



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

Formación en Empresa: Estudio y
Valoración de los Cursos de
Formación de los Informadores
Técnicos Sanitarios de la
Región de Murcia

José Antonio Rabadán Rubio

2000



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**FORMACIÓN EN EMPRESA: ESTUDIO Y VALORACIÓN DE
LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE LOS INFORMADORES
TÉCNICOS SANITARIOS DE LA REGIÓN DE MURCIA**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

JOSÉ ANTONIO RABADÁN RUBIO.

DIRIGIDA POR:

JUAN SÁEZ CARRERAS.

FRANCISCA JOSÉ SERRANO PASTOR.

OCTUBRE 2000



**UNIVERSIDAD
DE MURCIA**

DEPARTAMENTO DE TEORÍA
E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

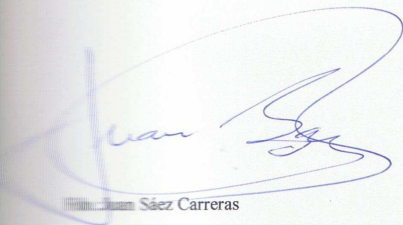
Facultad de Educación

D. Juan Sáez Carreras, Profesor Titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, y Dña. Francisca José Serrano Pastor, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia

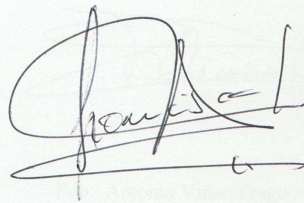
AUTORIZAN:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Formación en Empresa: Estudio y Valoración de los Cursos de Formación de los Informadores Técnicos Sanitarios de la Región de Murcia", realizada por Don José Antonio Rabadán Rubio, bajo la inmediata dirección y supervisión de ambos directores, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 16 de octubre de 2000



D. Juan Sáez Carreras



Fdo. Francisca José Serrano Pastor



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA
E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Educación

D. Antonio Viñao Frago, Catedrático de Universidad del Área de Ciencias Sociales y
Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación

INFORMA:

Que la Tesis Doctoral titulada "Formación en Empresa: Estudio y Valoración de los
Cursos de Formación de los Informadores Técnicos Sanitarios de la Región de Murcia"
ha sido realizada por D. José Antonio Rabadán Rubio, bajo la inmediata dirección y
supervisión de D. Juan Sáez Carreras y Dña. Francisca José Serrano Pastor, y que el
Departamento ha dado su conformidad para que sea presentada ante la comisión de
Doctorado.

En Murcia, a 16 de octubre de 2000

Fdo.: Antonio Viñao Frago

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TESIS.....	1
1. LA FORMACIÓN DE LOS I.T.S's.....	1
2. LOS FINES DE ESTA TESIS.....	5
3.ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE ESTE INFORME.....	7

PRIMERA PARTE.

EDUCACIÓN DE LOS PROFESIONALES COMO APRENDICES ADULTOS

CAPÍTULO I.

EL APRENDIZ ADULTO: ALGUNAS CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS.....	15
1.1. EL ADULTO, SUJETO DE APRENDIZAJE.....	15
1.2 ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN DE ADULTOS?.....	19
1.3. UNA FORMACIÓN PARTICIPATIVA MÁS SATISFACTORIA EN LAS EMPRESAS.....	21

CAPITULO II

EL INFORMADORE TÉCNICO SANITARIO: ALGUNAS CARACTERIZACIONES.....	33
2.1. ¿QUÉ ES UN PROFESIONAL?.....	33
2.2. LA CRISIS DE CONFIANZA EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL.....	36
2.3. EL INFORMADOR TÉCNICO SANITARIO.....	38
2.3.1. ¿Un profesional en riesgo?.....	38
2.3.2. Caracterizando la acción profesional del I.T.S.....	42
A.Principales responsabilidades.....	43
B.Expectativas por el puesto de trabajo.....	45
C.Influencia/capacidad para vender.....	45
D.Orientación a los reultados.....	46
E.Actitud ganadora/compromiso por la excelencia.....	47
F.Habilidades para la comunicación.....	48
G.Centrado en el cliente.....	49
H.Crea y mantienen relaciones.....	51
I.Capacidad para aprender.....	52
J.Criterio.....	52
K.Compromiso con el equipo.....	53
L.Adaptabilidad.....	54
M.Planificación.....	55
N.Impacto.....	55
Ñ.Conocimiento de las franquicias.....	56
2.3.4. Otra caracterización: la evaluación de Ciba-Geigy S.A.....	58

