

Sección Única

*Este artículo fue publicado en el número 39-2006, páginas 16 a 23.
Siguiendo la línea de la página Web del INSHT se incluirán los textos íntegros de los artículos
prescindiendo de imágenes y gráficos no significativos.*

Hacia una enseñanza de la seguridad, especialmente de los jóvenes, capaz de modificar actitudes y conductas

Proscribir el cumplimiento meramente formal de la enseñanza

Jaime Llacuna Morera

*Centro Nacional de Condiciones de Trabajo
INSHT*

A través de la enseñanza transversal, se pretende integrar la seguridad y la salud laboral de manera natural en las actitudes de los alumnos. Para lograrlo, es necesario brindar a los docentes herramientas que les permitan incorporar una actitud positiva hacia la cultura de la prevención, tanto en las diversas materias que determina el currículo, como en la vida escolar en general.

1. La palabra y la realidad no mienten

El filósofo francés del siglo XVII La Rochefoucaud aseguraba que es más fácil predicar la virtud que practicarla. Eso mismo podríamos decir de una gran cantidad de aseveraciones expresadas que, pese a su argumentación teórica, tienen poca materialización en el mundo de las conductas. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, podríamos decir que las manifestaciones verbales (codificadas a través de signos y manifestadas al exterior) no tienen que provenir de creencias intrínsecas ni menos ser consideradas como estímulos generadores de una respuesta conductual. En otras palabras: hablar (decir), como aseguraba Humberto Eco, es el privilegio del que dispone el hombre para mentir. La palabra es el mecanismo más sofisticado para transmitir una mentira o para, como todos sabemos, transmitir un mensaje aceptado socialmente que no pretende más que valorar al emisor sin tener en cuenta el efecto que pueda producir sobre los posibles receptores.

Contrariamente a lo dicho, existen teorías de la comunicación (Watzlawick-Palo Alto. Programación Neurolingüística), que asegurarían la incapacidad de mentir del proceso comunicativo a través de signos, en tanto éstos son inseparables de las "formas" emocionales que sustentan su transmisión. Ekman (2002) explicó claramente lo que el neurólogo Duchenne había querido mostrar con su famosa 'sonrisa', al aceptar que la manifestación facial con la que se comunicaba con otra persona era diferente en tanto el emisor tuviera una u otra interpretación subjetiva del otro o bien deseara transmitirle algo que no creía íntimamente.

Esta manifestación, fundamentalmente inconsciente, nos impediría transmitir una mentira (una expresión de la que no estuviéramos convencidos y de la que no deseáramos su asertividad) sin que el receptor se percatara de ello y, en consecuencia, sin que la comunicación, a modo de estímulo, no ejerciera ninguna operatividad sobre él. Podríamos "predicarla virtud" pero, dicho en román paladino, nadie nos haría el menor caso dado que todos "verían" con claridad meridiana que se trataba de algo falso, de algo que no pretendía una respuesta concreta, que era hablar por hablar

2. Hablar es repercutir sobre el receptor

Hablar, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, no es únicamente la transmisión de un mensaje, sino el intento de repercutir sobre el receptor. Esto es: el intento de influir, de una manera u otra, en su conducta o en la interpretación que se tenga de determinado fenómeno. Casi podríamos decir que, debajo del complejo mundo de la comunicación, existe siempre una intención "docente" (en el sentido que damos al término docente en tanto presunto modificador de interpretaciones de la realidad).

Quiere esto decir que "hablar es enseñar" y que "lo hablado" (lo dicho) sí implica una forma de actuar sobre el receptor y, en consecuencia, sería una práctica de la virtud si, por supuesto, el mensaje fuera sincero y verídico. El "hablante-enseñante" no podría mentir con la facilidad que suponíamos y su palabra se convertiría en práctica, en realidad, en tanto afectaría inmediatamente la respuesta del receptor. De ahí la importancia de transmitir mensajes prudentemente sabiendo hasta qué punto puede influir una expresión en la conducta de quien la recibe.

Hablar es importante. Decir es importante, sobre todo si decimos" a receptores que están en un nivel de recepción elevado, sea por una concreta motivación, sea porque su edad les determina como receptores idóneos, consciente e inconscientemente, tanto de la realidad percibida directamente como de la transmitida a través de signos.

