que implica el diseño de los programas o planes de estudio y su efectiva puesta en funcionamiento: prácticas de enseñanza, actividades de los alumnos, relaciones entre los distintos actores educativos y el contexto institucional. G. Posner (2006) distingue cinco perspectivas teóricas a explorar en el análisis de un currículo: tradicional, experiencial, basado en la estructura de las disciplinas, conductista y constructivista. Resulta importante tener en cuenta lo que señala este autor ya que, dependiendo de la perspectiva teórica asumida, se está informando acerca de cuál es la visión de la educación, qué aspectos del escenario educativo considera y cuáles omite o bien no permite identificar. En este sentido, no son excluyentes, sino que se pueden complementar siendo posible encontrar componentes de varios enfoques en el análisis de un currículo. A los enfoques descritos por Posner se agrega también a la discusión, la concepción de Stenhouse (1991) sobre el currículo como el medio de experimentar ideas educativas en la práctica, el basado en la investigación que surge luego del informe Flexner y el modelo colaborativo que enfatiza el carácter socialmente mediado del aprendizaje (Santana, 2006). Hay un currículo que está establecido y que no siempre es igual a lo que efectivamente es enseñado, además suelen haber diferencias entre lo escrito y lo efectivamente enseñado.

Es posible entonces, delimitar diferentes tipos de currículo que se ponen en juego durante el proceso de formación de los estudiantes.

- ✓ El currículo formal u oficial que se refiere a los contenidos intencionalmente enseñados por los docentes y se expresa en forma de planes de estudio, programas, objetivos, actividades educativas e incluso evaluaciones (Antúnez, Carmen et al (2009).
- ✓ El currículo nulo que correspondería a lo que intencionalmente se deja afuera (Posner, 2006).
- ✓ El currículo informal u operativo que alude a las interacciones entre alumnos y profesores centradas en el aprendizaje y que tiene, por tanto, una naturaleza dinámica, aunque dependiente de un plan organizado, que incluye contenidos, métodos y medios.
- ✓ El currículo oculto que se relaciona con los procesos de socialización propios de las diversas experiencias educativas que transmiten valores y producen también aprendizajes, pero sin llegar, nunca, a explicitarse como metas educativas a alcanzar intencionalmente y que generalmente no es reconocido por los integrantes de la comunidad educativa (Torres Santomé, 1995; Posner, 2006).

Haidet P., & Teal C. (2014) ofrecen una interesante propuesta para aproximarse a la exploración del currículo oculto. A partir de considerar que en cuanto “currículo” comparte componentes que se pueden identificar también en el currículo formal, identifican cinco aspectos a explorar en el currículo oculto y que se pueden operacionalizar. Los dos primeros corresponden a los recursos y actividades que surgen de la “descripción de lo que ocurre”, es decir, es posible acceder desde un acercamiento fenomenológico y, por otro lado, considerar los productos, evidencias e impacto que son más difíciles de acceder ya que resultan del “impacto que el currículo oculto genera”.

Currículo	Recursos	Actividades	Productos	Evidencias	Impacto
Currículo formal	Contenidos Profesores	Estructura de los cursos,	Nº de cursos	A corto plazo:	A largo plazo:

	Secuencia destinada a los contenidos	programas y materias. Estrategias pedagógicas	N° de estudiantes que aprueban. Otros que se definan.	Cantidad de Graduados	Efecto del ejercicio profesional en la comunidad
Currículo oculto	Premisas y mensajes subyacentes Expectativas acerca de las formas de conducirse de los integrantes de la comunidad educativa	Procesos de transmisión y comunicación no planificados. espontáneos e informales. Ejemplo: conversaciones casuales, observación de intercambios entre docentes y profesionales de la salud.	Logro o nivel alcanzado de las premisas y mensajes	A corto plazo: Creencias, y actitudes Conductas observables acerca del profesionalismo por ejemplo.	A largo plazo resultados educativos como conductas y actitudes que se presume resultan de las experiencias del Currículo oculto

Cuadro n°6: componentes del currículo formal y oculto siguiendo lo propuesto por Haidet & Teal (2014)

2.3. Síntesis conceptual y delimitación de dimensiones a utilizar

A lo largo de este capítulo se han descrito dos perspectivas para aproximarse al estudio del currículo oculto: un enfoque originado en la sociología y otro que surge desde el campo de la educación. Los distintos conceptos abordados tienen su origen en alguno de estos campos disciplinares. Para alcanzar el propósito de esta investigación, se intenta complementar ambas perspectivas de modo de alcanzar un abordaje integrador y útil para comprender la información recogida a través de los estudiantes. Esto significa que se consideran los aportes de cada una de estas aproximaciones buscando integrar y ampliar las miradas.

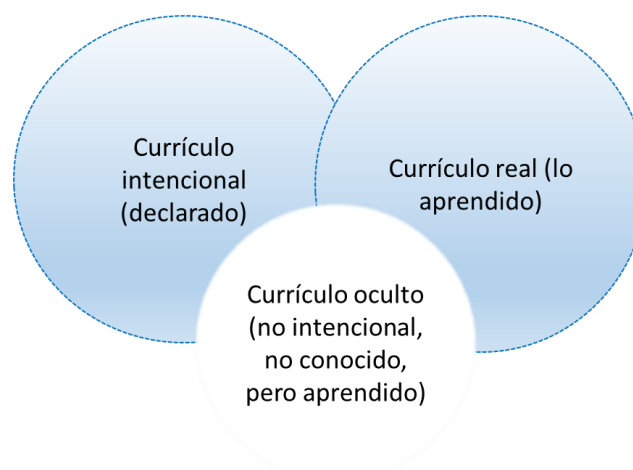
Todo currículo surge desde una forma particular de entender la realidad educativa e implica tanto una formulación teórica sobre qué enseñar, cómo y cuándo, como también decisiones acerca de la práctica de la enseñanza propiamente tal. En este sentido, se puede sostener que en toda decisión acerca de qué enseñar está presente una determinada visión del hombre y del mundo. Se plantea como un supuesto y en línea con lo sostenido por diversos autores (Antúnez, Carmen et al.

(2009) que el currículo requiere de uno o varios contextos organizativos para su puesta en práctica. A través de estos contextos se ponen en juego las características de la cultura de la institución educativa propiamente tal. La cultura institucional comprende un nivel explícito (visible) descrito como el sistema de reglas, normas, rituales, estilo de comunicación que otorga un significado a determinadas formas de conducirse dentro de la institución (por ejemplo, aquello que es premiado y valorado versus lo que es sancionado). También incluye un nivel más profundo e implícito (menos visible) que se refiere a los valores e ideales que se comparten y transmiten entre los miembros de una institución (Schein, 1988). El carácter compartido de la cultura destaca el rol que juegan los integrantes de la institución tanto en su transmisión como en su configuración. Entonces, a través de identificar estos rasgos de la cultura se pueden reconocer aspectos de la identidad de la institución.

La descripción de los aspectos de la cultura institucional es un aspecto crucial en el objetivo de esta investigación. Desde la perspectiva de los estudiantes se explora el contexto en el que se desarrolla una carrera de psicología, con solo cuatro años de vida, por lo que los componentes de la cultura están en evolución y configuración. La cultura institucional se encuentra aún en gestación o en formación y al mismo tiempo revela la importancia que tienen los docentes y alumnos fundadores en ésta. El proceso de socialización de los estudiantes de psicología ocurre en un escenario o bien en varios escenarios que se encuentran aún en construcción en donde éstos tienen también un rol clave. De acuerdo con Weidman (2014), el proceso de socialización de la identidad profesional incluye una dimensión interna o intrapersonal, una interpersonal y luego requiere de una tarea de integración o síntesis final. Es decir, los estudiantes no reproducen todo aquello que se les transmite como formando parte de su profesión, sino que activamente construyen una forma de representar y conducirse dentro profesión. Los estudiantes están activamente asimilando las experiencias que viven dentro de la institución y no son “pizarras en blanco” sobre la cual se inscribe lo que experimentan (Fergus, Teale et al. 2018). Es necesario entonces, explorar las experiencias vividas por los estudiantes en el y/o los “ambientes de aprendizaje” buscando aquellas más implícitas y procesales para describir cómo ocurre la socialización en su profesión y qué contenidos de este proceso son los que resultan significativos para su identidad como psicólogos de esta institución. Esto

también se reconoce, distinguiendo las experiencias que impactan en aspectos profundos de la identidad profesional tal como los valores de su profesión y otras que se refieren a condiciones superficiales o visibles como pueden ser las normas de funcionamiento.

Por otra parte, a la luz de la revisión bibliográfica realizada acerca del significado del currículo oculto, de los múltiples aportes encontrados y de los hallazgos que surgen de este caso de estudio, se plantea como necesario re-definir este concepto. En la intersección entre el currículo intencional (tal como lo proclama la institución) y el currículo realmente aprendido por el estudiante (tal como egresa de la institución), se encuentra el currículo oculto (lo que se transmite sin saberlo y sin intención en la institución) que queremos conocer en la medida de lo posible. Asimismo, se debe tener en cuenta que la denominación de “oculto” no significa necesariamente que esté “escondido” ya que en cuanto currículo interactúa con el currículo formal propiamente tal.



Cuadro n°6 interacción entre los tipos de currículo (que refleja la existencia de aspectos compartidos),
elaboración propia

Si el currículo formal (declarado) consiste en una especie de hoja de ruta o plan que representa el camino que siguen los estudiantes a lo largo de su proceso de formación⁶, el currículo oculto se va también constituyendo en relación con las etapas

⁶ Por formación se entiende el proceso de desarrollo o crecimiento que siguen las personas hasta alcanzar un estado de madurez o plenitud (Sánchez Tabernero A., y Torralba J., 2016).

que este camino implica. De esta forma, se puede pensar en el currículo oculto desde distintos enfoques: cómo se estructura u organiza, qué contenidos incluye, la función que cumple, y si alcanza diferentes grados o niveles de profundidad. La concepción de Frederick Hafferty (1998) respecto a su vinculación con elementos de la cultura institucional y con el proceso de socialización ha sido suficientemente confirmada en las publicaciones revisadas.

La perspectiva asumida en este estudio para explorar el currículo oculto es multidimensional, multidisciplinar y puede sintetizarse en los siguientes puntos:

1- El currículo oculto es un fenómeno complejo que se organiza y estructura desde los diversos ambientes (formales e informales) de aprendizaje que forman parte de la vida de los estudiantes. Es altamente dependiente del contexto y al mismo tiempo específico a éste. Se puede entonces diferenciar un nivel macro: referido al contexto institucional en que se funda todo proyecto curricular, y un nivel micro relacionado con escenarios específicos en donde ocurren aprendizajes propios de la disciplina; por ejemplo, un ámbito de práctica, un ateneo o una clase.

2- El currículo oculto se configura como un “reflejo o espejo” de las decisiones que están a la base del diseño curricular que forma parte de todo proyecto educativo. Ello en la medida, que todo currículo responde a una determinada visión de la educación, del rol de los estudiantes dentro de la formación e implica una elección de valores que guían los procesos formativos. En este sentido, se pueden identificar contenidos y objetivos de aprendizaje que no están presentes en el currículo formal pero que son significativos desde el punto de vista de los fundamentos epistemológicos de todo proyecto educativo y que se ponen en juego en la vida diaria de la institución.

3- El currículo oculto surge vinculado al modo como los estudiantes se incluyen dentro de la institución y de la profesión. El proceso de socialización tiene un rol clave en esto. Su función es permitir a los estudiantes aprender aquello que es valioso para formar parte de la institución y de la profesión. En dicho proceso juegan un papel central distintos actores en cuanto modelos de rol y del “estilo educativo” que puede describirse desde las prácticas de gestión de la carrera. De este modo, el currículo oculto puede ser visto a través del “lente” de los estudiantes, de los profesores, del personal no docente y de los directivos. En esta investigación se decidió considerar a

los estudiantes como la voz o los informantes clave para conocer el currículo oculto, por ende, un aspecto a explorar se refiere a los aprendizajes vinculados al funcionamiento dentro de la institución y a características del ejercicio profesional de la psicología.

4- El currículo oculto incluye contenidos de aprendizaje variados (valores, creencias, aspectos de la cultura institucional y de la profesión) de visibilidad y complejidad diversa, puede abarcar actividades, experiencias, mensajes, rituales institucionales, normas de funcionamiento, entre otros aspectos. Es decir, abarca aspectos explícitos (visibles) como las normas de convivencia y las costumbres de la institución y otros implícitos (menos visibles) como valores y mensajes que se transmiten dentro de cada institución. Estos contenidos de carácter invisible se refieren a lo que podría describirse como el “alma” (valores y principios) de la institución. Dicho de otro modo, se trata de aspectos que tienen un carácter privado en contraposición a los que serían públicos del currículo.

5- El currículo oculto se estructura en base a “experiencias” que se viven al interior del proceso formativo y también otras que están por fuera y en las que intervienen diferentes actores (docentes, directivos, administrativos, alumnos, entre otros). Dichas experiencias pueden ser positivas, negativas e incluso mixtas y ocurren tanto en los espacios formales como informales de aprendizaje. La distinción entre negativa versus positiva o mixta puede ser comprendida según el grado de coherencia con los aspectos del currículo formal. Por otra parte, también es posible que experiencias negativas, como los ejemplos de fallas a la ética profesional que describen los estudiantes en el caso estudiado, puedan traducirse en aprendizajes positivos cuando son reconocidos como aquello que “no se debe hacer”.

6- El currículo oculto se da en paralelo con el currículo formal de modo que interactúa con éste continuamente, pero también está presente por fuera de lo que este currículo establece (Cfr., cuadro nº6).

En este sentido, resulta clave “descifrar o develar” aquello que efectivamente impacta en la formación de los estudiantes. Esto implica encontrar la estrategia para “leer entre líneas” acerca de lo que ocurre en la institución, durante el proceso formativo y que se convierte en lo que efectivamente aprenden los estudiantes. Si

bien, se debe tener en cuenta que la característica más importante del currículo oculto es este carácter, es decir, está “oculto” y por lo tanto siempre está ahí, cabe preguntarse a la luz de los datos recogidos en esta investigación el grado en que esta condición de oculto significa “tapado, escondido, velado, disfrazado”, o simplemente es un aspecto privado (en contraposición a público) de la formación que ocurre al interior de la institución. En la medida, que ciertos aspectos del currículo sean develados, descifrados o dados a conocer, pueden emerger nuevas configuraciones del currículo oculto como respuesta a los cambios en el currículo formal (Margolis, 2001).

Vallaes (sin fecha) señala que el estudio del currículo oculto es una herramienta para acceder a los aspectos que denomina “inconscientes” de la enseñanza. Por esto, se puede afirmar que su exploración se parece a un trabajo psicoanalítico de estudio de los olvidos, actos fallidos, discriminaciones solapadas, por lo cual se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el mismo currículo oficial y la práctica diaria docente que, se supone, lo realiza; al igual que los deseos inconscientes de una persona se revelan ante todo en los actos fallidos cotidianos.

CAPITULO III

3. Diseño metodológico

3.1 Descripción de la metodología utilizada

Se trata de un estudio cualitativo de naturaleza descriptiva basado en un “estudio de caso” como estrategia de investigación empírica (Maxwell, 1996). El caso está definido por los primeros cuatro años (2014-2017) de dictado de una carrera de Psicología que está inserta en una facultad del área de la salud y que pertenece a una universidad privada argentina. Al tratarse de un estudio de caso, el énfasis está en conocer y describir la realidad de la carrera en el contexto específico en que se desenvuelve. Desde esta particularidad y especificidad se intenta identificar los elementos del currículo oculto tomando como fuente la perspectiva de los estudiantes. Es decir, el foco está en la unicidad del caso, y no en la generalidad de los hallazgos que puedan obtenerse.

El diseño se plantea de un modo flexible atendiendo a la naturaleza del estudio a realizar y del fin que puede ser explicitado como buscar, observar, escuchar, describir y luego develar aspectos del ambiente de aprendizaje y de la cultura institucional que están configurando el currículo oculto de la carrera de psicología a partir de la perspectiva de los estudiantes. Para conocer las experiencias de los estudiantes se trabajó con entrevistas realizadas con un grupo de éstos. Se privilegió a los estudiantes del 4º año de la carrera dentro de los entrevistados debido a que se consideró que al haber completado un mayor tiempo de cursada contaban con mayores posibilidades y oportunidades de experiencias relacionadas con el tema a explorar: el currículo oculto.

La escritura de los resultados se realiza en tiempo presente ya que en los estudios de naturaleza cualitativa también se acepta por cuanto el trabajo del investigador implica un constante ir y venir de los resultados al marco conceptual y viceversa (Carlino, P., 2003).

3.2 Breve reseña del caso estudiado

Se trata de una Universidad de gestión privada, perteneciente a una asociación civil sin fines de lucro. Fue creada en la década de los 90 y está ubicada

en el aglomerado metropolitano de Buenos Aires. En la actualidad, cuenta con cerca de 6500 estudiantes (grado y posgrado) un total de dieciséis carreras de grado y cuarenta posgrados. Los fines generales de la Universidad, están definidos en su Estatuto, al establecer que su propósito es *“elaborar una síntesis orgánica y universal de la cultura humana, de acuerdo con un modelo educativo basado en la calidad de la investigación y la transmisión de las ciencias y las humanidades al servicio de las personas y de la sociedad”* (cfr. Resolución ME 126-09). La Universidad está organizada en dos institutos, una escuela de negocios, un hospital universitario, una escuela y cinco facultades; una de las cuales corresponde al área de salud. Dicha facultad fue creada en el año 1996 iniciándose ahí el dictado de las carreras de medicina y enfermería. La creación de la carrera de Psicología se realiza en el 2013 año en que se obtiene la aprobación de este proyecto por parte de la CONEAU y en el año 2014 comienza el dictado del primer año de ésta. En diciembre del 2017, en esta facultad estudian cerca de 800 alumnos de grado, cuenta con alrededor de 500 docentes con diferentes grados de dedicación a la facultad y un total de 40 personas de staff. En el año 2017, la carrera de psicología contaba con 150 alumnos, 60 docentes, dos directivas y una secretaria dedicada a la atención de los estudiantes principalmente.

3.3 Fuentes de información e instrumentos utilizados

Se utilizaron dos fuentes para la recolección de información sobre el caso estudiado (registro de entrevistas a estudiantes de la carrera y análisis de documentos institucionales). Se entrevistó a 15 estudiantes de la carrera constituyendo la fuente primaria de información y el análisis de documentos se utiliza complementariamente. Los documentos estudiados permitieron identificar algunos de los supuestos que sirvieron de base para el diseño curricular de la carrera de Psicología, los cuales se utilizan en la discusión de los hallazgos.

Si bien fue una cuestión a resolver a lo largo de este estudio respecto a quiénes entrevistar, se decidió considerar solo a los estudiantes como la “voz” a escuchar para identificar elementos del currículo oculto. Los otros actores (docentes, directivos, personal no docente) también relevantes dentro del currículo oculto, podrían incluirse en una etapa posterior si se define la continuación de este estudio.

Las preguntas utilizadas en las entrevistas se diseñaron tomando en cuenta que el currículo oculto surge en relación a: contextos variados, relacionado con el proceso de socialización, con las interacciones con pares, profesores y personal de la facultad, con contenidos y actividades curriculares y no curriculares entre otros aspectos. Para efectos del orden de las preguntas éstas se agruparon en las siguientes dimensiones⁷:

- Contexto (incluye el o los ambientes físicos, cognitivos y emocionales, lugares y escenarios en donde ocurren los aprendizajes a lo largo de la carrera).
- Formación (incluye los actores que participan-profesores básicamente- los contenidos que se enseñan y estrategias de aprendizaje que se identifican).
- Valores (incluyen contenidos que se refieren a aquello que es valioso para la institución, disciplina y profesión).
- Identidad del psicólogo (incluye aspectos que específicamente se relacionan con la actividad profesional del psicólogo).

Como un instrumento de consulta se utilizó la guía de entrevista semi-estructurada formulada por Lempp (2004)⁸ y que había sido incluida en otras investigaciones respecto al currículo oculto en estudiantes de medicina (Ortega et al, 2014).

Todas las entrevistas fueron conducidas con apertura y profundidad, siguiendo lo que Lofland y Lofland describen como:

“una conversación guiada cuyo propósito es producir desde la riqueza del entrevistado material detallado que puedan ser utilizados en el análisis cualitativo, la entrevista en profundidad busca rescatar la experiencia del entrevistado sobre un tema o situación en particular” (1984, pág. 12)

Las entrevistas se desarrollaron a lo largo del año 2017, en una secuencia que incluyó primero a seis entrevistados y luego en un segundo momento se completaron los nueve restantes. A partir del análisis de las seis primeras entrevistas

⁷ Anexo 8.2

⁸ Anexo 8.3

surgió la necesidad de profundizar en la exploración de algunas dimensiones y por este motivo se introdujeron nuevas preguntas en la guía. Dichas preguntas (que pueden denominarse “sensibilizadoras”) surgieron de las narraciones de los estudiantes que se entrevistaron en la primera fase del estudio. En ningún caso se modificaron las dimensiones a explorar. En este sentido, lo que se buscó fue ampliar las preguntas utilizadas como “disparadores” y así promover el proceso de exploración del currículo oculto. Tomando como supuesto la naturaleza no visible, implícita, oculta de éste y su condición de multidimensional se buscó mejorar la riqueza de la recolección de evidencias, pero sin perder rigurosidad. (Cook, Kuper et al. 2016).

Cabe aclarar que en todas las entrevistas la guía de preguntas fue utilizada de un modo orientativo y flexible, con el propósito de asegurar la recolección de la información que se buscaba, pero no como un instrumento a seguir rígidamente. Como se mencionó, estas entrevistas fueron realizadas durante el transcurso del año 2017, la conducción fue compartida entre la investigadora responsable del estudio y una docente de la carrera que colaboró realizando algunas de éstas. Se trata de una docente en formación, es psicóloga y fue previamente entrenada en el objetivo del estudio y en la forma de conducir la entrevista. Todas las entrevistas fueron grabadas, luego desgrabadas y transcritas a un documento *word* para facilitar su análisis.

Como fuente complementaria de información, se analizaron los siguientes documentos institucionales, los cuales se incluyen en el anexo n°4:

- Ideario de la Universidad.
- Reglamento de la carrera de Psicología (Res. CPCS 23-13).
- Plan de estudio de la carrera de Psicología (Res. CPCS 24-13).
- Fundamentos de la carrera de Psicología (documento interno).

3.4 Criterios de selección de los entrevistados

Las entrevistas se realizaron a estudiantes de la carrera y la muestra fue intencional (Mendizábal, 2006), ya que está constituida en su mayoría por estudiantes que se encuentran en 4° año de la carrera. Esta decisión se tomó considerando que al tratarse de estudiantes avanzados han transitado y vivido mayor cantidad de experiencias dentro de la carrera y de la facultad y en este sentido su “voz” es significativa y abarcativa en relación a los aprendizajes obtenidos. No obstante, lo

anterior se incluyó a 4 estudiantes de otras cohortes para ampliar la muestra y así reforzar la heterogeneidad y autenticidad de los datos recolectados.

Se realizaron 15 entrevistas en profundidad, la muestra está conformada por los estudiantes que aceptaron la invitación a participar⁹. En la cohorte 2014 (4º año de la carrera) hay 21 alumnos activos y fueron entrevistados 11 de ellos, es decir el 52% de los estudiantes de este año. El número de entrevistas se completó una vez que se consideró alcanzado el criterio de saturación de datos. La saturación se obtenía, por un lado, cuando una categoría por ejemplo “hospital” incluía diferentes atributos y también si no se obtenían nuevos atributos y categorías. Acá se tomó en cuenta lo afirmado previamente respecto a que el currículo oculto es “multidimensional” entonces se buscó construir categorías que cumplieran con dicha condición.

N	Código	sexo	Edad	Cohorte	Duración
1	M1	F	21	2014	17 min 56 seg
2	M2	F	22	2015	22 min 14 seg
3	M3	F	23	2014	23 min 41 seg
4	M4	F	39	2014	22 min 39 seg
5	V1	V	20	2015	15 min 30 seg
6	V2	V	21	2014	15 min 40 seg
7	M5	F	23	2014	51 min 40 seg
8	M6	F	22	2014	31 min 25 seg
9	M7	F	21	2015	49 min 09 seg
10	M8	F	22	2014	31 min 59 seg

⁹ Se envió inicialmente una invitación por mail a toda la cohorte 2014, en la medida que respondían se tomaban las entrevistas. Una vez que se decidió que se había completado el número se suspendió la convocatoria. Todos los estudiantes que participaron del estudio firmaron un consentimiento informado.

11	M9	F	33	2015	35 min 25 seg
12	M10	F	21	2014	45 min 54 seg
13	M11	F	21	2014	48 min 25 seg
14	M12	F	19	2016	56 min 11 seg
15	V3	V	21	2014	38 min 22 seg

Cuadro n° 7 códigos de identificación de los estudiantes que participaron del estudio y resumen de datos de éstos.

3.5 Breve fundamentación de la estrategia metodológica utilizada para el análisis de los datos

"El desafío consiste en elegir la estrategia más adecuada con respecto al problema que el investigador postuló como problema relevante a ser explicado. En este sentido, la valorización de los enfoques cualitativos proviene de exigencias propias del objeto de estudio (los procesos sociales) y su fertilidad deriva, precisamente, de su capacidad para poner de manifiesto el modo de producción de determinados resultados" (Tedesco, 1986, pág. 21).

En el análisis de los datos recogidos se recurrió a los siguientes enfoques:

1. Enfoque fenomenológico, es decir, ante la información recogida se busca reconocer lo esencial o elementos fundamentales para describir el elemento o atributo encontrado. La fenomenología tiene sus raíces en la corriente filosófica del mismo nombre que busca la descripción fiel de los fenómenos sin interpretación ni deformación alguna (Husserl, 1992). En este estudio, la investigadora intentó y se esforzó por alcanzar el mundo interior de cada estudiante a través de las experiencias relatadas acerca de la carrera. Se busca entender cómo los estudiantes entrevistados les otorgan sentido a experiencias relacionadas con fenómenos y acontecimientos vividos, y así cómo se comunican (es decir, qué clase de palabras, conceptos o frases que usan para compartir) estos significados con otros (Patton, 2002). Siguiendo esta línea, a partir de los registros de las entrevistas tomadas a los estudiantes y luego en el análisis se buscó ir más allá del contenido explícito de dichas respuestas. En las entrevistas, los estudiantes proporcionaron "opiniones, percepciones, representaciones,

imágenes” que sirvieron como “datos” para identificar los atributos del currículo oculto.

2. Enfoque interpretativo basado en la Teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*). Esta elección se sustenta en que, sin ser algo obligatorio a toda investigación, permite generar teoría y enraizarla a los datos que se han recogido durante el trabajo de campo (Strauss & Corbin, 2002); asimismo, admite efectuar un trabajo en el que se pueden combinar tanto la ciencia como la creatividad a partir del despliegue de procedimientos básicos entre los que se encuentran: la formulación de preguntas y la comparación constante de la información, y herramientas analíticas como la codificación; el análisis de una palabra, frase o párrafo; el muestreo teórico; la generación de una categoría central; la saturación teórica, y la redacción de memos o notas (Strauss & Corbin, 2002).

Se trabajó entonces, a partir de escuchar, leer y releer las respuestas a las preguntas, y tomando en cuenta la asociación de ideas, palabras, imágenes que le surgieron a la investigadora en este proceso, su comparación con la teoría y con la información de los documentos institucionales que también se incluyeron en el estudio.

Por otra parte, a lo largo de las entrevistas, los estudiantes hicieron referencia a experiencias con conceptos e imágenes que se reconocen como metáforas, motivo por el cual se utilizaron como “códigos in vivo” (“conejitos de indias”, “descalzarse para entrar en el otro”) y luego se utilizaron en la definición de categorías del currículo oculto¹⁰. El uso de la metáfora surge como un recurso para explicar un concepto, un fenómeno, o un acontecimiento conectándolo a un nuevo concepto, fenómeno o evento. En este sentido, la metáfora permite “iluminar”, es decir, ver algo como algo más al ampliar la manera de entender una realidad. Al respecto, Quale (2002) dice:

¹⁰ Un ejemplo de esto sería “descalzarse para entrar en el otro” como un componente de la categoría: identidad del psicólogo de la Austral.