SEGUNDA PARTE. ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA PERSONA ADULTA LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN DETENIDA DE LA SITUACIÓN TEÓRICA EXISTENTE

CAPITULO III

3.1.CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	66
3.2.TIPOLOGÍAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	75
3.2.1.LA PROPUESTA DE KEEFE.....	77
3.2.2.LA PROPUESTA DE MILLER.....	79
3.2.3.LA TIPOLOGÍA DE FIZZELL.....	80
3.2.4.LA TIPOLOGÍA DE CLAXTON Y MURRELL.....	85
A.MODELOS DE PERSONALIDAD.....	89
a.1.DEPENDENCIA/INDEPENECIA DE CAMPO.....	89
a.2.INVENTARIO TIPOLÓGICO DE MYERS-BRIGGS.....	91

a.3.REFLEXIVILIDAD VERSUS IMPULSIVIDAD.....	95
a.4.INVENTARIO DE PERSONALIDAD GENERAL.....	97
a.5.TIPOLOGÍA DE PERSONALIDAD DE HOLLAND.....	99
B.MODELOS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	101
b.1.PASK.....	101
b.2.SIEGEL Y SIEGEL.....	104
b.3.SCHMECK.....	105
b.4.KOLB.....	107
b.5.GREGORC.....	112
C.MODELOS DE INTERACCIÓN SOCIAL.....	117
c.1.MANN.....	117
c.2.GRASHA Y REICHMANN.....	122
c.3.FUHRMANN Y JACOBS.....	123
c.4.EISON.....	125
D.MODELOS DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE Y PREFERENCIA INSTRUCCIONAL.....	127
d.1.HILL.....	128
d.2.CANFIELD.....	129
E.OTROS MODELOS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	138
e.1.HOPSON Y SCALLY.....	139
e.2.FISCHER Y FISCHER.....	141
e.3.McCARTHY.....	143
e.4.TORRANCE.....	146
e.5.RENZULLI Y SMITH.....	147
e.6.HUNT: LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS CONCEPTUALES.....	148
e.7.MODELOS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN:	
GIBBS Y HONEY Y MUMFORD.....	151
e.8.MODELOS DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE.....	154
e.8.1.EL GRUPO DE GOTEMBURGO.....	155
e.8.2.EL GRUPO DE EDIMBURGO.....	156
e.8.3.EL GRUPO DE AUSTRALIA.....	159

TERCERA PARTE.

LA EMPRESA Y LA FORMACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

CAPITULO IV.

ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA.....	165
4.1. LA EMPRESA COMO ORGANIZACIÓN.....	167
4.2. TEORÍA GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN.....	175
4.2.1. Enfoque clásico de la administración.....	177
4.2.1.1. La administración científica.....	177
4.2.1.2. Teoría clásica de la administración.....	188
4.2.2. Modelo burocrático.....	195
4.2.3. Teoría de las relaciones humanas.....	197
4.2.4. Teoría del comportamiento.....	200
4.3. FORMACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.....	205
4.3.1. Paradigmas en Ciencias de la Educación.....	208
4.3.1.1. Orientación tecnológica.....	211
4.3.1.2. Paradigma interpretativo.....	218
4.3.1.3. El profesional reflexivo: la tesis de D. Schön.....	231

CUARTA PARTE.

TRABAJO DE CAMPO: LAS PERCEPCIONES DE LOS ITS´S

CAPITULO V.

EL TRABAJO DE CAMPO: OBJETIVOS Y TÉCNICAS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

5.1.OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA EXPLORACIÓN.....	241
5.2.ESTUDIO TIPO ENCUESTA: CUESTIONARIOS A ITS´S Y MÉDICOS.....	241
5.2.1.POBLACIONES Y MUESTRAS DE ESTUDIO.....	243
5.2.2.INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. CUESTIONARIOS.....	251
5.2.3.DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO.....	255
5.2.4.PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	265
5.3.EL GRUPO DE DISCUSIÓN: FORMACIÓN, DESARROLLO Y PLAN DE ANÁLISIS.....	267
5.3.1.PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	275
5.4. EVALUACIÓN DE LAS PREFERENCIAS ESTILÍSTICAS.....	278

CAPITULO VI.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	286
OBJETIVO 1.....	286
OBJETIVO 2.....	290
OBJETIVO 3.....	310
OBJETIVO 4.....	320
OBJETIVO 5.....	326
OBJETIVO 6.....	340
OBJETIVO 7.....	355

