

LA ENSEÑANZA LÓGICA DE LA PREVENCIÓN

Jaime Llacuna Morera

Centro Nacional de Condiciones de Trabajo. Barcelona - I.N.S.H.T.

INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo, al referirnos a la "formación" del adulto en el campo prevencionista hemos insistido en un apartado fundamental de la metodología formativa que es el de la "definición de objetivos de enseñanza". (Ver las publicaciones del INSHT referidas al tema y el propio texto del Curso de Técnicas Educativas).

Evidentemente, el tema sigue siendo de vital importancia para lo que denominamos EFICACIA DOCENTE, sobre la que hemos hablado reiteradamente y que, resumiendo, podríamos definir como la posibilidad de que una enseñanza sea recordada durante mucho tiempo, sea aplicable a las necesidades inmediatas de los alumnos y genere un deseo de "autoformación" en el adulto. Para que ello se dé debemos definir correctamente los objetivos de nuestra enseñanza, estableciendo "a priori" y de la forma más precisa posible nuestros "deseos" formativos a la luz de las "necesidades" de los alumnos. Nada nuevo en este terreno, salvo que, desde hace también unos años (Gérard Malglaive, "Enseigner a des adultes", 1990), se está produciendo una cierta crítica a los tradicionales modelos de definición de objetivos, a lo que se dio en llamar "pedagogía por objetivos" (P.P.O.) y que se basaba en las teorías de la conducta de Skinner, en la clásica taxonomía de Bloom y en los estudios de Mager. Dicha crítica surge, en el campo de la formación de adultos, de dos premisas previas: las necesidades socio-laborales han variado, muy rápidamente por cierto, en los últimos años y "definir objetivos de enseñanza" presupone definir un determinado "tipo" de adulto que controla y realiza conductas observables que hemos establecido como correctas. La P.P.O. ha partido de la identificación de "objetivos operativos de formación" con "objetivos operativos de producción" (Jacobi, 1986) de manera que los enseñantes hemos definido un tipo de conducta "útil" a las necesidades productivas y hemos buscado el método más idóneo para reproducir dicha conducta en el comportamiento de los alumnos, habiendo determinado ésta como una respuesta (¿respuesta a un problema?) que el alumno da ante la recepción de determinados estímulos. La "respuesta" puede darse atendiendo a dos modalidades: la selección entre varias respuestas aprendidas o la elaboración de una respuesta inédita a partir de la conjugación de elementos menores.

Es evidente que hemos tendido a la primera opción, estableciendo conductas correlacionadas con "problemas", habiendo, incluso (caso de los planes de emergencia), determinado conductas "automáticas" frente a una concreta "señal".

LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS (P.P.O.)

Evidentemente, tal como decíamos (y más en el caso de la prevención), la definición de objetivos de enseñanza sigue siendo una necesidad. Puede que ya no sea estrictamente necesario definir la "conducta operativa" en los términos de concreción en los que lo hacíamos y que suponía, como enunciábamos en el párrafo anterior, la "definición" de una conducta casi, en ocasiones totalmente, automatizada como respuesta a una situación. El esquema laboral en el que nos movemos presupone más la "capacidad" de elaboración de conductas (con la necesaria "motivación" a realizarlas) que la estricta "selección" (identificación de una forma de hacer definida como correcta).

La pedagogía por objetivos presupone cuatro características básicas (Allal, 1986):

- a) Todos los objetivos de la enseñanza son previstos y definidos antes de iniciarse el proceso.

- b) Los objetivos, a mayor o menor nivel, son definidos en términos de conductas observables.
- c) Los objetivos son definidos de manera que permiten al formador seleccionar el método de enseñanza y establecer los procesos de evaluación.
- d) Los objetivos son transmitidos a los alumnos (los conocen) antes del proceso para que ellos colaboren en la propia adquisición.

El segundo punto es el que marca la "esencia" de la P.P.O. y condiciona los tres restantes. La enseñanza debe ser el proceso que lleve, lo más rápidamente posible y de la forma más eficaz, al alumno a la realización de la conducta observable deseada "a priori". Ello supone, metodológicamente, la definición de numerosos objetivos "menores" (parciales, "micro-objetivos") los cuales, ordenados coherentemente, finalizan en la obtención de la conducta definida.

A partir de un mejor conocimiento de la psicología cognitiva, se ha visto que pueden ser considerados

"comportamientos" las actividades mentales que no se traducen forzosamente en algo observable pero que son los "saberes" (término muy rechazado por la P.P.O.) capaces de generar lo que hoy denominados COMPETENCIA y que definimos (Gillet, 1986) como el sistema interiorizado de aprendizajes orientados a dar solución a los problemas que se plantean. Nuestro objetivo (valga la expresión) es ayudar a que los alumnos adquieran "competencia" para actuar libremente sobre la producción (de todo tipo evidentemente y considerada en un sentido muy amplio del término), de manera que tanto su actuación como el producto sean satisfactorios (para sí mismo y para los demás) y adquieran el grado de calidad que les confiere el ser plenamente útiles.

La P.P.O. ha sido tachada (Grootaers y Tiltman, 1986) de esquema "taylorista" amparándose en la rigidez de la Organización Científica del Trabajo y en lo que ella supone de control absoluto sobre el comportamiento del trabajador (la conducta correcta) en la totalidad de respuestas dadas (determinadas "a priori").