"Es una analogía descriptiva, que sirve para iluminar cualquiera que sea el fenómeno A que se esté considerando, dibujando «líneas de asociación» a otro fenómeno B que sentimos que ya hemos entendido. La calificación «ya entendida» es esencial aquí: la metáfora es asimétrica, en el sentido de que en el contexto de explicar A, el referente se supone que el fenómeno B se entiende. Así, algunas (no todas) las características de B se utilizan para explicar algunas características correspondientes de A" (pág. 447).

Según Lakoff y Johnson (1980), el núcleo de la metáfora implica "comprender y experimentar un tipo de cosa en términos de otro ". Por lo tanto, en cualquier relación metafórica, el vehículo de la metáfora actúa como un "filtrar" para comprender o explicar el tema de la metáfora en una perspectiva diferente.

De acuerdo con los planteamientos de Strauss & Corbin (2002), las preguntas utilizadas para el análisis de las entrevistas se fueron formulando en forma específica —¿A qué contenido, objetivo, actividad se refiere?, ¿Dónde ocurre, ¿cuál es el fenómeno que se describe?, ¿Cuándo o en qué momento ocurrió?, ¿Por qué? ¿Cómo es el contexto en que ocurre?, ¿Con qué otros aspectos del currículo se relacionan? Las respuestas de los estudiantes, se codificaron usando un sistema de codificación abierta, siguiendo lo descrito por estos mismos autores: “es *un proceso de quebrar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos*” (2002, pág. 61). Una vez que se codificaron los datos (imágenes, frases, ideas recogidas en las entrevistas) éstos fueron comparados entre sí y luego agrupados según similitudes y diferencias. Desde estos códigos abiertos iniciales, emergieron categorías conceptuales, las cuales eventualmente formaron parte del marco más amplio. Las categorías identificadas como parte del currículo oculto fueron construidas a partir de las entrevistas analizadas inductivamente, pero sin desconocer que las respuestas se inspiran en las dimensiones del currículo que se propusieron a partir de la revisión de la bibliografía. En este caso, se trata de lo que es posible reconstruir tomando los relatos de los estudiantes de la carrera.

La codificación se realizó siguiendo la siguiente secuencia de pasos:

1. Registro de la entrevista realizada a los estudiantes que participaron del estudio de caso, luego desgrabación y toma de notas al escucharla varias veces.
2. Identificación de códigos (se denominaron nominales), partiendo de una codificación abierta y tomando las notas que surgieron de la lectura lineal y escucha

de cada una de las entrevistas. Se intentó buscar las diferencias y similitudes al comparar el mismo código en diferentes entrevistas utilizando las preguntas antes mencionadas.

3. Al darles significado fueron surgiendo las categorías y dimensiones que luego se utilizaron para la síntesis de los atributos del currículo oculto. Dichas dimensiones se construyeron tomando en cuenta también la inicial clasificación que se hizo al armar las preguntas de la entrevista (cfr. anexo n° 1)

4. Ir y venir de la teoría a los datos y viceversa para así ampliar el significado de una categoría.

La teorización en este enfoque se define como: *“el acto de construir [...] a partir de los datos un esquema explicativo que integre sistemáticamente varios conceptos por medio de proposiciones relacionales”* (Strauss & Corbin, 2002, pág. 22).

En el capítulo siguiente, con la ilustración de las categorías identificadas, se ejemplifica el desarrollo de este proceso.

3.6 Algunas reflexiones de la investigadora

Desde mi rol de investigadora responsable de este estudio me parece necesario compartir algunas reflexiones que me surgieron a lo largo de todo este proceso. En primer lugar, ejercer múltiples roles dentro de la carrera ha agregado cierta complejidad al trabajo. Se puede decir que ha constituido tanto un obstáculo como un facilitador para el estudio. He estado presente como contenido de las entrevistas de los estudiantes y en este sentido ha sido un desafío la indagación acerca del real significado de dichos contenidos. Tomar conciencia del grado de visibilidad de los roles ejercidos como docente, directiva, asesora ha sido también un punto importante a tener en cuenta en el análisis de la información recolectada. La metodología definida para llevar adelante la investigación me ha exigido un importante esfuerzo de rigurosidad en la estrategia de análisis utilizada: la fuente es la “voz de los estudiantes” y sobre esto tratar de reflexionar para encontrar lo oculto y luego describir los resultados. Si bien en los estudios de corte cualitativo el investigador está siempre presente y familiarizado con la realidad de los “informantes” en este caso me

ha exigido especial cuidado con el análisis temático de dichas entrevistas y con la vinculación de los datos a la teoría.

Por otra parte, esta condición ha sido un gran motor del interés por conocer en profundidad lo que efectivamente ocurre al interior de la carrera. La motivación por indagar acerca de esto fue uno de los factores que me llevaron a la elección del tema. Asimismo, ha constituido continuamente, una oportunidad de “reflexión” en su más amplio sentido sobre el proceso de puesta en funcionamiento de la carrera de Psicología en el que he participado activamente. Uno de mis supuestos esenciales para el desarrollo del trabajo ha sido constatar la existencia de “elementos ocultos en el currículo”. Esto me orientó hacia la lectura, relectura y revisión de documentos institucionales fundacionales como es el caso del ideario de la Universidad e hizo que fuera necesario ahondar en aspectos filosóficos como es el concepto de persona desde una antropología cristiana. Desde el punto de vista de los antecedentes conceptuales y del ir y venir de la teoría a los datos y viceversa, me he sentido constantemente invitada a revisar nuevos contenidos y conceptos, por ejemplo, la relación entre currículo y currículo oculto, considerando que un aspecto estructurante de éste serían la ideas y concepciones acerca de la enseñanza. En otras palabras, esto me ha llevado a revisar sistemáticamente y tomar conciencia de los supuestos epistemológicos que me han guiado este trabajo. También me ha implicado reconocer que se trata de un estudio exploratorio y que aún luego de terminar de escribir esta tesis hay varias interrogantes para seguir profundizando y que por supuesto sería muy ambicioso pensar que he podido agotar el tema. Se podría decir, que más bien se trata de un tema o tópico -el currículo oculto en la psicología- que es un campo de investigación naciente.

Además, el conocimiento y cercanía con los estudiantes hizo sobre todo en los inicios de la investigación cuestionarme respecto a si esto podría facilitar o dificultar sus respuestas durante las entrevistas. Por ello, tomé la decisión de incluir una profesora asistente como colaboradora en la toma de entrevistas. De este modo, quise garantizar rigurosidad en la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad y asegurarme que los estudiantes se sintieran en “confianza” para referirse a las dimensiones a indagar. El análisis de las entrevistas evidencia que no se presentaron diferencias en los contenidos que emergen según quién haya tomado la entrevista. La

selección y sistematización de los datos que surgen de las entrevistas me exigió trabajar constantemente con una actitud de “asociación libre” flotante, en el sentido psicoanalítico (leer los silencios, errores, omisiones), de modo de evitar teñir la recolección de éstos con mis supuestos y premisas respecto al currículo oculto. Por cierto, que la lectura de los datos recogidos no está agotada, ello en el sentido del trabajo psicoanalítico, siempre es posible encontrar un nuevo sentido a la información recolectada. De todos modos, podría afirmar que los resultados obtenidos son parte de un capítulo, pero no constituyen la totalidad de los componentes del currículo oculto de la carrera de psicología.

CAPITULO IV

4.1 Reseña de algunos fundamentos del proyecto curricular de la carrera de Psicología

A través de la lectura de documentos institucionales seleccionados, se buscó identificar los fundamentos de las decisiones que se tomaron en el diseño curricular de la carrera de Psicología. Los documentos revisados fueron los siguientes:

- Ideario de la Universidad¹¹.
- Reglamento de la carrera de Psicología (Res. CPCS 23-13)¹².
- Plan de estudio de la carrera de Psicología (Res. CPCS 24-13)¹³.
- Fundamentos de la carrera de Psicología (documento interno, 2017)¹⁴.

Estos aspectos son:

1. La misión de la carrera está directamente vinculada a la misión y valores de la Universidad.

El art. 4° del reglamento de la carrera de Psicología establece lo siguiente:

“A través de la creación de la Licenciatura en Psicología, la Universidad se propone cumplir su misión de servir a la sociedad a través de la búsqueda de la verdad, mediante el desarrollo y transmisión del conocimiento, la formación de las virtudes y la atención de cada persona según su destino trascendente, ejerciendo un liderazgo intelectual, profesional, social y público” (Cfr. Reglamento de la carrera, pág. 4).

Los valores que se desprenden de la misión institucional se refieren a la búsqueda de la verdad, la vocación de servicio, de sana convivencia y la visión cristiana del ejercicio

¹¹ <http://www.austral.edu.ar/la-universidad/mision-vision/>

¹² Anexo 6.4.1

¹³ Anexo 6.4.2

¹⁴ Anexo 6.4.3

de las funciones de la Universidad.¹⁵ En la justificación de la carrera (Cfr. Reglamento Art.3) se explicita que el licenciado en Psicología de esta universidad tendrá como sello el “ideario” de esta institución. De acuerdo a lo señalado en el documento “Fundamentos de la carrera de Psicología” (2017), se afirma que el ideario está en el corazón de la carrera¹⁶: *“se piensa a la persona en el centro, ya sea un paciente, el mismo estudiante o un profesor. La idea es que cada uno pueda ir completándose como persona, enriqueciéndose en su identidad, en un proceso continuo en el que la formación brindada desde la universidad ocupa un papel esencial”* (pág. 4).

2. La carrera de psicología surge arraigada en la visión cristiana de la Universidad. De acuerdo al ideario “inspiración cristiana¹⁷” implica identidad cristiana y esto se expresa en los siguientes lineamientos:

- a) Tener dentro de los objetivos de la Universidad y por lo tanto de la carrera, el realizar una aportación cristiana al desarrollo de la cultura y de la sociedad en que está inserta.
- b) Contar con la Prelatura del Opus Dei (institución de ámbito universal, perteneciente a la Iglesia Católica) que cumple la función de velar para que las tareas de investigación, docencia, extensión y asistencia sanitaria se realicen conformes a la fe y al Magisterio de la Iglesia Católica, a la vez que se ofrece atención pastoral y formación cristiana a todos los que forman parte de la Universidad
- c) Desarrollar las funciones de investigación y docencia, y también las relaciones con la comunidad e interacciones entre las personas que la conforman de acuerdo a este carácter cristiano.

Juan Manuel Mora (2012) afirma además que hay dos características esenciales que definen a una universidad de inspiración cristiana:

¹⁵ Entre los valores y hábitos que la Universidad promueve se encuentra el afán de buscar la verdad, la vocación de servicio permanente, la disposición de unidad y de abierta y armoniosa convivencia y el interés por informar la investigación y la docencia de los saberes con una visión cristiana respetando la legítima libertad de las conciencias. (Cfr. Ideario Universidad pág. 9).

¹⁶ Cfr. Fundamentos de la carrera de Psicología pág. 3

¹⁷ Cfr. Estatuto de la Universidad. Esto es conceptualmente diferente a una la concepción de una Universidad Eclesiástica y/o católica.

a) Armonía entre fe y razón: implica que la Teología se enseñe al mismo nivel científico de otras disciplinas y se abra a los problemas planteados por ellas, exige también apertura a cuestiones antropológicas, éticas, epistemológicas que afectan de modo profundo a la persona. Acá cobra sentido, la interdisciplina como un rasgo de madurez institucional y que se relaciona con el desarrollo de una cultura reflexiva dentro de la Universidad. La capacidad de pensar acerca de los grandes temas antropológicos requiere de un diálogo fructífero entre ciencia y Teología, Filosofía y las otras ciencias; en el ámbito de la salud es particularmente importante especialmente a la luz de las evidencias que confirman la creciente necesidad de estudiar a la persona y no al paciente o enfermo.

b) Fidelidad al mensaje católico: se expresa ante todo en que la docencia y la investigación respetan la enseñanza que propone el magisterio. Se promueve la coherencia intrínseca y la libertad académica en su más amplio sentido. Implica responsabilidad y profundización porque no es posible sintonizar con aquello que solo se conoce superficialmente.

3. Inserción de la carrera de Psicología dentro de una facultad del área de salud. Esto supone vinculación directa y estrecha con el ámbito de la salud y de las ciencias aliadas a ésta, de modo que se pretende incluir a la psicología en esta denominación. Además, las actividades de la carrera se desarrollan en las instalaciones de un Hospital Universitario al igual que las carreras de medicina y enfermería.

De acuerdo a lo señalado en el reglamento de la carrera:

“El Hospital Universitario (xx) junto a la Facultad (xx) forman, el Centro Académico de Salud de la Universidad (CAS). Esta vinculación es una de las características más relevantes de nuestra institución, siendo una organización dedicada a la asistencia médica, a la docencia y a la investigación en el campo de la salud. Su compromiso con la promoción del bienestar humano nos lleva a afrontar este nuevo desafío, desarrollar la Licenciatura en Psicología, siguiendo los más recientes lineamientos científicos multidisciplinarios, brindando un conocimiento integral del hombre que abarque en forma conjunta y complementaria el saber filosófico, psicológico y biológico”¹⁸.

¹⁸ Cfr. Reglamento de la carrera de Psicología pág. 5.

Se puede señalar, que la facultad se convierte así en un “paraguas” que reúne a saberes de ciencias afines como Medicina y Enfermería. Con la puesta en funcionamiento de la carrera de psicología surge el desafío de convivencia entre disciplinas y profesionales, por ende, de búsqueda y apertura real hacia la interdisciplinariedad. Cabe plantearse las implicancias de esto, en cuanto existe amplio acuerdo en reconocer que aún falta mucho por comprender cuando se trata de lo que le ocurre al hombre. Una cuestión a indagar se refiere a la existencia de esfuerzos concretos en torno al desarrollo de un saber científico interdisciplinar o bien si se limita a una cuestión de orden institucional, del funcionamiento de la carrera y de la formación profesional. La noción de interdisciplina exige asimismo una delimitación conceptual:

“La interdisciplina es una interacción propositiva de conocimientos, destrezas, procesos y conceptos de diferentes campos del conocimiento con perspectivas distintas para ampliar la comprensión, la resolución de problemas y el desarrollo cognitivo” (Vickers, 1992 en Kravzov, 2014, pág. 4).

4. Plan de estudios estructurado en torno a tres pilares esenciales¹⁹. En primer lugar, la base antropológica, marco esencial que da sentido y coherencia a la misión no solo de la universidad, sino a la tarea del psicólogo en particular, *“acompañando a cada persona según su destino trascendente”*. La visión cristiana está presente explícitamente en el currículo a través de las materias de formación humanística que se incluyen y que también son parte del denominado pilar antropológico de la carrera. En segundo lugar, está la base biológica, dado que el comportamiento se asienta en un organismo y en lo neurofisiológico; vale aclarar que esta segunda base está dada casi naturalmente por la inserción de psicología en una facultad del ámbito de la salud, inclusión que facilita la formación desde lo biológico. La tercera base es la social, donde dicha perspectiva se hace presente desde la interrelación entre las personas y las características propias de cada cultura.

¹⁹ Cfr. Fundamentos de la carrera de Psicología pág. 4.

5. La Psicología puede ser definida como la “ciencia que estudia la experiencia humana completa²⁰” desde esta concepción se propone la inclusión de las diferentes perspectivas teóricas existentes en la actualidad. A esto se le denomina “pluralidad teórica” y constituye un rasgo propio de la carrera. Comprender la “experiencia humana completa” exige una visión integral de la persona, y esto dentro de la psicología no se encuentra en una teoría psicológica particular. *“Ningún modelo teórico en sí mismo alcanza para comprender a la persona, la persona va más allá, es un todo irreductible, por esto si la persona está en el centro, los modelos teóricos serán herramientas que permitirán acercarse a una mejor comprensión”* (Cfr. Fundamentos de la carrera de Psicología, pág. 6).

6. Perfil del Psicólogo: rigor intelectual, pluralidad teórica, integración entre el saber y el hacer se infieren como ejes claves del proceso de formación (Cfr. Reglamento de la carrera, Art. 7 Perfil del graduado, pág. 8). Se enfatiza el desarrollo de habilidades como la observación y el pensamiento crítico que se ponen en juego en todas las áreas de desempeño profesional de la psicología. La capacidad para el trabajo interdisciplinario también surge como una competencia distintiva.

A partir de lo anterior, se pueden destacar los siguientes aspectos como fundamentos del proyecto curricular de la carrera de Psicología:

Dimensión	Características
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Misión de servicio a la sociedad. ✓ Identidad cristiana. ✓ Inserción en el ámbito de la salud. ✓ Desarrollo de las actividades académicas dentro del Hospital Universitario.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Centralidad de la persona. ✓ Búsqueda de la verdad. ✓ Vocación de servicio

²⁰ Palabras de la Directora de la carrera de Psicología, Dra. María Adela Bertella (<http://www.austral.edu.ar/cienciasbiomedicas/psicologia/>)

Identidad profesional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidades diferenciadoras: observación y pensamiento crítico. ✓ Formación basada en rigurosidad intelectual, pluralidad teórica y en la integración del saber y hacer. ✓ Capacidad para el trabajo interdisciplinario.
-----------------------	--

Cuadro n° 8 resumen de los fundamentos identificados en los documentos institucionales (elaboración propia)

4.2 Resultados de las entrevistas

Del análisis de las entrevistas se proponen cinco categorías que agrupan los elementos o atributos del currículo oculto de la carrera de Psicología.

Estas categorías son:

- 1 Hospital
- 2 Identidad cristiana
- 3 Centralidad de la persona
- 4 Lógica institucional
- 5 El psicólogo de la Universidad.

1. El Hospital surge como el contexto²¹ en donde ocurre la formación de los estudiantes y que incluye diversos ambientes y escenarios formales e informales. Se describen ambientes tales como aulas, pasillos, ascensores, laboratorio, comedor; y se reconocen actitudes de respeto, silencio y formalidad necesarias para desenvolverse en este lugar y a la vez diferentes de las requeridas en otros ambientes de la Universidad.

(...) “mucho contacto con el Hospital yo creo que eso en cierta manera te moldea en el día a día, porque vos ves a los pacientes por los pasillos y eso ya no es lo mismo que si estuviéramos en el otro edificio, en el edificio blanco eso es otro ambiente, esto te prepara de cierta manera”. (V2)

²¹ La palabra contexto, con origen en el vocablo latino *contextus*, describe al espacio o entorno que puede ser físico o simbólico que sirve de marco para mencionar o entender un episodio.

Uno de los ambientes formales que los estudiantes reconocen como particularmente significativos para su formación es el “laboratorio de anatomía”. En dicho lugar, se aprende de un modo que impacta (“choca”) acerca de la composición del cuerpo humano pero enmarcado en la visión acerca de la persona que se propone en la carrera.

“...fue choqueante porque nunca había trabajado con cuerpos enteros, no fragmentos, nunca íntegros fue un poco impresionante, pero te acostumbras, a mí no me dio tanta impresión”. (M6)

“La experiencia en la sala de neuroanatomía, es de anatomía, pero nosotros trabajamos la parte de neuro a mí me encantó, en lo personal me encantó aprendí muchísimo, puntualmente se me viene la comparación de la universidad nacional, nos pidieron llevar un cerebro de vaca, disecarlo y hacerlo todo en la clase y la verdad es que no tiene nada que ver una cosa con la otra, el nivel de aprendizaje de lo concreto que fue estar en la sala de anatomía a mí me ayudó un montón en ese aspecto.” (M5).

“Eso lo hablamos siempre entre todos, porque fue como nos marcó. A mí me encantó igual, y aparte me cambió la mirada en un montón de otras cosas, algunos de los chicos decían “bueno, pero me da cosa pensar que el cuerpo que está arriba de la mesa antes era una persona”. Y a mí me cambió un montón la mirada de sí, antes era una persona, pero eso solo era un cuerpo, le faltaba otra cosa, le faltaba la otra parte de la persona, como que me cambió un montón la mirada”. (M10)

Dentro del Hospital se interactúa con pacientes, alumnos de otras carreras (medicina y enfermería) y otros profesionales de la salud; lo cual se convierte en escenario de diversos aprendizajes. Se aprenden de un modo concreto palabras de la medicina (desfibrilador, inflamación de sus miembros, por ejemplo), contenidos que forman parte de los modelos teóricos (neuropsicología, neurociencia, filosofía, psicoanálisis), se reconocen actitudes propias del profesional de la salud ante la enfermedad (compasión) y se esbozan algunos rasgos del *ethos*²² de la disciplina. La vida dentro del hospital permite tomar contacto con el rol clínico del psicólogo. Los estudiantes de psicología se perciben

22 El concepto de *ethos* se refiere a las conductas que se reconocen públicamente como propias de una profesión (Miller S.E., 2013).

como curiosos (“merodean”), sensibles (“con sensibilidad a flor de piel”), relajados y locuaces y de este modo también se diferencian de los estudiantes de medicina.

(...) “A su vez con los de medicina, que estudiamos juntos, pero que... no sé, como que cada uno estudia lo suyo ¿no? parece como muy distinto...” (M9)

(...) “Uno puede al ir por un pasillo diferenciar cuál es psicólogo y cuál es médico más allá del ambo o no ambo.” (V3)

Como se afirma en los fundamentos de la carrera, la psicología es un saber que se propone “comprender la experiencia humana completa”, y una disciplina que forma parte de las ciencias de la salud al insertarse en una facultad del área de la salud y llevar adelante sus actividades en un Hospital. No obstante, pareciera constituir una “aspiración incipiente” en gestación, que se vislumbra como necesidad implícita u oculta, lo que ocurre en la práctica se refiere más bien a acciones y oportunidades de colaboración. En este punto, se aprecia en los relatos de los estudiantes que la enfermería como disciplina, las enfermeras en cuanto profesión y las estudiantes de enfermería están ausentes, a diferencia de lo que ocurre con la medicina y los médicos.

La interdisciplinariedad, entendida como una capacidad de dialogar entre ciencias afines o entre fe y razón (Mora, 2012), requiere de condiciones que están ausentes del relato de los estudiantes, como las que señala Kravzov:

“Para comprender diferentes perspectivas disciplinarias desde un enfoque interdisciplinario se deben establecer y recrear formas comunicativas entre los diferentes discursos disciplinarios. Al mismo tiempo buscar formas de superar las limitaciones metodológicas... para expandir las fronteras establecidas y estimular la libertad de investigación” (Kravzov, 2014, pág. 3).

Los encuentros e intercambios entre disciplinas se restringen a exigencias formales de la carrera (profesores de medicina que forman parte de las materias, alumnos de medicina que son ayudantes de anatomía) e informales (en los pasillos o en el comedor) pero descritos como específicos y acotados en el tiempo.

“Eso está bueno, más hoy en día que está todo el trabajo interdisciplinario todo eso y también estar en el hospital creo que tenemos muchos médicos que nos dan clase por ejemplo psiquiatras o demás entonces tenemos una concepción de la psiquiatría que es positiva, no es que lo vemos ahí como el medicamento

que te seda y ya está, sabemos que es algo que está y que en determinados momentos por ahí conviene usarlo y no tenemos una mala concepción como por ahí otros psicólogos tienen” ... (M1)

“Me parece que es importante, cada uno hará utilidad de eso o no, es ya estar inmerso en un ámbito que se puede llamar clínico o no uno hace dos pasos y ve un paciente ya ve gente que está en tratamiento o está atravesando lo que sea, mismo cursar con o sea relacionarse con médicos también, escuchar temas, es como que uno está en tema y no es que va cursa su materia y se va no es que va con el portafolio de psicólogo sino que más es un portador de salud, como algo más interdisciplinar podría ser como que está como en un semillero digamos donde recibe afluentes de muchos lados y está siempre empapado de mucho conocimiento no simplemente el que está estudiando.” (V3)

“Por ejemplo, está la sala de juegos en el piso pediátrico y creo que somos pocos los que conocemos eso y es un trabajo increíble de lo que se hace de las psicólogas, el trabajo conjunto con los médicos como se marca un terreno conjunto de lo psicológico, como se marca cada cosa en su espacio en su lugar, como ayuda a los chicos en un montón de cosas, y muchas veces nos vinieron a contar, pero lo tenemos en el piso de arriba y nunca lo fuimos a experimentar”. (M5)

En la siguiente tabla se presenta el proceso de codificación que permitió construir la categoría “hospital”.

Tabla n° 1 Codificación Categoría Hospital

	Código descriptor (surgido desde las entrevistas)	Código nominal (elaborado por la investigadora a partir de los datos)	Categoría (síntesis de los códigos nominales en un código central)
M2	<i>"...es muy amplia, los salones son amplios".</i>	Edificio, infraestructura	Hospital
M3	<i>"...edificio que va quedando chico".</i>		
V1	<i>"...las instalaciones porque está todo perfecto".</i>		
M9	<i>"Me hace... es como que me hace el clic de... de verlo, de pensarlo, de saber dónde está, porque la psicología sino queda como todo muy abstracto en...., no sé... en comportamientos, en pensar... es como... no sé... intangible ¿me explico? Y ahí es como que lo vemos, todo parte de ahí y me encantó. Fue al mismo tiempo creo o enseguida tuvimos algo de Freud, y el tema de empezar a ver a los autores, que muchos eran neurólogos y que habían partido de ese conocimiento, para después llegar al otro... es que... es como que hice el clic de...claro, todo funciona ¿por qué...? porque ésta es la máquina...no sé, sí"...</i>	Laboratorio de anatomía	
M6	<i>"...fue choqueteante porque nunca había trabajado con cuerpos enteros, no fragmentos, nunca íntegros fue un poco impresionante, pero te acostumbras, a mí no me dio tanta impresión"...</i>		
M5	<i>"La experiencia en la sala de neuroanatomía, es de anatomía, pero nosotros trabajamos la parte de neuro a mí me encantó, en lo personal me encantó aprendí muchísimo, puntualmente se me viene la comparación de la universidad nacional, nos pidieron llevar</i>		

	<i>un cerebro de vaca, diseccionarlo y hacerlo todo en la clase y la verdad es que no tiene nada que ver una cosa con la otra, el nivel de aprendizaje de lo concreto que fue estar en la sala de anatomía a mí me ayudó un montón en ese aspecto”.</i>		
V3	<i>“No me fue, no me impresionó a varios como que le dio un poco de cosa, a mí me gustó porque nunca había visto nada así y también me generó como otra mirada también porque implica ir y ver que estamos hecho de algo que está ahí, súper material también implicó darle cabida a eso y lugar, pero también de notar la importancia de todo lo demás. Clases como las 5 filosofías que hemos tenido y algunas otras de psicoanálisis después de haber pasado por lo de anatomía fue como que las vi desde otra parte, como algo del hombre que, como algo mucho más integrado...a partir de haber ido a la parte de Anatomía, y si al principio fue choqueteante porque había mucho gráfico que está buenísimo y porque de otra manera no podrías acceder a eso si no tuvieras la puerta abierta”.</i>		
M10	<i>“Eso lo hablamos siempre entre todos, porque fue como nos marcó. A mí me encantó igual, y aparte me cambió la mirada en un montón de otras cosas, algunos de los chicos decían (...) Y además la realidad creo que nunca en nuestra vida vamos a volver a estar así, en esa situación, pudiendo ver cómo es de verdad. Porque no es lo mismo verlo en un libro, nosotros decíamos, ni los colores son iguales, que te lo dibujan en el libro de biología y es mentira, es como para graficarlo, pero vos te quedas como que de verdad es así. Y las dimensiones de las cosas, cuando nos mostraron los ovarios era como de verdad... como que uno no..., no se imagina cómo es realmente, y para mí eso fue... a mí también me encantó estar ahí”.</i>		
M3	<i>“...esto es un ambiente totalmente distinto... de repente estas en el pasillo y te cruzas con un paciente”...</i>	Actitud formal, respeto, seriedad, silencio	
V2	<i>“...venir acá es estar en un hospital no es estar en una Universidad únicamente”..</i>		
M11	<i>“...es esto de cómo situarte en el lugar donde estás, desde respeto, desde bueno, a esta hora tenés que irte al quinto piso y está el ascensor a full y ves que hay personas que no</i>		