3. La realidad y la palabra en la escuela

Esto es determinante en el contexto escolar, por ejemplo, en el que se da una percepción por parte de(alumno tanto de la realidad vivida como de la realidad transmitida verbalmente. Los procesos comunicativos en edad escolar podrían ser estudiados de una manera efectiva desde la óptica de la pragmática, en tanto dichos procesos son considerados a través de los factores extra lingüísticos que determinan el uso del lenguaje. Lo que se dice, la forma de decirlo, el lugar en el que se transmite el mensaje, las razones emocionales que lo implican, la materialización o no (verdad-mentira) de lo manifestado en la percepción de la conducta cotidiana, etc. Todos ellos son factores contextuales del mensaje emitido que, junto a él, determinan el carácter pragmático del mensaje. Esto es la relación del significado gramatical con el hablante y con los hechos y objetos del mundo que intenta describir, Escandell Vidal (1996).

Lo que nos interesa de todo ello, especialmente por lo que supone de modificación de conductas (hacia la consolidación de conductas seguras), es que la persona se halle inmersa en un continuum comunicativo que le permita el análisis de la realidad, su discusión, su confrontación con otras situaciones vividas o imaginadas, (a interacción con el grupo en la transmisión de formas de interpretar la realidad. Se trata de que lo que ve, oye y siente (Programación Neurolingüística) se difunda permanentemente en

las actuaciones cotidianas de las personas posibilitando siempre, por supuesto, el análisis crítico de lo percibido y el contraste con otras realidades.

No se trata de una inmersión ciega, sino de una percepción múltiple que, de manera crítica, se ofrece a los receptores para generar una interpretación de la realidad que le rodea. Especialmente esto es así si el grupo está formado por personas jóvenes en edad de adquirir lo que será la base de su actuación adulta. En jóvenes que están creando su mundo de actitudes a partir de lo que ven y de lo que oyen. Y, como decíamos y excepto situaciones de gran habilidad comunicativa, el emisor no puede mentir. El mundo, el contexto que presentamos al joven (los aspectos cognitivos y emocionales), no miente, es el que es (ni más ni menos). En el conjunto de contradicciones, valores, errores, grandezas y miserias que forman parte de su esencia.

4. El "desacuerdo modular" lleva a la duda, a la confusión o al olvido

Lo que decimos con la boca (lo que hablamos) lo contradice lo que dicen nuestros ojos (nuestro rostro) y lo que hace nuestro cuerpo. Se produce un desacuerdo modular cuando nuestro cerebro interacciona de manera rutinaria con el resto de elementos del grupo y percibe, inconscientemente de manera inicial, que se nos está intentando engañar o que lo dicho no preocupa excesivamente al emisor. Está hablando por hablar, como decíamos, o está simplemente cubriendo el expediente de contar algo porque lo dice alguna normativa sin que pretenda con ello modificar conducta alguna: lo dicho no le importa en su realidad íntima y personal. El resultado es la duda, inicialmente y, a la larga, el olvido, el desprecio, la negación o, incluso, la oposición decidida al mensaje recibido. Se necesita un esmerado entrenamiento, o una enorme distracción, para que nuestra mente no infiera los estados mentales de otras personas mientras hablamos con ellas (Jonson, 2004).

Lo que queremos apuntar es que una transmisión se convertirá en operativa, y el receptor la entenderá y podría (en su caso) influir en su conducta, cuando el emisor "hable" desde la realidad y desde el convencimiento total de que lo dicho es "importante", es verídico, no se trata de una simple divagación con ánimo de impresionar al receptor, no es un mensaje vacío, no es un "trámite" indicado por una normativa, cuando la transmisión se produzca desde la sinceridad y la prudencia entendiendo la capacidad de repercusión que puede tener en el otro (sobre todo si el receptor es un joven o si la credibilidad del emisor es, por una razón u otra, muy alta). En caso contrario, la transmisión "desinteresada" (propiamente dicha), vacía de contenido, contradictoria con las situaciones extralingüísticas en las que se da, puramente "formal" carecerá de repercusión y podría incluso generar rechazos o actuaciones contrarias a lo deseado. En todo caso, la contradicción entre la manifestación verbal y los aspectos contextuales de la misma (forma concreta de transmitir, lugares y tonos inadecuados, repetida tradición en la no materialización de lo dicho, aspectos amenazantes o estresantes, falta de credibilidad del emisor, etc.) pueden generar una profunda sensación de duda ¿Es real lo que se nos dice? ¿Sirve para algo? ¿Se lo cree el propio emisor? ¿No es simple "palabrería"? La duda estará siempre en la base de nuestra conducta como receptores y, en el caso de los jóvenes, en la base de su formación (especialmente el mundo de las actitudes).