No se trata, como venimos diciendo, de desvirtuar de un plumazo la P.P.O. y de restarle los méritos que evidentemente tiene y las posibilidades prácticas que nos ofrece, se trata en todo caso de compaginar, de adecuar dicha pedagogía con una nueva realidad socio-laboral en la cual tal vez no es tan interesante determinar conductas elaboradísimas y fomentar, en cambio, la adquisición de unas competencias personales que deriven en fórmulas más o menos individuales de solucionar los problemas.

Ello hace que, lógicamente, debamos hablar de connotaciones del propio campo de la enseñanza que ya no están ligadas estrictamente a los métodos didácticos, esto es hablar de la responsabilidad personal, de la satisfacción, de la integración en un equipo de trabajo, de la buena relación interpersonal, del respeto por las características individuales de los trabajadores, etc. Es el momento en el que hablar de pedagogía es hablar, ante todo, de "realización" personal, de integración social, de respeto y de participación y democracia.

LA COMPETENCIA

Ya hemos intentado definir, acercándonos a lo dicho por Gillet, el concepto de "competencia". Insistiremos en decir, traducido a nuestra lengua y a nuestra concepción de las ideas, que la competencia es "saber y saber hacer algo bien". Implica pues un componente de "calidad" no únicamente de capacidad. Recordemos que los objetivos de enseñanza se definen con la introducción "el alumno será capaz de..." (seguido de un verbo de acción, observable). No es únicamente que será capaz, debe ser capaz "competentemente" y ello supone un conjunto de aprendizajes que le convierten en un cierto "experto", que connotan un contenido semántico mucho más amplio: la calidad, la seguridad en la forma de hacerlo, el momento oportuno, el conocimiento de su finalidad, la posibilidad de adoptar individualmente fórmulas novedosas de realización, la posibilidad de mejora del producto, la crítica de lo "hecho", etc. El término "competente" (ser "competente" en el trabajo) es un término notablemente aceptado en nuestro idioma.

Podríamos hablar de dos tipos de actividad: la actividad física (observable) y la actividad intelectual, cognitiva (no observable). Es evidente que los dos tipos de actividad son producto tanto de una adquisición de conocimientos, de datos, como de una "práctica" (dinámica) de utilización de los mismos (Figura 1).

Los datos cognitivos y la dinámica de los mismos pueden regir la pura actividad motora, de manera que ésta sea una consecuencia "razonada" de aquella.

A esta "actividad razonada", que da frutos evaluables en términos de idoneidad y calidad, se le puede denominar COMPETENCIA.

La actividad intelectual es SIMBÓLICA, los comportamientos observables son CONDUCTAS MATERIALES. Una expresión de la actividad razonada, de la "competencia" propiamente dicha sería SABER PARA HACER condicionando las posibilidades y las prácticas cognitivas a las materiales. No es "saber hacer algo", es dominar los esquemas intelectuales para SABER cómo debe ser

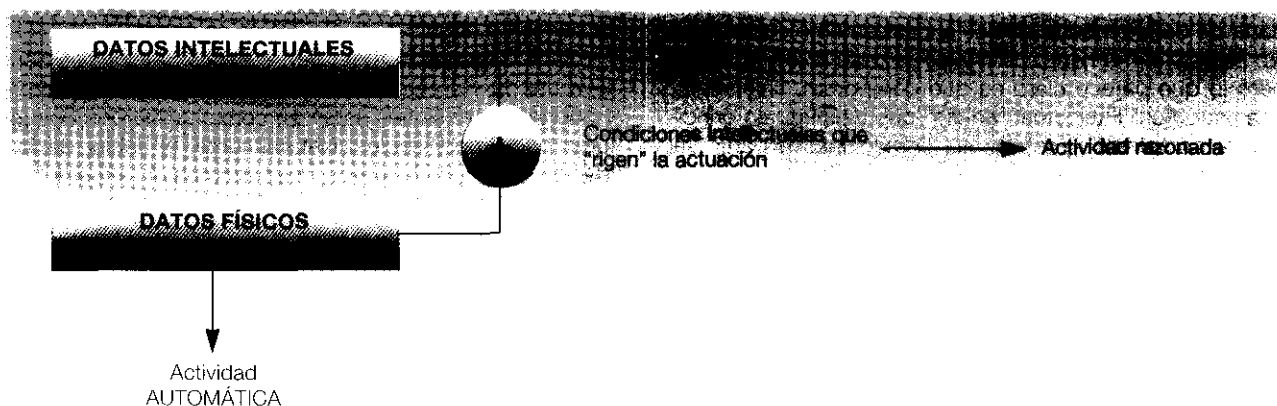


Figura 1



realizada una actuación "competentemente". Si pudiéramos poner un ejemplo claro, incluso simplista, diríamos que para que un trabajador use adecuadamente el casco de protección nos resultará más rentable a la larga enseñarle "lógica" (capacidad de relacionar efectos y causas), que explicarle de forma interminable la "teoría" de la prenda de protección personal y las normativas vigentes. (Sin que, por supuesto, estas enseñanzas deban ser marginadas totalmente).

La capacidad lógica, elaborada cognitivamente a través de símbolos (juego de correlaciones, mecánica de las causas y los efectos), será la que determinará la conducta material cuando ésta sea necesaria (no en cualquier momento y lugar) por decisión "natural" del propio interesado. (Debemos recordar, gratamente, que este esquema era ya propuesto por Paulo Freire cuando condicionaba toda actividad humana coherente a la CONSCIENCIA de la misma).