	<i>son estudiantes y decís no, bueno, subo por la escalera, por ahí eso es más personal en cuanto a formación, pero yo creo que eso te da un montón, lo mismo con la fila en Starbucks o si tenés que ir al otro comedor y ves a alguien que está con dos chiquitos, lo dejás pasar, y lo que es mi formación por ahí más académico, esto como enmarcar a la Psicología dentro de lo que es las ciencias de la salud, y saber que también tenés al enfermero, al médico, sí”.</i>		
M7	<i>“Todo como más formalito probablemente, y luego bueno, un encuentro también con los pacientes, que te sacan a lo mejor de la cabeza que estás en universidad, como que vuelves a clase y vuelves al mundo de universidad”...</i>		
M9	<i>“... también te acerca mucho a ver las otras realidades, es lo que pasa en el pasillo ¿no? cruzas de un aula a otra y ves a una persona y no pasa desapercibida, por más que no esté en tu mundo de la facultad, está en el hospital, pero... es como que... hace al ambiente ¿me explico? Entonces creo que uno, en este andar por pasillos y cruzarse un montón de personas, creo que ve cosas y ese es, en el mundo en el que estamos insertos”.</i>	Aprendizajes:	
M6	<i>“...un ambiente bastante cómodo, agradable, se le nota mucho esa cosa de médico que no se nota en otra”.</i>	acercamiento a la clínica, a la enfermedad, comprensión de la dimensión biológica de la persona, lenguaje de la medicina	
V2	<i>“...es el ambiente hospital que te hace consciente de eso... Si si si el día a día te hace consciente de esto”...</i>		
M6	<i>“...me gusta, me parece que como que se complementa desde lugares que en otros lugares no se haría, se pueden ver otros matices que tienen que ver desde la Psicología con la parte más biológica, como que está todo más conectado, desde lo neuro también, podés trabajar en esa interacción con gente más empapada del tema le da una riqueza que por ahí en otros lugares no lo tienen.”</i>		

M9	<p><i>“Me hace... es como que me hace el clic de... de verlo, de pensarlo, de saber dónde está, porque la psicología sino queda como todo muy abstracto en..., no sé... en comportamientos, en pensar... es como... no sé... intangible ¿me explico? Y ahí es como que lo vemos, todo parte de ahí y me encantó. Fue al mismo tiempo creo o enseguida tuvimos algo de Freud, y el tema de empezar a ver a los autores, que muchos eran neurólogos y que habían partido de ese conocimiento, para después llegar al otro... es que... es como que hice el clic de...claro, todo funciona ¿por qué...? porque ésta es la máquina...no sé, sí”...</i></p>		
V3	<p><i>“No me fue, no me impresionó a varios como que le dio un poco de cosa, a mí me gustó porque nunca había visto nada así y también me generó como otra mirada también porque implica ir y ver que estamos hecho de algo que está ahí, súper material también implicó darle cabida a eso y lugar, pero también de notar la importancia de todo lo demás”.</i></p>		
M10	<p><i>“Eso lo hablamos siempre entre todos, porque fue como nos marcó. A mí me encantó igual, y aparte me cambió la mirada en un montón de otras cosas, algunos de los chicos decían “bueno, pero me da cosa pensar que el cuerpo que está arriba de la mesa antes era una persona”. Y a mí me cambió un montón la mirada de sí, antes era una persona, pero eso solo era un cuerpo, le faltaba otra cosa, le faltaba la otra parte de la persona, como que me cambió un montón la mirada”.</i></p>		
M5	<p><i>“Se me abrió un campo un poco más amplio en todo lo que es neurociencia y neuropsicología incluso que por ahí no es lo que más se presenta, lo que más se conoce, pero sobre todo para mí es el trabajo interdisciplinar, que un médico te venga a dar clases de neuroanatomía me parece re interesante, salir un poco de todos profesores psicólogos, que un médico, un psiquiatra te venga a explicar de ciertas enfermedades es como mucho más enriquecedor, en ese sentido creo que la posibilidad de estar en un hospital ayuda un montón, creo que no está del todo explotada, se podría explotar más esta oportunidad de trabajar en un hospital”.</i></p>		

M2	<i>"(...) y el pobre profesor que trata de reanimarte parece que va a traer el desfibrilador del hospital para despertarte, para ustedes es re difícil porque como profesor es un desafío que los alumnos mantengan la atención tantas horas y aprendan".</i>		
M9	<i>"Bueno, tiene esto de que es el hospital, entonces hay como... que hay un submundo dentro de otro mundo, creo que lo siento así, y más nosotros que estamos en psicología, es como un submundo dentro de un mundo, que está en otro mundo."</i>	Características del <i>Ethos</i> de la profesión	
M10	<i>"A su vez con los de medicina, que estudiamos juntos, pero que... no sé, como que cada uno estudia lo suyo ¿no? parece como muy distinto...y nosotros, que nos veo como más pequeños, como un grupo tal vez más unido, más pequeño, como más familiar, que está como merodeando entre estos otros dos lugares"</i>		
V3	<i>"Los psicólogos somos una variedad un poco rara, no sé si se ve tanto o a flor de piel la sensibilidad que tiene cada uno. Uno puede al ir por un pasillo diferenciar cuál es psicólogo y cuál es médico más allá del ambo o no ambo. Pero si creo que forma parte de todas las personas que están estudiando en biomédicas porque todo tiene que ver con el humano, todo gira en torno a eso, pero por ahí el psicólogo tiene otro tacto que no lo tienen tan vividos los médicos o los enfermeros. No conozco tampoco"...</i>		
M6	<i>"Es difícil eh, no, tienen otra forma de relacionarse con la gente...no sé cómo explicarlo...el médico va como más en su mundo, la medicina me está pasando por arriba y el psicólogo está un poco más tranquilo más, no sé más, no sé es distinto, no sé cómo explicarlo, la verdad es que no te sabría decir...pero tienen otro aire, tienen otra cosa que se ve"...</i>		



Figura n° 1: dimensiones de la categoría Hospital (elaboración propia)

2. Identidad cristiana, surge como un rasgo del “carácter²³” propio de la facultad y de la Universidad. Esto significa que es un “atributo de la identidad institucional” que se relaciona con el sello católico de la institución y que define ciertos aspectos del contexto institucional de la carrera. Los estudiantes que comparten esta creencia, señalan que les genera comodidad y tranquilidad (lo viven como un “plus” de la formación).

“Yo creo que como psicólogo te enriquece un montón y te amplía la mirada porque te la llevo también a una dimensión espiritual y de trascendencia que es una dimensión que está en el hombre y que creo que es un plus en algún punto”. (M5)

“Me parece que la formación humana es muy distintiva de un psicólogo de acá. Porque bueno me parece que el ideal de la universidad y el tener materias como teología, filosofía, ética te hace desarrollar tu parte espiritual y te hace desarrollar tu lado más humano un montón. Te hacen estudiar la teoría por supuesto, pero como que vos creces espiritualmente y eso te hace un extra para el día de mañana para tu profesión.” (M3)

²³ En este caso se utiliza el concepto de “carácter” como equivalente a modo habitual o rasgo típico, sería un aspecto distintivo del modo de ser (identidad) de la Universidad.

Esta categoría está a su vez conformada por algunos elementos o atributos visibles y otros menos visibles de la identidad cristiana de la institución. En primer lugar, se reconocen materias específicas del plan de estudio (“las Teologías”), la capellanía y la pastoral²⁴ como formas concretas de vivir esta identidad dentro de la institución. Se describe el ejercicio de la libertad personal como esencial a cómo se vive este carácter o sello institucional.

“Es una pregunta muy difícil, eh yo no soy una persona que esté muy apegada a la religión y de hecho igual vine a parar a esta carrera y a esta facultad. Me gustó igual trabajar con gente que de verdad tiene la vocación y está como conectada con eso porque lo viven de una manera mucho más altruista, la verdad es que aprendí un montón, pero bueno yo desde mi parte la religión por ahora no es camino que esté bueno no vamos de la mano por ahora, pero por lo menos así y todo puedo decir que impecable en ese sentido”. (M6).

Los estudiantes entrevistados vivencian la relación entre la carrera y la identidad cristiana de la institución con la metáfora de una “autopista” (la carrera) que tiene una “colectora” (la formación cristiana).

“Es algo que va, como que la carrera de psicología va por una autopista y digamos la formación cristiana es como la colectora de esa autopista, está ahí acompañando y si vos quieres podés salir de la autopista.” (V3)

No obstante, en la relación entre carrera e identidad cristiana emergen elementos invisibles u ocultos: se trata de prejuicios (entendido como un conocimiento parcial o juicio anticipado) frente a determinados temas que requieren de estudio en profundidad y que se perciben como sesgos desde la visión de los estudiantes entrevistados.

“Claro, que eres... sí, o sea, que hay cosas que nunca vas a entender, por lo menos eso es lo que... y que de alguna manera la universidad ha tapado cierta cantidad de información, como por decir bueno, esto no se les da a nuestros alumnos, esto no se le da porque es terrible este pensamiento” ...(M7).

En la siguiente tabla se presenta el proceso de codificación que permitió construir la categoría “identidad cristiana.

²⁴ Se podría decir, siguiendo a Schein (1988) que estos aspectos constituyen “artefactos” de la cultura de la institución.

Tabla n°2 Codificación categoría Identidad Cristiana

	Código descriptor (surgido desde las entrevistas)	Código nominal (elaborado por la investigadora a partir de los datos)	Categoría (síntesis de los códigos nominales en un código central)
M5	<i>"...tienen por ahí el sello de ese carisma en particular en cuanto a la formación que se le da en determinadas materias y en el acompañamiento"...</i>	Materias	Identidad cristiana
V3	<i>"Las misas o la capellanía abierta siempre eso es como que le dan las herramientas para el que quiere pueda hacerlo hablaba más desde ese lado, se genera un lindo coro, las misas, los padres están siempre dispuestos a charlar con vos a lo que sea, pasan por los pasillos, caminan están siempre disponibles, se muestran simplemente eso".</i>	Capellanía	
M7	<i>"Ser parte de la pastoral universitaria, y me encanta, y estamos sacando mil cosas adelante con la pastoral universitaria y hemos hecho muchas charlas, muchas cosas, como que estamos tratando de que la pastoral salga adelante con todo".</i>	Pastoral Universitaria	
V3	<i>"Es algo que va, como que la carrera de psicología va por una autopista y digamos la formación cristiana es como la colectoras de esa autopista, está ahí acompañando y si vos quieres puedes salir de la autopista y seguir por colectoras un tiempo y después te volvés a subir, como que no necesariamente va todo de la mano, no afecta digamos a que la facultad sea cristiana a cómo nos están formando al menos por lo que pude ver yo y pude ver con todos que vimos decenas y decenas de autores y de posturas todas".</i>	Autopista/colectoras	
M6	<i>"Está, pero no está abarcando toda la carrera es como aislado, cada uno lo toma o lo deja, las demás clases que no tienen nada que ver con algo religioso, no tiene nada que ver es</i>		

	<i>como separado. Que está bueno a mí me gusta que sea así, que vaya cada cosa por su camino. Pero, no, no me parece que tenga la impronta o sello”.</i>		
M7	<i>“Sí es verdad que muchas personas estas, o sea, lo que quiero decir es sí es verdad que estas materias también son pasables, digamos, son... puedes pasarlas sin haberte planteado nunca, o sea, podés verlas muy teóricamente sin plantearte”...</i>		
M8	<i>“El tema por ahí de las materias, que tuvimos cristianismo..., razón, fe y vida, y fueron materias que, en lo personal, ya digo, me llenaron, pero como que, no, no... no le encontraba la vuelta para relacionarlo mucho con la psicología. Sé que eran materias que tiene la facultad, pero bueno obviamente, no todas las facultades tienen religión”...</i>		
M1	<i>“Principalmente la idea ontológica de lo que es una persona, de la dignidad humana, más allá de lo teológico. Me refiero a dignidad como hombre más allá de si sos cristiano o no. Pero creo que eso es fundamental tuvimos muchas clases de filosofía, teología, cristianismo, antropología. Pero también los profesionales que están por fuera de esas materias lo primero que nos plantean es el respeto de la dignidad humana.”</i>		
M6	<i>“No, no desde el aspecto desde la relación con la gente me parece que está bueno, eh y cómo lado negativo cero no porque por lo menos lo que nos enseñan acá es que las cosas van separadas uno como profesional no tiene por qué no siempre no a veces puede llegar a servir pero no necesariamente tiene que involucrarse desde esa parte con la persona con la que esté trabajando, como que no tiene nada que ver una cosa con la otra, a veces sí si podes empatizar desde ese sentido te puede ayudar un montón pero si no es necesario no, no afecta en lo más mínimo”.</i>		
M7	<i>“...sienten que la Universidad de alguna manera como impone este pedacito, como que sales sí o sí con la cabeza como con esto”.</i>	Libertad personal	
M10	<i>“De hecho, yo no creo serlo al final de la historia. Ya dando mi ejemplo, capaz que digo que no es, bueno, XX tampoco, como que pienso en gente que capaz no se relaciona</i>		

	<p><i>directamente y a lo que voy es que no es condición el hecho de ser o no ser católico cristiano para estudiar acá, uno lo puede hacer igual. Claramente, hay materias que uno tiene que pasar, hay posiciones de los profesores que uno tiene que respetar, pero eso no te lo hace imposible, no es que vas a dejar la carrera porque no soportás Teología. La verdad que no sobre todo porque en Teología hay un profesor que sabe o entiende que capaz no todo el mundo adhiere o está de acuerdo, y estaba dispuesto a que, si vos le decías “no, pero esto no me parece, o esto por qué así, y no de la otra manera”, y te lo explicaba, y sin agresividad, y sin querer imponer, y eso para mí es fundamental también, porque como que sentía que también se nos respetaba capaz si uno no adhería completamente. Y eso te permitía seguir estudiando, porque capaz en otro contexto vos decís “bueno, esto no me lo banco”, y te terminás yendo por algo que no tiene que ver con la carrera. Pero este no es el caso, para mí, por lo menos”.</i></p>		
M6	<p><i>“Es una pregunta muy difícil, eh yo no soy una persona que esté muy apegada a la religión y de hecho igual vine a parar a esta carrera y a esta facultad. Me gustó trabajar igual trabajar con gente que de verdad tiene la vocación y está como conectada con eso porque lo viven de una manera mucho más altruista, la verdad es que aprendí un montón, pero bueno yo desde mi parte la religión por ahora no es camino que esté bueno no vamos de la mano por ahora, pero por lo menos así y todo puedo decir que impecable en ese sentido. Ningún tipo de mezcla”.</i></p>		
M7	<p><i>“Claro, que eres... sí, o sea, que hay cosas que nunca vas a entender, por lo menos eso es lo que... y que de alguna manera la universidad ha tapado cierta cantidad de información, como por decir bueno, esto no se les da a nuestros alumnos, esto no se le da porque es terrible este pensamiento... la verdad es que creo que no, incluso tuvimos en clase la oportunidad de discutir el tema de la religión en Freud, o sea, terrible, o sea”...</i></p>	Prejuicios, sesgos	
M9	<p><i>“Es que, de hecho, el debate, con los profesores de psicología es como cotidiano, o sea, yo me siento que... libre de hablar de cualquier cosa, con todos los profesores de psicología, todos... No lo vi sí, con el profesor de x, no sé... no me acuerdo con x, pero me parece que con x no, nada. Pero sí con él... que... lo que en realidad al principio sentí, es</i></p>		

	<i>un gran prejuicio, no sé si un gran prejuicio, pero... como una gran desvalorización de la mujer, sobre el hombre. Creo que eso lo sentí constantemente en él, en su persona”...</i>		
M8	<i>“Después cuando vimos todo lo que tiene que ver no sé con el aborto como que más allá de que cada uno tiene su propia postura en xx tuvimos una bajada de línea de una manera que por ahí depende de cómo la tomes puede llegar a ser un prejuicio o no si es muy estructurados”...</i>		



Figura n° 2: dimensiones de la categoría Identidad Cristiana (elaboración propia)

3. La centralidad de la persona²⁵ surge como una categoría troncal y transversal a la formación. Puede describirse como “el alma de la carrera”, en el sentido de su fundamento²⁶, es decir, la persona es concebida de un modo integral, en cuanto sujeto y objeto de estudio y también como un valor central (bien que orienta la conducta y el sentido del quehacer del psicólogo). La “persona” puede representarse como un principio ordenador, esto significa que está presente en todos los ámbitos de la carrera: materias, docentes, modelos teóricos, estilo de gestión, entre otros.

“Sí, o sea, y tiene que ver con todo esto que te decía que me parece para mí que es como lo primordial, o sea, que uno tenga la oportunidad de plantearse al principio y durante la carrera qué es la persona para mí, cómo veo yo a la persona, cómo

²⁵ Se refiere a comprender a la persona desde su particularidad, irreductibilidad e intersubjetividad, reconociendo así todas sus dimensiones (biológica, psicológica, social y espiritual) y por ello como un valor o bien a cuidar. Esta visión tiene sus raíces filosóficas en la antropología cristiana desarrollada por K Wojtyła. (Wojtyła, K. 2005, El hombre y su destino, Ed. Palabra, Madrid).

²⁶ Esencia significa aquello que constituye la naturaleza de las cosas, lo permanente e invariable de ellas, ser condición inseparable de algo (RAE).

estoy parada yo frente a lo que es una persona, si un enfermo es un enfermo o es una persona, sí me parece que es... importantísimo, y me parece que la universidad nos lo imparte así también, o sea, que le pone esta misma importancia y que la visión antropológica siempre es algo, o por lo menos al principio de la carrera ha sido algo, bueno, para mí importantísimo, o sea, que me inviten a pensar en todo el primer año de la carrera qué es la persona y cómo la veo yo, va a determinar de alguna manera mi visión en todas las otras materias, o sea, cómo concibo todas las otras materias, todos los autores, todo lo que sea, viene desde este primer planteamiento antropológico". (M7)

Se reconocen las materias humanísticas (que forman parte del pilar antropológico del plan de estudio) como elementos claramente visibles que diferencian la carrera y evidencian el foco en la persona.

"Principalmente la idea ontológica de lo que es una persona, de la dignidad humana, más allá de lo teológico. Me refiero a dignidad como hombre más allá de si sos cristiano o no. Pero creo que eso es fundamental tuvimos muchas clases de filosofía, teología, cristianismo, antropología. Pero también los profesionales que están por fuera de esas materias lo primero que nos plantean es el respeto de la dignidad humana." (M1)

No obstante, la persona en cuanto principio ordenador trasciende a los contenidos específicos de estas materias. Se puede afirmar que de alguna forma esta concepción da cuenta de una Psicología Personalista²⁷. Esta visión integral de la persona surge desde una antropología que concibe al "hombre" como un sujeto a conocer en profundidad, exige reflexión y pensamiento crítico, también es un valor que da sentido al quehacer del psicólogo y una pregunta que está presente continuamente a lo largo de la formación.

"Porque para mí va más por el lado de los valores, como que los valores sí, pero porque desde el día cero, desde la definición de xx de hombre como ser bio-psico-espiritual-social. A partir de ese día, está implícito ahí, pero no lo ponen como una cuestión, como decías vos, de exigencia. O por lo menos yo no lo viví así." (M10)

"(...) creo que esa mirada se tiene en todos los dictados de las materias está esa mirada de primero hay que ver a la persona con todas sus potencialidades y sus debilidades, pero sabiendo que hay que ver a la persona con la que vas a trabajar." (M5)

En cuanto a pensar a la persona como un valor distintivo del ejercicio profesional del psicólogo, se vincula también a la humildad que expresa la actitud

²⁷ Se trata de una Psicología basada en el Personalismo (Emanuel Mounier, Juan Manuel Burgos).

propia de quién se conduce con conciencia de sus limitaciones y virtudes. Asimismo, los estudiantes describen experiencias que los “marcaron” y que consisten en fallas de la confidencialidad y en el actuar desde un rol de poder más que de humildad (serían evidencias de anti-valores de la ética de la profesión). Cabe destacar, que los estudiantes refieren que estas experiencias negativas se transformaron en aprendizajes positivos.

(...) “Y eso para mí fue como..., ahí erró enormemente porque se mezcló su visión de cómo tienen que ser las cosas, en algo que no tiene nada que ver, y eso sí me marcó un montón. A todos en realidad, fue como...” (M10)

En la siguiente tabla se presenta el proceso de codificación que permitió construir la categoría “centralidad de la persona”.

Tabla n° 3 Codificación categoría Centralidad de la persona			
	Código descriptor (surgido desde las entrevistas)	Código nominal (elaborado por la investigadora a partir de los datos)	Categoría (síntesis de los códigos nominales en un código central)
V1	<i>"Hay materias que están acá y en otros lugares no".</i>	Materias humanísticas diferenciadoras	Centralidad de la persona
M11	<i>"Para mí la puerta de entrada es la Filosofía y la Antropología, que me parece a mí lo más espectacular que tuvo la facultad en armar su programa".</i>		
M7	<i>"Entonces ahí me metí, empecé a investigar sobre la Universidad, nunca en mi vida había venido en Argentina ni siquiera, ni en un viaje, así como que... nada, no, nada que ver con Argentina, pero me enamoré de la Universidad, y me encantó el plan de estudio, me pareció que tenía mucho de lo humano pero que no dejaba de lado en ningún momento las partes como teóricas, de autores, o sea, no dejaba nada de lado, era como bastante integral".</i>		
M7	<i>"Es como lo primordial, o sea, que uno tenga la oportunidad de plantearse al principio y durante la carrera qué es la persona para mí, cómo veo yo a la persona, cómo estoy parada yo frente a lo que es una persona, si un enfermo es un enfermo o es una persona, si me parece que es... importantísimo, y me parece que la universidad nos lo imparte así también, o sea, que le pone esta misma importancia y que la visión antropológica siempre es algo, o por lo menos al principio de la carrera ha sido algo, bueno, para mí importantísimo, o sea, que me inviten a pensar en todo el primer año de la carrera qué es la persona y cómo la veo yo, va a determinar de alguna manera mi visión en todas las otras materias, o sea, cómo concibo todas las otras materias, todos los autores, todo lo que sea, viene desde este primer planteamiento antropológico."</i>	Persona como principio ordenador (concepción integral, contenido teórico, interrogante, fundamento del ejercicio de la profesión)	

M10	<p><i>“...bueno, pero me da cosa pensar que el cuerpo que está arriba de la mesa antes era una persona”. Y a mí me cambió un montón la mirada de sí, antes era una persona, pero eso solo era un cuerpo, le faltaba otra cosa, le faltaba la otra parte de la persona, como que me cambió un montón la mirada. Yo antes era una cuestión que venía muy mal, como que no... no sabía cómo reaccionar frente a eso, y después estar ahí en la sala de anatomía entendí que eso para ellos es un instrumento de estudio, el cuerpo de la persona..., que fue una persona pero que ahora es un instrumento de estudio para ellos”.</i></p>		
M7	<p><i>“Es que el planteamiento aquí es qué es persona para ti, hablemos un poco entonces de la dignidad de persona, sí, y en otros casos siento que no, en otros casos siento que la conversación se ha quedado ahí, a veces también es difícil tener, cuando ya están interviniendo muchas personas es difícil intervenir y dar... o bueno, simplemente no lo he hecho porque no, digamos, pero en la mayoría de los casos sí terminamos por decir bueno, claramente hay una cuestión donde concebimos distinta a la persona, pero en muchas otras no, y el tema suele acabarse diciendo bueno, ya está, no vamos a discutir esto, y ya está, y sigue la clase, porque por algún motivo el profesor tiene que continuar con el contenido”...</i></p>		
M7	<p><i>“...y sin embargo como que la profesora se ha tomado la tarea de traer a la clase otros profesores como xx, como para darnos una visión... o sea, toda la clase tuvo el objetivo de decirnos “no importa a qué autor se inclinen o qué cosas quieran tomar o qué cosas quieran dejar, pero si ustedes no se plantean primero qué es la persona para ustedes, quién es la persona, cómo es la persona, o sea, como ustedes se paren antropológicamente primero, así es como van a ver y así es como van a ejercer su profesión”...</i></p>		
M6	<p><i>“Nosotros no tenemos una orientación en la carrera particular, sino que al contrario las tenemos todas sobre todo en neurociencias que es una que está muy en auge y en otros lugares no lo tenés. Por ahí es más psicoanalítica, lacaniana y acá como que vemos un pantallazo de todo y eso está bueno”...</i></p>		

M10	<i>“Pero es eso, siento como que no somos, no tenemos lo fuerte en ninguna de las ramas, sino que sabemos un poco de todas, algunas más, otras menos. Logoterapia me parece un montón, que tenemos como una base buena ahí. Cognitiva, aunque fue un solo cuatrimestre también, porque fue intenso, pero estuvo buenísimo y psicoanálisis yo siento que sí, pero no psicoanálisis-psicoanálisis, no Freud y Lacan. El resto, los que vinieron después, que también tiene mucho que ver con la visión antropológica que se maneja acá”...</i>		
M11	<i>“Vos decís todos hablan de lo mismo con distintos conceptos”, “me cuesta muchísimo tener que definir una, y el mismo día de mañana, si bien entiendo que hay, yo las tomo todas”, “cada línea con sus críticas, limitaciones, qué aportó y que no y poder aplicarlo”...</i>		
M7	<i>“Porque escuchas el debate y dices es que no están hablando de la misma persona, están hablando desde concepciones distintas de la persona, siempre van a tener una respuesta distinta ahí, está bueno ver que en realidad estamos hablando de cosas distintas, o sea, tan distinto como que yo estoy hablando de peras y tú de manzanas pero creemos que estamos hablando de lo mismo, y todo viene de la concepción de persona que tiene cada uno”...</i>		
M10	<i>“Los valores, creo que trabajan mucho la formación de la persona a nivel íntegro eso me parece re importante, contemplan mucho a cada alumno individualmente, contemplan la situación de la persona, es decir no sos un número, sos una persona y yo soy xx y otra persona es otra ella misma distinta de mí con otra vida y otra historia eso se tiene mucho en consideración, en cuenta”...</i>	La persona también es un valor	
M9	<i>“Yo aprendí el valor a la persona humana, que nunca pensé que lo iba a aprender acá”...</i>		
M5	<i>“Creo que también lo vimos capaz implícitamente, pero es importante entenderlo, porque muchas veces si el psicólogo piensa que es él el que tiene que cambiar o el que tiene que</i>	Humildad un valor del ejercicio de la profesión	

	<i>trabajar, como que se otorga mucho poder y puede hacer un desastre realmente en una persona ya sea del ámbito o del campo que trabajes”...</i>		
M10	<i>“La chica le había dicho explícitamente que ella, o sea, estaba cansada de que..., contar las cosas y que la criticaran por eso, entonces fue como que hiciste todo lo que no tenías que hacer. Aparte era la primera sesión, o sea, corres el riesgo de que no vuelva nunca más y después hacíamos como una supervisión, y ella vino, o sea, la psicóloga y se lo dijimos entre todos, y quedó ahí. A la siguiente sesión se disculpó con la paciente, pero en el pasillo, cuando yo estaba saliendo, escuché que la psicóloga le decía a otra chica, también de xx, que la situación la había superado porque ella tenía un hijo de 11 años, y que la chica de 16 años era muy chiquita para perder la virginidad, y que entonces cómo podía ser, que era totalmente personal, sobre todo porque uno puede discutirlo un montón desde lo que uno piensa”...</i>	Faltas a la ética profesional que marcan	
M10	<i>“Era como que, en ese punto, uno puede discutir si está bien o si está mal, desde lo que uno cree, pero en ese punto no había nada para cambiar, porque no le estaba provocando nada a la paciente, sobre todo porque la familia ya lo sabía, aparte. No es algo que nosotros tengamos que intervenir. Y eso para mí fue como..., ahí erró enormemente porque se mezcló su visión de cómo tienen que ser las cosas, en algo que no tiene nada que ver, y eso sí me marcó un montón. A todos en realidad, fue como”...</i>		
M5	<i>“...que el profesor se crea superior por el lugar que ocupa, o que sí, sí que desvalorice a un alumno delante del resto, lo que pasa es que tendemos a ubicarlo cuando pasa esto, pero si si me ha pasado en ese sentido”.</i>		
M10	<i>“Somos seres humanos, nosotros trabajamos con nosotros mismos, nos podemos equivocar, lo que me resultó como alejoso es que no es una chica que se recibió hace cinco minutos, y que me parece que el hecho de no mezclar nuestras cuestiones personales con el paciente, es algo que lo sabes desde antes de venir a estudiar, lo sabe... es de sentido común. Entonces, fue como..., te faltó sentido común, ni siquiera desde lo...fue eso”...</i>		



Figura n° 3: dimensiones de la categoría Centralidad de la persona (elaboración propia)

4. Lógica institucional²⁸ es una categoría que sintetiza distintos atributos relacionados con: modalidad de interacción y comunicación entre docentes, directivos, administrativos y estudiantes, organización, mecanismos y prácticas utilizadas para resolver problemas y conflictos y estilo de aplicación de las normas y reglas.

Se describe un clima y atmósfera de calidez, cercanía, buen trato, contención, amabilidad y compañerismo. Los estudiantes señalan que se sienten como “en familia” donde todos se conocen, se conversa, se debate, hay un alto grado de participación en las actividades de la carrera. Dentro de este ambiente familiar, está presente el interés por cada persona, en cuanto valor esencial y central de la carrera.