Así como un proceso de comunicación bien logrado consiste en la correcta transmisión de información y ejerce sobre el receptor el efecto apetecido, la confusión es, por el

contrario, la consecuencia de una comunicación defectuosa, que deja sumido al receptor en un estado de incertidumbre o de falsa comprensión, Watzlawick (1986).

Lo interesante del fragmento transcrito es que, en la actualidad, podemos asegurar que la incorrecta transmisión de un mensaje se produce, fundamentalmente, cuando no existe "interés" en la transmisión del mismo, cuando se da, como decíamos, siendo producto de una mera formalidad (sin capacidad asertiva), lo que genera el llamado "desacuerdo modular" de nuestro cerebro y, en consecuencia, la duda, la confusión o el olvido.

5. Transmitir emociones en la práctica docente para incidir en las conductas

Las decisiones no son posibles sin las emociones que han permitido asignar sensaciones y, por lo tanto, grados de motivación, posibilitando una línea de acción, Casacuberta (2001, siguiendo la obra de A. Damasio). El receptor de un mensaje correctamente transmitido actúa/responde, según vemos, a partir de la coherencia entre "fondo y forma" del mismo (la coherencia modular del cerebro) o, lo que es similar, los aspectos cognitivos y emocionales de la comunicación. Se decide una determinada conducta cuando la realización de la misma supone el recuerdo de una "sensación" positiva/agradable, Lang (2006), a través de la percepción de imágenes, International Affective Picture System, de algo visto u oído anteriormente y que nos produjo satisfacción, nos fue agradable o constatamos que era útil para nuestros objetivos (tanto consciente como inconscientemente). La posible satisfacción o utilidad puede nacer de la credibilidad que el emisor tenga para nosotros o del deseo de compartir con él alguna experiencia concreta. La realidad es que la acción vendrá determinada por la sensación recibida o imaginada. Se trata de la motivación. Estamos motivados cuando deseamos llevar a cabo una acción que suponemos positiva y ello se basa en experiencias anteriores o en la "calidad" del mensaje recibido.

Ello presupone, si deseamos lograr conductas seguras, que tanto las posibles experiencias anteriores como la calidad del discurso elaborado y transmitido han sido capaces de crear emociones/sensaciones fundamentalmente útiles al receptor (en el sentido más biológico de la palabra). Las percepciones agresivas generarían conductas de defensa y huida (lo positivo de las mismas es su propio carácter de huida. El rechazo y la huida es lo "conveniente" a la persona para el mantenimiento de la situación deseada). Un accidente es una situación desagradable que puede, por supuesto, crear una emoción negativa capaz de derivar en el mantenimiento futuro de una conducta segura. Cualquier dato que conecte a la persona con las circunstancias del accidente creará una motivación capaz de determinar una línea de acción. Ello será más o menos perdurable en virtud de las características personales del individuo. Lo interesante (y lo destacable desde el punto de vista docente) es la creación de emociones/sensaciones (plano de lo inconsciente y de lo consciente, según Damasio), que provengan de un proceso comunicativo, de un mensaje. La escuela no proporciona accidentes a los alumnos para que éstos modifiquen su conducta futura, transmite discursos verbales y no verbales que, a través de su asertividad, crean emociones/sensaciones (traducidas en motivaciones) para lograr el efecto deseado (la conducta segura). Nos movemos, por lo tanto, dentro del marco de la sugerencia que un mensaje puede crear en un receptor y cómo ésta sería capaz de promover una conducta. Éste es el mecanismo docente: la modificación de las conductas a través de mensajes y de los aspectos pragmáticos que le rodean (la interacción con la realidad).