LAS "ACTIVIDADES" COGNITIVAS

La evolución intelectual del ser vivo se desarrolla a partir de determinados niveles sucesivamente superados. No es éste el momento de hablar de tales niveles (Piaget) pero lo que parece claro es que comportan, finalmente, una estructura intelectual "adulta" que definiría, en principio, el carácter "lógico" de las actuaciones a partir del juego abstracto y simbólico de la mente. Particularmente, consideramos que los procesos intelectuales que determinan una actuación lógica pueden ser reforzados en la edad adulta incidiendo en una serie de ejercicios que los potencien. Seguimos pensando, de forma particular y con muchas posibilidades de error, que son los diversos condicionantes que llamaremos "afectivos" y de los que después hablaremos los que reducen o niegan los mecanismos lógicos de nuestra mente adulta. La "estructura" final (?) de nuestro intelecto es el resultado de numerosos datos y experiencias, no siempre relacionados desde

nuestra infancia por una enseñanza "competente" y agredidos constantemente por situaciones externas al individuo que obligan a deformaciones notables.

Resumiría las capacidades intelectuales (la dinámica cognitiva) que nos interesa en los temas que tratamos en los siguientes:

- Capacidad de analizar elementos complejos. Divesificación de elementos "menores" del conjunto.
- Capacidad de agrupar elementos similares. Detección de la similitud.
- Ello comporta la capacidad de agrupar elementos homogéneos y heterogéneos y determinar la cantidad de los mismos. Capacidad de jerarquización.
- Capacidad para, de forma simbólica, agrupar elementos encaminados a un fin previsto.
- Capacidad para determinar en un grupo de elementos aquel o aquellos que dificulten el fin previsto (el "funcionamiento" homogéneo del grupo).
- Correlacionar elementos. Determinar relaciones de simetría, complementariedad, yuxtaposición, negación el uno del otro.
- Correlacionar consecuencias a partir de determinadas agrupaciones de elementos y previsión de anomalía de función habiendo detectado el elemento negativo.
- Capacidad de "reagrupar" elementos y verificar "funcionamiento" del grupo.

La enumeración de estas "actividades" cognitivas no es, evidentemente, exhaustiva ni pretende ser una pura teoría; con el ánimo de "reforzar" estructuras intelectuales que potencien la labor prevenciónista, consideramos que cualquier ejercicio "mental" (simbólico) que "agilice" dichas actividades (ejercicio de "simulación", detección de problemas y errores, de síntesis y análisis, etc.) pueden ser previstos en un coherente plan de formación del experto en seguridad e higiene, del "delegado de prevención" o de cualquier trabajador interesado en el tema. Tampoco consideramos la natural evidencia de las posibilidades neuropsicológicas del adulto, lo que supondría aceptar, como así es, que determinadas funciones cerebrales están mejor preparadas que otras para el funcionamiento cognitivo de algún tipo en concreto.

Sabido es que la toma de decisiones racionales conlleva una fuerte carga neuronal (Antonio Damasio, 1994) y que tales decisiones están en consonancia con estructuras poco modificables. Naturalmente, al hablar de formación del adulto estamos insistiendo en el "refuerzo" de unas actividades cognitivas ya elaboradas que nos ayuden a dar "respuestas" mucho más "competentes".

Cuando proponemos el "refuerzo" de cualquier actividad cognitiva lo hacemos con el evidente riesgo de ser tachados de "poco prácticos" (por quienes confundan la actuación inmediata con el "saber"). Insistimos de nuevo en que el adulto (Freire) es capaz de "autoformarse" siempre que disponga de unos esquemas mentales y de una motivación que se lo permita. Un cierto giro en la pedagogía del adulto se está produciendo (de hecho se

ha dicho siempre pero con poca efectividad), al notar el fracaso docente de una enseñanza encaminada a la "aplicación" automática de conductas en favor de una pedagogía que potencie el razonamiento cognitivo.

LAS "COMPETENCIAS" DIFERENCIADAS

Tres suponemos que son, globalmente, las competencias que nuestra actividad cognitiva puede asumir (Figura 2):

Evidentemente, no son excluyentes y pueden darse aspectos comunes en cada una de ellas. Suponemos que un adulto puede ser "competente" en el análisis de los elementos, en la correlación que existe entre ellos y en las consecuencias que diversos tipos de uniones pueden generar. Es una competencia de "búsqueda", lo que podría denominarse en terminología más tradicional: práctica "deductiva". La capacidad del adulto para DEDUCIR datos a través de la OBSERVACIÓN y la EXPERIENCIA es sumamente elevada (si un "entrenamiento" adecuado ha sido previsto en su formación).

En segundo lugar, un adulto puede ser "competente" en la organización, es decir: en la aplicación práctica de los hechos observados para reproducir o modificar sus

efectos. Puede analizar "propiedades" de los objetos o de las situaciones y reordenarlos para que den los frutos que desea.

Puede el adulto también ser "competente" en la manipulación tanto de los símbolos (en primer lugar) como de los materiales; esta competencia, en la práctica, implica un desarrollo psicomotor adecuado y la consiguiente adaptación de dicha "habilidad" al motor cognitivo.

Tanto la adquisición de datos como de mecanismos de dinámica de los mismos requiere, como indicábamos, en el alumno adulto fundamentalmente de una ACTITUD positiva hacia ellos; esto es: un deseo de adquirir conocimientos y de adquirir fórmulas de manejo de los mismos. En ocasiones, esta actitud positiva que antecede a cualquier aprendizaje, o a cualquier enseñanza eficaz, puede ser considerada como la "motivación".