CAPITULO VII

SUGERENCIAS Y ÚLTIMAS CONSIDERACIONES.....	364
--	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	385
--------------------------	------------

ANEXOS

ANEXOS 1. Cuestionario I.TS´S.....	1
ANEXO 2. Cuestionario médicos.....	2
ANEXO 3. Análisis descriptivo de la muestra de los ITS.....	3
ANEXO 4. Análisis de la muestra del cuestionario de médicos.....	4
ANEXO 5. Presentación grupos de discusión. Organización y estructura del grupo de discusión.....	5
ANEXO 6. Análisis descriptivo cuestionario ITS: procesos de selección.....	6
ANEXO 7. Análisis descriptivo cuestionario ITS: actuación docente.....	7
ANEXO 8. Análisis descriptivo cuestionario ITS. propuestas para la mejora.....	8
ANEXO 9. Análisis descriptivo cuestionario médicos.....	9
ANEXO 10. Análisis factorial de componentes principales: parciales.....	10
ANEXO 11. Análisis factorial de componentes principales: globales.....	11
ANEXO 12. Preferencias estilísticas de los ITS´S.....	12
ANEXO 13. Transcripción textual grupos de discusión.....	13

A mi mujer *Lola* y a mis hijos *Alvaro* y *José Antonio* “*No temáis a los errores*”; temed sólo la ausencia de respuestas creativas, constructivas y correctivas a esos errores, KERR(1985).

AGRADECIMIENTOS

Ha sido un largo camino para conseguir ver finalizada esta Tesis y ha habido un importante número de personas que, directa o indirectamente, han colaborado desinteresadamente, han mostrado sumo interés, y la han apoyado sin reservas. Todas ellas, sin excepción, han sido muy significativas a la hora de darme aliento, fundamentalmente en los momentos más difíciles, para conseguir llevarla a buen puerto. A todas ellas les doy mis más expresivas gracias

A la Dra. *Francisca José Serrano Pastor*, en su calidad de codirectora de Tesis, por su colaboración, dedicación, conocimientos e implicación y especialmente por el cariño que me ha demostrado y la gran cantidad de paciencia que ha tenido que esgrimir para finalizar esta investigación.

Al Dr. *Juan Sáez Carreras*, en calidad, así mismo, de codirector de Tesis por su profesionalidad, conocimientos e implicación y, especialmente, por haberme hecho partícipe de esta línea, para mí, tan importante de investigación.

Al Dr. *Enrique Iglesias Verdegay* por que, entre otras muchas enseñanzas, me inició y creó en mí el deseo de la investigación, encontrando en su gran amistad un apoyo incesante y una importante clarividencia en sus consejos y reflexiones.

A todos mis ex compañeros de trabajo de la BMS, especialmente a todos los componentes del equipo de Murcia por su importante colaboración en el envío y recogida de los cuestionarios y por su apoyo y paciencia.

A los miembros del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y especialmente al Dr. *Andrés Escarbajal de Haro* y al Dr. *J. Alfonso García Martínez* por la acogida personal que siempre me han manifestado mostrando su apertura mental y su atención continua.

A *José A. Cobacho*, a *Josefa Illán*, a *José A. Calvo*, a *José Garre*, a *José A. Marín*, a *Jesús Bejar*, a *Manuel Molina*, a *Pedro García*, a *Jerónimo Salmerón Tristante*, a *Rosa M^a Ferrandiz*, a *Pedro J. Navarro*, a *Francisco Rivera*, a *Caridad Puertas*, a *Alfonso Garrido*, a *Carlos Griñán* a *Ginés Ruiz Bueno*, a *José M^a Sánchez Artés*, a *Isidro Vera Pérez* y a otros muchos como ellos/as. ¡Es un lujo tenerlos como amigos!

También a cerca de 300 I.T.S.'s y otros tantos médicos de la Región de Murcia que se han obligado a cumplimentar con detenimiento los cuestionarios que se les fueron entregando, sin cuya aportación no hubiera sido posible la realización de esta Tesis.

A *Choni* y *Marian*, secretarias de la Asociación de ITS's de la Región de Murcia, por la gran ayuda y las muchas facilidades que me han mostrado durante la realización de esta investigación.

A *Lola*, mi esposa, que ha participado más de los sinsabores que de las satisfacciones del trabajo llevado a cabo, aportándome su experiencia y su apoyo personal y docente; y a mis hijos *Alvaro* y *José Antonio*, a quienes he tenido permanentemente presentes tanto por lo que les estaba privando como por considerarles mis inspiradores más próximos y mi refuerzo más consistente.