6. La transversalidad como método

En el sentido en el que estamos hablando, entendemos por "transversalidad" la manera de transmitir un mensaje contextual simultáneo a un mensaje "principal" diferente en cuanto a su contenido cognitivo. Esto es: utilizar la capacidad de percepción de los aspectos colaterales del mensaje principal para transmitir casi subliminalmente otro mensaje que nos interesa derive en una conducta. Dicho de esta manera, podría parecer que estamos hablando de una clara manipulación del alumnado (si bien es cierto que el carácter peyorativo del término "manipulación" es tendencioso). Podríamos hacer creer que el alumno recibe una serie de mensajes de manera inconsciente que tienen por objetivo obligarle a realizar determinada conducta. Esto sería incorrecto (hasta cierto punto) si los mensajes se produjeran como una verdadera invasión y fueran incapaces de ser contestados. De hecho, algo de ello hay cuando hablamos de impregnar el mensaje principal (explicar matemáticas o geografía) de una serie programada de estímulos verbales y no verbales que tienen por objetivo un logro diferente del de la pertinente asignatura.

Sea a través de la utilización de ejemplos, de maneras de explicar, de tonos de voz, de "alertas" puntuales, de gestos, de maneras de comportarse en público, de pequeños comentarios al margen de la asignatura tratada, etc., el emisor transmite, simultáneamente al mensaje principal, una serie de estímulos comunicativos capaces de ser percibidos como formando parte de la vivencia del momento y no como datos que se han de recordar y entender. La comprensión y el recuerdo se producen porque despiertan en el receptor una emoción diferente del dato transmitido en la exposición de la asignatura. El emisor, en el momento de intervenir a modo transversal sobre la adquisición de una conducta o un valor, se muestra en su tono más empático con los alumnos, menos "académico", desarrollando los aspectos más personales que le conectan con el grupo. Está comentando algo "fuera" del contexto concreto de la materia que se ha de impartir. Está actuando para ser percibido como modelo en la actuación que pretendemos transmitir.

Lo interesante de todo ello es que es aquí donde puede valorarse lo dicho anteriormente. El emisor no puede mentir, ni de forma verbal ni de forma no verbal, la palabra no puede ser desmentida por la mirada, el tono o la forma de transmisión. Es aquí donde necesitamos que la materialización comunicativa juegue más sus potencialidades de comunicación de la verdad, del interés, del deseo de participar, de "convencer". Es aquí, en la comunicación transversal de un valor, donde el emisor debe implicarse (estando convencido plenamente de lo que dice y hace, único mecanismo para no "mentir"). No se trata de exponer "de pasada" un dato sobre seguridad, se trata de penetrar en la vivencia del grupo a través de los aspectos más personales del mismo, desarrollando una conexión cómplice con el auditorio (propriadamente dicho).

El posible carácter "subliminal" del proceso quedaría eliminado (si es que es necesario eliminarlo) en la toma de conciencia posterior entre emisor y receptores. Es decir: quedaría claramente expuesto el objetivo perseguido en el comentario abierto y crítico de lo que se ha pretendido a lo largo de un determinado espacio de tiempo (por ejemplo, realizando un seminario de comentario y discusión sobre lo percibido en la asignatura de matemáticas o de geografía referente al valor seguridad transmitido de manera contextual). Periódicamente (y ello no implicaría una gran dedicación de tiempo) el emisor puede hablar con los receptores de los mensajes ocultos (por llamarles de alguna

manera) que han sido lanzados en la clase y del efecto que han causado (especialmente en el sentido emocional de los mismos, en el grado de participación, de aplicación de lo dicho, de "agradabilidad" de los mensajes, de utilidad de los mismos). El emisor/profesor puede iniciar en ese momento un interesante proceso de evaluación del método a la vez que insiste y hace consciente el objetivo final del mismo con los propios alumnos y a través de sus subjetivas percepciones.

7. Proscribir el cumplimiento meramente formal

La Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales, manifiesta en su exposición de motivos lo que podría ser considerado la síntesis de lo explicado hasta este momento. Se dice: Uno de los objetivos básicos de la Ley es: fomentar una auténtica cultura de prevención de los riesgos en el trabajo, que asegure el cumplimiento efectivo y real de las obligaciones preventivas y proscriba el cumplimiento meramente formal o documental de tales obligaciones (exposición de motivos IV).