No obstante, preferimos denominar "actitud positiva" inicial por lo que ésta representa de continuidad y no de motivo puntual. La actitud presupone, o es en ella misma, la "predisposición" adecuada (producto de una historia y experiencia personal), para la adquisición de nuevos datos o recursos (Figura 3).

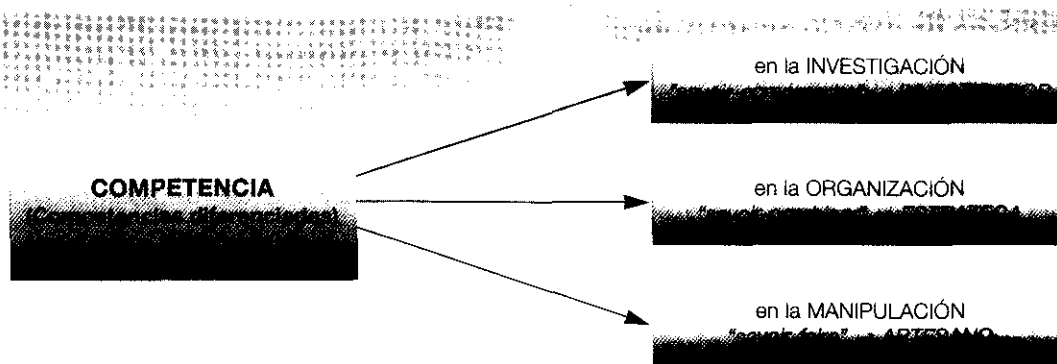


Figura 2

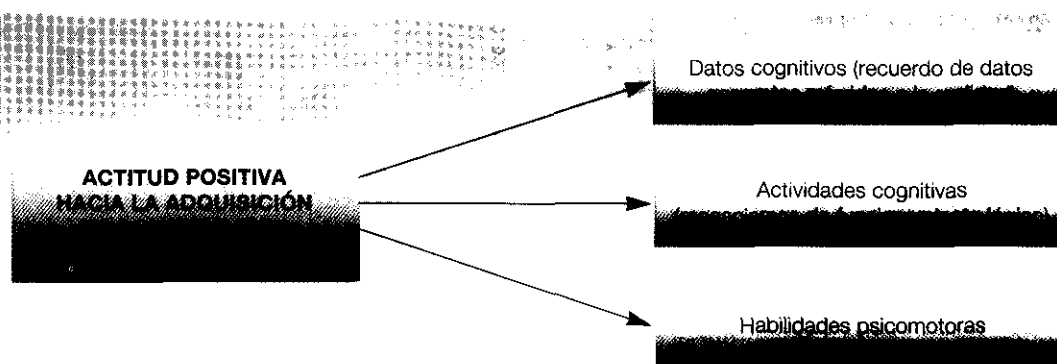


Figura 3

LA ACTUACIÓN DEL PROFESOR COMO POTENCIADOR DE LOS CAMBIOS DE ACTITUD

Estamos muy acostumbrados a detenernos en este punto: la necesaria actitud positiva de los alumnos, como si un problema de índole mayúscula nos acuciara; cierto es que la modificación de la actitud inicial del alumno es determinante, jamás conseguiremos ninguna mejora en la formación de la "competencia" si el alumno "se cierra en banda" y considera cualquier actuación sobre él como una nueva especulación gratuita. A medida que la práctica en el campo de la formación de adultos es mayor, personalmente, considero que el papel del profesor en "predisponer" (valga la expresión) al alumno es fundamental. La actuación del profesor de adultos que no quiera ser un mero portavoz de datos y que desee intervenir activamente en el REFUERZO de operaciones cognitivas que deben llevarnos a la "competencia", debe ser la de un ANIMADOR.

Desearía, en este punto, reproducir dos "decálogos" de conducta del animador que fueron tratados por mí en el libro "La comunicación interpersonal en la relaciones laborales".

ASPECTOS COMUNICATIVOS DEL "ANIMADOR" EN UN PROCESO DE CAMBIO DE ACTITUDES

ASPECTOS "CONDUCTUALES"

1. Mostrar continuamente "acercamiento" a los elementos del grupo.
2. Presentarse como un "moderador".
3. No interferir en las ideas de los miembros del grupo.
4. Posibilitar un CLIMA DE CONFIANZA (clima relajado y no competitivo).
5. No ocupar un "puesto central" en el diseño de "mesa" o grupo en el que se discuta (incluso puede cambiar de lugar o estar en ocasiones de pie).
6. Presentar el tema "PROBLEMA" sin que se manifieste la intención de llegar a una conclusión "predeterminada".
7. Favorecer la intervención de TODOS los elementos del grupo.
 - a) Potenciar a "marginados"
 - b) Invalidar "cortésmente" subgrupos.
 - c) Negar "cortésmente" el continuo papel de un participante que impide hablar al resto.
8. Indicar que debe llegarse a unas conclusiones ("sean las que sean").
9. Recordar el "TEMA PROBLEMA" si la discusión varía de objetivo.
10. Indicar que, una vez llegados a una conclusión, ello implica una toma de decisiones y un "hacer" algo.

