

El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum

Situated Knowledge and Activity Systems. A Theoretical Model for Re-thinking Practicum

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-155

Laura Méndez Zaballos

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.

Resumen

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha dado a las prácticas externas un papel muy relevante en los planes de estudio. Esta realidad ha supuesto la inclusión de una materia relativa a ellas en titulaciones sin tradición en la formación práctica, lo que ha provocado un planteamiento en ocasiones poco fundamentado. Prueba de esto es la idea muy extendida entre los docentes universitarios de que se trata de una asignatura 'especial' y muy difícil de gestionar, en la que se olvidan aspectos fundamentales, como el modelo formativo y su fundamentación teórica. Así las cosas, el propósito de este artículo es presentar un modelo teórico que, unido a otros, pueda aportar claves para sustentar el diseño de dicho aspecto formativo. Para ello organizamos la exposición en dos partes. En la primera, abordamos la teoría del conocimiento situado y su relación con el aprendizaje que desarrollan los estudiantes en el prácticum, resaltando tres elementos: a) los mecanismos complejos de interacción social que están en la base de los procesos de enculturación de una comunidad profesional; b) la participación en una comunidad de práctica que comparte una misma identidad; y c) la activación de estrategias de resolución de problemas reales. En la segunda, nos servimos de los presupuestos de la psicología sociocultural para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje que caracteriza el prácticum, haciendo especial hincapié en los sistemas de actividad y en los procesos de mediación en la actividad conjunta que desarrollan estudiantes, profesionales y tutores. Adoptar los sistemas de actividad como marco explicativo da visibilidad a elementos importantes para el diseño fundamentado de la

asignatura. Desde esta perspectiva, el foco de análisis se centra en la relación entre el ámbito académico y el profesional y en la forma en que comparten, desde el proceso de tutoría, los conocimientos, creencias, valores y reglas de comportamiento.

Palabras clave: prácticum, Enseñanza universitaria, modelo teórico, conocimiento situado, teoría de la actividad, psicología ecológica y sociocultural, procesos de mediación.

Abstract

The practicum is a very important component of the new European Higher Education curricula. For this reason, in Spain practicum periods have been included in different degrees, even though some degrees have no tradition in practical training. Proof of this is the prevalence of organisational over curricular considerations. A very widespread idea about the practicum is that it is a very complex subject to manage; fundamental aspects, such as the training model and its theoretical foundation, are glossed over. The aim of this paper is offer a theoretical model that explores and helps understand the practical training of university students. With this purpose, the article is organised into two parts. The first part explains three dimensions that define the subject of practicum as *situated knowledge*: a) processes of enculturation in a professional community, b) participation in a community of practice that shares the same identity and c) activation of strategies to solve real problems. In the second part, the authors take the perspective of ecological and socio-cultural psychology to explain the process of teaching/learning that is characteristic of the practicum. Activity systems and the mediational processes of activity performed jointly by students and professionals are emphasized. Adopting activity systems as an explanatory framework gives visibility to elements that are essential for a complete analysis of this matter. From this point of view, the analysis focuses on the three participants of the system, students, professionals and university tutors, and on the way they share knowledge, beliefs, values and rules.

Key words: practicum, university teaching, theoretical model, situated knowledge, activity theory, ecological and socio-cultural psychology, mediational processes.

Introducción

La entrada de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha dado un papel relevante a la formación práctica y al desarrollo de competencias profesionales. Esta exigencia ha supuesto la incorporación del prácticum al currículo de los nuevos títulos de grado. El prácticum es una materia con características especiales ya que, en buena parte, se desarrolla fuera de las aulas y en ella participan agentes externos a la universidad. Todo esto supone una complejidad organizativa y de gestión -que son los aspectos en que nos vamos a centrar- y ha relegado a un segundo plano el modelo formativo y la base teórica que fundamenta su diseño. El objetivo de este artículo es contribuir a paliar esta carencia exponiendo dos perspectivas teóricas, la del conocimiento situado y la de los sistemas de actividad, que, junto con otras (Zabalza, 2011), pueden ayudar a responder a cuestiones como estas: qué aprenden los estudiantes en el prácticum, qué rasgos caracterizan a los entornos de aprendizaje y qué aspectos deben contemplar las relaciones entre la universidad y los centros de prácticas.