Del "cumplimiento meramente formal" es del que estamos hablando en las líneas anteriores, entendiendo por tal "formalidad" (especialmente en el campo de la enseñanza) la transmisión continua de mensajes sin ánimo real de provocar repercusiones observables, cambios en la conducta de los receptores, siendo simples expresiones carentes de habilidad pedagógica para que los contenidos transmitidos sean analizados, recordados y actuados. Hablar por hablar, de manera que ni el discurso tiene la calidad que se espera para generar una motivación, ni viene sustentado por la capacidad emocional capaz de hacer perdurar el mensaje y convertirlo en una vivencia. Mensajes que desconocen los rasgos elementales de la Persuasión (ver NTP nº 665 "La persuasión como técnica comunicativa en prevención de riesgos laborales") y de la Asertividad (ver NTP nº 667 "La conducta asertiva como habilidad social").

Mensajes y mensajeros (contenidos y transmisores) que, lamentablemente, cubren un mero "expediente" comunicando palabras, gestos, formas, espacios, conductas contradictorias con la realidad (como antes indicábamos) y, en consecuencia, infravalorados por los receptores que perciben la falsedad consciente o inconsciente de lo comunicado lo el ínfimo interés del emisor en el discurso, que se manifiesta exactamente de la misma manera que la falsedad).

Para evitar esto o para ayudar a los profesores que desean verdaderamente transmitir un mensaje con capacidad de repercusión, el INSHT viene publicando, desde hace varios años, determinadas herramientas pedagógicas que podrían ser utilizadas a modo de ayuda para el objetivo propuesto. Se trata de simples ayudas que no pueden, en ningún momento, sustituir el discurso y la manifestación del profesor. Se trata de las publicaciones: Erga/Formación Profesional, Erga/Primaria y los libros: La seguridad y la salud en el trabajo como materia transversal (Guía para el profesorado de enseñanza primaria) y La seguridad y la salud en el trabajo como materia transversal (Guía para el profesorado de enseñanza secundaria).

8. Objetivos y método del material docente para enseñanza primaria y secundaria del INSHT

El objetivo fundamental y primario del material citado es, precisamente, proporcionar al profesorado herramientas que le permitan mantener un discurso operativo en el aula referido a la seguridad y salud laboral. Se trata de llevar a cabo la herramienta capaz de aplicar la transversalidad como método de enseñanza tal como hemos contado anteriormente. Las publicaciones periódicas se presentan en un doble nivel: por una parte se proporcionan informaciones útiles a los profesores (legislación, bibliografía, cursos, noticias, etc.) y, por otra, la herramienta docente propiamente dicha, un "caso" que el profesor puede desarrollar a partir de una materia específica. La presentación del caso se ofrece acompañado de ejercicios, sugerencias, preguntas, etc. Se pretende que el caso incida directamente en las materias desarrolladas por los alumnos en el currículo académico, precisamente de eso se trata al intentar una enseñanza transversal de la seguridad. No supone una "clase" en sí misma (que negaría el concepto de transversalidad como método) sino que se establece como una situación contextual de una materia principal. La publicación dedicada a la enseñanza primaria sigue la misma estructura pedagógica. Hasta el momento han aparecido 49 números de la publicación dedicada a Formación Profesional y 18 a la Formación Primaria. En la actualidad, las dos publicaciones aparecen en formato virtual y son "descargables" desde la web del INSHT: www.mtas.es/insht.

En lo que hace referencia a los libros publicados, se han realizado en colaboración con la Junta de Andalucía (Consejería de Trabajo e Industria y la colaboración de personal de la Consejería de Educación). Los libros van dirigidos a los profesores (enseñanza primaria y secundaria). El objetivo sigue siendo facilitar la enseñanza transversal. Para ello, los libros se estructuran en tres partes fundamentales: un análisis teórico/práctico de lo que supone la transversalidad como método en la escuela, una base esencial de los grandes temas tratados por la seguridad y salud laboral (seguridad, higiene, psicología y ergonomía) y, finalmente, una serie de "fichas" de actuaciones transversales para insertarse dentro de las áreas curriculares de los dos grados. Áreas de conocimiento del medio natural y social, matemáticas, lengua castellana, lengua extranjera, educación artística y educación física (Enseñanza Primaria). Áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia, educación física, educación plástica y visual, lengua castellana y literatura, lengua extranjera, matemáticas, música y tecnología (Enseñanza Secundaria). Las actividades transversales que se ofrecen a los profesores se presentan ubicadas para ser desarrolladas de manera primaria en un área de conocimiento y se complementan con otras áreas en las que pueden seguir desarrollándose desde otra materia. Se trata de generar actuaciones continuadas conectando, además, el tema de la seguridad con otros ejes transversales (igualdad de oportunidades, educación ambiental, educación moral y cívica, educación para la paz, igualdad de sexos, educación del consumidor, educación sexual y educación vial).