ASPECTOS VERBALES

1. Hablar inicialmente presentando el tema "PROBLEMA" y las causas por las que no puede hacerse una acción formativa si la actitud no varía.
2. Hablar en tono "afectuoso" y "mirando" a los participantes.

3. Verbalizar que "esto no es difícil" y que todos deberían "participar".
4. Verbalizar, cada vez que se olvide, la importancia que tiene un cambio de actitud.
5. No usar términos ni expresiones que supongan CONVENCER.
6. El "convencimiento" debe llegar al grupo (si es que llega) por EVIDENCIA de la necesidad de cambio.
7. Hablar poco, en tono pausado, potenciado que hablen los elementos del grupo.
8. Reforzar verbalmente el trabajo que está realizando el grupo. Aceptarlo como positivo y cercano a la meta.
9. Solicitar que los participantes HABLEN de los motivos PERSONALES que les han llevado a una actitud negativa.
10. Verbalizar las conclusiones y potenciar la toma CONSCIENTE de decisiones (Figura 4).

El "cambio de actitud" del adulto debe generarse lentamente, sin "dureza", sin actividades gratuitas, agresivas o faltas de interés. Como decimos, la "profesionalidad" del profesor en el trato con los alumnos debe ser fundamental. En el contexto de la formación de competencias no debemos angustiarnos (los profesores) por la aparente falta de adquisición de datos de los alumnos. Estamos reforzando un mecanismo lógico/cognitivo, estamos "enseñando a pensar" y a tomar decisiones después de haber realizado el análisis de los elementos, estamos enseñando a "responder" a los problemas competentes, no mecánicamente ni a través de datos acumulados memorísticamente ("datos bancarios", Freire). Este proceso es lento, metódico y, en el carácterístico tempo del adulto por hallarse en situaciones nuevas, forzadamente "destraumatizador" (Dortu, 1990).

La actividad animadora/motivadora del profesor puede ser la actividad del "dirigente" del grupo (Delaire, 1987) es "la creación de un proyecto (de aprendizaje) suficientemente importante (y atractivo) para que una gran cantidad de alumnos (en grupo) se sumen a él" (Los paréntesis son míos). Dice Delaire que, en estos casos juega el papel fundamental el aspecto "afectivo": la relación que el profesor establece con el alumno.



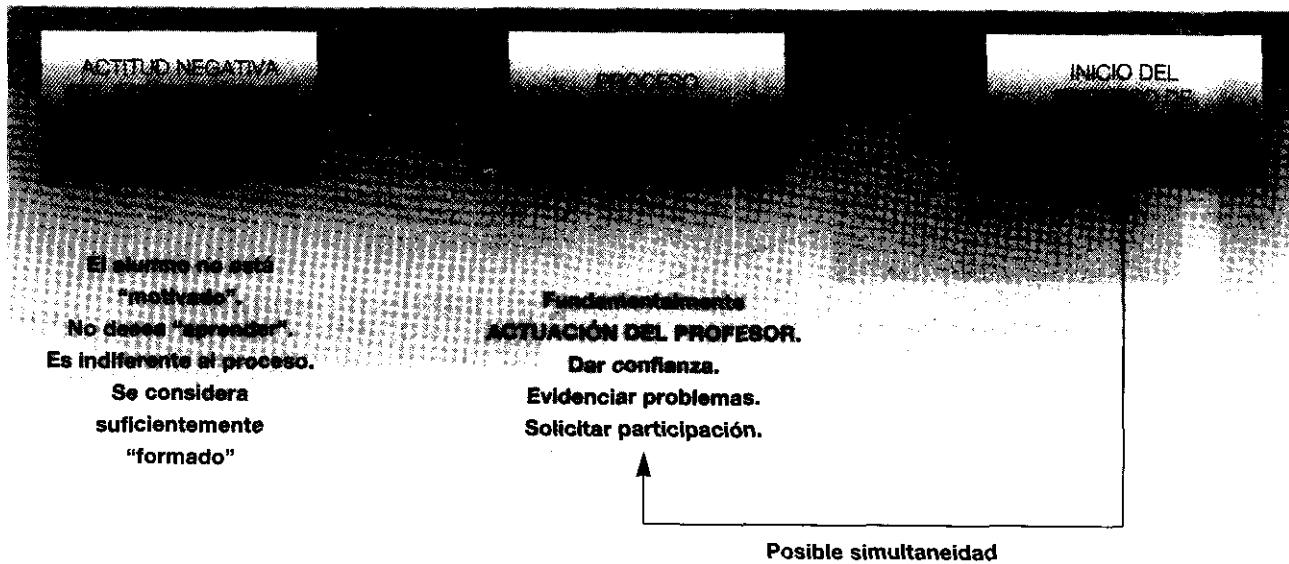


Figura 4

"confianza" que se es capaz de generar para inmiscuir al alumno en un proceso de refuerzo de actividades mentales que pilotarán eficazmente su conducta material frente a un problema. Sigue diciendo Delaire que, cuando se consigue el proceso, el grupo está motivado (se "siente" motivado), se nota el entusiasmo de los alumnos, el clima es cálido y distendido.

EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PREVENCIÓNISTA

Cuando hablamos de "formación del prevenciónista" lo hacemos pensando en una sola cosa: la función que se asigna a estos profesionales, es decir: la "capacidad" para reconocer problemas, investigarlos, evaluarlos, hallar soluciones y animar al personal del grupo (a todos sin distinción de jerarquías) a que participen tanto en el mismo proceso como en el mantenimiento de las soluciones. Ello determina, de hacerlo bien, un necesario mundo de "competencias" que deben ser reforzados en un proceso de enseñanza/aprendizaje. Básicamente son las que hemos denominado competencias de "deducción", de manipulación y de organización.