¿Qué aprenden los estudiantes en el prácticum?

La respuesta más frecuente a esta cuestión es que cuando los estudiantes acuden a un centro externo aplican y «ven» en la práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera. Aceptar esta creencia supone negar a esta asignatura una identidad en sí misma y considerarla solo una oportunidad de «ensayar» en entornos reales aquellos conocimientos o técnicas aprendidos en las diferentes materias del título. Sin embargo, alguno de nosotros pensamos que el prácticum presenta unos rasgos específicos relacionados con el tipo de aprendizaje y con el conocimiento que propicia. De acuerdo con algunos autores (De la Fuente, 2003; Zeichner, 2010), este conocimiento es diferente al académico y se caracteriza por su conexión con situaciones reales y con la toma de decisiones en la resolución de problemas auténticos.

Contemplar todos estos elementos nos lleva a considerar que el conocimiento que se desarrolla en los entornos laborales reúne las características de un *conocimiento situado*, cuyo foco de atención son el contexto o la situación en la cual se

genera y las características sociales presentes en él (Méndez, 2011; Utley, 2006). Mostramos ahora tres dimensiones que definen el *conocimiento situado*.

Es el resultado de *procesos complejos de interacción social* o lo que otros autores han denominado de *enculturación* (Hendricks, 2001). Estos procesos son un entramado de ideas y creencias que se van modificando y transformando mediante mecanismos y estructuras de participación.

Es el resultado de *activar estrategias de resolución de problemas* en actividades «auténticas» (Castellini y Jeffs, 2001; Greeno, 1997). Se considera que estas actividades se «materializan» en el contexto donde son practicadas.

Propicia *la aparición de comunidades de aprendizaje* (Brown, Collins y Duguid, 1989). Estas comunidades son entornos ideales para generar un conocimiento compartido y una identidad común entre los participantes.

Observando estas dimensiones, se pone de manifiesto que el conocimiento que los estudiantes adquieren durante el prácticum no se puede entender sin tener en cuenta el contexto donde tiene lugar –que va más allá de las características físicas y laborales–. Estos contextos se definen sobre todo por las interacciones sociales que se dan en ellos y que propician la construcción de comunidades de aprendizaje donde se resuelven problemas que, a diferencia de los planteados en el ámbito académico, implican tomar decisiones ante problemas reales. Además de por estos elementos, el conocimiento al que acceden los estudiantes también se caracteriza por estar situado en las prácticas que los profesionales llevan a cabo en los entornos laborales.

Así como en el conocimiento académico los conceptos son un contenido esencial, en el conocimiento profesional son las prácticas y los procedimientos los que ocupan un lugar muy relevante. Las prácticas así entendidas van más allá de las rutinas que llevan a cabo los profesionales a diario y que podemos identificar con conductas o actividades observables, como dar una clase, participar en una reunión de profesores o hacer una entrevista familiar. Nos referimos también a procesos cognitivos que conforman y dan significado a las prácticas profesionales. Aunque el concepto de ‘práctica’ tiene múltiples definiciones, la que nos interesa aquí es la perspectiva que relaciona las prácticas con la cultura profesional. Desde este planteamiento, el conocimiento profesional no puede entenderse sin analizar las prácticas que ocurren en los entornos laborales definidas por las metas y el significado que les otorgan los

participantes. En este sentido asumimos la definición clásica de Miller y Goodnow (1995): «Las prácticas son acciones repetidas, compartidas con otros en un grupo social e investidas de *expectativas, normas y significados que van más allá de las metas inmediatas de la acción*» (p. 7).

El término práctica se refiere a lo que la gente hace, es decir algo que puede ser objeto de observación por parte del investigador y de otras personas en el grupo social. Sin embargo, lo que está abierto a la observación no es la conducta en sentido conductista sino más bien la acción significativa, acción que está situada en un contexto y abierta a interpretación (p. 6).