A mis *padres, hermanas/os y sobrinos* ya que siempre han estado presentes en todas las andaduras por mí realizadas.

A todos ellos y ellas mi más sincera gratitud.

INTRODUCCIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN

DE ESTA TESIS

INTRODUCCIÓN. CONTEXTUALIZACIÓN DE ESTA TESIS

1. LA FORMACIÓN DE LOS I.T.S.'s

La formación en la empresa es uno de los temas que más atrae la atención de investigadores preocupados por la unión y la relación de los dos elementos que conforman la expresión: Formación y Empresa. Si se revisa la literatura especializada puede constatarse la relevancia que va adquiriendo esta relación. Pero también en la calle, en las empresas, en los centros de formación y en los medios de comunicación es frecuente leer frases como “el mayor activo de una empresa es su capital humano”, “las diferencias competitivas entre empresas se basan en el capital humano”, “la mejor inversión de una empresa es la inversión en formación en su personal” y otras de similar traducción semántica que enfatizan la importancia de la formación en la empresa. Al menos a nivel de discurso porque en la práctica no parece que tal demanda sea una realidad, se haga realidad, dadas las dificultades que surgen en el camino de la Formación, o se construye tal realidad, debido al esfuerzo cooperativo de las personas que están involucradas en dichos procesos (SÁEZ, ESCARBAJAL Y GARCÍA, 2000).

La formación en las empresas es, pues, una cuestión que ha atraído, independientemente de cómo se lleve a cabo la atención de diversos territorios disciplinares que se han preocupado de dar razón de ser de su necesidad en el mundo actual. Son, por ejemplo, la Educación de Adultos (SÁEZ 1994) y más específicamente, la

Formación Ocupacional (JOVER, 1992). Es desde este ámbito, particularmente, el que se intenta debatir y reflexionar sobre cuestiones urgentes:

*Detectar el nivel de aptitud que necesita tener la mano de obra para acceder a determinados puestos de trabajo.

*Adecuar la enseñanza a esos niveles de acuerdo con sus variaciones. Esto supondría necesariamente la utilización de instrumentos de prospección y análisis de acuerdo con los objetivos que pretendemos alcanzar.

*El avance tecnológico aplicado al mundo laboral exigirá también una reacción de los sistemas de formación para absorber e incorporar, si se pretende aprovechar los progresos humanos, las enseñanzas adecuadas a esas tecnologías.

*Todo ello parece que supone y tiende a propiciar una cierta agilidad o movilidad de los perfiles empresariales, de las instituciones educativas, de los contenidos de la formación y de los sujetos de esa formación, al menos en los niveles de discurso.

*La agilidad del sistema educativo, se debe ver obligado, así, a ser capaz, al hilo de estas disgresiones, de intentar eliminar diferencias o discriminaciones que se puedan producir entre ciudadanos, entre regiones, entre colectivos profesionales y al mismo tiempo adaptarse a estas diferencias.

*Incorporar a la formación todo lo relativo a la formación integral de los individuos y al mismo tiempo introducirlos en el conocimiento del llamado espíritu empresarial, con todo lo que ello supone de solidaridad, riesgo, iniciativa y planificación, previsión, adaptación y corrección de las diferencias regionales o locales.

*Crear sistemas de información y de recogida de datos y comunicar a los profesionales para facilitarles la mejor elección en su desarrollo profesional y dirigir a él sus estudios. Así mismo, es necesario intercambiar entre los diferentes estamentos, profesionales y empresas, esos datos.

Para contextualizar esta situación se hace necesario, no obstante, analizar el presente de las empresas y de los propios trabajadores. Como nos cita BOYATZIS (1993) *“no está cambiando la naturaleza del trabajo, únicamente, sino también la naturaleza del trabajador. Los gestores de hoy están obligados a considerar cómo cada individuo ha crecido en el terreno personal y profesional y a concebir estructuras de organización que alienten el desarrollo de las personas”*. Ya en el terreno de las propias empresas, hay que visualizarlas como organizaciones sistemáticas del trabajo que actualmente presentan sensibles mutaciones debido a tres factores de cambio:

🔑 cambio científico.

🔑 cambio tecnológico.

🔑 cambio social.