Si definiéramos los objetivos de la enseñanza, en el intento de conjugar las antiguas concepciones con lo que hoy consideramos válido, hablaríamos de definir objetivos COGNITIVOS en dos líneas concretas (en primer lugar), de definir objetivos psicomotores (en segundo lugar) y de definir objetivos afectivos (en tercer lugar). Los tres dándose organizadamente. Es decir: primero abordaríamos el necesario refuerzo de los esquemas lógico-cognitivos a los que hemos hecho alusión. Consideraríamos que éste es un apartado fundamental del aprendiza-

je. Podríamos matizarlo diciendo que el alumno debería aprender a:

1. Observar la realidad de las cosas.
2. Observar la correlación de los elementos y las causas que los producen.
3. Deducir irregularidades perniciosas.
4. Deducir modificaciones correctoras.

Ésta sería la primera línea cognitiva a definir. En este mismo apartado, sería necesario INFORMAR a los alumnos de los datos (segunda línea), absolutamente materiales, que conforman su mundo de observación (Figura 5).

Básicamente, debemos formar OBSERVADORES que DEDUZCAN COMPETENTEMENTE las irregularidades de la realidad y que sean capaces de aportar soluciones, de resolver el problema que plantea la propia irregularidad. Los ejercicios de deducción deben ser fundamentales, también los ejercicios de análisis de los elementos, de situaciones TEÓRICAS que puedan ser estudiadas y que ofrezcan, incluso, varias vías de interpretación. Es el CASO PRÁCTICO a resolver QUE NO VIENE RESUELTO POR LA APLICACIÓN DE FÓRMULAS SINO POR LA PERSONAL FORMA DE INTERPRETAR EL PROBLEMA. Naturalmente, dichos ejercicios deben ser resueltos en grupo, aplicando a él las orientaciones que hemos dado sobre el ANIMADOR. El "caso práctico" debe ser un trabajo de grupo, "animado", que permita a cada uno de los participantes la enunciación de su forma particular de enfocar el problema y darle solución, discutiendo sinceramente, sin deseos de protagonismo o de dirección del grupo (de ahí la profesionalidad del animador).

Es en el papel de INFORMADOR (segunda línea de los objetivos cognitivos) cuando el animador/profesor aportará los datos de la realidad que no puedan ser

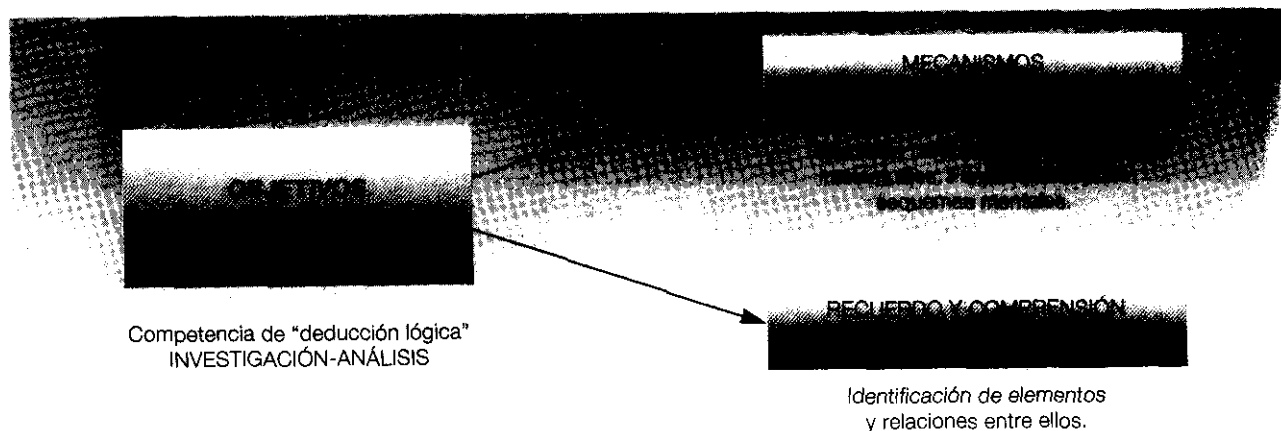


Figura 5

deducidos, o las "reglas" de comprobado valor que rigen el funcionamiento del problema.

La labor informadora del profesor es simultánea y no puede ser considerada como una "revelación" que niegue el poder deductivo de los alumnos.

La "competencia" de manipulación implica la definición de objetivos psicomotores, con dos aspectos importantes que debemos destacar:

1. La competencia de manipulación (HACER las cosas) es una consecuencia de un correcto mecanismo cognitivo.
2. La competencia se adquiere después de haberlo "hecho" en numerosas ocasiones (PRÁCTICA) y de haber introducido en el "hacer" las modificaciones PERSONALES que llevan al usuario a realizar la tarea (adaptación del "hacer" a la forma individualizada del experto, según su propia manera de "controlar" el proceso).