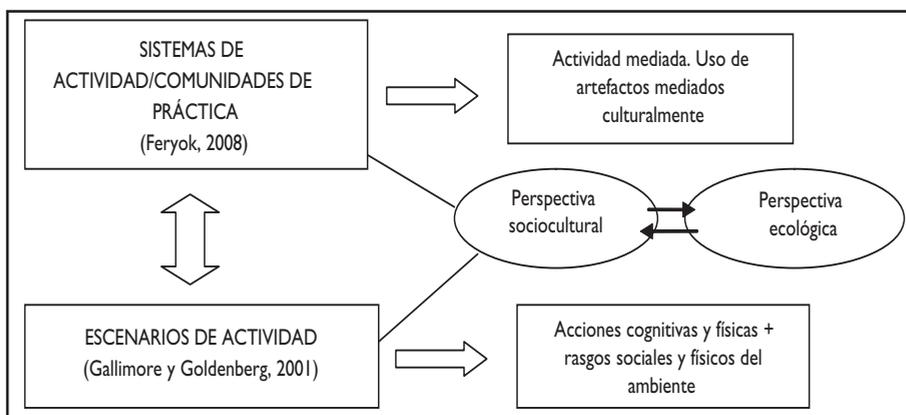
De acuerdo con esta definición, las prácticas profesionales a las que acceden los estudiantes son prácticas culturales estrechamente relacionadas con estructuras sociales en las que intervienen *actores* que atribuyen un significado a las actividades que realizan. Estos actores sociales son tanto los que tienen una relación directa con la institución laboral –por ejemplo el conjunto de profesores de un centro educativo– como otras estructuras sociales más alejadas del foco de análisis, pero que tienen una clara influencia en las prácticas que tratamos de explicar. Así por ejemplo, las instituciones educativas que establecen las leyes, normas y pautas de actuación profesional contribuyen sin duda a las prácticas que realizan y al significado que los profesores otorgan a sus actividades.

Como nos propone Zabalza (2011), contemplar estas ideas a la hora de diseñar el prácticum sitúa en un lugar relevante las características de los centros de prácticas y el contexto y dinámica de participación que ofrecen a nuestros estudiantes.

Los escenarios y sistemas de actividad en el prácticum. Una aproximación desde la psicología ecológica y sociocultural

Una vez que hemos conocido las particularidades que definen el aprendizaje como un aprendizaje situado y las dimensiones que explican las prácticas donde se «materializa», vamos a explorar desde dos perspectivas complementarias (Figura 1) –la psicología ecológica y sociocultural– los procesos de aprendizaje que surgen en el prácticum y que lo diferencian de otras materias.

FIGURA I. La perspectiva sociocultural y ecológica en el prácticum



En este análisis resaltamos, por una parte, los elementos ecológicos presentes en los diferentes escenarios en los que participan los estudiantes en el centro de prácticas y, por otro, el sistema de actividad que se construye entre las dos comunidades –la profesional y la académica– y los instrumentos mediadores que comparten (Engeström, 1995).

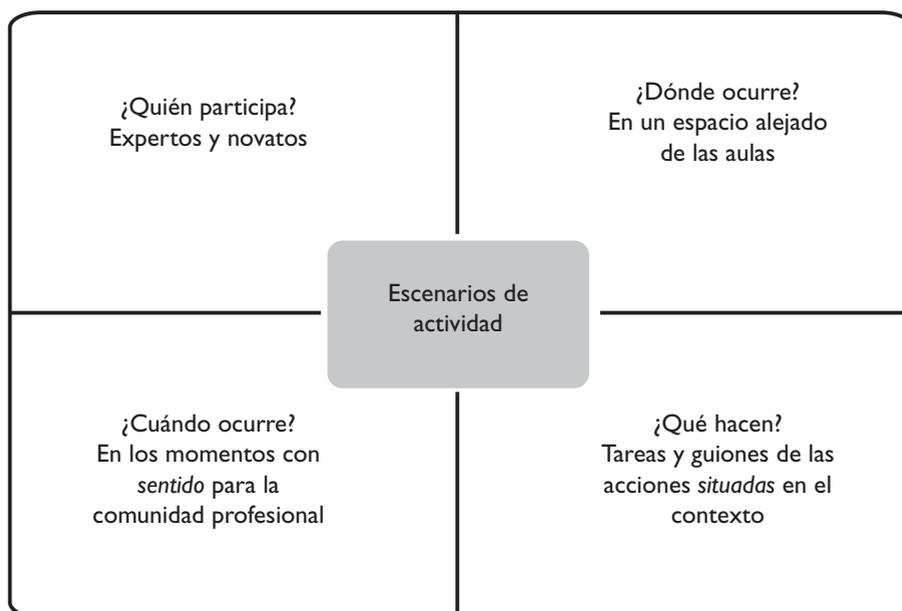
Los escenarios de actividad. Quién, qué, cuándo y dónde