“Porque es como que, de alguna manera, si bien nosotros somos alumnos y estamos ante un ámbito académico, ante cualquier problema personal nosotros sabemos que podemos acudir ante el plantel docente y a los directivos, a la directora, a la subdirectora de la carrera, mismo yo cuando llegué no tenía a nadie

²⁸ Se toma el concepto de lógica institucional descrito por Scott (2001) y que se define como el sistema de creencias y prácticas relacionadas que predominan en un contexto o campo organizacional.

y a las personas a las que tuve para tratar mis problemas personales, mis miedos y mis cosas personales eran los docentes. Entonces, es como que lo que te dan es eso esa humanidad y esa integridad, tratan de que seas una persona coherente entre lo que piensas, lo que sentís y lo que haces". (M2)

En línea con lo anterior, se reconoce a los directivos como presentes y disponibles y asimismo se destaca la excelencia y pasión de los docentes que forman parte de la carrera.

"Cuando uno está en la carrera medio que..., por más que te traigan el currículum no le prestas tanta atención a eso, sino a la accesibilidad que tienen los docentes, la gran mayoría es increíble. De hecho, xx vino un sábado a darnos clase, y eso también nos marca un montón, el hecho de que haya venido a dar clase un sábado cuando no tenía por qué, y que además es como todos los profesores que están acá comparten una mirada que tiene un poco la facultad, entonces todo va en la misma línea". (M10)

No obstante, los estudiantes entrevistados también reconocen a docentes que no encajan con el estilo de la carrera y con la visión de la persona que predomina. Ante éstos, experimentan sentimientos de enojo e insatisfacción y en otros casos reconocen actitudes superficiales ante el abordaje de los contenidos de sus materias.

Por ahí con algunos capaz era más... me paso a mí que pregunté algo y hubo como una ida y vuelta de..., pero capaz después en el fondo estábamos de acuerdo, entonces al final quedamos de acuerdo. Pero por ahí otras veces que no, en realidad por ahí quedó más en qué bueno, esta teoría es así y punto acá eso no lo vamos a ver... (M12)

Los estudiantes que forman la primera cohorte reconocen su rol específico y crucial como fundadores de la carrera y en este sentido los primeros en vivir el desarrollo de ésta. Esta realidad se expresa en dos metáforas cuyos significados revelan la intensidad y profundidad con que participan del desarrollo de la carrera: "pioneros o conejitos de indias²⁹".

"No sé de la Universidad, como primer año, primer camada te puedo decir, ser los conejitos de indias como nos dicen siempre puede ser un problema como no, tiene un aspecto positivo de que nos contienen y cuidan como nos dicen siempre pero

²⁹ Pionero proviene del francés *pionnier*, que en el siglo XII designaba al 'soldado de a pie' (infantería) La cobaya es un animal muy común para la experimentación en investigación biomédica, de ahí que la expresión cobaya o conejillo de Indias se utilice popularmente como sinónimo de objeto de experimentación.

también tiene el aspecto negativo que todo se probó con nosotros tanto de no sé exigencias, profesores, por ahí tuvimos situaciones en las que pedimos no cambios, pero hicimos críticas sobre algunos profesores que se nos escuchó, eso de ser los primeros trae siempre no sé si complicaciones pero primeras experiencias. Esto de los intercambios para los otros años va a estar más armado y más listo”. (M1)

“Bueno Psicología en el Hospital empezó hace 4 años con nosotros como camada pionera, por ahora estoy muy contento con que siempre han tomado con gran responsabilidad este hecho y ha dedicado un gran esfuerzo a traer profesores que están muy capacitados y que generan que la carrera como sea muy grata de cursar y de recibir la información de nuevos profesores, de rendir”. (V3)

Las reglas y normas de funcionamiento se aplican con un estilo permisivo y flexible lo que puede denominarse como “flexibilidad a toda prueba”. Sin embargo, este atributo también daría cuenta de fallas e incoherencias en el estilo de gestión de la carrera.

“En ese sentido creo que son demasiado flexibles, creo que a una persona que te puede pasar una vez, pero no fuera de la fecha, pero es parte del aprendizaje también. Si no rendiste ese día, porque te olvidaste o por lo que sea, vas a aprender, es parte también de lo que uno tiene que aprender dentro de la universidad y creo que en ese punto son muy flexibles. Si también es real que el sistema no es lo más eficiente del mundo de repente te anotas y no apareces anotado o te anotaste en tiempo y no apareces en la lista no sé si hay que chequear eso del sistema porque si me parecería una injusticia que pase eso por más que vos hayas cumplido con los requisitos. Pero si me parece que es demasiado flexible, estas cuestiones todo se habla y otras que son más importantes no se hablan y es justamente donde uno tiene que aprender a cumplir con la fecha y que no se va a adaptar la universidad a tus horarios” ... (M5)

En esta misma línea se describen errores (desorden organizativo) que surgen desde aspectos administrativos, procesos, canales de comunicación y que se registran con diferentes grados de visibilidad.

“(...) a veces... que sí hay bastante desorden detrás, probablemente lo que uno ve como alumno es... uno piensa que los profesores no hablan entre ellos (...)”: (M7)

Este “desorden” se convierte en tensiones que afectan la coherencia cuando ocurren situaciones en donde lo que se pone en juego es el trato a la persona, describiendo así aspectos que contradicen o se oponen a lo declarado (por ejemplo, exigencias).

“Y yo creo que, primero desde arriba empezar a bajar un poco más de coherencia, primero, más siendo los de arriba, después exigiendo que todos los profesores presenten sus programas y en serio los presenten, porque nosotros nos quejamos

un montón de esto y mismo desde arriba nos decían “sí, nosotros como docentes lo hacemos”, y llegamos a sus materias y no estaban, entonces como que no podés pedir algo a otros docentes si vos ni siquiera lo podés cumplir” ... (M11)

En la siguiente tabla se presenta el proceso de codificación que permitió construir la categoría “lógica institucional”.

Tabla nº4 Codificación categoría Lógica Institucional			
	Código descriptor (surgido desde las entrevistas)	Código nominal (elaborado por la investigadora a partir de los datos)	Categoría (síntesis de los códigos nominales en un código central)
V2	<i>"(...) bueno la describiría como un ambiente muy familiar, me gusta la palabra familiar, es una gran familia porque todos nos conocemos, muchos amigos y realmente es un lugar con mucha comunicación, de todos, puedes hablar con cualquiera no hay una barrera".</i>	Clima familiar, acompañamiento y cercanía.	Lógica institucional
M11	<i>"(...) vamos a xx (directora de la carrera) que siempre nos escucha y nos ayuda a resolver...ya aprendimos a quién tenemos que ir para que nos ayuden y que nos escuchan"...</i>	Directivos presentes	
M3	<i>"Yo siento que a veces xx (directiva de la carrera) nos ayuda en consultas que nosotros tenemos y ella es la directora de la carrera y se está encargando de cosas que son como más chicas que quizás le podrían derivar a una secretaria, pero como no podés contar con eso".</i>		
M10	<i>"Y desde lo humano, súper acompañados, todo el tiempo, por cualquier cuestión, personales y que tengan que ver con la carrera también".</i>		
M10	<i>"No, porque pensaba en el hecho de cuando veníamos a llorar acá, a decir "no podemos más", y la verdad que siempre trataron de ayudarnos, o sea, yo vería el anti ejemplo si desde acá me hubieran dicho algo, no, bñcatela, anda a estudiar a la UBA"...</i>		
M2	<i>"Porque es como que, de alguna manera, si bien nosotros somos alumnos y estamos ante un ámbito académico, ante cualquier problema personal nosotros sabemos que</i>		

	<i>podemos acudir ante el plantel docente y a los directivos, a la directora, a la subdirectora de la carrera, mismo yo cuando llegué no tenía a nadie y a las personas a las que tuve para tratar mis problemas personales, mis miedos y mis cosas personales eran los docentes. Entonces, es como que lo que te dan es eso esa humanidad y esa integridad, tratan de que seas una persona coherente entre lo que piensas, lo que sentís y lo que haces”.</i>		
V3	<i>“(...)tantos profesores que ves vienen y preparan la clase no es que se paran ahí y ves que se les ocurre, ves que son profesionales que están preparados, entonces uno también se prepara porque sabe que están dándote lo mismo no es que venís y te sentís defraudado, es un ida y vuelta de compromiso y esfuerzo con todo y el respeto desde la persona de seguridad y cualquiera que te cruza es una relación de cordialidad y una sonrisa y hola buen día que hace que todo sea más agradable y más ameno”.</i>	Profesores apasionados/profesores que no encajan	
M1	<i>“Con profesores y administrativos muy apasionados con lo que hacen, profesores especialmente ya sea médicos, psicólogos lo que sea se nota que le gusta mucho el trabajo que está haciendo y con directivos muy accesibles que siempre están predispuestos a escuchar y a intentar solucionar las cosas”.</i>		
M9	<i>“Pero sí con él... que... lo que en realidad al principio sentí, es un gran prejuicio, no sé si un gran prejuicio, pero... como una gran desvalorización de la mujer, sobre el hombre. Creo que eso lo sentí constantemente en él, en su persona”...</i>		
M5	<i>“En base a eso que me preguntas hay una de las situaciones que me pareció muy violenta si se quiere, que fue con dos alumnos que se presentaron a rendir un final en tiempo y forma y la clase anterior le preguntaron a la profesora qué debían llevar para el final, cayeron con todo el conocimiento en tiempo y forma, pero sin el trabajo y les puso un 2 y no los dejó rendir ni siquiera”...</i>		
M7	<i>“(...) pero en la mayoría de los casos sí terminamos por decir bueno, claramente hay una cuestión donde concebimos distinta a la persona, pero en muchas otras no, y el tema</i>		

	<i>suele acabarse diciendo bueno, ya está, no vamos a discutir esto, y ya está, y sigue la clase, porque por algún motivo el profesor tiene que continuar con el contenido, y queda ahí”...</i>		
V3	<i>“Bueno Psicología en este Hospital empezó hace 4 años con nosotros como camada pionera, por ahora estoy muy contento con que siempre han tomado con gran responsabilidad este hecho y ha dedicado un gran esfuerzo a traer profesores que están muy capacitados y que generan que la carrera como sea muy grata de cursar y de recibir la información de nuevos profesores, de rendir”.</i>	Camada pionera o conejillo de india	
M1	<i>“No sé de la Universidad, como primer año, primer camada te puedo decir, ser los conejitos de indias como nos dicen siempre puede ser un problema como no, tiene un aspecto positivo de que nos contienen y cuidan como nos dicen siempre pero también tiene el aspecto negativo que todo se probó con nosotros tanto de no sé exigencias, profesores, por ahí tuvimos situaciones en las que pedimos no cambios, pero hicimos críticas sobre algunos profesores que se nos escuchó, eso de ser los primeros trae siempre no sé si complicaciones pero primeras experiencias. Esto de los intercambios para los otros años va a estar más armado y más listo”.</i>		
V3	<i>“(…) puede ser que sea una debilidad el hecho de que todo sea nuevo y cada paso implica tantearlo primero ver si está seguro, quizás tres semanas después empieza a moverse ese suelo y hay que moverse de baldosa como que ir no tanto ensayo y error sino que un poco en momentos y eso puede ser una debilidad para poner en comparación con otra carrera de psicología en otra facultad en donde ya tienen todo dado y es automático, cursas todo esto y te vas a hacer tu práctica allá pero a la vez genera que esto que es nuevo tomado con responsabilidad y con muchas ganas sea un plus si es realizado de manera consciente que en mi opinión se logró”...</i>		
V3	<i>“El plus que te genera estar en esta facultad genera tener un poco más de paciencia o no sé cómo decir no es muñequando con la universidad es como un equipo no vos me</i>		

	<i>das un servicio y yo lo uso. Salir de acá creando una carrera siendo la primera camada va a tener sus beneficios y su costo”.</i>		
M11	<i>“(…) la carrera se está formando, estamos en los primeros pasos, yo creo que… hoy tengo que recomendar la facultad, no sé si la recomiendo tanto, sí diría dentro de cinco años va a estar mucho más sólida y mucho más consolidada”.</i>		
M9	<i>“No… Todo lo contrario. Incluso el cuatrimestre pasado, que mi papá se enfermó y me tuve que ir a xx, y faltar un montón a la facultad, falté a exámenes, falté a todo, perdí clases, mientras me perdía las clases, mis compañeros me mandaban las clases, incluso profesores también, como no te hagas problema, rendí cuando puedas. No sé porque habrán pedido excepciones ellos, también creo que, como que no se le puede dar excepciones a todos tal vez, y sí, si se identifica cuando uno realmente lo necesita me parece. Pero no creo que, si alguien realmente necesita una excepción, no se la den, no, para nada”.</i>	Flexibilidad a toda prueba	
M11	<i>“(…)por un tema de que a mí me gusta cuando las cosas se cumplen tal cual se dicen, y pasa por un tema de que ya somos un poco grandes, responsables, y no necesitamos que la facultad sea nuestra mamá, de que te esté arreglando los errores, sino que nada, es lo mismo que el día de mañana estés trabajando y te olvidaste de mandar el trabajo a tu jefe, yo creo que son cosas que obvio, y si mí me pasa a mí me costaría un montón, pero te ayudan a aprender y decir bueno, el día de mañana me tengo que anotar.”</i>		
M5	<i>“En ese sentido creo que son demasiado flexibles, creo que a una persona que te puede pasar una vez, pero no fuera de la fecha, pero es parte del aprendizaje también. Si no rendiste ese día, porque te olvidaste o por lo que sea, vas a aprender, es parte también de lo que uno tiene que aprender dentro de la universidad y creo que en ese punto son muy flexibles”</i>		

M5	<i>"Pero si me parece que es demasiado flexible, estas cuestiones todo se habla y otras que son más importantes no se hablan y es justamente donde uno tiene que aprender a cumplir con la fecha y que no se va a adaptar la universidad a tus horarios"</i>		
M5	<i>"Yo también soy de las que uso bastante las faltas y siempre las estoy contando para no pasarme de las faltas y sé que otras personas sí y sin embargo no pasa nada. Me he visto a veces tentada de decir me voy un fin de semana a ver a mi familia, total no pasa nada y después lo charlo.</i>		
M5	<i>"Si también es real que el sistema no es lo más eficiente del mundo de repente te anotas y no apareces anotado o te anotaste en tiempo y no apareces en la lista no sé si hay que chequear eso del sistema porque si me parecería una injusticia que pase eso por más que vos hayas cumplido con los requisitos".</i>	Fallas: comunicación desorganización administrativa	sistemas, interna,
M7	<i>"(...) a veces... que sí hay bastante desorden detrás, probablemente lo que uno ve como alumno es... uno piensa que los profesores no hablan entre ellos, uno dice bueno, son tres profesores y no hablan entre ellos, no tienen ni idea de lo que dice el otro, pero realmente no tienen ni idea, hablas con ellos y "bueno, no sé, pero quién les dijo eso", "bueno, el otro profesor", "ah, no, bueno, no sé, déjame entonces le pregunto", como que... cosas que a lo mejor tú dices bueno, que se pongan de acuerdo y después nos la transmitan"...</i>		
M12	<i>"(...) pero sí es verdad que, por ahí cosas con la secretaria, que si nos mandó el mail, que si no, que si lo llevan al campus, hay profesores que no usan el campus y otros que sí, entonces a veces tenés todo en el campus, a veces no, entonces te mandan por mail el power point, se empieza a hacer como un lío y que eso es verdad que sí. Si es por organización es verdad que"...</i>		
M5	<i>(...) "el programa lo tuvimos tres clases antes de terminar de cursar la materia, lo cual puede ser tremendo porque vos tienes que organizarte de hecho el tiempo que tenemos fuera de la cursada para estudiar es poco entonces si no tienes el material te resulta</i>		

	<i>difícil, después el acceso al material últimamente es como difícil que esté en tiempo y forma también para ir adelantando lectura, para ir al día también lo van subiendo a medida que pueden entonces a uno se le descompagina mucho, yo creo que uno siente que es mucha exigencia y por el otro lado la falta de organización no ayuda a ese nivel de exigencia que a uno le exigen, eso sobre todo el tema de los programas”</i>		
M12	<i>“Es verdad que algunas cosas así más objetivas... igual yo tampoco es que sea la objetividad, yo también tendré mis cosas que están de más, pero sí es verdad que, por ahí cosas con la secretaria, que si nos mandó el mail, que si no, que si lo llevan al campus, hay profesores que no usan el campus y otros que sí, entonces a veces tenés todo en el campus, a veces no, entonces te mandan por mail el power point, se empieza a hacer como un lío y que eso es verdad que sí. Si es por organización es verdad que... hay algunos profesores que vienen a principio de año con todas las clases, como ya... todo armado, hay algunos que lo traen así y lo siguen, y otros que lo traen así y después no lo siguen”...</i>		
M5	<i>“Pero, por ejemplo, hubo una materia que fue xx que la verdad es que por más que se les plantearon las dudas y las dificultades y demás no encontrábamos respuesta del otro lado y también nos pasa que cuando vamos a pedir una respuesta por ahí a un nivel superior, la respuesta no es inmediata, sino que se ve reflejada en los años siguientes y por ahí lo que uno en el momento necesita es una respuesta y no se la dan en ese momento”...</i>	Incoherencias, falta de comunicación (contradicciones institucionales)	
V2	<i>“(…), el conflicto fue que las profesoras tenían actitudes malas con el curso, no somos un curso, ya lo conoces son todas mujeres y dos varones, todos responsables, nunca hubo un problema, curso que estudia, pero estas profesoras tenían malos tratos, respondían mal, que se yo, yo mucho no me meto en eso, dejo a las mujeres que solucionen los problemas, no sé yo veía por ejemplo que entregabas el parcial y decían mira este “hdp” la letra que tiene y no es que lo decían en privado, sino que estaba todo el curso haciendo el examen y vos escuchabas que decían eso”...</i>		

M5	<p><i>“En base a eso que me preguntas hay una de las situaciones que me pareció muy violenta si se quiere, que fue con dos alumnos que se presentaron a rendir un final en tiempo y forma y la clase anterior le preguntaron a la profesora qué debían llevar para el final, cayeron con todo el conocimiento en tiempo y forma, pero sin el trabajo y les puso un 2 y no los dejó rendir ni siquiera...y por otro lado si bien al principio de la cursada dijo lo del trabajo en el momento para el final no se los dijo y su excusa fue que al principio se los dijo pero al final no se los dijo antes de la fecha del examen. Es una materia muy de motivación de la persona, es xx, me pareció muy violento y fuera de lugar y en ese caso yo hubiese contemplado”...</i></p>		
V3	<p><i>“Ahora a mitad de año con una compañera teníamos que rendir y sentí que de parte de la docencia hubo una actitud de bueno no pueden rendir, si yo no puedo rendir y no me pones ausente sino que me figura que reprobé mi promedio baja y como que siento que es malo para los dos, yo estudié, pasé toda la noche estudiando y la verdad no sabía que había que traer el trabajo, no hubo ninguna oferta respecto a poder traerlo por mail, lo puedes imprimir, anda 10 min mientras le tomo a tu compañera, anda a imprimirlo, tráelo o te bajo puntos del final pero toda esa preparación de toda la noche sentí que no hubo ese ponerme en el lugar tuyo saber qué y a la vez entiendo perfectamente que quizás la docente vino con sus temas, hoy no tenía ganas de ponerse en mi lugar, no estoy haciendo un reclamo ni nada por el estilo”...</i></p>		
M11	<p><i>“Y yo creo que, primero desde arriba empezar a bajar un poco más de coherencia, primero, más siendo los de arriba, después exigiendo que todos los profesores presenten sus programas y en serio los presenten, porque nosotros nos quejamos un montón de esto y mismo desde arriba nos decían “sí, nosotros como docentes lo hacemos”, y llegamos a sus materias y no estaban, entonces como que no podés pedir algo a otros docentes si vos ni siquiera lo podés cumplir”...</i></p>		
M10	<p><i>“...o sea, cuestiones de las materias, que faltaban los programas, o que te modificaban los programas, pero por cosas externas a nosotros que no tienen nada que ver, el tema de las aulas, y las fechas de los parciales que se superponían o eran como muy pegados,</i></p>		

	<i>que capaz eso se podría ver desde el principio, sobre todo cuando hay profesores que ya lo tienen definido desde el principio, pero por la misma razón porque cuando te lo dicen, te dicen, en esta materia tenés parcial el 1º y el 15, y viene la siguiente hora y te dice, tenés el 1º y el 14”...</i>		
M11	<i>“(...) porque en cuarto año más o menos conseguís algo, y llegó el fin de cuatrimestre y no contaban, y te vas a reclamar o preguntar por qué, y te salían con una explicación de que en realidad no pero porque en realidad se dieron cuenta que no era para tu formación y que eso no contaba como para... y todas, que vos te sentías una estúpida preguntando, porque decías me lo dijiste... no me lo hubieras ni dicho, porque estábamos perdiendo desde... no sé, energía uno, diciendo, ilusionándose en que eso iba a contar como prácticas, desde... y no es de convenido, sino de que nada, si me dijiste que iban a ser horas prácticas contámelas como horas prácticas, simplemente eso”...</i>		
M11	<i>“(...) los primeros años principalmente, nos preguntaban mucho críticas a la carrera, y se las recontra dabas y tenías un grupo de docentes que te escuchaban y tomaban tus críticas, entonces vos sentías que estabas aportando con tus críticas, decías son críticas constructivas y desde el otro lado las toman y las recibían, y después te dabas cuenta que ellos analizaban qué cosas las iban a tomar y cambiar, y qué otras cosas las querían seguir manteniendo, que me parece perfecto, en el fondo es eso, estar abierto a una crítica, y en el otro lado vos criticabas y a toda tu crítica le daban una vuelta y no la tomaban, como que te la disfrazaban para que vos digas bueno, lo hacen por mi bien, pero en el fondo no estaban abiertos a la crítica, ahí estaba como el... ni te dejaban que entre, te la rebotaban, eso se sentía”.</i>		

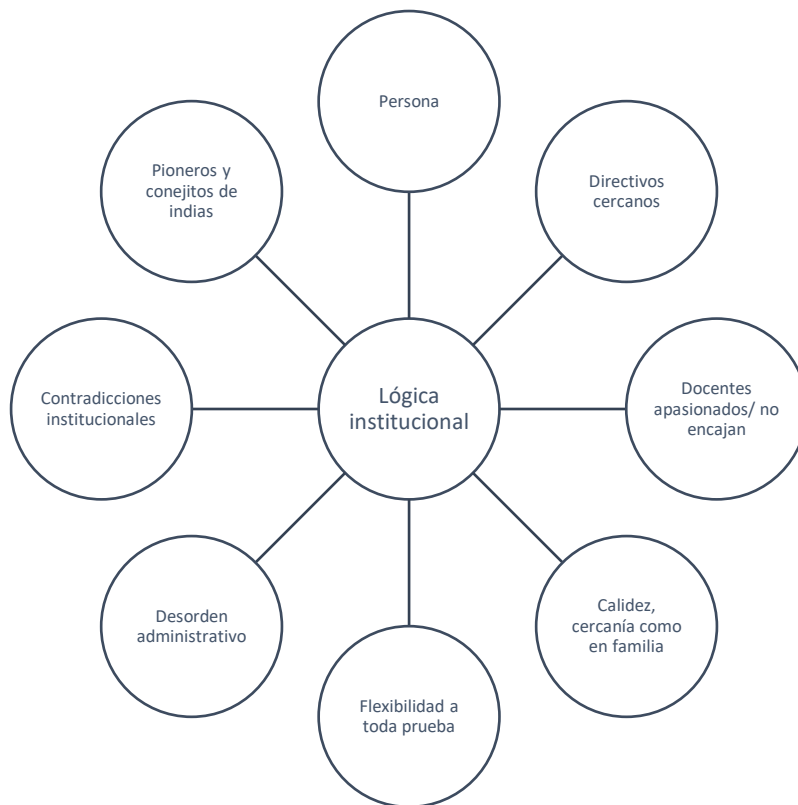


Figura n° 4: dimensiones de la categoría Lógica Institucional (elaboración propia)

5. El “Psicólogo de la Universidad” surge como una categoría que reúne elementos y atributos que darían cuenta de la identidad profesional. Los estudiantes reconocen aspectos de su identidad como profesionales que los diferencian, en este caso futuros psicólogos.

En primer lugar, la centralidad de la persona emerge como un eje transversal a la formación y a la profesión conformando lo que podría denominarse una Psicología de corte personalista. Esto significa que se enfatiza el valor de la persona, todas sus dimensiones y la relación interpersonal (en el sentido de intersubjetiva) como clave del ejercicio de la profesión.

“Creo que también lo vimos capaz implícitamente, pero es importante entenderlo, porque muchas veces si el psicólogo piensa que es él el que tiene que cambiar o el que tiene que trabajar, como que se otorga mucho poder y puede hacer un desastre realmente en una persona ya sea del ámbito o del campo que trabajes...” (M5)

“Después esto fue no es que lo haya escuchado en todas pero por ahí en las más clínicas, el entender que no es uno el que cura a la persona sino que es la persona la que se cura a partir del encuentro entre estas dos personas y que creo también ayuda mucho a entender el rol del psicólogo en todas las cuestiones no es uno el que va a hacer el cambio en la otra persona sino que uno simplemente es el mediador o instrumento para que la otra persona descubra, y pueda sacar lo mejor

de él mismo y creo que cualquier campo de la psicología que trabajes ya sea clínico, laboral, eso reconocerte como limitado, como un instrumento y mediador” ... (M5)

Los profesores que “se salen del manual” juegan un rol fundamental en promover conductas y actitudes relacionadas con el valor de la persona (aprender a “descalzarse para entrar en el otro”) y el ejercicio de la disciplina se aprende con un “encuadre flexible” que se describe a continuación:

“XX (profesor a cargo) es un genio, enseña algo que transmite algo distinto no es un profesor de manual, entonces está buenísimo”. (M4)

“Mucho con el tema de las experiencias que nos traen, muchas veces se dan ejemplos que son muy fuera de manual, más allá de las escuelas y cada cual tiene su dogma, siempre esté dinamismo se da con el entremezclado entre la situación con el paciente o la persona que uno tiene adelante y un poco la esencia de uno y se ve mucho por ejemplo en la variedad de cada profesor, casos similares, cuentan anécdotas parecidas y cada cual lo resolvió de una manera diferente, me parece que ahí se ve cada herramienta y cada cosa que uno trae propia en cada situación”. (V3)

El encuadre³⁰ flexible agrupa a una serie de atributos que se reconocen como propios del psicólogo de esta carrera. Se incluye habilidades como la empatía y respeto, el ejercicio de la libertad como valor, y el aplicar con flexibilidad las reglas externamente reconocidas por la profesión (uso del diván, por ejemplo).

“(...) como una línea que crea como un clima que el otro siente que vos lo estás viendo más allá de sus actos o que no lo estás juzgando o de que estás viendo no solo lo que es sino lo que puede llegar a ser”. (M11)

“Aprender a escuchar, lo que decía al principio de respetar el tiempo del otro, saber esperar, el hecho del silencio. Eso para mí fue maravilloso, porque me cuesta un montón hacer silencio, y cuando nos dijeron, hagan silencio y van a ver qué haciendo silencio el otro ocupa el lugar” ... (M10)

“Te dediques a donde te dediques, más allá de si te dedicas a Psicología Laboral, tienes una cantidad de conocimientos y herramientas que va a impactar muy fuerte en el otro y en la clínica mucho más. Tienes una responsabilidad muy grande, muy

³⁰ Encuadre Psicológico. Encuadrar es colocar una cosa o acción en un marco; algo pasa a tener un límite. En el proceso psicodiagnóstico, utilizar un encuadre significa mantener constantes ciertas variables que intervienen en dicho proceso, a saber: a) aclaración de los roles respectivos (naturaleza y límites de la función que cada parte integrante, paciente y psicólogo, desempeña en el contrato); b) lugares donde se realizarán las entrevistas; c) horario y duración del proceso (en términos aproximados, tratando de no plantear una duración ni muy corta ni muy prolongada); y d) honorarios (si se trata de una consulta privada o de una institución paga). Siquier de Ocampo, García Arzeno, Grassano de Piccolo y col (1974).

grande con herramientas que son invisibles, entonces el médico cuando te va a operar vos lo ves y te das cuenta de la responsabilidad que tiene, pero no te das cuenta de la responsabilidad que tiene el psicólogo cuando te está atendiendo” ... (V3)

Como un elemento que forma parte de los requisitos para ejercer el rol, cuyo origen pareciera surgir de las preconcepciones de estudiantes se identifica el mandato de “ser paciente”. Ser buen psicólogo requiere de cierta garantía de salud mental y ello exige la propia experiencia terapéutica.