Naturalmente, la competencia en la manipulación es producto de la EXPERIENCIA, no de la automatización inconsciente de una determinada actuación, de ahí la

importancia trascendental de la "reflexión" permanente en la "forma de hacer". La diferencia básica entre la automatización de un objetivo psicomotor y la "competencia" está en la carga personal que conlleva la segunda, a partir de la experiencia, del propio "hacer" y del hacer "bien". Los franceses hablan de "maîtriser" (Delacroix 1988) en el sentido de controlar el comportamiento para solucionar competentemente un problema, atendiendo a una gran cantidad de variables que intervienen en él, que pueden tener formas diferentes de actuación. El control de dichas variables, la síntesis de todas ellas y la respuesta concreta son producto de la experiencia y de un esquema cognitivo lógico (Figura 6).

Finalmente, el técnico prevenciónista debería "saber organizar los datos y las prácticas obtenidas en un conjunto armónico y perdurable que garantice la solución de problema, su revisión periódica y el establecimiento de las modificaciones oportunas que el tiempo obligue a practicar" (Figura 7).

La formación de un prevenciónista no es diferente a la de cualquier profesional que deba dar resultados prácticos y establecer soluciones a partir de una realidad irre-

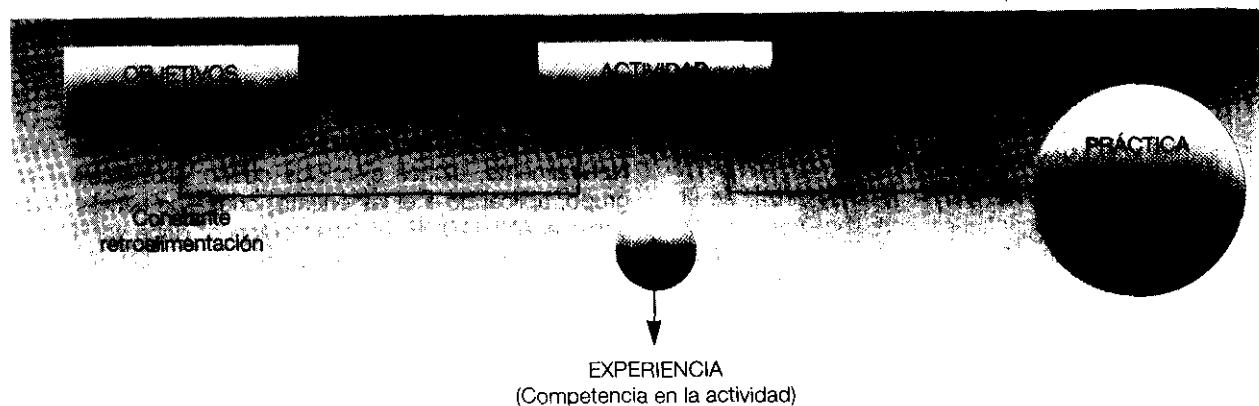


Figura 6

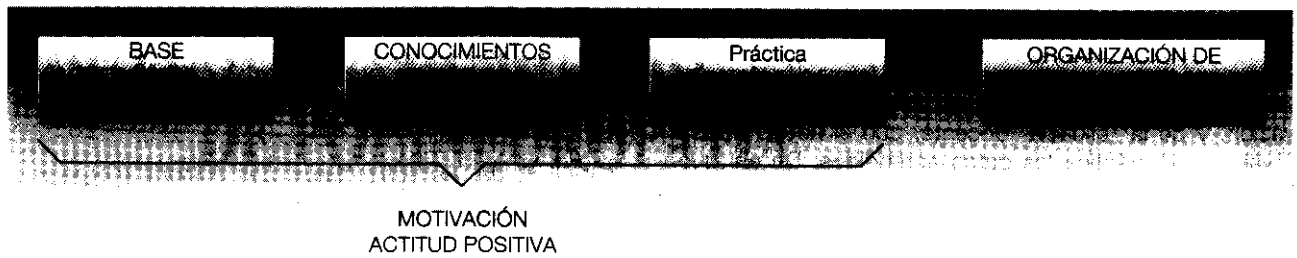


Figura 7

gular generadora de problemas (problemas reales y "previstos"). De ahí que el "currículum" de su enseñanza (ENSEÑANZA/APRENDIZAJE) no discrepe radicalmente de otra formación que parta de datos observables y que tienda a resolver problemas. Tal vez, la diferencia ha sido más "social" que pedagógica, en virtud de que hemos debido centrarnos, para la formación del prevencionista, en adultos ya formados para otras especialidades y no en alumnos decididos, desde los comienzos del proceso docente, a la realización de la labor prevencionista. (De ahí la importancia de definir urgentemente "carreras" especializadas, tanto a nivel profesional como universitario, que cubran este vacío definiendo curricularmente las necesidades del futuro profesional de la prevención o de la salud laboral).

La formación del prevencionista que preconizamos está, como observamos, más sustentada en sus necesarias "habilidades" para la detección y en la "creatividad" capaz de resolver un problema de forma lógica y "personal" que en la automatización de conocimientos. Durante mucho tiempo hemos confundido, como al inicio apuntábamos, al "técnico prevencionista" con un cierto "sistema/experto" (el S.E. tan conocido) capaz de dar respuestas automatizadas a las situaciones conflictivas que se le presentaban, a partir de un cierto "cúmulo" de conocimientos que "respondían" a unas necesidades previamente "conocidas". El esquema S.E. ha sido criticado duramente, desde el punto de vista pedagógico, en los últimos años (Hatchuel y Weil, 1992) derivando los esfuerzos formativos hacia un concepto tanto más individual y personalizado que creativo. "Mieux vaut produire un savoir performant qu'automatiser un savoir obsolète", dicen los autores, los cuales, por cierto, desentierran de nuevo el concepto de "artesano" identificándolo con el profesional del "savoir-faire" capaz de trabajar competentemente a partir de esquemas lógicos y de práctica. (Añaden también los autores las definiciones del "reparador" o el profesional capaz de "savoir-comprendre" y el del "estratega", que es capaz de savoir-combiner"). Estas definiciones encajan muy bien en las categorías de "saberes competentes" que nosotros hemos definido anteriormente.