Desde la psicología ecológica, las situaciones de aprendizaje se definen como *escenarios de actividad* que contemplan las acciones físicas y cognitivas de los participantes y las metas que tienen al realizarlas (Méndez, 2006). Además, y respondiendo a su carácter ecológico, también tienen en cuenta los rasgos sociales y físicos que organizan el ambiente de la situación.

A la hora de explicar y analizar la actividad que los alumnos y profesionales realizan juntos durante el prácticum, este concepto pone el énfasis *no solo en los aspectos psicológicos de la interacción, sino también en el contexto social en que se desenvuelve*. Así, por ejemplo, de acuerdo con este planteamiento, cuando examinemos el contexto profesional donde los alumnos están inmersos, habremos de fijarnos en los aspectos psicológicos que rodean la interacción entre los profesionales colaboradores y los estudiantes, pero también, simultáneamente, en el contexto social de esta interacción. Es decir, para valorar si esta relación es positiva y potencia una enseñanza efectiva, habremos de tener en cuenta tanto las diferentes estrategias de comunicación empleadas o los distintos papeles asumidos por cada participante como *la actividad conjunta que desarrollan* (Gallimore y Goldenberg, 2001).

Respondiendo a estas ideas, Gallimore y Goldenberg (2001) señalan los componentes (Figura II) que constituyen la esencia de los escenarios de actividad: quiénes participan en ellos, qué actividades llevan a cabo y cuándo y dónde realizan dichas actividades.

FIGURA II. Los escenarios de actividad en el prácticum (adaptado de Gallimore y Goldenberg, 2001)



Quién participa. Los participantes no están allí por casualidad. La participación de los alumnos en determinadas actividades y tareas está en función de las oportunidades que les ofrece el entorno laboral concreto donde han ido a realizar el prácticum. Así pues, cada centro de prácticas conlleva un modo de participación determinado por la propia dinámica de trabajo del profesional que lo supervisa, por cómo entiende él la supervisión o incluso por las directrices que el propio centro haya indicado para los estudiantes en prácticas.

Qué hacen los participantes. Se refiere a las acciones denominadas «operaciones» y que incluyen, por ejemplo, aquellas acciones concretas que acompañan a determinadas tareas llevadas a cabo por los profesionales y que se componen de actos ordenados que

responden a una lógica interna, como los pasos necesarios para aplicar una prueba de evaluación o para seguir el guion de una entrevista familiar. Estas acciones no solo se refieren a los actos físicos y observables, sino que implican también acciones mentales, como las estrategias de planificación, revisión y evaluación. Pero, además de la descripción de las acciones concretas, interesa también la forma o guion en que estas se llevan a cabo y que se describen como patrones de conducta que aparecen en contextos particulares. Seguramente, el 'guion' y los patrones de conducta que observa un alumno en un centro educativo público serán diferentes a los que pueda observar otro estudiante que acuda a un centro privado.

Cuándo ocurre. El escenario de actividad acontece en un tiempo concreto. En la vida diaria, los escenarios responden a un patrón temporal determinado por la realización del producto o por la consecución de los resultados. La duración dependerá del tiempo necesario para la actividad productiva. Para entender el tipo de actividades o tareas a las que tienen acceso los estudiantes tendremos que contemplar los elementos temporales. Un ejemplo claro son los centros educativos en los que las tareas están pautadas por diferentes hitos temporales, que, por lo tanto, determinan también el plan de prácticas de los estudiantes.