“Y de alguna manera es mi experiencia también como paciente, yo creo que yo he ido a buscar a un psicólogo porque hay cosas que estoy... o sea, al principio quería curarme de algo, específico, bueno, si me veo como una enferma capaz que se me hace difícil todo el proceso, o sea, en realidad lo que quiero es encontrar algunas cosas, quiero encontrarle respuesta a algunas cosas, encontrar no sé, mi felicidad en algún lugar o mi sentido en este otro lugar, o respuesta para esto que estoy sintiendo, o para esto que me está pasando o esto que estoy haciendo, o sea, creo que en cualquier cosa que vaya siempre el paciente hay algo que quiere encontrar y que uno está ahí un poco como para guiar, como para acompañar en el proceso, y creo que también nuestro trabajo es un trabajo de base a cualquier otro... o sea, de alguna manera ahí sí pongo mi carrera como por arriba de otras, que digo bueno, a veces si uno no está bien con uno”... (M7)

“Si fundamental, si fundamental, fundamental porque no podés hacer un buen ejercicio sino estás bien, por eso también tenemos que hacer terapia”. (M6)

“Estoy de acuerdo y es en relación a esto que lo decía anteriormente no sé si necesitas tanto de por ahí puedes necesitar anotar, creo que lo principal que necesitas es la propia cabeza de cada uno medio vulgar, pero creo que si uno está bien con salud mental es lo primordial y lo principal con lo que vas a trabajar, no necesitas de otras herramientas por ahí o de otras técnicas, es más sino está bien el profesional es hasta en vano hasta contraproducente todo lo que hagas”. (M5)

Una de las limitaciones que los estudiantes reconocen es visualizarse como “psicólogos de elite” a los que les falta calle.

“Se me ocurre mucho el tema de cierto elitismo o que estás en una burbuja por ser una universidad cara pongámosle o que nos falta como calle por decirlo con algunos términos” ... (M5)

“A la vez creo que la universidad busca por medio de proyectos sociales o de acción solidaria que toda esa parte de salir de la universidad esté de hecho un proyecto en concreto que lo llevan adelante muchos chicos de la facultad de psicología que es lo de la Posta Sanitaria Las Lilas es un acompañamiento continuo y constante desde las distintas áreas de la salud a personas que están en una situación de mayor vulnerabilidad, entonces me parece se promueve constantemente que participes y te ayudan a salir de esa situación que por ahí el resto podría criticar”... (M5)

En la siguiente tabla se presenta el proceso de codificación que permitió construir la categoría “psicólogo de la Austral”.

Tabla n° 5 Codificación categoría Psicólogo de la Universidad

	Código descriptor (surgido desde las entrevistas)	Código nominal (elaborado por la investigadora a partir de los datos)	Categoría (síntesis de los códigos nominales en un código central)
M5	<i>“(…) creo que esa mirada se tiene en todos los dictados de las materias está esa mirada de primero hay que ver a la persona con todas sus potencialidades y sus debilidades, pero sabiendo que hay que ver a la persona con la que vas a trabajar”...</i>	Psicología centrada en la persona	
M12	<i>“(…) y como que si me pareció importante eso, como que tuvieran otra visión de la persona, entonces eso sí me gustó, pero bueno así en el plano”...</i>		
M9	<i>“Que... se cura con el vínculo y creo que, eso es en lo que hizo mucho hincapié la universidad, en formar como buenas personas, entonces creo que es más fácil curarse con el vínculo con una buena persona, así que me parece que es eso, lo que da”...</i>		
M5	<i>“Después también que veo una mirada integral con respecto a las escuelas que se enseñan y también al tipo de trabajo no es que se critican las escuelas o demás, sino que se toman las fortalezas de cualquiera de las escuelas siempre teniendo en cuenta una buena base antropológica. Lo cual me parece sumamente enriquecedor, creo que todas son útiles lo importante es no perder de vista a la persona”.</i>		
M7	<i>“(…) y sin embargo como que la profesora se ha tomado la tarea de traer a la clase otros profesores como xx, como para darnos una visión... o sea, toda la clase tuvo el objetivo de decirnos “no importa a qué autor se inclinen o qué cosas quieran tomar o qué cosas quieran dejar, pero si ustedes no se plantean primero qué es la persona para ustedes, quién es la persona, cómo es la persona, o sea, como ustedes se paren antropológicamente primero, así es como van a ver y así es como van a ejercer su profesión”.</i>		

M5	<i>"(...) me acuerdo una vez nos habían dado una reflexión uno de los profesores fuera de lo que es la materia, nos trajo un texto que decía "descalzarse para entrar en el otro" creo que eso también es una de las habilidades más importantes, es decir, estoy entrando en un terreno sagrado y me tengo como que, por ahí sacar todos mis modelos mentales o mis esquemas para poder ayudar realmente a una persona, eso"...</i>		
M4	<i>"XX (profesor a cargo) es un genio, enseña algo que transmite algo distinto no es un profesor de manual, entonces está buenísimo".</i>	Profesores que se salen del manual	Psicólogo de la Universidad
M4	<i>"XX lo mismo es una señora te da eso no te enseña del manual te enseña desde el otro lado, y la ayudante es como que arma cuadritos es su Excel, le colabora".</i>		
M10	<i>"Cuando uno está en la carrera medio que..., por más que te traigan el currículum no le prestas tanta atención a eso, sino a la accesibilidad que tienen los docentes, la gran mayoría es increíble. De hecho, xx vino un sábado a darnos clase, y eso también nos marca un montón, el hecho de que haya venido a dar clase un sábado cuando no tenía por qué, y que además es como todos los profesores que están acá comparten una mirada que tiene un poco la facultad, entonces todo va en la misma línea".</i>		
V3	<i>"Mucho con el tema de las experiencias que nos traen, muchas veces se dan ejemplos que son muy fuera de manual, más allá de las escuelas y cada cual tiene su dogma, siempre esté dinamismo se da con el entremezclado entre la situación con el paciente o la persona que uno tiene adelante y un poco la esencia de uno y se ve mucho por ejemplo en la variedad de cada profesor, casos similares, cuentan anécdotas parecidas y cada cual lo resolvió de una manera diferente, me parece que ahí se ve cada herramienta y cada cosa que uno trae propia en cada situación.</i>		
M2	<i>"Por ejemplo, algo que han hecho mucho este año en xx integrar el práctico con el teórico y hacer un practico que nos permita conocernos como persona, por ejemplo cuando vimos Gestalt, la profesora propuso un juego en el que cada uno tenía que describirse utilizando 4 palabras "yo soy ta, ta, ta,ta" y todos íbamos compartiendo y después en el cierre ella</i>		

	<i>explicó lo teórico usando el juego como ejemplo práctico que hicimos al principio y me permitió no sé conocer que por ejemplo xx se siente de tal y tal forma, xx se siente de tal y tal otra y yo no tengo idea de cómo se sienten”.</i>		
M10	<i>“Aprender a escuchar, lo que decía al principio de respetar el tiempo del otro, saber esperar, el hecho del silencio. Eso para mí fue maravilloso, porque me cuesta un montón hacer silencio, y cuando nos dijeron, hagan silencio y van a ver qué haciendo silencio el otro ocupa el lugar, o sea, quiere ocupar ese lugar, y va a terminar diciendo algo interesante, o capaz que no, que te abre la puerta para otra cosa. Y las visibles todo el tema de las técnicas que fuimos aprendiendo a lo largo de la carrera, pero, así como habilidades de psicólogo aprender a escuchar, sobre todo. O por lo menos, es la que más se relaciona con cuestiones personales”.</i>	Encuadre flexible: silencio, empatía que deja huella, caja de herramientas invisibles	
M8	<i>(...) bueno obviamente de tener una empatía con el paciente, pero básicamente no, ahora no me imagino nada una terapia así de diván, me parece que hacen mucho énfasis a la empatía acá, que hay que tener con el paciente, con pacientes, nenes, lo que fuera...</i>		
M6	<i>“Umm no sé esa combinación de las dos me parece que son clave, no sé a veces los juzgan de futurólogo viste como de predictor, no bueno no pero no sé cómo herramienta de trabajo eso la empatía, la intuición y saber qué puede pasar cualquier cosa”...</i>		
V2	<i>“Te dediques a donde te dediques, más allá de si te dedicas a Psicología Laboral, tienes una cantidad de conocimientos y herramientas que va a impactar muy fuerte en el otro y en la clínica mucho más. Tienes una responsabilidad muy grande, muy grande con herramientas que son invisibles, entonces el médico cuando te va a operar vos lo ves y te das cuenta de la responsabilidad que tiene, pero no te das cuenta de la responsabilidad que tiene el psicólogo cuando te está atendiendo”.</i>		
V1	<i>“Me imagino que va a ser bastante empático. Cualquier psicólogo tiene que ser empático, pero con la formación que recibimos acá, la forma que tenemos, que tienen de explicarnos como es la relación con un paciente, las escuelas que vemos y todo, florecen mucho esto</i>		

	<i>de la empatía y no solo esto de sentar a alguien en el diván quedarse callado, anotar...me imagino que va a ser bastante empático, bastante contenedor”.</i>		
M9	<i>“Como dentro del grupo, no sé cómo explicarte... no sé por qué en realidad, porque no es sólo porque lo hayamos visto en clase... pero sí, es como que cada uno va teniendo como más registro y lo va trabajando más en su individualidad, la empatía, hace que en el grupo más... no sé... como que crezca más eso”.</i>		
M9	<i>“La mayoría, bueno, que a mí me gustaría hacer clínica, hablaban de que les gustaría ser muy libres... nos gustaba mucho... vimos cómo atienden varones, que generalmente son distintos de las mujeres, es como que permiten más ese juego o no sé... libertad, movimiento, cosas en el consultorio y un poco nos imaginamos así, como... hacía lo que quieras, como... también vimos distintas técnicas, ponele la logoterapia, traemos un libro, bueno hacemos libro... salimos al parque, bueno salimos al parque, yo me lo imagino así, como muy libre y ojalá la rutina no nos haga como perder esa libertad que queremos tener, porque después me imagino que será mucho más fácil, sentarse y bueno, ahora contame, taca, taca... no me lo imagino en el diván ni nada... no, en cualquier lado, sentado como quiera o parado, yo me lo imagino así”...</i>		
V3	<i>...se va armando un grupo que por la característica de estar estudiando psicología y de todo esto que te digo esta huella empática se va formando un grupo con mucha cohesión digamos muy unido en donde como que si se (...). No sé cómo se dio, pero se dio porque estamos en este encuadre...hay mucho contacto, el ambiente es lindo, y donde también la exigencia genera que apretemos más los hombros y estemos caminado todos juntos así que yo me imagino al recibido de psicología de la Universidad xx que va a tener muchas herramientas no solo propias sino también de contacto de gente a su lado que sea como una red digamos...</i>		
M11	<i>“Yo creo que desde una mirada cálida, un psicólogo le juega como... no digo que un médico no lo tenga o una enfermera no lo tiene, pero yo creo que tiene una mirada distinta, mucho más profunda, una empatía, una predisposición hacia la otra persona, que abre el campo</i>		

	<i>y obvio, no vas a por ahí lograrlo con todos, no vas a lograr que todas las otras personas se sientan así con vos, pero sabe cómo acercarse más al otro, sabe cómo preguntar, sabe cómo comprender, que son todas armas y herramientas que nos sirven un montón, que sí, no digo que un médico no pueda tener, pero digo que en el psicólogo son su caja de herramientas, empatía, escucha, escucha principal, el saber cómo comunicar”...</i>		
V3	<i>“Por otro lado, también el hecho de que hayan dado distintas cátedras como de una manera holística como así contribuyendo a cada una de las escuelas un poco también genera que uno no salga simplemente con una herramienta de toda la caja, sino que tenga bastantes que no significa que no tenga que desarrollarlas a posterior, pero está bueno eso”.</i>		
M12	<i>“Pero, o sea, es verdad que en muchas cosas te ayuda a entender más a las personas. Y en muchas cosas, como que, si me abrió la cabeza, como que te hace más comprensiva, no sé... y que eso tal vez sí lo buscaba, y sí, contenta con eso. Pero sí, sabiendo que me falta un montón...”</i>		
M7	<i>“Y de alguna manera es mi experiencia también como paciente, yo creo que yo he ido a buscar a un psicólogo porque hay cosas que estoy... o sea, al principio quería curarme de algo, específico, bueno, si me veo como una enferma capaz que se me hace difícil todo el proceso, o sea, en realidad lo que quiero es encontrar algunas cosas, quiero encontrarle respuesta a algunas cosas, encontrar no sé, mi felicidad en algún lugar o mi sentido en este otro lugar, o respuesta para esto que estoy sintiendo, o para esto que me está pasando o esto que estoy haciendo, o sea, creo que en cualquier cosa que vaya siempre el paciente hay algo que quiere encontrar y que uno está ahí un poco como para guiar, como para acompañar en el proceso, y creo que también nuestro trabajo es un trabajo de base a cualquier otro... o sea, de alguna manera ahí sí pongo mi carrera como por arriba de otras, que digo bueno, a veces si uno no está bien con uno”...</i>	Un mandato: ser paciente	
M12	<i>“Igual por ahí sí nos fueron diciendo algunos como estaría bueno ir a un psicólogo, o eso...”</i>		

M7	<i>“Yo a veces creo que es algo que... si es verdad que me lo han dicho, nos lo han dicho más desde la visión de que algún autor en particular hacía énfasis en esto, y que la profesora por ende concuerda con este autor, sí me gustaría más que sea una invitación o un énfasis importante que la universidad pusiera como universidad, porque lo he visto más desde ese lugar, a veces pienso que si la profesora tuviese otra visión no nos invitaría tanto a hacer esto, y he tenido la oportunidad de compartir, o yo misma digo, si yo no estuviese en terapia o si yo no hubiese... si en algún momento por equis o ye razón particular entrara en terapia, tal vez soy un desastre de psicóloga después, no sé, como que sí creo que el énfasis no es tanto como debería ser, porque creo que es muy importante uno conocerse para poder ayudar a otras personas, y no empezar a poner en los demás cosas que en realidad son de uno. Sí me gustaría que el énfasis fuese más desde la universidad y no desde una persona en particular, me parece importante”...</i>		
M6	<i>“Si fundamental, si fundamental, fundamental porque no podés hacer un buen ejercicio sino estás bien, por eso también tenemos que hacer terapia”.</i>		
M4	<i>...ahora la mayoría está en terapia, pero porque es como la otra pata, es estar del otro lado, me parece que es: la teoría, la experiencia y la práctica, ahora vamos a empezar con prácticas, pero estamos de este lado, del lado del psicólogo, pediría que junto con la carrera tendría que hacer un proceso, en realidad indefectiblemente lo hay, proceso psicológico del alumno, que es del alumno por todo lo que se estudia y se ve, que muchos lo hacen solos...</i>		
M8	<i>“Se me ocurre mucho el tema de cierto elitismo o que estás en una burbuja por ser una universidad cara pongámosle o que nos falta como calle por decirlo con algunos términos”...</i>	Falta calle, elitismo	
M5	<i>“A la vez creo que la universidad busca por medio de proyectos sociales o de acción solidaria que toda esa parte de salir de la universidad esté de hecho un proyecto en concreto que lo llevan adelante muchos chicos de la facultad de psicología que es lo de la Posta xx es un acompañamiento continuo y constante desde las distintas áreas de la salud a personas que están en una situación de mayor vulnerabilidad, entonces me parece se</i>		

	<i>promueve constantemente que participes y te ayudan a salir de esa situación que por ahí el resto podría criticar”...</i>		
M7	<i>...yo escogí Argentina porque en Argentina estaba la universidad xx, entonces... nada, es como que le apuesto a esta universidad, es la universidad que siempre quise estudiar, y lo que pienso es, creo que no está pensada, así como para recibir a todo el mundo, hay personas que por ejemplo te limita mucho el tema de conseguir un trabajo en cualquier lugar, o sea, no consigo un trabajo en cualquier lugar porque los trabajos son de medio tiempo...</i>		

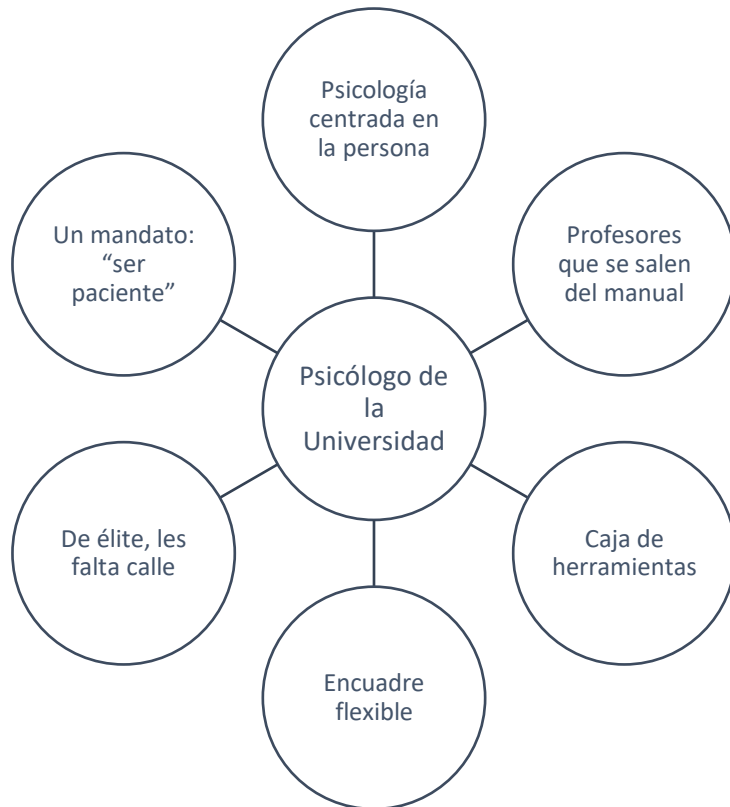


Figura n° 5: dimensiones de la categoría Psicólogo de la Universidad (elaboración propia)

Como una aproximación complementaria, al análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas a los estudiantes es posible identificar aquellos “mensajes” que siguiendo el modelo propuesto por Haidet y Stein pueden corresponder a premisas de la cultura institucional en formación en el caso de la carrera de Psicología estudiada.

Mensajes del currículo oculto	Premisas
Los psicólogos a diferencia de los médicos tienen conductas atípicas y son curiosos.	Psicólogos y médicos se diferencian en cuanto a su modo de comportarse.
Los psicólogos aprenden a utilizar herramientas para trabajar que son invisibles.	La empatía, el uso del silencio, la escucha son habilidades necesarias para el trabajo del psicólogo.
Los psicólogos deben tener una clara visión acerca de la persona.	Los psicólogos se ocupan de las personas.

No hay corrientes psicológicas buenas ni malas es el psicólogo el que decide cuándo utilizarlas.	
Las corrientes psicológicas se diferencian en el lenguaje que utilizan y en el concepto de persona que las subyace.	
Los psicólogos no curan, solo ayudan a que cada persona pueda curarse.	El instrumento que permite a la persona curarse es el psicólogo.
No puedes ser buen psicólogo sin haber sido paciente.	Todo psicólogo requiere tratamiento psicológico.

Tabla n° 6: identificación de mensajes del currículo oculto de la carrera de Psicología de acuerdo al modelo propuesto por Haidet y Stein (2006).

4.3. Discusión de los resultados

La pregunta inicial: *¿Qué características y atributos reconocen los estudiantes como formando parte del currículo oculto de la carrera de Psicología?*, ha sido respondida a lo largo de esta investigación. A partir de las entrevistas realizadas a estudiantes fue posible develar algunos de los atributos que componen el currículo oculto de dicha carrera. Entonces, se podría decir que se ha logrado un acercamiento al currículo oculto de la carrera de psicología, pero de ningún modo se han descubierto todos los componentes de dicho fenómeno.

Se proponen cinco categorías centrales (hospital, identidad cristiana, centralidad de la persona, lógica institucional, psicólogo de la Universidad) que sintetizan a los componentes del currículo oculto que fueron identificados. Cada una de éstas reúne a diversas dimensiones. En éstas se evidencia claramente la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno estudiado. Las categorías “hospital”, “identidad cristiana” y “lógica institucional” surgen desde los “contextos” que configuran el currículo oculto de la carrera de psicología. No obstante, no es posible afirmar que constituyen la totalidad del “currículo oculto”. En las categorías “centralidad de la persona” y “psicólogo de la Universidad” se reúnen atributos que se

relacionan con el camino recorrido (formación) por los estudiantes de psicología y en este sentido se refieren a aprendizajes cuyo contenido es la identidad profesional. La diversidad contextual que tiene el currículo oculto para su expresión y el carácter dinámico de su conformación queda de manifiesto. Un aporte a este punto corresponde a lo señalado por Schrewe et al (2017) al denominar “currículo contextual” a todos los aspectos que se pueden identificar como significativos en la formación de los estudiantes de medicina pero que inicialmente no son incluidos en el currículo formal

El contexto, tanto en el sentido de entorno físico como de clima o ambiente afectivo que describen los estudiantes (Koens et al, 2005; Centeno 2018), se expresa en características que se identifican como propias de la carrera, de la facultad y de la Universidad. Se observa que la visión cristiana de la institución está presente en los atributos englobados en las categorías de “identidad cristiana” y de “centralidad de la persona”. Se puede plantear que este carácter cristiano se refleja en la carrera de un modo que va más allá de lo explicitado en los documentos analizados y que se denominó “inspiración cristiana”. Particularmente interesante, resultan las dimensiones relacionadas con los sesgos o prejuicios y los términos de autopista o colectora que aluden a la forma en que los estudiantes vivencian este espíritu cristiano.

Por otra parte, el hospital es concebido como escenario de experiencias y de oportunidades de interacción con otros profesionales, docentes, estudiantes, personal administrativo y también con pacientes. Valores como libertad, humildad y el cuidado por la persona son descritos por los estudiantes como formas de conducirse al interior de la institución. Asimismo, se reconocen experiencias formativas positivas (relacionadas a modelos de docentes y a prácticas tanto dentro como fuera de las clases) que confirman lo descrito en el ideario y fundamentos de la carrera. Experiencias negativas referidas a fallas en la ética profesional y otras que surgen desde las “contradicciones institucionales” se contraponen a lo declarado en los documentos institucionales que fueron analizados, no obstante, para los estudiantes son ejemplos de aquello que no se debe hacer. En este sentido, se convierten en aprendizajes valiosos y de actitudes y conductas positivas.

La inserción de la carrera de psicología en un ámbito de salud, es un contexto aún en construcción. Algunos de los atributos identificados: “interdisciplina incipiente” y “rasgos del *ethos* del psicólogo” se expresan en actitudes de colaboración entre disciplinas y en una modalidad de interacción con la medicina y con sus profesionales. La integración con otras ciencias de la salud como la enfermería es aún lejana. ¿Es la psicología una ciencia aliada en el área de la salud? Luego de los resultados de este estudio, la respuesta a esta interrogante solo se puede insinuar. Existen atributos del currículo oculto según cada contexto o escenario identificado por los estudiantes. Entonces, los estudiantes de medicina y los de enfermería posiblemente reconozcan atributos diferentes del currículo oculto a los que identificaron los estudiantes de psicología que participaron de esta investigación.

Los rasgos o atributos que serían propios del psicólogo de esta Universidad insinúan una mirada particular respecto del ejercicio de la profesión. La “centralidad de la persona” es una categoría transversal a todos los aspectos del currículo oculto que se reconocieron en esta investigación. En dicha categoría se representan diversos significados: existencia de un ambiente familiar en donde las interacciones son de carácter personalizado, una formación personalizante (en donde se atiende a cada estudiante-persona- en particular) y una visión de la psicología de corte personalista (en el sentido de estudiar a la persona más allá de las diferentes corrientes psicológicas existentes).

Por otra parte, se constata que el hacer del psicólogo de la Universidad está prioritariamente orientado al campo de la clínica, es decir, los estudiantes se visualizan como profesionales preferentemente dedicados a la tarea asistencial (dentro de un hospital). Por otra parte, se reconocen atributos relacionados al *ethos* de la disciplina (curiosidad, locuacidad, sensibilidad) los cuales están presentes tempranamente en la vida de los estudiantes, confirmando así el rol del proceso de socialización como transmisor de formas de relacionarse con la propia disciplina.

Una relación que es necesario ahondar surge desde la categoría descrita como “lógica institucional” y la cultura de la organización. En línea con lo que señala Clark (1983) la universidad como organización compleja implica la interacción de diferentes subculturas (cultura de la institución +cultura de la disciplina +cultura de la profesión) por ello es interesante indagar acerca de la manera en que la cultura se

expresa en los atributos de la lógica institucional descrita. En este caso, la psicología es una disciplina diferenciada de la medicina y también de la enfermería, éstas conviven en una misma facultad constituyendo comunidades científicas que interactúan cada una con sus propias reglas, pero bajo un paraguas común (Becher, 2001). Valdría la pena indagar si desde la perspectiva de los estudiantes de estas otras carreras de la facultad, se reconocen también atributos como la “desorganización administrativa” y el “clima familiar”.

Por otra parte, si la “cultura” no es algo estático y atemporal, sino que cambia constantemente a medida que las personas hacen uso de sus recursos de maneras creativas y a veces sorprendentes, es posible pensar que solo se han encontrado atributos de un currículo oculto en formación y en permanente evolución. Según Taylor (2003) para que una persona que proviene de una cultura diferente (sería el caso de los estudiantes al ingresar a la carrera) pueda convertirse en profesional implica al menos dos procesos de socialización o aculturación, uno en la cultura dominante y el otro en la profesión. Asimismo, en la categoría que describe rasgos de la identidad profesional surge la necesidad de articular el saber científico propio de la disciplina y las demandas sociales, es decir, el proceso formativo no puede estar alejado o descontextualizado de lo que significa el desempeño vida profesional, en este caso de los futuros psicólogos. Desde el punto de vista de mejoras en la carrera, son aspectos a trabajar: el rasgo definido como una psicología de élite y las dificultades organizativas y contradicciones institucionales que se incluyen en la categoría de lógica institucional.

Con relación a los contenidos del currículo oculto, los resultados obtenidos visibilizan nuevos aspectos del conjunto de elementos formativos que se reconocen como fundamentos de la carrera en los documentos institucionales. Pero además hay otros contenidos que han podido reconstruirse a través del análisis de los atributos del currículo oculto y que no se vinculan con los fundamentos del diseño curricular. Un ejemplo, es el atributo denominado el “mandato de ser paciente”. Cabe preguntarse tomando los aportes de González C., & De la Torre J.C (2017) si en el caso de la formación de los estudiantes de psicología este mandato que no aparece en el currículo tiene su origen en la interacción con docentes que provienen del campo profesional de la clínica

Se puede plantear que los resultados obtenidos pueden ser incluidos en las dimensiones del currículo oculto especificadas por Haidet P., & Teal C. (2014). En el siguiente cuadro, se ejemplifican dichos componentes con algunas de las evidencias que surgen del análisis de las entrevistas a los estudiantes.

Tipo de Currículo	Recursos	Actividades	Evidencias	Impacto
Oculto de la carrera de Psicología	Ejemplos: Foco en la persona. Diferencias entre médicos y psicólogos.	Ejemplos: Experiencias de prácticas en la Posta. Experiencias con profesores que se salen del "manual".	Ejemplos: Psicólogo flexible. Empatía, manejo del silencio, cuidado de la dignidad de la persona.	No aplica (aún no hay graduados)

Tabla n°7: ejemplos componentes del CO según lo planteado por Haidet & Teal (2014)

Si se considera que el trabajo de develar el currículo oculto es un proceso, es posible reconocer algunos matices que pueden ser tomados en cuenta a la hora de identificar sus componentes o atributos:

a) Visibilidad del atributo, es decir si es visible que puede ser entendido como público o más bien invisible o privado. El carácter 'visible' significa que un atributo se manifiesta de manera evidente y es fácilmente perceptible, por lo cual se puede reconocer públicamente como un componente del currículo oculto aun cuando no esté formalmente explicitado en el currículo formal. En este sentido, se trata de elementos que pueden hacerse públicos con relativa facilidad y que dependen de quién es el actor que lo describe o percibe. En este estudio, los actores son los estudiantes y para ellos son fácilmente visibles los aspectos que hacen a dificultades organizativas. Esto posiblemente, no es tan visible para los directivos de la carrera o de la facultad. Es decir, tiene relación con la forma en que se toma conciencia respecto del atributo.