Por ello, se le demanda al trabajador, los conocimientos propios de la especialidad que les capacite para el ejercicio de la profesión, aquello que solemos llamar “*la competencia técnica*”, y además es necesario valorar también otras cualidades como son “*flexibilidad, capacidad de aprender, creatividad, capacidad de iniciativa, disponibilidad para el servicio y capacidad para trabajar en equipo*”... (FERNÁNDEZ, 1997:10). Los educadores y los formadores deberían tener en cuenta este hecho a la hora de diseñar y programar sus propuestas formativas y, mucho más, a la hora de llevarlas a cabo.

Pero nos encontramos con la paradoja de que tales formadores se convierten más en máquinas de evaluar y certificar, que en agentes de cambio y mejora personal y social. Lo que en otro lenguaje, como nos indica (LAWN, 1987), significa que se convierten frecuentemente en “*sirvientes del Estado*” .

Si a este estado de cosas se añade que la profesionalización de los trabajadores depende, en gran medida, de las actitudes y de los presupuestos que los gestores y los administradores mantienen hacia ellos, la situación de los profesionales en sus espacios laborales se mueve entre la ambivalencia, la contradicción y la complejidad. Es verdad que esta situación se presenta en unos trabajos más que en otros y en unas organizaciones es más frecuente que en las otras y, desde luego, en general, dependiendo del statu quo que tenga la profesión en el mercado de trabajo y, en particular, de la imagen que cada profesional haya adquirido dentro del cuerpo profesional. Esto se incrementa cuando las formas de gestionar y las decisiones hacia los

trabajadores de cualquier rama pasan por la prescripción, la regulación, el control y la formalización certificada (MILLER, 1970; BECKER, 1970). La sociología del trabajo va aportando algunos datos muy significativos (SENNET, 2000) sobre las consecuencias personales que producen las nuevas organizaciones, aparentemente democráticas, del neocapitalismo actual. Desconocemos gran parte de la fenomenología laboral que acaece en las instituciones laborales y en las empresas y sobre todo no hemos logrado una comprensión amplia de las consecuencias que estas dinámicas tiene sobre el trabajador en sus dimensiones más personales. ¿Qué está ocurriendo en el caso del Informador Técnico Sanitario?.

El Informador Técnico Sanitario (en adelante I.T.S.), debido a las fuertes críticas que va acumulando en su labor diaria, tanto a nivel del profesional médico como del usuario del sistema de salud y debido fundamentalmente a la incompreensión de su objetivo profesional, empieza a prestar una significativa atención a lo que hacen en sus espacios de trabajo y, especialmente, a cómo lo hace. Inquietudes, incertidumbres, problemas no resueltos, insatisfacciones, cambios de filosofías en las empresas, fusiones, humillaciones ante la promoción que convoca la competencia desahogada y las inevitables insolidaridades, fracasos y éxitos, siempre tan relativos como coyunturales...; sentimientos diversos que inciden significativamente sobre la propia imagen que los profesionales tienen de sus acciones en sus respectivos lugares de trabajo. La frustración puede llegar a ser un compañero de viaje demasiado pesado para desarrollar una buena labor profesional. El no participar en las campañas promocionales agresivas de la empresa y el marketing desproporcionado pueden ser

elementos que precipiten este amplio cúmulo de sentimientos. No podemos olvidar que este profesional llega a la industria farmacéutica progresivamente más formado, con mayor preparación y con unas mayores capacidades, por lo que su sentido crítico propicia que no sea plenamente partícipe de las filosofías empresariales de “el todo vale”, para conseguir la venta.

La investigación cualitativa ya ha empezado a dar sus frutos penetrando en el campo de algunas profesiones y detectando cómo a partir de un cierto nivel de actuación, sea por deontología profesional o por competencia, por simple superación o necesidad de supervivencia..., los profesionales impulsan, o tratan de implementar, la calidad de sus tareas y sus acciones.

Para desarrollar nuestra investigación vamos a tener en cuenta, explícita más veces y otras de modo implícito la propuesta de Donal Schön para poder formar a los profesionales como profesionales reflexivos. Con su aportación, SCHÖN (1983,1987), pone un importante énfasis en formar a los prácticos en el contexto de su propia práctica, y al mismo tiempo tiene en cuenta las limitaciones estructurales en que los empleados y trabajadores se mueven y trabajan; situación que recoge el investigador de Massachussets en su doble conceptualización de “Reflexión-en-acción” y “Reflexión-sobre-la-acción” (1983): tanto una como otra expresión vienen a proponer y posibilitar que tanto los profesionales, en sentido formal, como los que no lo son, pongan en marcha las estrategias necesarias para ir favoreciendo la profesionalización que les es necesaria y conseguir, así, hacer congruentes los principios teóricos en los que

suelen sustentar con la práctica a la que se enfrentan cada día. Así es como Schön hace de la educación del profesional una tarea más constructiva y crítica: partiendo de la práctica cotidiana laboral informándose a través de procesos y estrategias que apoyen sus supuestos en ella, y desde ella ir elaborando reflexiones, teorías, que reviertan en la práctica toda vez que vamos conociendo como mejorarla.