Dónde ocurre. Cada actividad acontece en un lugar concreto. En los entornos laborales, las actividades se llevan a cabo en el lugar más indicado para que el producto se realice con éxito y en el que haya las herramientas y los materiales adecuados. Este elemento condicionará la presencia o ausencia de los estudiantes en determinadas actividades.

Hasta aquí hemos explicado las variables ecológicas presentes en los entornos profesionales que determinan los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando se incorporan a ellos. En el siguiente apartado, y adoptando una perspectiva sociocultural, explicamos los entornos de aprendizaje. En esta ocasión, prestaremos atención especial a la actividad desarrollada por los estudiantes y profesionales en la que median instrumentos definidos por la cultura académica y profesional.

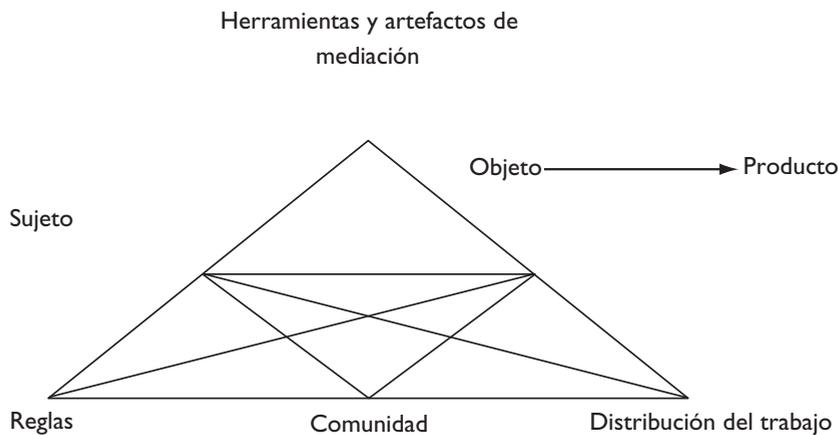
Las relaciones entre la comunidad académica y profesional. Un sistema de actividad compartido

Desde la psicología sociocultural, el aprendizaje se desarrolla dentro de sistemas de actividad entendidos como 'espacios' donde las personas adquirimos patrones

propios de la comunidad. Esta característica hace que dichos sistemas sean inseparables del concepto de cultura y que las actividades desarrolladas en ellos sean consideradas como una formación sistémica y colectiva que posee una estructura de mediación compleja.

La acción mediada en un contexto cultural es el principal elemento del marco teórico que asumimos en este artículo y cuyos orígenes se sitúan en los trabajos de Leontiev (1981) y en las reelaboraciones realizadas por autores como Cole (1996) y Engeström (2001) o las más recientes de Feryok (2008), Lantolf (2005-2007) y Stetsenko (2005). El *concepto vygostkiano de mediación* define la actividad humana como un proceso de transformación que utiliza instrumentos cuya naturaleza es dual. Por un lado, poseen una naturaleza «técnica» y cultural que les permite actuar materialmente sobre el estímulo para cambiarlo. Por otra parte, existen otros con una naturaleza también cultural pero con un carácter simbólico, como el lenguaje, el alfabeto o los sistemas aritméticos. Este doble carácter de los artefactos, que siendo objetos físicos también lo son simbólicos, permite integrar en los sistemas de actividad al sujeto, al objeto y a los artefactos y considerar el conjunto que forman en su totalidad.

FIGURA III. Estructura de los sistemas de actividad (Engeström, 2001)