La visibilidad corresponde a una dimensión que da cuenta de la distancia y claridad con que puede reconocerse una característica como componente del currículo oculto. Surge acá la pregunta de cuán escondido está realmente el currículo oculto en el sentido descrito por Hafferty (2017). Otra pregunta que surge a partir de este matiz sería ¿Oculto es siempre equivalente a no intencional? En la definición propuesta en este trabajo, se considera que el currículo es oculto en cuanto incluye a aprendizajes que no son intencionales y que están vinculados a diversos contextos y aspectos del proceso educativo. Entonces, se puede decir que cuando un atributo del currículo permanece oculto corre el riesgo de ser olvidado y tal vez esto dé cuenta de las ausencias observadas en este estudio.

b) Internalización del atributo, es decir si se encuentra de un modo superficial o parcial o más bien tiene un carácter profundo y está integrado a otros aspectos del currículo oculto. Esto significa que un atributo puede encontrarse como parte de uno o varios componentes del currículo oculto, también puede ser parte de uno o de varios currículos ocultos. Se puede plantear que la internalización (implicaría profundidad) se evidencia a nivel de contenidos variados y que se expresa tanto en conductas como en creencias y actitudes desde las diferentes dimensiones exploradas. En este estudio, el ejemplo sería la categoría 'centralidad de la persona' la cual es descrita como contenido, valor y principio. Esto implica la tarea de conectar los atributos entre sí, o sea de indagar si se relacionan o solo son aspectos aislados. Adentrándonos en este matiz se podría pensar que aquellos aspectos del currículo oculto que tienen que ver con contenidos como valores y que se experimentan de un modo diferente se ubican en niveles profundos del currículo oculto y serían aquellos más difíciles de encontrar.

c) Coherencia del atributo, es decir, si el atributo se refiere a aprendizajes positivos (sería coherente) y se debe a que coincide con lo que se dice o declara (se hace y se vive lo que se dice), o bien es negativo (sería incoherente) y se opone a lo declarado en el currículo formal o bien surge en oposición a otro atributo descrito. En este caso, como ejemplos se pueden citar las "contradicciones institucionales" percibidas por los estudiantes y las "fallas en la ética profesional" las cuales se contraponen a lo declarado respecto al valor de la "persona" en el currículo formal y también a la centralidad de ésta en el oculto. No obstante, a pesar del carácter negativo del atributo

descripto desde la perspectiva de los estudiantes se trata de aprendizajes positivos (lo que no hay que hacer).

Una limitación de este trabajo surge del hecho de que solo se incluyó la voz de los estudiantes como informantes claves, resultando necesario ampliar esta exploración con otros actores (profesores, por ejemplo) para acceder a una visión global y más completa del currículo oculto. Los resultados pueden parecer novedosos y por cierto que “iluminan” respecto a aprendizajes que se relacionan con la identidad profesional, rasgos de la disciplina, estilo de funcionamiento y estructura organizativa de la carrera, pero no son abarcativos, exhaustivos ni concluyentes.

Desde las implicancias de esta investigación, se puede afirmar que los resultados obtenidos plantean la necesidad de reconsiderar algunas afirmaciones y supuestos sobre el currículo oculto. El sentido y significado de oculto aparece como un aspecto clave, se debería ampliar incluyendo además de escondido, no visible y/o no consciente, pero al que se puede acceder si se lo propone. Además, desde el punto de vista de la función que cumple el currículo oculto se identifican atributos cuyo sentido es reforzar al currículo formal y no se contraponen a éste. De esta forma, se hace evidente que el currículo oculto influye de un modo diferente y variado, es decir, los estudiantes no aprenden en el mismo sentido de lo que experimentan durante su formación.

El currículo oculto de la carrera de psicología estudiada, surge como un complejo y dinámico fenómeno a explorar y a continuar estudiando.

CAPÍTULO V

5. Conclusiones y reflexiones finales

Los resultados de esta investigación muestran que el currículo oculto de la carrera de psicología estudiada está conformado por diferentes atributos que no habían sido considerados en el currículo formal. Desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados ha sido posible develar y en cierta forma ponerle nombre a situaciones, rasgos y características de la formación que inicialmente no fueron incluidos en el diseño curricular de la carrera. Se puede confirmar además el rol activo e interactivo de los estudiantes en su proceso formativo. Retomando la propuesta de Vallaeys (sin fecha) se ha logrado el objetivo de hacer conscientes aspectos inconscientes de la enseñanza de la psicología en el caso analizado.

El currículo oculto es un fenómeno que comprende diversos atributos, los cuales varían en cuanto a su visibilidad, internalización y coherencia. Los atributos que emergen como formando parte del currículo oculto se encuentran en relación al contexto o los contextos en que se desarrolla la formación y a la vida al interior de la institución; en características que hacen a la cultura, a la identidad de la carrera, en valores, disvalores y además en rasgos que se relacionan con un perfil específico del psicólogo de esta facultad y universidad. Se puede concluir además que, aunque se identifican experiencias negativas éstas son transformadas en aprendizajes positivos, a diferencia de lo señalado en estudios que provienen del campo de la educación médica.

Desde el punto de vista de la configuración del currículo oculto se pone en evidencia que los estudiantes juegan un papel fundamental en esto, sin embargo, queda pendiente la inclusión de los otros actores que forman también parte del currículo oculto: profesores, directivos, personal. También se debería utilizar otras formas de abordaje del currículo como por ejemplo complementar con narrativas las entrevistas realizadas.

Cabe hacerse la pregunta respecto si estos resultados confirman cabalmente el logro de los objetivos que guiaron esta investigación. Lo primero que puedo decir, es que he tratado de mantener presente en todo momento el afán de

explorar definido como objetivo general de este estudio. Explorar en el sentido más amplio implica sondear, inspeccionar, rastrear, pero de ningún modo resolver y dar por concluida una tarea. La estrategia metodológica de esta investigación es esencialmente cualitativa y ello supone que se trata de un estudio basado en datos significativos en la medida que auténticamente reflejan el fenómeno estudiado. La metodología de abordaje del currículo oculto utilizada en este estudio constituye una forma apropiada de acceder a “mirar” algunas de sus características. A futuro se podría continuar con el propósito de acceder a otros contenidos que aún pueden permanecer “inconscientes”.

Mirando hacia el futuro se pueden plantear nuevos desafíos en relación al tema de esta investigación. Por una parte, surgen otras preguntas de investigación, como: ¿es el currículo oculto siempre específico al contexto?, ¿qué condiciones hacen posible que lo negativo sea transformado en positivo dentro del currículo oculto?; y también es necesario ampliar y profundizar en relación a los resultados del caso estudiado. Sería muy interesante entrevistar a estudiantes de las otras carreras de la facultad, así como incluir a profesores y personal administrativo. Posiblemente surgirían nuevas categorías del currículo oculto.

Finalmente, algunas reflexiones que sintetizan lo vivido a lo largo de este proceso:

- Me he encontrado con información valiosa, auténtica, de gran riqueza, todos los relatos de los estudiantes son significativos en cuanto contribuyen en develar y dar cuenta de lo que ocurre y viven durante su formación.
- He transitado un camino de cuestionamiento y descubrimiento acerca de un tema interesante, profundo, desafiante que me ha llevado a pensar y re-pensar acerca de la influencia que tiene el paso por la Universidad en la vida de los estudiantes.

ANEXOS

6.1 Lista de tablas

- i. Cuadro n° 1: resumen inserción institucional de las carreras de Psicología acreditadas por CONEAU en Argentina.
- ii. Cuadro n°2 Resumen de algunas definiciones de Currículo Oculto existentes en la literatura de educación médica.
- iii. Cuadro n°3 Significados del concepto de Currículo Oculto y su relación con el campo de las ciencias sociales.
- iv. Cuadro N°4: Dimensiones del Currículo oculto según F. Hafferty.
- v. Cuadro N°5: Mensajes del Currículo oculto según Haidet y Stein.
- vi. Cuadro n°6 interacción entre los tipos de currículum.
- vii. Cuadro n° 7 códigos de identificación de los estudiantes que participaron del estudio y resumen de datos de éstos.
- viii. Cuadro n° 8 resumen de los fundamentos identificados en los documentos institucionales.
- ix. Tabla n° 1 codificación categoría Hospital.
- x. Figura n° 1 dimensiones de la categoría Hospital.
- xi. Tabla n°2 codificación categoría Identidad Cristiana.
- xii. Figura n° 2 dimensiones de la categoría Identidad Cristiana.
- xiii. Tabla n° 3 codificación categoría Centralidad de la persona.
- xiv. Figura n° 3 dimensiones de la categoría Centralidad de la persona.
- xv. Tabla n°4 Codificación categoría Lógica Institucional.
- xvi. Figura n° 4 dimensiones de la categoría Lógica Institucional.
- xvii. Tabla n° 5 Codificación categoría Psicólogo de la Universidad.
- xviii. Figura n° 5 dimensiones de la categoría Psicólogos de la Universidad.
- xix. Tabla n° 6 identificación de mensajes del currículum oculto de la carrera de Psicología de acuerdo al modelo propuesto por Haidet y Stein (2006).
- xx. Tabla n° 7 ejemplos componentes del CO según lo planteado por Haidet & Teal (2014).

6.2 Guía de entrevista utilizada

Introducción:

“Estamos realizando un estudio para explorar aquello que puede estar ocurriendo a lo largo de la carrera y que de alguna forma no fue planteado o previsto en el currículo. Para esto queremos pedirte que nos cuentes acerca de tu experiencia como alumna/o de la carrera de Psicología en relación a algunos temas que te voy a proponer.

- *Para empezar, te voy a pedir permiso para grabar la entrevista de modo que me resulte luego más fácil el registro de la conversación.*
- *También necesito que firmes este consentimiento.*
- *Podrías decir tu nombre, edad y el año de la carrera en qué estás”.*

Dimensión	Pregunta disparadora
Contexto	<p>¿Podrías describir cómo es la facultad donde estudias?</p> <p>¿Qué aspectos podrías destacar como fortalezas/positivos/satisfactorios de la facultad? Podrías dar un ejemplo</p> <p>¿Qué aspectos podrías destacar como debilidades/negativos/insatisfactorios de la facultad? Podrías dar un ejemplo</p> <p>¿Qué aspectos te gustan de la carrera de Psicología en cuanto a dictarse en esta universidad?</p> <p>¿Qué se puede mejorar? ¿Por qué? ¿Cómo?</p> <p>¿Podrías mencionar alguna incongruencia respecto a lo que se te ofreció al comenzar la carrera y lo que luego efectivamente encontraste en la facultad y en la carrera?</p> <p>¿Para algunos alumnos ésta facultad es un poco “desorganizada” qué piensas tú al respecto? ¿A qué se debe...dónde lo observas...Cómo se soluciona?</p> <p>¿Esta es una facultad que está dentro de un Hospital, los alumnos dicen que se vive la vida de un Hospital? ¿Desde tú lugar, compartes esto? ¿Tener clases en la sala de anatomía</p>

	<p>cómo fue esta experiencia? ¿Qué implica para tu formación? ¿Qué se aprende de estudiar en un Hospital?</p>
Formación	<p>¿Qué características tiene la formación del psicólogo de esta Universidad? ¿Podrías dar ejemplos concretos de esto?</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los alumnos de psicología en esta universidad? ¿Cómo los resuelven?</p> <p>¿Qué situaciones vividas a lo largo de la carrera te han enseñado como es un psicólogo en su ejercicio profesional?</p> <p>¿Algunos profesores de la carrera dicen que los psicólogos de la Austral van a tener un sello católico o cristiano...Estarías de acuerdo con esto? ¿Qué significa ser un psicólogo católico? ¿Tiene un lado bueno y un lado malo?</p>
Identidad profesional	<p>¿Cómo te imaginas que serán los psicólogos de la Austral? ¿Por qué... Podrías dar un ejemplo? ¿Podrías imaginar a un psicólogo de la Austral trabajando? ¿Muchas personas cuando se les habla de la psicología se imaginan el psicólogo con un paciente en un diván? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué? ¿Cuáles serían sus preocupaciones?</p> <p>¿Qué herramientas van a usar los Psicólogos de la Austral? Algunos dicen que los psicólogos tenemos “herramientas invisibles” a diferencia de los médicos y enfermeros para ayudar a las personas. ¿Estás de acuerdo? ¿Cuáles son éstas? ¿Cómo las aprenden acá en la facultad?</p> <p>¿Cómo van a hacer con los distintos enfoques teóricos o escuelas de la Psicología?</p> <p>¿Con qué prejuicios se van a enfrentar los psicólogos de la Austral? (por ejemplo, que te digan que eres un psicólogo del “Opus Dei”...).</p>

Valores	<p>¿En tu opinión qué valores se viven en la facultad y en la carrera de psicología? ¿Cuáles no se viven?</p> <p>¿Cómo se reconocen en la facultad? ¿Podrías contar ejemplos concretos de la práctica diaria?</p> <p>¿La formación antropológica es un aspecto muy importante en la carrera...qué piensas al respecto? ¿Se vive esto en la facultad, en los alumnos, profesores, personal no docente, directivos, en los alumnos de medicina y enfermería que estudian acá también? ¿Cómo se vive? ¿Has visto o participado de alguna situación en donde esto no se cumpla?</p> <p>Un problema que han tenido algunos alumnos es al momento de anotarse a los exámenes. Cómo ves el hecho de que un alumno pida que le tomen un examen cuando no se pudo anotar en tiempo y forma. ¿Si el profesor no accede qué piensas al respecto? ¿Tú qué harías?</p> <p>¿En general, los profesores de la carrera están siempre abiertos al debate de ideas y puntos de vista, pero puede haber excepciones, has vivido algún caso de una discusión entre un alumno y un profesor? ¿Puedes dar un ejemplo? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué aprendiste en esta situación?</p> <p>¿Qué cosas te dijeron cuando comenzaste la facultad y piensas que no se cumplieron?</p>
---------	--

6.3. Modelo entrevista semi-estructurada de Lemp³¹

Introduction

- First, can you tell me
- Why did you decide to study medicine?
- Any event leading to it?
- At what age did you decide to study medicine?
- Has the medical training met your expectations so far?
- If yes, why?
- If no, why?

Training

- What do you enjoy most in your training? (And why?)
- What do you enjoy least in your training? (Why? or, what is difficult?)
- Do you think there is a balance struck in the medical training between the technical/diagnostic skills and a caring approach towards patients?
- If no, can you provide examples/expand?
- How do you succeed in your training? (If not, why not?)

Impact of training on individual medical student

- What compromises do you have to make because of your demanding training?
- Who have you turned to in times of difficulties with your study?
- Can you describe what happened?
- Who have you turned to in times of (serious) personal difficulties since starting medical training?
- Can you describe what happened?
- How did the teaching of anatomical dissection affect you at the very beginning of your training? Was it a powerful experience?

³¹ Recuperada de [BMJ_329_7469_770__%20\(2\).html](#).

- How has your identity been affected since you started your training (e.g. conformity, change how? different how?)
- How has the medical training changed your view of the world?
- How does teaching differ from your experience when you went to school?
- Can you describe the difference?
- Have your relationship(s) with family and friends changed since you started medical training?
- If yes, how and why do you think that is?

Professional relationships

- Who have you admired (role model) during your training?
- Can you describe what you admired (who/why/when/where?)
- Do students give staff a hard time during the teaching?
- If so, how/or what happens?
- What do you like/dislike about your contact with patients? (relationship with patients)

Women in medicine

- In your experience are there still any gender differences within the medical profession?, i.e.
- Are the training experiences of female medical students different from male medical students during the studies? (Can you give examples, how, why?) (Or, are students treated equally during the training?)
- Do you think that women are more suited to certain kinds of medical specialities than men? (which/why?)
- Do you feel respected as a medical student in the classroom/clinical setting (by patients, other professionals, doctors?)
- If no, why not, can you describe what happens?
- If yes, can you describe what happened? (Or have you been humiliated/best or worst learning experience?)
- In your opinion, what are the likely scenarios for the future of women in medicine?
- Finally, in relation to the issues discussed, is there anything else you want to add or you think is important which should be included in this study?

6.4 Documentos institucionales

6.4.1 Reglamento de la Licenciatura en Psicología³²

TITULO PRELIMINAR I

ARTÍCULO 1° INSTITUCIÓN DE LA CARRERA

La Facultad de Ciencias Biomédicas crea la carrera "Licenciatura en Psicología", mediante la Resolución del Pleno del Consejo Superior de la Universidad Austral: Resol. P.C.P.–U.A. N° 5/2008.

ARTÍCULO 2° NORMATIVA APLICABLE

La normativa aplicable a la Licenciatura en Psicología está constituida por este Reglamento y por las Resoluciones que dicten el Consejo Superior de la Universidad Austral, la Comisión Permanente del Consejo Superior y el Consejo de Dirección de la Facultad de Ciencias Biomédicas.

ARTÍCULO 3° JUSTIFICACIÓN DE LA CARRERA

La Universidad Austral comenzó con actividades de postgrado, esencialmente cursos y seminarios, destinados a actualizar distintos aspectos relacionados con la práctica Médica y la práctica en Enfermería, a cargo de profesionales de conocido prestigio en nuestro medio. Esto llevó, lenta y progresivamente a impulsar la fundación de la Facultad de Ciencias Biomédicas y del Hospital Universitario Austral para abordar aspectos asistenciales, docentes y de investigación en distintas áreas de la salud. Para esto se constituyó la Facultad de Ciencias Biomédicas integrada por la Escuela de Medicina y la Escuela de Enfermería. Asimismo, se creó el Hospital Universitario Austral donde, además de la actividad asistencial, se lleva a cabo gran parte de la actividad académica.

La Facultad de Ciencias Biomédicas cuenta desde sus comienzos en 1996 con un Departamento de Investigación que, inicialmente sólo contemplaba la investigación Básica Aplicada, a la que luego se sumó la investigación en Educación Médica con la creación del Departamento de Educación. Con el inicio del Hospital Universitario Austral en el año 2000 la Facultad pudo iniciar las actividades de Investigación Clínica.

Como está explicitado en el Ideario de la Universidad en su Anexo II, la Universidad y cada uno de sus miembros de la comunidad universitaria y del Hospital Universitario Austral

³² Resolución 23/05/13 C.P.C.S/ Se transcriben únicamente los artículos que se utilizaron en la revisión.

y quienes en él trabajan, se comprometen a vivir, garantizar y promover, en todas sus acciones, y en particular en la realización de toda la actividad científica, desarrollo tecnológico o actividad sanitaria, así como en la finalidad del estudio o del acto médico; el respeto incondicional y el cuidado por la vida de todo ser humano, desde su inicio (concepción) hasta su muerte natural, como derecho humano primordial y condición esencial de todos los demás derechos.

La experiencia docente y académica, adquirida a lo largo de los años de actividad en ámbitos universitarios públicos y privados, impulsa la creación de la Licenciatura en Psicología. Se pretende así imprimir al perfil del Licenciado en Psicología que saldrá de estas aulas y cubrirá las necesidades de la sociedad argentina en este nuevo milenio, el Ideario de la Universidad Austral.

ARTÍCULO 4° INSERCIÓN DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOMÉDICAS

A través de la creación de la Licenciatura en Psicología, la Universidad Austral se propone cumplir su Misión de servir a la sociedad a través de la búsqueda de la verdad, mediante el desarrollo y transmisión del conocimiento, la formación de las virtudes y la atención de cada persona según su destino trascendente, ejerciendo un liderazgo intelectual, profesional, social y público.

Como está explicitado en el Ideario la Universidad se propone servir a la sociedad mediante la preparación profesional y la formación científica, cultural, humana y espiritual de los miembros de la comunidad universitaria; la promoción de la investigación; la creación y la difusión de la cultura y la labor asistencial sanitaria integrada al quehacer universitario. Es por ello que consideramos pertinente incluir dentro de la oferta académica la Licenciatura en Psicología que permitirá ir completando el abanico de profesiones más directamente asociadas a la búsqueda del bienestar integral del hombre.

La óptima calidad de la enseñanza, de la investigación, de la extensión y de la asistencia sanitaria es un objetivo prioritario de la Universidad –contenida en el Ideario (cfr. Ideario, pto. e)- y que se verá reflejado en el inicio de esta nueva carrera de grado. Asimismo, la prestación de servicios que se desarrolla en la Universidad busca brindar una atención integral a la salud corporal y psíquica del paciente, partiendo de la consideración de cada uno como una persona digna en sí misma (cfr. Ideario, pto. i).

Las ciencias médicas y las ciencias sociales son dos grandes vertientes en el desarrollo del conocimiento humano, los avances de una implican un avance en la otra. Sin embargo, en ciertos momentos históricos hubo un alejamiento de la medicina y la psicología, hoy por el contrario esta brecha es cada vez menor desarrollándose ámbitos de cooperación

e integración del saber. Un ejemplo de ello es el desarrollo de las neurociencias dónde se combinan conocimientos de la psicología y de la neurobiología proporcionando así una nueva manera de entender el cerebro, la conciencia, las emociones y el comportamiento humano. Cada vez más, la producción científica es una tarea que no se puede realizar aisladamente. La complejidad de los temas, el grado de especialización, la intersección de las disciplinas, hacen del trabajo en equipo un medio imprescindible.

Dado el cambio que está aconteciendo en el campo de la psicología dónde se ve cada vez más necesario complementar la formación de un psicólogo con la adquisición de un conocimiento más profundo de los componentes biológicos implicados en la psicología humana; es que docentes (biólogos, psiquiatras, psicólogos, pedagogos y filósofos) que componen el claustro académico de la Facultad de Ciencias Biomédicas, junto a profesionales de la salud mental del Hospital Universitario Austral, gestaron el proyecto de desarrollar la Licenciatura en Psicología. Este proyecto nace sustentado sobre la vasta experiencia lograda en la clínica asistencial del servicio de Psiquiatría y del servicio de Psicología de adulto e infante-juvenil del Hospital; así como de las líneas de investigación desarrolladas en ese mismo ámbito.

El Hospital Universitario Austral (HUA) junto a la Facultad de Ciencias Biomédicas (FCB) forman, el Centro Académico de Salud de la Universidad Austral (CAS). Esta vinculación es una de las características más relevantes de nuestra institución, siendo una organización dedicada a la asistencia médica, a la docencia y a la investigación en el campo de la salud. Su compromiso con la promoción del bienestar humano nos lleva a afrontar este nuevo desafío, desarrollar la Licenciatura en Psicología, siguiendo los más recientes lineamientos científicos multidisciplinarios, brindando un conocimiento integral del hombre que abarque en forma conjunta y complementaria el saber filosófico, psicológico y biológico.

ARTÍCULO 5° ALCANCES DEL TÍTULO

El Licenciado en Psicología de la Universidad Austral, tal como lo indica la Resolución Ministerial 343/2009, Anexo V, podrá:

1. Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos.
2. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.

3. Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.
4. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.
5. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.
6. Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológica.
7. Diagnosticar, realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente, en el campo jurídico – forense, a personas en conflicto con la ley y víctimas de delitos, a sus respectivos familiares, e intervenir en los aspectos psicológicos de las problemáticas de minoridad.
8. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional.
9. Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional, en aquellos aspectos estrictamente psicológicos.
10. Elaborar perfiles psicológicos a partir del análisis de puestos y tareas e intervenir en procesos de formación, capacitación y desarrollo del personal, en el marco de los ciclos de selección, inserción, reasignación, reinserción y desvinculación laboral. Asesorar en el ámbito de higiene, seguridad y psicopatología del trabajo.
11. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitaria para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.
12. Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.
13. Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.
14. Asesorar en la elaboración de legislación que involucre conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.
15. Realizar estudios e investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber:
 - a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital.

- b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad.
- c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.

Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.

ARTÍCULO 6° OBJETIVOS DE LA CARRERA

Que el alumno logre:

1. Adquirir el mayor nivel académico posible a través de una formación integral que contemple ampliamente los aspectos teóricos, de investigación y de práctica asistencial dentro de las diferentes áreas de la Psicología.
2. Elaborar a través de la educación recibida una idea de hombre completa que abarque sus dimensiones biológica, psicológica, social y espiritual.
3. Adquirir discernimiento crítico en relación a las teorías psicológicas existentes y las producciones científicas.
4. Desarrollar habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse con soltura en los distintos ámbitos de aplicación de la psicología: clínico, laboral, educacional, jurídico y social.
5. Elaborar y desarrollar, junto al seguimiento de un docente, un plan de investigación.

Que la Institución logre:

1. Promover el desarrollo crítico y riguroso de la ciencia Psicológica en nuestro país generando un centro de investigación y docencia de excelencia.
2. Generar un núcleo de graduados de alto nivel académico y discernimiento epistemológico, capaces de una inserción profesional relevante y de un compromiso social transformador.
3. Ampliar el campo de investigación y enseñanza de la Universidad Austral en las disciplinas sociales y/o humanas.
4. Incrementar y enriquecer el diálogo interdisciplinario, crítico, respetuoso y riguroso, en torno a los problemas antropológicos, éticos y religiosos vinculados al objeto, método y aplicaciones de la Psicología.
5. Aumentar el espectro de investigación y docencia en las disciplinas básicas del campo de las ciencias de la salud.

6. Proveer a las demás Facultades, Institutos, Escuelas y Carreras de la Universidad Austral, de un recurso humano competente capaz de mostrar aportes psicológicos en distintos campos e integrar con ellos equipos interdisciplinarios.

7. Profundizar las vías de intervención, comunicación y extensión de la Universidad Austral hacia la comunidad.

ARTÍCULO 7° PERFIL DEL EGRESADO

Definimos el Perfil del Egresado de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral en los siguientes términos:

1. Una formación integral de alto nivel y exigencia intelectual, generadora de pensamiento crítico y capacidad de intervención con calidad científica y ética.
2. Un abordaje histórico de la constitución del saber psicológico, que haga compatibles la legítima diversidad y riqueza de perspectivas y enfoques, con la dimensión sistemática de una ciencia. Tal dimensión consolidará una visión del estado de la Psicología que habilite prácticas en las mejores condiciones permitidas por el desarrollo actual del conocimiento.
3. Una educación en Psicología Básica, utilizada como fundamento de las asignaturas de la Psicología Aplicada e integrada a éstas.
4. Una preparación en Neurociencias que promueva la comprensión del funcionamiento cerebral normal y patológico del ser humano y la continua incorporación de las producciones más recientes en este campo.
5. Una instrucción en Psicología Social que permita comprender la importancia del ámbito social en la estructuración del psiquismo y su influencia en el comportamiento humano. Se brindará una formación no sólo centrada en la intrasubjetividad sino también en la intersubjetividad, permitiendo al egresado intervenir en ambos niveles.
6. Una amplia formación que contemple los distintos paradigmas existentes en la Psicología, abiertos a los desafíos que nos presenta la comunidad científica de hoy. Esta posición ecléctica evitará que el egresado tenga una actitud unilateral y aspira a formar un cuerpo flexible de conocimientos psicológicos teóricos y prácticos.
7. Una sólida educación filosófica y teológica que permita integrar los conocimientos psicológicos en una perspectiva antropológica cristiana.
8. Con rigor metodológico en todos los planteos junto con la actualización permanente de los contenidos.

9. La articulación entre la Carrera de Psicología y el Hospital Universitario Austral brindará al alumno la posibilidad de una integración teórica-práctica importante en la oferta educativa de la Universidad.
10. Una sólida formación práctica posibilitada por las Prácticas Profesionales Supervisadas y por el Internado Rotatorio³³, como corolario de la formación teórica brindada.
11. Un Trabajo de Integración Final (T.I.F.): que apunte a la integración teórica y práctica y permita desarrollar habilidades relacionadas con la investigación y la innovación en el campo de la Psicología.

³³ Abarca el último año de la carrera.