Con ello se da cumplimiento a la resolución de 7 de septiembre de 1994 del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes. El legislador muestra en dicha resolución que conoce perfectamente el concepto de "transversalidad" como método docente cuando dice: Estos temas llamados transversales porque no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas, deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa.

9. A modo de conclusión. Hacia una enseñanza de los jóvenes que posibilite el cambio de actitudes y conductas

El resumen general de lo dicho podría ser (y supondría un programa de formación para el profesorado):

- Las personas emiten mensajes (verbales y no verbales). Dichos mensajes adquieren una determinada forma (es absolutamente necesario en su externalización). La forma es determinante para el receptor que "creerá" o "no creerá" en lo percibido según ella (fundamentalmente).
- El emisor, probablemente, no puede mentir en un proceso comunicativo. La incoherencia entre lo "pensado" y lo "dicho" es evidenciada inmediatamente por el receptor. Dicha incoherencia puede suponer una repercusión contraria a la deseada.
- No existe comunicación eficaz (que suponga una motivación, una repercusión y un cambio de conducta) si el discurso no viene dado a partir de mecanismos emocionales. Dichos mecanismos emocionales son la percepción de utilidad por parte del receptor (utilidad/agradabilidad). Si el mensaje resulta inútil, agresivo o estresante, podemos asegurar que los mecanismos de defensa de nuestro cerebro actuarán hacia la huida o el olvido.
- El objetivo transversal se presenta como un objetivo oculto de manera contextual al objetivo primero (académico). Se presenta como una inmersión del receptor en el continuum percibido (en el tema que tratamos, dicho continuum se genera en la vivencia permanente y cotidiana de la escuela). Los ejes transversales se funden en la transmisión de las diversas materias con ellas mismas en forma de ejemplos, matizaciones, gestos, expresiones marginales, frases sueltas, conductas, interpretaciones de la realidad, etc.
- La habilidad docente del profesor y el desarrollo competente de su profesión son los que proporcionarán el éxito de la enseñanza de los valores. El profesor debe disponer de conocimientos y herramientas que le permitan realizar eficazmente su tarea. Técnicas como la persuasión o la asertividad suponen exigencias del emisor para el logro de los objetivos.
- Finalmente, podemos asegurar que en un proceso de comunicación, y como conclusión prácticamente única de lo dicho, la percepción del receptor debe realizarse sobre experiencias verdaderas, sinceras, operativas, realizables. Dichas percepciones (conscientes o inconscientes, verbales o no verbales) deben provenir de un emisor que no quiera, simplemente, cubrir un expediente para quien la enseñanza no sea el cumplimiento meramente formal de una obligación.

Bibliografía

1. Casacuberta, David. La mente humana. Cinco enigmas y cien preguntas. Océano Grupo Editorial, S.A., Barcelona, 2001.
2. Ekman, Paul, y otros. Facial Action Coding System. Research Nexus division of Network Information Research Corporation, Salk Lake City (USA), 2002.
3. Escandell, M^a Victoria. Introducción a la pragmática. Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 1999.
4. Johnson, Steven. La mente de par en par. Nuestro cerebro y la neurociencia en la vida cotidiana. Fondo de Cultura Económica, México, 2006.

5. Lang, Peter, y otros. The International Affective Picture System. NIMH Center for the Study of Emotion and Attention, University of Florida, Gaineville (USA), 2006.
6. Llacuna, Jaime, y otros. Notas Técnicas de Prevención. Serie 19. Nº 665: La persuasión como técnica comunicativa en prevención de riesgos laborales (I). Nº 667: La conducta asertiva como habilidad social. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Madrid, 2005.
7. Watzlawick, Paul ¿Es real la realidad? Editorial Herder, S.A., Barcelona, 1986.