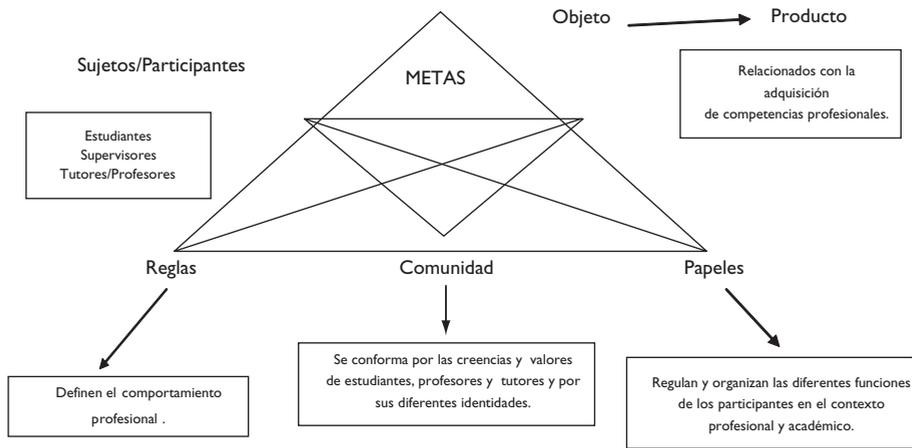


La Figura III muestra gráficamente la estructura de los sistemas de actividad y la relación entre los diferentes elementos. El *objeto* representa la materia prima o espacio problemático a que se dirige la actividad y que se moldea o transforma en resultados con ayuda de herramientas y artefactos. La *comunidad* incluye a muchos

individuos o subgrupos que comparten el mismo objeto o problema. Por su parte, el término *distribución del trabajo* alude a las relaciones horizontales entre los miembros, así como a las relaciones verticales o jerárquicas. Por último, las *reglas* son las normas y convenciones explícitas o implícitas que regulan las acciones y las interacciones dentro del sistema.

A nuestro juicio, esta propuesta es una forma muy interesante de ver y analizar las situaciones de aprendizaje que se dan en el prácticum y supera una concepción 'triangular' donde solo se tiene en cuenta al estudiante, al profesional y las acciones que ambos realizan. En la Figura IV adaptamos la propuesta de Engeström (2001) al modelo que defendemos en este artículo.

FIGURA IV. Estructura del sistema de actividad presente en el prácticum (adaptado de Engeström, 2001)



Adoptar los sistemas de actividad como marco explicativo da visibilidad a elementos sin los cuales no creemos posible un análisis completo. Desde este planteamiento, el entorno de aprendizaje del prácticum no se restringe a los centros externos y a la relación que los estudiantes novatos establecen con los profesionales. Nuestro análisis -ampliando lo que algunos autores (Wilson, 2006) denominan modelo colaborativo- pone el foco en los tres participantes en el sistema: estudian-

tes, profesionales y tutores de universidad. En cada uno de estos colectivos hay unas creencias y valores que deben compartirse si se quieren alcanzar los objetivos formativos de esta materia. Para conseguirlo, cada uno de ellos tiene que conocer su papel en la consecución de las metas (que deben compartirse), en este caso, que los estudiantes desarrollen competencias profesionales. Visto así, las comunidades de práctica, la universidad y los centros laborales -partiendo de sus propias normas y reglas de comportamiento- deben trabajar por alcanzar la meta común.

En esta empresa colaborativa, la actividad de mediación y el papel de los artefactos que ponen en común es muy importante. Hemos de conseguir que se compartan, por un lado, los conocimientos generados en la universidad a lo largo de la historia de las disciplinas y, por otro, los procedimientos e instrumentos utilizados en el ámbito laboral. Todo ello sin olvidar poner en común el lenguaje discursivo que se desarrolla en los dos entornos y que caracteriza la interacción entre el estudiante y su tutor. Además, en este sistema de actividad, la división de papeles entre el centro laboral y la universidad o la interacción entre las reglas y normas de ambos entornos son fundamentales para entender las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el prácticum.

Para terminar, y partiendo de las ideas teóricas expuestas, presentamos el proceso de tutoría que se establece entre los profesionales-tutores y los estudiantes y señalamos algunos de sus rasgos más significativos.

La tutoría: una guía para acceder a la cultura profesional

Desde los planteamientos asumidos en este artículo, aceptamos que uno de los objetivos principales de la tutoría, en este estadio inicial de la formación, es aproximar la cultura profesional a los estudiantes haciendo que participen en los escenarios de actividad donde se realiza el trabajo. Para conseguirlo, el tutor profesional tiene que facilitar el acercamiento de los estudiantes a la comunidad y potenciar que, a lo largo de su estancia, conozcan y tengan contacto con todos los profesionales que trabajan en el centro.