6.4.2 Plan de Estudio de la carrera de Licenciatura en Psicología³⁴

UNIVERSIDAD:

FACULTAD: Facultad de Ciencias Biomédicas

NOMBRE DE LA CARRERA: Licenciatura en Psicología

MODALIDAD DE LA CARRERA: Presencial

AÑOS DE DURACIÓN DE LA CARRERA: 5 años

TÍTULO: Licenciado en Psicología

CONDICIONES DE INGRESO:

- Título secundario habilitante
- Aprobar un curso de ingreso
- Entrevista personal

PLAN DE ESTUDIO

Cuatrimestre	Código	Asignatura	Dedicación	Horas sem.	Horas teórico presenciales	Horas de prácticas presenciales	Carga horaria total (teóricas y prácticas)	Correlativas para cursar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Correlativas para aprobar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Aprobación	Área curricular
PRIMER AÑO											
1° y 2°	1	Neuropsicología General	Anual	4	122	6	128	-	-	Examen Final	Básica
1° y 2°	2	Psicología del Desarrollo Humano I	Anual	4	118	10	128	-	-	Examen Final	Básica
1°	3	Historia de la Psicología	Cuatr.	3	46	2	48	-	-	Examen Final	Básica General y Compl.
1°	4	Sociología	Cuatr.	5	80	-	80	-	-	Promocionable	General y Compl.
2°	5	Psicología General	Cuatr.	3	46	2	48	-	-	Examen Final	Básica General y Compl.
1° y 2°	6	Historia de las Ideas Filosóficas	Anual	4	128	-	128	-	-	Promocionable	General y Compl.
1°	7	Iniciación al Cristianismo	Cuatr.	2	32	-	32	-	-	Promocionable	Otros Contenidos
2°	8	Estadística Descriptiva	Cuatr.	3	42	6	48	-	-	Promocionable	Básica

³⁴ Resolución 24/05/2013 C.P.C.S

2°	9	Antropología Filosófica I	Cuatr.	5	80	-	80	-	-	Promocionable	General y Compl.
		Total horas Primer año			694	26	720				
Cuatrimestre	Código	Asignatura	Dedicación	Horas sem.	Horas teórico presenciales	Horas de prácticas presenciales	Carga horaria total (teóricas y prácticas)	Correlativas para cursar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Correlativas para aprobar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Aprobación	Área curricular
SEGUNDO AÑO											
3° y 4°	10	Psicología del Desarrollo Humano II	Anual	4	118	10	128	R: 2	A: 2	Examen Final	Básica
3°	11	Teorías Psicológicas I	Cuatr.	4	60	4	64	-	-	Examen Final	Básica
3°	12	Psicología Social	Cuatr.	5	76	4	80	-	-	Examen Final	Profesional - General y Compl.
3°	13	Estadística Inferencial	Cuatr.	3	42	6	48	R: 8	A: 8	Promocionable	Básica
3°	14	Metodología de la Investigación I	Cuatr.	4	58	6	64	-	-	Promocionable	Básica
3°	15	Antropología Filosófica II	Cuatr.	5	80	-	80	R: 9	A: 9	Promocionable	General y Compl.
4°	16	Teorías Psicológicas II	Cuatr.	4	60	4	64	R: 11	A: 11	Examen Final	Básica
4°	17	Psicología de la Personalidad I	Cuatr.	4	60	4	64	-	-	Examen Final	Básica
4°	18	Psicometría	Cuatr.	3	42	6	48	R: 13	A: 13	Examen Final	Profesional
4°	19	Metodología de la Investigación II	Cuatr.	4	58	6	64	R: 14	A: 14	Promocionable	Básica
4°	20	Ética	Cuatr.	2	32	-	32	-	-	Promocionable	Profesional
4°	21	Antropología Cultural	Cuatr.	4	64	-	64	-	-	Promocionable	General y Compl.

		Total horas Segundo año			750	50	800				
Cuatrimestre	Código	Asignatura	Dedicación	Horas sem.	Horas teórico presenciales	Horas de prácticas presenciales	Carga horaria total (teóricas y prácticas)	Correlativas para cursar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Correlativas para aprobar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Aprobación	Área curricular
TERCER AÑO											
5°	22	Psicopatología General	Cuatr.	3	42	6	48	A: 1- 9; R: 16	A: 1- 9; 16	Examen Final	Profesional
5°	23	Ciclo Familiar	Cuatr.	2	32	-	32	A: 1- 9; R: 10	A: 1- 9; 10	Examen Final	Otros Contenidos
5°	24	Técnicas de Evaluación Psicológica I	Cuatr.	5	68	12	80	A: 1- 9; R: 18	A: 1- 9; 18	Promocionable	Profesional
5°	25	Psicología Educacional	Cuatr.	4	58	6	64	A: 1- 9	A: 1- 9	Examen Final	Profesional
5°	26	Psicología de la Personalidad II	Cuatr.	4	60	4	64	A: 1- 9; R: 17	A: 1- 9; 17	Examen Final	Básica
5°	27	Razón, Fe y Vida	Cuatr.	2	32	-	32	A: 1- 9	A: 1- 9	Promocionable	Otros Contenidos
5°	28	Filosofía del Conocimiento y Epistemología	Cuatr.	3	44	4	48	A: 1- 9	A: 1- 9	Examen Final	Básica
6°	29	Psicopatología Adultos	Cuatr.	5	72	8	80	A: 1- 9; R: 22	A: 1- 9; 22	Examen Final	Profesional
6°	30	Psicopatología Infanto-Juvenil	Cuatr.	5	72	8	80	A: 1- 9; R: 22	A: 1- 9; 22	Examen Final	Profesional
6°	31	Técnicas de Evaluación Psicológica II	Cuatr.	5	68	12	80	A: 1- 9; R: 24	A: 1- 9; 24	Promocionable	Profesional
6°	32	Psicología Laboral	Cuatr.	6	90	6	96	A: 1- 9	A: 1- 9	Examen Final	Profesional
6°	33	Psicología del Aprendizaje	Cuatr.	3	42	6	48	A: 1- 9	A: 1- 9	Promocionable	Profesional
		Total horas Tercer año			680	72	752				

Cuatrimestre	Código	Asignatura	Dedicación	Horas sem.	Horas teórico presenciales	Horas de prácticas presenciales	Carga horaria total (teóricas y prácticas)	Correlativas para cursar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Correlativas para aprobar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Aprobación	Área curricular
CUARTO AÑO											
7°	34	Psicología Jurídica	Cuatr.	6	90	6	96	A: 1- 21	A: 1- 21	Examen Final	Profesional
7°	35	Proceso de Orientación Vocacional	Cuatr.	4	52	12	64	A: 1- 21; R: 25, 33	A: 1- 21; 25, 33	Promocionable	Profesional
7°	36	Diagnóstico Clínico Adultos	Cuatr.	6	84	12	96	A: 1- 21; R: 29, 30	A: 1- 21 ; 29, 30	Examen Final	Profesional
7°	37	Diagnóstico Clínico Infanto Juvenil	Cuatr.	6	84	12	96	A: 1- 21; R: 29, 30	A: 1- 21; 29, 30	Examen Final	Profesional
8°	38	Bases Biológicas de la Terapia	Cuatr.	2	32	-	32	A: 1- 21; R: 29, 30	A: 1- 21; 29, 30	Examen Final	Básica
8°	39	Psicología Clínica: Cognitivo-Comportamental	Cuatr.	6	86	10	96	A: 1- 21; R: 29, 30	A: 1- 21; 29, 30	Examen Final	Profesional
8°	40	Psicología Clínica: Psicodinámica	Cuatr.	6	86	10	96	A: 1- 21; R: 29, 30	A: 1- 21; 29, 30	Examen Final	Profesional
8°	41	Psicología Clínica: Sistémica	Cuatr.	6	86	10	96	A: 1- 21; R: 29, 30	A: 1- 21; 29, 30	Examen Final	Profesional
8°	42	Neuropsicología Clínica	Cuatr.	3	42	6	48	A: 1- 21; R: 29, 30	A: 1- 21; 29, 30	Examen Final	Profesional
		Total horas Cuarto año			642	78	720				

Cuatrimestre	Código	Asignatura	Dedicación	Horas sem.	Horas teórico presenciales	Horas de prácticas presenciales	Carga horaria total (teóricas y prácticas)	Correlativas para cursar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Correlativas para aprobar (R: Regularizada; A: Aprobada)	Aprobación	Área curricular
QUINTO AÑO											

9°	43	Deontología Profesional	Cuatr.	3	42	6	48	A: 1- 33	A: 1- 33	Examen Final	Profesional
9°	44	Recursos Humanos	Cuatr.	2	26	6	32	A: 1- 33	A: 1- 33	Promocionable	Profesional
9°	45	Responsabilidad Social Ciudadana	Cuatr.	3	32	16	48	A: 1- 33	A: 1- 33	Promocionable	Otros Contenidos
9°	46	Intervenciones Sociales y Comunitarias	Cuatr.	3	42	6	48	A: 1- 33	A: 1- 33	Promocionable	Profesional
9°	47	Salud Pública, Sistemas y Políticas de Salud	Cuatr.	3	42	6	48	A: 1- 33	A: 1- 33	Promocionable	Profesional
9° y 10°	48	Prácticas Supervisadas en Investigación	Anual		-	102	102	A: 1- 33	A: 1- 33	Examen Final	Profesional
9° y 10°	49	Internado Rotatorio en Psicología y Salud	Anual		-	100	100	A: 1- 33, 36, 37; R: 39 – 42	A: 1- 33, 36, 37; 39 – 42	Examen Final	Profesional
10°	50	Prácticas supervisadas: educacional, laboral, social y jurídica	Cuatr.		-	100	100	A: 1- 33, R: 34, 44	A: 1- 33, 34, 44	Examen Final	Profesional
10°	51	Trabajo de Integración Final			-	-	-			Defensa Oral	
		Total horas reloj décimo cuatrimestre			184	40*	526				

Otros Requisitos:

1. La Facultad de Ciencias Biomédicas exige para el ingreso al 4° de la carrera que los alumnos cuenten con un nivel equivalente o superior al "First Certificate Exam". Quienes no adjuntan certificado acreditando tal conocimiento son evaluados por la Escuela de Idioma de la Universidad Austral a fin de determinar su nivel de comprensión del inglés y la capacidad de comunicarse en este idioma.
2. Tener aprobado el Trabajo de Integración Final (T.I.F.).

CONTENIDOS MÍNIMOS DEL PLAN DE ESTUDIO

Cuatrimestre	Código	Asignatura	Contenidos mínimos
Primer año			
1 y 2	1	Neuropsicología General	Introducción a la neurobiología. Organización general del sistema nervioso (central y periférico). Anatomía y sistema nervioso.

			<p>Bases neurobiológicas de la Percepción.</p> <p>El movimiento y su control central. Cognición. Emoción y comportamiento. Lenguaje. Aprendizaje y memoria.</p>
1 y 2	2	Psicología del Desarrollo Humano I	<p>Introducción a la psicología del desarrollo y su investigación. Teorías del desarrollo humano. Bases biológicas del desarrollo y los comienzos del desarrollo.</p> <p>Desarrollo socioemocional en la infancia y niñez temprana. Desarrollo en la primera infancia.</p> <p>Desarrollo biológico. Madurez escolar.</p> <p>Desarrollo cognitivo. Desarrollo afectivo y social. Desarrollo psicosexual. Desarrollo moral. Agentes de socialización.</p>
1	3	Historia de Psicología	<p>Orígenes históricos de la psicología. Comienzos de la Psicología científica. Corrientes psicológicas contemporáneas.</p> <p>La psicología en la Argentina. El campo de la psicología: definición, objeto, método, ámbito de aplicación.</p>
1	4	Sociología	<p>Sociología. La sociología y su relación con la Psicología. Incidencias de los conceptos sociológicos en la psicología.</p> <p>Cultura y sociedad. Persona y sociedad.</p> <p>Incidencias de las teorías sociales, el estructuralismo, el postestructuralismo, la fenomenología social en la psicología.</p>
2	5	Psicología General	<p>El estudio de la personalidad y la influencia del contexto: yo-mundo, socialización, historia y cultura. Dinámica intrasubjetiva e intersubjetiva.</p> <p>Sensopercepción, atención, emoción, afectividad, deseo, motivación, representación, imaginación, memoria, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, inteligencia y conducta.</p>
1 y 2	6	Historia de la Ideas Filosóficas	<p>Problemas, conceptos y orientaciones fundamentales de la filosofía. La Psicología en la Antigüedad</p> <p>La problemática del Yo en la Psicología Moderna. Algunos antecedentes filosóficos del Psicoanálisis:</p> <p>visiones deflacionarias del sujeto. Hermenéutica y descentralización del sujeto. El sujeto en el horizonte posmoderno. Abordajes contemporáneos a la subjetividad: la Filosofía de la Mente.</p>
1	7	Iniciación Cristianismo	<p>La Teología: hombre y religión.</p> <p>Dios al encuentro del hombre.</p>

			<p>La respuesta del hombre a Dios.</p> <p>El principio de las cosas.</p> <p>Jesucristo el Principio Nuevo.</p>
2	8	Estadística Descriptiva	<p>Introducción a la investigación científica.</p> <p>Población y muestra. Estadística descriptiva. Probabilidades. Variables aleatorias y modelos probabilísticos.</p>
2	9	Antropología Filosófica I	<p>La escala de la vida. El sistema ecológico.</p> <p>La noción de la psique. Conocimientos actuales de la filosofía de la mente. Corporalidad y sensibilidad. El proceso perceptivo. Experiencia vital e identidad subjetiva. Deseos, tendencias e instintos. Las constantes etológicas del hombre.</p>
Segundo año			
3 y 4	10	Psicología del Desarrollo Humano II	<p>La Edad juvenil. Crisis juvenil.</p> <p>La Adultez.</p> <p>La Vejez.</p>
3	11	Teorías Psicológicas I	<p>La histeria. Nosografía freudiana de las neurosis.</p> <p>Las formas del Inconsciente y la Primera Tópica.</p> <p>Desarrollo psicosexual y fantasías.</p> <p>Técnica y Narcisismo.</p> <p>Metapsicología.</p> <p>La pulsión de Muerte. Modelo Estructural. Complejo de Edipo y últimos aportes.</p>
3	12	Psicología Social	<p>Definición, objeto y campo de la psicología social. Quehacer del psicólogo en este campo.</p> <p>Diferentes paradigmas y métodos en el campo de la psicología social. Cognición social.</p> <p>Actitudes y prejuicio. Procesos sociales.</p> <p>Relaciones sociales.</p> <p>Procesos grupales. El estudio de la Cultura en Psicología Social.</p>
3	13	Estadística Inferencial	<p>Estadística inferencial: conceptos básicos, ventajas y desventajas.</p> <p>Pruebas de la estadística no paramétrica.</p> <p>Estadística paramétrica: correlación r de Pearson.</p> <p>Estadística paramétrica: t de <i>student</i>.</p> <p>Estadística paramétrica: análisis de la varianza (ANOVA).</p>
3	14	Metodología de la Investigación I	<p>La investigación cualitativa y su proceso.</p> <p>El paradigma cuantitativo tradicional.</p> <p>Emergencia del paradigma cualitativo.</p>

			<p>Revisión del paradigma científico: sujeto-objeto.</p> <p>Diseño cualitativo. Estudio de caso.</p> <p>Teoría fundamentada en los datos.</p> <p>Análisis de datos cualitativos asistido por computadora. Etnografía y observación participante.</p> <p>Historias de vida y familia.</p> <p>La triangulación, entrevista y análisis lingüístico de datos cualitativos.</p>
3	15	Antropología Filosófica II	<p>Lenguaje y pensamiento. Autoconciencia e inconsciente. Voluntad. Praxis y <i>poiesis</i>.</p> <p>Libertad y liberación. Persona, naturaleza y cultura.</p> <p>Los fines y el término de la vida humana.</p>
4	16	Teorías Psicológicas II	<p>Grandes escuelas de pensamiento en psicoanálisis: Escuela Inglesa, La Psicología del Yo, Escuela Francesa, Psicoanálisis contemporáneo.</p>
4	17	Psicología de la Personalidad I	<p>Definiciones de la personalidad. Dinamismos de la personalidad. Perspectiva Psicodinámica de la personalidad. Normalidad, anormalidad y personalidad. La cuestión de la estructura.</p>
4	18	Psicometría	<p>Perspectiva histórica de la medición.</p> <p>La psicometría y los fundamentos de la medición.</p> <p>Confiabilidad. Validez. Escalas. La construcción del test.</p>
4	19	Metodología de la Investigación II	<p>La ciencia y el método científico. Problemas e hipótesis. Construcciones hipotéticas, variables y definiciones. La muestra y recolección de datos.</p> <p>Análisis de los datos. .Reporte de investigación</p>
4	20	Ética	<p>Particularidades de la ética como objeto de reflexión humana. El contenido del bien humano: abordaje en la filosofía antigua. Virtudes y Bienes, valores y leyes. Principales corrientes éticas contemporáneas.</p>
4	21	Antropología Cultural	<p>Antropología Cultural: definición y objeto.</p> <p>Etnocentrismo. El Otro cultural, comparación y relativismo cultural. La transmisión de la cultura en el proceso de socialización. Reduccionismo.</p> <p>Cultura y sociedad. Poder y desigualdad social.</p> <p>Prejuicios como expresión de conflictos sociales.</p>
Tercer año			
5	22	Psicopatología General	<p>La psicopatología, conceptos y fundamentos. Diferentes enfoques teóricos y naturaleza multicausal de la enfermedad mental. La</p>

			<p>psicopatología dinámica y estructural. La exploración en psicopatología. Criterios de salud y enfermedad. Normalidad, anormalidad, síntomas, signos y síndromes.</p> <p>El abordaje institucional de la enfermedad mental.</p>
5	23	Ciclo Familiar	<p>Fundamentos del estudio de la familia. Persona y familia: perspectiva filosófica, antropológica, psicológica y sociológica. Familia y cultura.</p> <p>Aproximación psicosocial a la familia. Variables del funcionamiento familiar. Etapas de la vida familiar. Funcionalidad familiar.</p>
5	24	Técnicas de Evaluación Psicológica I	<p>La evaluación psicológica: conceptos.</p> <p>La situación de examen y sus características.</p> <p>Etapas del proceso de evaluación.</p> <p>Entrevista: objetivo, tipos, conceptos relacionados.</p> <p>Alcances y limitaciones de las técnicas de evaluación.</p> <p>Técnicas de evaluación cognitiva.</p> <p>Ética de la evaluación psicológica.</p>
5	25	Psicología Educativa	<p>Psicología Educativa: objeto y conceptos.</p> <p>Cultura, educación y escuela. Aportes relevantes respecto al papel del aprendiz en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El sentido del aprendizaje escolar: motivación, autoconcepto, atribuciones y expectativas.</p> <p>Habilidades, estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje escolar.</p> <p>Interacción profesor-alumnos: la construcción guiada del conocimiento en el aula.</p> <p>Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar: la construcción colaborativa del conocimiento.</p> <p>Instituciones educativas y globalización.</p>
5	26	Psicología de la Personalidad II	<p>Diferentes perspectivas teóricas de la personalidad. Teoría de conducta y aprendizaje.</p> <p>Teorías disposicionales. Teorías del rasgo y el temperamento. Teoría de los “Big Five”.</p> <p>Teorías cognitivas clásicas y contemporánea.</p>
5	27	Razón, Fe y Vida	<p>Noción de Teología moral: objeto y fuentes. La verdad del hombre a la luz de la Revelación</p> <p>Norma moral y conciencia. El obrar humano</p> <p>Consecuencias del obrar en el hombre. Libertad y responsabilidad. La vida sobrenatural de la Gracia y sus dinamismos.</p>

			<p>Cristo, Camino, Verdad y Vida del hombre.</p> <p>La moral religiosa: los deberes para con Dios.</p>
5	28	Filosofía del Conocimiento y Epistemología	<p>Conocimiento humano. Análisis fenomenológico de la ciencia. La filosofía de la ciencia en su historia.</p> <p>Lógica: términos, proporciones, razonamiento.</p>
6	29	Psicopatología Adultos	<p>Psicosis. Neurosis. Perversiones. La angustia en psicopatología. Duelo y melancolía. Psicosis Maníaco-Depresiva.</p>
6	30	Psicopatología Infanto-Juvenil	<p>La vida emocional del niño y del adolescente y sus posibles complicaciones. La construcción del psiquismo temprano.</p> <p>Exploración Diagnóstica del Niño y del Adolescente. El valor clínico del juego. Conflictos, problemas y trastornos posibles en cada etapa del desarrollo. Comprensión psicodinámica de la Depresión y de los trastornos de conducta. Abuso. La esfera psicosomática.</p>
6	31	Técnicas de Evaluación Psicológica II	<p>Significado y fundamento teórico a la base de las técnicas proyectivas. Descripción del Test de <i>Rorschach</i>. Aspectos formales de tabulación.</p> <p>Interpretación del Test de <i>Rorschach</i>.</p> <p>Otras pruebas proyectivas.</p> <p>Informe psicológico</p> <p>Integración de las técnicas para la comprensión subjetiva de la persona.</p>
6	32	Psicología Laboral	<p>Introducción al comportamiento organizacional.</p> <p>El quehacer del psicólogo en el campo organizacional.</p> <p>Perspectiva psicológica del trabajo.</p> <p>Perspectiva organizacional.</p> <p>Diagnóstico organizacional. Proceso de cambio de la organizacional. Orientación en intervención en la problemática institucional.</p> <p>Cultura y clima organizacional.</p>
6	33	Psicología del Aprendizaje	<p>Aportes de diferentes enfoques Psicológicos en el aprendizaje.</p> <p>Aportes de la Psicología Cognitiva en el aprendizaje.</p> <p>Aportes de la Teoría Humanista en el aprendizaje.</p> <p>Aproximación Sistémica en el aprendizaje.</p> <p>El aprendizaje y sus diversas problemáticas.</p>

			<p>Abordaje de diferentes temáticas educativas: diversidad e integración.</p> <p>Prevención, diagnóstico, medición, orientación e intervención psicológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>
Cuarto año			
7	34	Psicología Jurídica	<p>Historia, concepto y finalidad de la Psicología Jurídica. Nociones fundamentales del derecho que enmarcan la actuación del psicólogo en el escenario jurídico. El quehacer del Psicólogo en este campo. Criminología. Distintos enfoques existentes. El peritaje del psicólogo: ámbitos de aplicación, formas e instrumentos. La intervención del psicólogo con víctimas, testigos, familias.</p> <p>La mediación penal y otras formas de resolución alternativas de conflictos. Abordaje terapéutico.</p> <p>El proceso de incapacitación y tutela. Adopciones. Violencia familiar. El daño psíquico: concepto y valoración. Evaluación del deterioro, reincorporación laboral.</p>
7	35	Proceso Orientación Vocacional	<p>Los dispositivos de evaluación en el ámbito educativo. Problemas vinculados a la salud de los agentes del sistema educativo y las estrategias de evaluación. La evaluación de las organizaciones educativas. La orientación vocacional y profesional: Objetivos, funciones, niveles y ámbitos. Principales modelos de orientación profesional. Proceso de la decisión vocacional. Variables, factores y agentes que intervienen en la toma de decisiones vocacionales. El asesoramiento profesional: objetivos, modalidades y técnicas. La reorientación vocacional.</p>
7	36	Diagnóstico Clínico Adultos	<p>El proceso psico-diagnóstico en adultos. Entrevistas.</p> <p>Campos de aplicación según diferentes nosologías.</p> <p>Informe y devolución psicodiagnóstica, según la especificidad de cada campo profesional.</p> <p>La interconsulta a otros profesionales. Entrevista de devolución e informe de devolución. Psicopatologías de adultos y sus rasgos asociados, manifestaciones en indicadores en los test. Contextos en que se emite el diagnóstico. La supervisión.</p>
7	37	Diagnóstico Clínico Infanto-Juvenil	<p>Evaluación psicológica y psicodiagnóstico: diversos campos de aplicación, y según diferentes nosologías. Tipos de diagnósticos. Características específicas del diagnóstico clínico infantil.</p> <p>Test más comúnmente usados. Situaciones específicas del diagnóstico clínico infantil. Entrevista con los padres o familiares. Entrevista</p>

			<p>con el niño. Interconsulta a otros profesionales. Entrevista con el colegio. Entrevista de devolución a los padres y al niño. Informe psicológico.</p>
8	38	Bases Biológicas de la Terapia	<p>Neurobiología de los trastornos mentales comunes: a) Trastorno depresivo, b) Trastorno bipolar, c) Trastornos ansiosos, d) Trastornos de personalidad, e) Esquizofrenia, f) Demencia, g) Abuso y dependencia de sustancias.</p> <p>Impactos de la terapia farmacológica y psicoterapéutica.</p> <p>Mecanismos de acción de los psicofármacos de uso habitual: a) antidepresivos b) estabilizadores del ánimo c) ansiolíticos d) antipsicóticos.</p>
8	39	Psicología Clínica: Cognitivo-Comportamental	<p>Conceptos y delimitación de la psicología clínica desde una perspectiva conductual-cognitiva amplia.</p> <p>Quehacer del psicólogo en el campo de la Salud Mental desde una perspectiva conductual-cognitiva.</p> <p>Investigación, diagnóstico, prevención, promoción, asistencia y tratamiento desde una perspectiva conductual-cognitiva.</p> <p>El abordaje clínico desde una perspectiva conductual-cognitiva amplia.</p> <p>Abordajes y estrategias psicológicas y psicoterapéuticas desde una perspectiva conductual-cognitiva amplia.</p> <p>Modelos y estrategias de intervención desde una perspectiva conductual-cognitiva amplia.</p> <p>El abordaje cognitivo conductual infanto-juvenil y en adultos.</p>
8	40	Psicología Clínica: Psicodinámica	<p>Conceptos y delimitación de la psicología clínica desde una perspectiva psicodinámica.</p> <p>Conceptos básicos de la psicoterapia psicoanalítica.</p> <p>Quehacer del psicólogo en el campo de la Salud Mental desde una perspectiva psicodinámica.</p> <p>Investigación, diagnóstico, prevención, promoción, asistencia y tratamiento desde una perspectiva psicodinámica.</p> <p>El abordaje clínico desde una perspectiva psicodinámica: a) Elementos del proceso psicoterapéutico b) Técnica psicoterapéutica c) Tipos de psicoterapia psicoanalítica.</p> <p>Abordajes y estrategias psicológicas y psicoterapéuticas desde una perspectiva psicodinámica.</p>
8	41	Psicología Clínica: Sistémica	<p>Primeros desarrollos clínicos en relación con la familia. Perspectiva histórica. Epistemología de la</p>

			Terapia Sistémica. Los autores y escuelas clásicas del Modelo Sistémico. Primera generación. Segunda generación y tendencias actuales. El abordaje terapéutico desde una perspectiva Sistémica. Estrategias de intervención desde una perspectiva Sistémica.
8	42	Neuropsicología Clínica	<p>Diagnóstico e intervención de las demencias.</p> <p>Diagnóstico e intervención del Síndrome frontal y otros síndromes lobares.</p> <p>Métodos de estudio en neurología. Principios básicos de Scanner, Resonancia Magnética, PET, SPECT y electroencefalografía.</p> <p>Pruebas neuropsicológicas su utilización para el diagnóstico.</p> <p>Rehabilitación neuropsicológicas: abordaje, estrategias.</p>
Quinto año			
9	43	Deontología Profesional	<p>La ética y la psicología clínica. Ética del psicodiagnóstico y de la investigación psicológica.</p> <p>Dilemas éticos de la psicoterapia en las distintas etapas del ciclo vital (niñez, adolescencia y vejez).</p> <p>La ética de la relación terapéutica. Aspectos éticos en la psicología de las organizaciones.</p> <p>Aspectos ético-jurídicos del quehacer profesional.</p> <p>Principios éticos generales en los códigos de ética.</p>
9		Recursos Humanos	<p>Definición de la disciplina. El rol del psicólogo en las organizaciones. Estrategias organizacionales y estrategias en recursos humanos. Proceso de selección, capacitación y desarrollo de personal.</p> <p>Proceso de inserción y reinserción laboral.</p> <p>Contexto del empleo en el mundo globalizado.</p> <p>Psicopatología del trabajo: <i>mobbing</i>, <i>burnout</i>, otros. Sindicato y relaciones laborales. Planes y beneficios sociales.</p>
7	45	Responsabilidad Social Ciudadana	<p>Concepto de Responsabilidad Social. Panorama histórico del desarrollo de esta disciplina.</p> <p>Principios fundamentales de Doctrina Social de la Iglesia. Cuestiones específicas: sociedad civil, familia, derechos humanos, la verdad, dignidad del trabajo, sentido cristiano de los bienes materiales, vida económica, comunidad internacional, la injusticia y su reparación.</p> <p>Proyecto de Aprendizaje-Servicio. Diagnóstico de la realidad: identificación de las necesidades de la comunidad. Diseño, planificación, ejecución y cierre del Proyecto.</p>

9	46	Intervenciones Sociales y Comunitarias	<p>Conceptos y delimitación de la Psicología Comunitaria; quehacer del psicólogo en este campo.</p> <p>Corrientes o tradiciones sobre intervenciones sociales y comunitarias. Identificación y jerarquización de necesidades. Factores de riesgo, epidemiología.</p> <p>Identificación de obstáculos, recursos y actores.</p> <p>Estrategias, tácticas y medios de intervención.</p> <p>Modelos y estrategias de intervención en crisis comunitarias. Diseño, técnicas y formas de intervención en y sobre grupos, instituciones y comunidades. Teorías y abordajes sobre las relaciones interpersonales en grupos, instituciones y comunidades. Elaboración y evaluación de proyectos y programas de intervención en comunidades y sociedades.</p>
9	47	Salud Pública, Sistemas y Políticas de Salud	<p>Fundamentos de epidemiología y epidemiología de la salud mental. El sistema de salud argentino.</p> <p>Los organismos, entidades e instituciones globales. Realidad epidemiológica argentina: fuentes y rasgos generales. La dimensión psíquica y comportamental de los problemas, planes y políticas en salud.</p> <p>La protección, protección y restauración sanitaria.</p>
9 y 10	48	Prácticas Supervisadas en Investigación	<p>Normativas de prácticas de la investigación en diferentes ámbitos de la psicología.</p> <p>Desarrollo de prácticas en investigación en diferentes ámbitos de la psicología.</p> <p>Informe de pasantía en investigación.</p>
9 y 10	49	Internado rotatorio en Psicología y Salud	<p>Normativas de prácticas en psicología en el campo de la salud. Desarrollo de prácticas en psicología en el campo de la salud.</p> <p>Informe de Pasantía en psicología en el campo de la salud.</p>
10	50	Prácticas supervisadas: educacional, laboral, social y jurídica	<p>Normativas de prácticas en psicología educacional, laboral, social y jurídica. Desarrollo de prácticas en psicología educacional, laboral, social y jurídica.</p> <p>Informe de pasantía en psicología educacional, laboral, social y jurídica.</p>
10	51	Trabajo de Integración Final	<p>El trabajo de integración final será el resultado de las Prácticas supervisadas en Investigación. El alumno de acuerdo a sus intereses podrá elegir realizar su trabajo en cualquiera de las áreas psicológicas (Laboral, Educacional, Social-comunitario, Jurídico-Forense o Clínico).</p>

6.4.3 Fundamentos carrera de Licenciatura en Psicología (documento interno)

1. Marco general

La carrera de Psicología cuyo dictado comienza en el año 2014, se inserta dentro de la Facultad de Ciencias Biomédicas que pertenece a una de las cinco unidades académicas de la Universidad Austral. En esta facultad, se dictan desde el año 1996 las carreras de medicina y enfermería, posgrados (especializaciones vinculadas a residencias médicas, tres maestrías, dos especializaciones del área de enfermería) y el doctorado en Ciencias Biomédicas.