AFECTIVIDAD Y ENSEÑANZA

Debería finalizar esta nota incidiendo en lo que considero el verdadero "motor" de la enseñanza, especialmente de la enseñanza de adultos. Hemos visto cómo podemos, y debemos, reforzar las estructuras cognitivas de los adultos *intentando en todo momento que las respuestas de éstos puedan personalizarse y dejen de ser conocimientos automatizados*. Ello comporta, evidentemente y tal como indicábamos, la oportuna "motivación" del adulto o, mejor, la existencia de una verdadera "actitud positiva" hacia la adquisición de nuevos conocimientos.

Dicha adquisición, o "predisposición" a ella, tiene dos puntos fundamentales:

1. La actuación del profesor en su papel de ANIMADOR (ya contemplado).
2. La "afectividad" del alumno, que puede dificultar la adquisición de nuevos datos (sean del tipo que sean).

Entendemos por "afectividad" el conjunto de factores que niegan o potencian la relación del alumno con otros compañeros y con la realidad que le rodea, a partir de experiencias vividas a lo largo de su vida. Un ejemplo claro podría ser el del adulto que se halla poco predisuesto a una nueva situación de enseñanza dado que la experiencia que tiene de las anteriores (formación en la empresa, universitaria, profesional, etc.) es negativa. El adulto se hace reactivo a la adquisición de datos que, por una parte, considera poco prácticos y, por otra, pueden llevarle a modificaciones a las que teme. Esto determina una "coraza" afectiva a cualquier situación nueva, especialmente formativa y máxime si ésta, como definíamos a lo largo de la nota, no tiene una correlación directa, inmediata, con su profesión; si dicha formación no se resuelve en las típicas "recetas" que pueden aportarle resultados inmediatos. (Notemos que así como el profesor de adultos "teme" todo aquel tipo de enseñanza que no deriva en "conductas observables", el propio alumno ha sido instruido desde siempre en la misma errónea "practicidad" y prefiere datos capaces de ser automatizados a la ayuda y el refuerzo a su capacidad "de pensar").

El recelo afectivo a la enseñanza es difícil de abordar en el alumno adulto, que "carga" con una coraza refrac-

taria originada por un notable número de fracasos. Así como negamos la enseñanza de las "recetas" más o menos prácticas en un primer nivel de formación, tampoco podemos olvidar que es una componente de la motivación, y de la "eficacia" docente, que el adulto pueda llevar a "su" práctica los datos aprendidos. De ahí que deba ver el éxito de su formación en el contacto con la realidad. El refuerzo de sus estructuras lógicas debe contactarlo con cierta inmediatez en el desarrollo de su trabajo. Es evidente pues que el adulto debe poder comprobar, desde el primer momento, cómo una mejora en su estructura y capacidad cognitiva se traduce en una mejora de la "conducta material". Enseñar a deducir y a organizar debe traducirse en comportamientos materiales de su práctica diaria. Ello obliga al profesor/animador a proponer constantes ejercicios que se traduzcan en soluciones observables, en este caso y por este método, producto de análisis personales y no de aplicación de "recetas".

El proceso debe ser forzosamente lento y podría concluir cuando el alumno adulto fuera capaz por sí solo o en grupo (muy importante el tema del grupo en este tipo de enseñanza), de resolver un problema "creativamente", después de una puesta en marcha de sus mecanismos cognitivos y llegando a una conclusión "competente", razonada y razonable, "experta", por usar una palabra popular, siendo dicha solución llevada a la práctica, lo cual completa, por otra parte, el círculo formativo siendo dicha práctica el propio refuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. *La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissage complexes?* *Education Permanente*, 1986 n° 85.
- BONO, E. de. *Réfléchir mieux. Les éditions d'organisation*, Paris, 1985.
- DAMASIO, A. *El error de Descartes: emoción, razón cerebro humano*. Putman. NUEVA YORK, 1994.
- DELACROIX, A. *Maîtrise de la prise de risque dans l'élaboration et la fabrication de nouveaux produits*. en *L. prise de risque dans le travail*. Editions O/E. Marseille 1988.
- DELAIRE, G. *Commander ou motiver? Les éditions d'organisation*. Paris, 1984.
- GILLET, P. *Utilisation des objectifs en formation*. *Education Permanente*, 1986 n° 85.
- GROOTAERS, D. y TILMAN, F. *Conduire une action construire un savoir*. *Education Permanente*, 1986 n° 85.
- HATCHUEL, A. y WEIL, B. *L'expert et le système*. Economica. Paris, 1992.
- JACOBI, D. y otros. *Palidoyer pour une pédagogie par les objectifs terre à terre: le cas de l'agriculture*. *Education Permanente*, 1986 n° 85.
- LLACUNA, J. *La comunicación interpersonal en las relaciones laborales*. Moreno Asociados S.A. Bogotá, 1990.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner a des adultes*. P.U.F. Paris 1990.