Para propiciar este conocimiento, el tutor procurará, mediante la lectura de documentos, que los alumnos se *acerquen a las normas legislativas*, así como a las reglas que regulan las actividades y relaciones sociales en cada sistema

profesional concreto. Además, los estudiantes deben *conocer qué papel desempeña cada uno de los miembros de la comunidad profesional* en la que están inmersos. Es importante también que se facilite la toma de conciencia de los supervisados *sobre los modelos o teorías que sustentan las prácticas que se llevan a cabo*. Del mismo modo, los alumnos deberán acercarse a las *creencias y valores* en que se sustentan las actuaciones profesionales.

Finalmente, en las tutorías se deben dar a conocer a los estudiantes *los objetivos y metas que guían la actuación del profesional* y su relación con todos los aspectos señalados hasta ahora (normas institucionales, tipos de clientes, creencias y modelos de intervención). También se los debe aproximar a los *instrumentos, artefactos y procedimientos* más usuales y relevantes en la comunidad profesional. Esto quiere decir que, aunque el estudiante no pueda utilizar todos los artefactos ni observar o entrenarse en todos los procedimientos (ya sea por el momento en que se integra en el centro o por cuestiones de confidencialidad o de respeto hacia los usuarios), sí es muy conveniente que, al menos, de una forma documental (mediante el acceso a memorias, proyectos curriculares o programas de la institución), se acerque a los más prototípicos de cada sistema de actividad concreto.

Estos son solo algunos de los elementos que debe contemplar el proceso de tutoría según el modelo teórico asumido en este artículo. Aunque, desde luego, este modelo no es la única forma de 'mirar' esta materia, sí creemos que analizar e interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el prácticum desde una teoría o desde un paradigma concreto dota a esta asignatura de identidad, al tiempo que fundamenta el diseño y el modelo propuesto desde las universidades.

Referencias bibliográficas

- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-41.
- Castellini, J. y Jeffs, T. (2001). Emerging Reading and Writing Strategies Using Technology. *Teaching Exceptional Children*, 33 (5).
- Cole, M. (1996). From Moscow to the Fifth Dimension: An Exploration in Romantic Science. En M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *Contemporary Implications of*

- Vygotsky and Luria*, vol. XXI, 1995. Worcester (Massachusetts): Clark University Press; Heinz Werner Lecture Series.
- Engeström, Y. (1995). *Training for Change*. London: ILO.
- (2001). Expansive Learning at Work: toward an Activity-Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Feryok, A. (2008). The Impact of TESOL on Maths and Science Teachers. *English Language Teaching Journal*, 62, 123-130.
- Fuente, J. de la (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, diciembre, 86.
- Gallimore, R. y Goldenberg, C. (2001). Analyzing Cultural Models and Settings to Connect Minority Achievement and School Improvement Research. *Educational Psychologist*, 36 (1), 45-56.
- Greeno, J. G. (1997). On Claims that Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26 (1), 5-17.
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching Causal Reasoning through Cognitive Apprenticeship: What are the Results from Situated Learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural and Second Language Learning Research: An Exigesis. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (335-354). Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-109.
- Lantolf, J. P. y Johnson, K. E. (2007). Extending Firth and Wagner's (1997) Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. *The Modern Language Journal*, 91, 877-882.
- Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Ergamon.
- Méndez, L. (2006). ¿Se aprende a ser psicopedagogo? En E. Lara (Ed.), *El prácticum en la facultad de educación*. Madrid: Dykinson.
- (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Madrid: Sanz y Torres; UNED.
- Miller, P. y Goodnow, J. (1995). Cultural Practices: toward and Integration of Culture and Development. En P. Miller, J. Goodnow y F. Kessel (Eds.), *Cultures Practices as Contexts for Development*, vol. 17, primavera. San Francisco: Jessey-Bass.

- Stetsenko, A. (2005). Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12, 70-88.
- Utley, B. (2006). Effects of Situated Learning on Knowledge Gain of Instructional Strategies by Students in a Graduate Level Course. *Teacher Education and Special Education*, 29 (1), 69-82.
- Wilson, E. (2006). The Impact of an Alternative Model of Student Teacher Supervision. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-47.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2).

Datos de contacto: Laura Méndez Zaballo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. C/ Juan del Rosal, n.º 10; 28040, Madrid, España.
E-mail: lmendez@psi.uned.es