Son objetivos fundamentales de la Facultad de Ciencias Biomédicas “el estímulo a la investigación y la formación de profesionales de la salud, con una fuerte impronta científica, técnica y humana.

A través de la creación de la Licenciatura en Psicología, la Universidad Austral se propuso cumplir su Misión de “servir a la sociedad a través de la búsqueda de la verdad, mediante el desarrollo y transmisión del conocimiento, la formación de las virtudes y la atención de cada persona según su destino trascendente, ejerciendo un liderazgo intelectual, profesional, social y público”. La decisión de incluir dentro de la oferta académica la Licenciatura en Psicología se funda en la aspiración fundacional de la Universidad Austral de completar el abanico de profesiones más directamente asociadas a la búsqueda del bienestar integral del hombre. Dado el cambio que está aconteciendo en dicho campo disciplinar dónde se ve cada vez más necesario complementar la formación de un psicólogo con la adquisición de un conocimiento profundo de los componentes biológicos y antropológicos implicados en el comportamiento humano es que docentes (psicólogos, biólogos, médicos, pedagogos y filósofos) que componen el claustro académico de la Facultad de Ciencias Biomédicas, junto a profesionales de la salud mental del Hospital Universitario Austral, gestaron el proyecto de desarrollar la Licenciatura en Psicología³. La acreditación de la carrera de Psicología fue finalmente otorgada por CONEAU en el año 2013 (sesión 390/2013). Desde una perspectiva macro, la carrera de Psicología de la Universidad Austral es la más nueva dentro de la oferta existente en el país, al mismo tiempo y comparando con las universidades privadas, cuenta con el arancel más alto y junto con la carrera de Psicología que dicta la Universidad Favaloro, constituyen las únicas que se imparten en el interior de un Centro Académico de Salud. Esto conlleva el desafío de que la carrera de Psicología de la Universidad Austral se convierta en una propuesta académica diferenciada de excelencia, dentro de la amplia oferta ya existente de carreras de Psicología en Argentina.

2. Aprobación del proyecto y puesta en funcionamiento de la carrera:

Luego de la presentación del proyecto de la carrera a CONEAU en el año 2012, la Dra. María Adela Bertella se incorpora a fines de ese año participando de las distintas instancias requeridas para la aprobación del proyecto en CONEAU y luego, a partir de su nombramiento como Directora, de la implementación del mismo.

Teniendo en cuenta lo descrito en el punto 1, el desarrollo de la carrera se realiza entonces bajo los siguientes lineamientos:

a) Incluir el ideario en el corazón de la carrera:

“La Universidad Austral se propone servir a la sociedad a través de la búsqueda de la verdad, mediante el desarrollo y transmisión del conocimiento, la formación en virtudes y la atención de cada persona según su destino trascendente, ejerciendo un liderazgo intelectual, profesional, social y público” (Cfr. Ideario de la UA). La frase subrayada pretende destacar el profundo acento y llamado a hacer de este proyecto de carrera una contribución real al desarrollo de las personas y de la sociedad.

Esta idea ha estado fuertemente presente, desde el inicio de la carrera (2014) particularmente en la cuidadosa elección de los profesores, así como también en todas las presentaciones tanto a alumnos de colegios interesados en la carrera, como en reuniones, jornadas de trabajo y jornadas de profesores. A modo de ejemplo, se incluye esta diapositiva que resume la idea central de cómo se piensa la carrera alineada con el ideario y con la misión de la Universidad Austral:

Se piensa a la persona en el centro, ya sea un paciente, el mismo estudiante o un profesor. La idea es que cada uno se pueda ir completándose como persona, enriqueciéndose en su identidad, en un proceso continuo en el que la formación brindada desde la universidad ocupa un papel esencial.

b) Plan de estudio concebido desde tres bases fundamentales: antropológica, biológica y social.

El plan de estudios consta de 44 materias y 302 horas de prácticas profesionales, tiene tres bases esenciales sobre las cuales se apoya la formación del futuro psicólogo. En primer lugar la base antropológica, marco esencial que da sentido y coherencia a la misión no solo de la Universidad, sino a la tarea del psicólogo en particular, “acompañando a cada persona según su destino trascendente”. En segundo lugar, está la base biológica, dado que el comportamiento se asienta en un organismo y en lo neurofisiológico; vale aclarar que esta segunda base está dada casi naturalmente por la inserción de psicología en la FCB, inclusión que facilita la formación desde lo biológico y que se concreta por ejemplo en el cuerpo docente

de la materia de Neuropsicología General que es compartido con el de la materia Anatomía de la carrera de Medicina. La tercera base es la social, donde dicha perspectiva se hace presente desde la interrelación de las personas y las características propias de cada cultura y toma cuerpo por ejemplo con la inclusión de docentes sociólogos y filósofos que pertenecen a la Facultad de Comunicación.

Sobre los tres cimientos descritos se entraman el resto de las materias, a la manera de una red que se va tejiendo, entrelazando hilos que dan y estructuran unos a otros para formar el tejido final. El Plan de estudio apunta a garantizar esta coherencia y articulación. El seguimiento desde la dirección de la carrera busca que tanto los alumnos como los profesores estén atentos a esta aspiración y a su concreción.

c) Pluralidad Teórica

Este es otro de los aspectos centrales del diseño del plan de estudio y de la selección de los contenidos curriculares. La Psicología es definida como la “ciencia que estudia la experiencia humana completa” desde esta concepción se propone la inclusión de las diferentes perspectivas teóricas existentes en la actualidad. Comprender la “experiencia humana completa” exige una visión integral de la persona, y esto dentro de la Psicología no se encuentra en una teoría psicológica particular. Ningún modelo teórico en sí mismo alcanza para comprender a la persona, la persona va más allá, es un todo irreductible, por esto si la persona está en el centro, los modelos teóricos serán herramientas que permitirán acercarnos mejor a su comprensión.

Si la formación universitaria implica poder desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico, el conocimiento psicológico podrá ser abordado desde los diferentes modelos en una mirada que integre y que al mismo tiempo delimite. Esta comprensión implica un proceso gradual que se logra a lo largo de la carrera, y es el resultado de un proceso de incorporación activa y reflexiva de conocimientos que en los últimos años de la carrera va delimitándose naturalmente. Podría compararse al tiempo necesario de la cocción de una exquisitez, no se puede dejar cocinar de más pero tampoco se puede adelantar, es el resultado del tiempo justo.

Por otra parte, desde una mirada sobre la empleabilidad de los futuros graduados de la carrera, es importante que los egresados cuenten con una formación amplia y profunda en los distintos modelos, de lo contrario sería como mandarlos a la batalla con la mitad de las armas, les faltarían argumentos para defender sus ideas por desconocer lo que no se les ha enseñado y no poder argumentar a favor o en contra con criterio propio y con base científica. Cabe mencionar, y no es un tema menor, que en el examen de residencias del sistema de salud

pública un contenido central a evaluar son los conocimientos de la teoría psicoanalítica y lacaniana. Sin estos conocimientos nuestros egresados quedarían excluidos de acceder a esta instancia de formación altamente valorada y solicitada.

d) Gobierno y gestión de la carrera de Psicología:

Tal como se mencionó en el punto 1, desde fines del 2012 la Dra. María Adela Bertella se desempeña como directora de la carrera. A partir de marzo del 2014 se incorpora la Lic. María de la Paz Grebe como directora de estudios, conformando junto con la Dra. Bertella el equipo encargado de la conducción de la carrera hasta la fecha. Además, la Comisión Permanente del Rectorado aprobó a contar de julio del 2016 la inclusión de la Dra. María Adela Bertella como consejera del Consejo de Dirección de la Facultad de Ciencias Biomédicas.

Asimismo, la prelatura del Opus Dei designó a partir del año 2016 al Padre Jorge Fraile asesor de la carrera de Psicología, función que mantiene hasta la fecha. Se realizan reuniones periódicas, tanto en el Colegio del Buen Ayre como en la FCB, para mantener la continuidad del asesoramiento, muy valioso para la carrera y para sus directoras.

El comité de carrera (órgano asesor al funcionamiento de la carrera) incluye la participación de las directoras de la carrera y desde el 2016 a la Mag. Lourdes Bertolino que también coordina el desarrollo de las Prácticas Profesionales supervisadas que se inician en el 2017.

De este modo, se ha trabajado y contado con todas las instancias necesarias para pensar, evaluar y tomar decisiones que aseguren el mejor desarrollo de la carrera y garanticen su coherencia con la misión de ésta.

BIBLIOGRAFÍA

- i. Alonso, M.& Klinar, D., (2012). Los psicólogos en argentina. Relevamiento Cuantitativo 2012 (versión electrónica), recuperado el 2 de diciembre de 2015, <http://bvs.psi.uba.ar/local/File/CENSOPSILOGOS2010ar.pdf>
- ii. Alvarez Uría, F., Varela, J., Gordo, A.& Parra, P., (2008). El estudiante de psicología. La socialización profesional de los futuros psicólogos y la cultura. *Revista Asociación Esp. Neuropsiquiatría.*, 2008, vol. 28 n.º 101, pág. 167-196, ISSN 0211-5735.
- iii. Anuario de Estadísticas Universitarias (2013). Secretaría de Políticas Universitarias, recuperado el 2 de julio de 2018, <http://www.me.gov.ar/spu/documentos/>
- iv. Antúnez, S., Carmen, L., M., Imbernón, F., Parcerisa, A.& Zabala, A., (2009). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Ed. Grao, Barcelona.
- v. Balboni, M.J, Bandini, J., Mitchell, C., et al. (2015). Religion, spirituality, and the hidden curriculum: Medical student and faculty reflections. *Journal Pain Symptom Manage*, vol. 50, pág. 507–515.
- vi. Barretti, M., (2004). What do we know about the professional socialization of our students, *Journal of Social Work Education*, vol. 40, pág. 255–283.
- vii. Becher, T., (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- viii. Bertella, M. A., (2009). Ensayo: acreditación de calidad académica: el desafío de articular la teoría con la práctica en la carrera de Psicología. [Versión electrónica], *Revista de Psicología*, vol. 5 (10). Recuperado el 14 de diciembre de 2015 de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/ensayo-acreditacion-calidad-academica.pdf>
- ix. Burton, J.L., (2003). The autopsy in modern undergraduate medical education: a qualitative study of uses and curriculum considerations, *Medical Education*, vol. 37, pág. 1073–1081

- x. Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. & Feeney, S., (2007). *El saber didáctico*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- xi. Carlino, P., (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- xii. Centeno A., (2008) La importancia del contexto en la enseñanza de la medicina. Un concepto elusivo y muchas veces olvidado. *Revista Argentina de Educación Médica*, vol.2, n°2, pág. 43-44.
- xiii. Clark, B., (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- xiv. Cook, D.A., Kuper, A., Hatala, R., & Ginsburg, S., (2016). When Assessment Data Are Words: Validity Evidence for Qualitative Educational Assessments. *Academic Medicine*, vol. 91, pág. 1359–1369.
- xv. Cribb, A., & Bignold, S., (1999). Towards the reflexive medical school: the hidden curriculum and medical education research. *Stud. Higher Educ.* vol. 24, pág. 195-209.
- xvi. Dewey, J., (1997). *Experience and Education*, Touchstone, New York.
- xvii. Díaz Alcaraz, F., (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*, Ed. Univ. Castilla, España.
- xviii. Eisner, E. W., (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. Taylor & Francis.
- xix. Esteva, P., & Ormart, E.B., (2010). Currículum oculto en contextos universitarios: análisis centrado en la transmisión implícita de valores. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- xx. Fergus, K., Teale, B., Sivapragasam, M., Mesina, O. & Stergiopoulos, E., (2018). Medical students are not blank slates: Positionality and curriculum

interact to develop professional identity. *Perspective Medical Education*, Open Access, recuperado el 8 de enero de 2018, <https://doi.org/10.1007/40037-017-0402-9>.

- xxi. Fryer-Edwards, K., Van Eaton, E., Goldstein, E.A., et al. (2007). Overcoming institutional challenges through continuous professionalism improvement: the University of Washington experience, *Academic Medicine*, Nov., vol 82 (11), pág.1073-1078.
- xxii. Gaufberg, E.H., Batalden, M, Sands, R., & Bell, S.K., (2010). The hidden curriculum: What can we learn from third-year medical student narrative reflections? *Academic Medicine*, vol. 85, pág. 1709–1716.
- xxiii. Gee, J.P., (2001) Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, vol. 25 (2000 - 2001), pág. 99-125.
- xxiv. González Pérez, C., & De la Torre, J.C., (2017). Experiencias de conocimientos adquiridos por medio del currículo oculto, *Revista Educación*, vol. 41 (1), pág. 1-11, e-ISSN: 2215-2644.
- xxv. Gordon, D., (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy Education*, vol. 16, N° 2, pág. 187-198.
- xxvi. Goslin, D. A., (Ed.) (1969). *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally.
- xxvii. Green, M., L., (2001). Identifying, Appraising, and Implementing Medical Education Curricula: A Guide for Medical Educators, *Annals Intern Medicine* vol. 135: pág. 889-896.
- xxviii. Grundy, S., (1991) *Teoría y praxis del curriculum*, Ed. Morata Madrid.
- xxix. Hafferty, F.W & Franks, R., (1994).The hidden curriculum, ethics teaching and the structure of medical education, *Academic Medicine*, vol.69, n° 11 pág. 861-871
- xxx. Hafferty, F.W., (1998). Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine*, vol. 73, n°4 pág. 403-407.

- xxxvi. Hafler, J.P., Ownby, A.R., Thompson, B.M., Fasser, C.E., Grigsby, K., Haidet P., Kahn, M.J., & Hafferty, FW., (2011). Decoding the learning environment of medical education: a hidden curriculum perspective for faculty development, *Academic Medicine* vol. 86 n°.4 pág. 440-444.
- xxxvii. Haidet, P. & Stein, H.F., (2006). The role of the student-teacher relationship in the formation of physicians. The hidden curriculum as process. *Journal Gen. Intern. Medicine*, Jan; 21 Suppl. vol.1 pág.16-20.
- xxxviii. Haidet, P. & Teal, R.C., (2014) Organizing Chaos: a conceptual framework for assessing hidden curricula in medical education. En Hafferty, F.W & O´Donnell, J.F, (Eds.) “*The Hidden curriculum in health professional education*” pág. 84-95, Darmouth College Press, Hanover USA.
- xxxix. Holosko, M., Skinner, J., Mac Caughelty, C., & Stahl, K. M. (2010). Building the implicit BSW curriculum at a large. Southern state university. *Journal of Social Work Education*, vol. 46, pág. 411–423.
- xl. Husserl, E., (1992). *Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós Ibérica, España.
- xli. Jackson, P., (1992). *La vida en las aulas*, Ed. Morata, Madrid.
- xlii. Karnieli-Miller, O., Vu, T. R., Frankel, R. M., Holtman, M. C., Clyman, S.G. Siu, L. H., & Inui, T. S., (2011). *Which Experiences in the Hidden Curriculum Teach Students about Professionalism*, vol.86, n°3, pág. 45-53.
- xliiii. Klappenbach, H., (2015) La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia, Univ. Psychol. Bogotá, Colombia vol. 14, n°. 3 pág. 937-960. ISSN 1657-9267 recuperado el 30 de julio de 2018 <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n3/v14n3a12.pdf>
- xliiii. Koens F., Mann K., Custers E., Ten Cate O., (2005) Analysing the concept of context in medical education. *Medical Education*, vol 39: pág. 1243-1249
- xliv. Lakoff, G., & Johnson, M., (1980). *Metaphors We Live by*, University of Chicago Press, Chicago.

- xli. Lawrence, C., Mhlaba, T., Stewart, K., Moletsane,, R., Gaede B., & Moshabela, M. (sin fecha) The hidden curricula of medical education: A scoping review. *Academic Medicine*. [XXX—Wolters-Kluwer—Please update at publication], pág 1-9Lockwood, G., & Davies, J., (1985). *Universities: The Management Challenge*, London, Srhe & Nfer-nelson.
- xl. Lempp, H., & Seale, C., (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical perceptions of teaching. *BMJ*, vol. 329 pág. 770-773.
- xl. Lempp, H., (2004). *Semistructured interview*. Disponible en [bmj_329_7469_770__.html](http://www.bmj.com/content/329/7469/770)
- xl. LES Ley de Educación Superior N° 24.521 http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html.
- xl. Levi-Strauss C., (2009) *La identidad*, ed. Petrel, España.
- xl. Lingard, L., & Kennedy, J. T., (2010). Qualitative research methods in medical education. En Swanwick T., *Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice*. The Association for the study of Medical Education, pág. 371-385.
- xl. Lofland, J., & Lofland, L., (1984). *Analyzing Social Settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Two edition, Belmont, CA: Wadsworth.
- xl. Margolis, E., & Romero, M., (1998). The department is male, very white, very old, and very conservative: the functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, vol. 68, pág. 1-33.
- xl. Margolis, E., (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York.
- I. MacLeod, A., (2014). The hidden curriculum: Is it time to re-consider the concept? *Medical Teacher* vol. 36, pág. 539-540Martimianakis, M.A., Michalec, B., Lam, J., Cartmill, C., Taylor, J.S., & Hafferty, F.W., (2015) Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: A scoping review and thematic analysis. *Academic Medicine*, vol. 90, pág 5-13.

- li. Maxwell J.A., (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- lii. Mead, M., (1970). *Cultura y Compromiso*, Ed. Gedisa, España.
- liii. Mendizábal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, pág.65-105. Ed. Gedisa Barcelona,
- liv. Miller, S. E., (2010). A conceptual framework for the professional socialization of social workers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 20 (7), pág. 924–938.
- lv. Miller, S. E, (2013). Professional Socialization: A Bridge between the Explicit and Implicit Curricula. *Journal of Social Work Education*, vol. 49 pág. 368–386.
- lvi. Mora, J.M., (2012) Universidades de inspiración cristiana, *Romana*, pág 194-220.
- lvii. Mossop, L., Dennick, R., Hammond, R. & Robb, I., (2013). Analysing the hidden curriculum: use of a cultural web. *Medical Education* vol.47 pág. 134–143.
- lviii. O’Callaghan, A., (2013). Emotional congruence in learning and health encounters in medicine: addressing an aspect of the hidden curriculum, *Adv. in Health Sci. Educ.* (18): pág. 305–317.
- lix. Oppenheimer, A., (2010). *Basta de historias: la obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*, Ed. Debate, Colombia.
- lx. Ortega, J., Fasce, E. H., Pérez, V.C. et al. (2014). Evaluación de componentes del currículum oculto en estudiantes de medicina. *Revista Médica de Chile*, vol. 142 pág. 1452-1457.
- lxi. Ozolins I., Hall H., & Peterson R., (2008) The Student Voice: Recognising the hidden and informal curriculum in medicine, *Medical Teacher*, vol. 30:6, pág. 606-611, DOI:10.1080/01421590801949933

- lxii. Patton, M., (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage publications, 3 Ed. New York.
- lxiii. Phillips, S.P., & Clarke, M., (2012) More than an education: the hidden curriculum, professional attitudes and career choice, *Medical Education*, vol. 46 pag. 887–893.
- lxiv. Posner, G. J., (2006). *Análisis del currículo*, Ed. McGraw Hill, México.
- lxv. Quale, A., (2002). The Role of Metaphor in Scientific Epistemology: A Constructivist Perspective and Consequences for Science Education. *Science & Education*, vol 11, pag. 443-457.
- lxvi. Torres López M., Maheda Guzmán M., & Beltrán C., (2004). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud, *Revista de Educación y Desarrollo*, abril-junio, vol. 2, pág 30-42, recuperado el 10 de mayo del 2018, <https://www.researchgate.net/publication/275640651>.
- lxvii. Thompson, B.M., Ownby, A., & Hafler, J.N., (2014). The Hidden curriculum for faculty. Betwixt and Between. En Hafferty F.W & O´Donell, J.F, (Eds) *The Hidden curriculum in health professional education*, pág. 215-221, Darmouth College Press, Hanover USA.
- lxviii. Romero M., (2017). Reflections on The Department is Very Male, Very White, Very Old, and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments, *Journal Social Problems*, vol. 64, pág. 212–218, doi: 10.1093/socpro/spx004.
- lxix. Rowntree, D., (1987). *Assessing Students: how shall we know them?* 2 ed. revised edition London, Kogan Page.
- lxx. Rutberg, P. C., & Guafberg, E.H., (2014). Medical student narratives and the hidden curriculum. En Hafferty F.W & O’Donnell, J.F, (Eds) *The Hidden curriculum in health professional education* pág. 215-221, Darmouth College Press, Hanover USA.
- lxxi. Santana, E. L., (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo, *Estudios sobre Educación*, vol. 11, pág. 63-88.

- lxxii. Torres Santomé, J., (1995). *El currículo oculto*, Ed. Morata, España.
- lxxiii. Sambell, K., & McDowell, L., (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol.23, n° 4 pág. 391-402.
- lxxiv. Sánchez Taberero A., & Torralba J., (2016). La inspiración católica de la educación en la Universidad de Navarra, *Educatio Catholica II*, vol.1, pág. 33-41.
- lxxv. Sánchez Taberero A., & Torralba J., (2018) La inspiración católica de la educación en la Universidad de Navarra, *International Studies in Catholic Education*, vol 10.pág. 1-15.
- lxxvi. Scott, W. R., (2001). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- lxxvii. Schein, E. H., (1988), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- lxxviii. Schein, E. H., (1990). Organizational Culture, *American Psychological Association*, vol. 45, n° 2, pág. 109-119.
- lxxix. Shuval, J. T., (1980). Entering medicine: The dynamics of transition. A seven-year study of medical education in Israel, en Miller S., (2013) Professional Socialization: A Bridge between the Explicit and Implicit Curricula, *Journal of Social Work Education*, vol. 49 pág. 368–386.
- lxxx. Siquier de Ocampo, García Arzeno, Grassano de Piccolo y col., (1974). *Las técnicas proyectivas y el proceso de psicodiagnóstico*, Ed. Nueva Visión Buenos Aires.
- lxxxi. Stenhouse, L., (1983). *La investigación del currículo y el arte del profesor, en Autoridad, Educación y Emancipación*, Heinemann, Londres.
- lxxxii. Stern, D.T., (1998). In search of the informal curriculum: When and where professional values are taught. *Academic Medicine*, vol. 73, n° 10, pág 28-30.

- lxxxiii. Stern, D.T., (2014). A Hidden Narrative. En Hafferty F.W & O'Donnell, J.F, (Eds.) *The Hidden curriculum in health professional education*, pág. 215-221, Darmouth College Press, Hanover USA.
- lxxxiv. Lévi - Strauss, C., (1969). Las estructuras elementales del parentesco, Ed. Paidós, España.
- lxxxv. Strauss, A., & Corbin, J., (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquía, Colombia.
- lxxxvi. Schrewe B., Ellaway R.H., Watling C., Bates J., (2017). The Contextual Curriculum: Learning In the Matrix, Learning From the Matrix. *Academic Medicine*, 10.1097/ACM.0000000000002345.
- lxxxvii. Taylor, J., (2003). Confronting “Culture” in Medicine’s “Culture of No Culture”, *Academic Medicine*, vol.78, pág. 555–559.
- lxxxviii. Tedesco, J. C., (1986). Ensayo: Los Paradigmas de la Investigación Educativa, n°. 18 II semestre, Universidad Pedagógica Nacional.
- lxxxix. Tierney, W. G., & Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and tenure: Community and socialization in academe*, Albany, NY: State University of New York Press.
- xc. Thistlethwaite, J., (2014). Hidden among us: the language of inter and outer-professional identity and collaboration. En Hafferty F.W & O'Donnell, J.F, (Eds) *The Hidden curriculum in health professional education*, pág. 158-168, Darmouth College Press, Hanover USA
- xc. Torío López, S., Peña Calvo, J.V., & Rodríguez Menéndez, M.C., (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica, *Revista de Teoría de la Educación*, vol. 20, pág. 151-178.
- xcii. Trowler, P., & Knight, P., (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice, *Higher Education*, vol. 37, pág. 177–195.

- xciii. Turbes, S., Krebse, E., & Axtell, S., (2002). The hidden curriculum in multicultural medical education: the role of case examples, *Academic Medicine*, vol. 77, pág. 209-216.
- xciv. Vallaey, F., (sin fecha) ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?, recuperado el 1 de mayo de 2018, <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>
- xcv. Vallaey, F., (2012) El ethos oculto de la universidad. Recuperado 30 de octubre 2017 de <http://www.rsu.uninter.edu.mx>.
- xcvi. Vallance, E., (1980) en Dickerson, Linda W., Postmodern View of the Hidden Curriculum (2007), *Electronic Theses & Dissertations*, paper 455.
- xcvii. Vickers, J., (1992). Comparing Disciplinary and Internadisciplinary Claims: How Much Discipline? In Association for Canadian Studies Working Documents on Interdisciplinarity, en Kravzov, E., 2014, pág. 4, *Una experiencia interdisciplinaria*, recuperado el 29 de enero de 2018 en www.ceiich.unam.mx/Interdisciplina/kravzov.html.
- xcviii. Weidman, J.C., De Angelo, L., & Bethea, K. A, (2014). Understanding Student Identity from a Socialization Perspective, *New directions for higher education*, n° 166, pág. 43-51. DOI: 10.1002/he.20094 Wiley Periodicals, Inc Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com)
- xcix. Wolf, D. P., (1993). Assessment as an episode of learning, in: Bennett R. E. & Ward W. C. (Eds) *Construction Versus Choice in Cognitive Measurement*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- c. Wojtyla, K., (2005). *El hombre y su destino*, Ed. Palabra, Madrid.
- ci. Wrigth-Peterson, V., & Bender, C.E., (2014). Making the invisible visible: Uncovering the hidden curriculum in allied health education. En Hafferty F.W & O'Donnell J.F., (Eds.) *The Hidden curriculum in health professional education*, pág. 150-157, Darmouth College Press, Hanover USA.