2. LOS FINES DE ESTA TESIS.

Cuando los administradores, empresarios y técnicos deciden, o creen en el mejor de los casos, que el conocimiento puede ser delineado, diseñado y planificado y que, como tal, puede ser conducido a través de actividades objetivadas para ello, están propiciando más la burocratización que la profesionalización y sin ninguna duda un importante distanciamiento de lo que se demanda al profesional y la formación que éste recibe. El mundo profesional, como todo, está en permanente modificación y no nos podemos permitir el formar personas estáticas, profesionalmente hablando. Pero para verificar si esto es o no realmente así, es conveniente que, previamente, seamos capaces de responder a cuestiones como las siguientes:

¿Corresponde la formación que se recibe dentro de la empresa con el desempeño profesional?

¿Qué concepto se tiene de los cursos de formación que da la empresa? ¿tenemos claro lo que se hace? ¿el modelo formativo que se utiliza para la formación?, ¿los elementos que entran en juego?

¿Le interesa realmente a las empresas tener I.T.S.´s mejor formados?, ¿conocen empresarios otras perspectivas formadoras?; o ¿defienden a su vez los modelos formativos en los que ellos fueron socializados?

¿Son diferentes los desempeños profesionales dependiendo de la provincia de trabajo e, incluso, si es ambulatorio y/o hospital, es decir, ámbitos diferentes de actuación profesional?. Si la respuesta es afirmativa ¿a qué se debe que la formación sea para todos igual?

¿Por qué las empresas “juegan” con los delegados y con la información?. No podemos hacer, a mi juicio, que profesionales de nuestra propia empresa tengan una información sesgada o caminen entre verdades a medias. Si pretendemos un buen profesional, hemos de hacerlo partícipe de las estrategias a seguir, hemos de escuchar su visión del trabajo ya que es él el que está en contacto con el cliente y con las demandas reales del mercado. Como nos comenta BELTRÁN (1990) *“el trabajador dispone del conocimiento de su profesión, basada en el día a día, en el entorno, en la situación específica, en las diferentes variables que surgen con el desarrollo de la misma”*. Cualquier empresa necesita de toda esta información, y además, la tiene a su alcance. El poseedor de la misma es su propio trabajador. Simplemente necesitamos un buen ejercicio de comunicación y estrategias de apertura por parte de la empresa, escuchando a sus

trabajadores, abriendo pautas de colaboración, planteando en común los problemas que ello representa, problematizando las cuestiones no abordadas, proponiendo formas, modos, medios y recursos para resolverlas. Uno de estos medios evidentemente es la formación. Una formación en la que, a través del dominio de competencias y habilidades, el trabajador pueda trabajar su propia práctica y mejorarla.

La formación puede ser uno de los elementos y dimensiones claves que integradas en una empresa (SÁEZ, ESCARBAJAL y GARCÍA, 2000) alimentan a todas las otras, a todos los otros departamentos que el plan estratégico de una empresa se supone está llevando adelante. Ahora bien, esta palabra comporta y convoca tanta complejidad como ambivalencia. Formar no es solo enseñar.

A la cuestión de qué enseñar se une una no menos prioritaria como es la de cómo hacerlo. La urgencia de los procesos, métodos y procedimientos de enseñanza por encima de los contenidos. Puede ser que en este punto se encuentre la diferencia entre una buena o mala educación y entre un buen y un mal educador. En las empresas no suelen tenerse pendiente estas consideraciones. Grave error que deberían subsanar poniendo, al frente de sus departamentos de Recursos Humanos, personas solventes en el terreno de la formación.

La industria farmacéutica está sufriendo una importante innovación debido a: las mutaciones que se están produciendo en los mercados internacionales, las importantes presiones que le ejercen sobre ellas sus respectivos gobiernos, el incesante cambio sufrido por

fusiones, opas, compras entre ellas, incorporación de nuevos fármacos más competitivos, disminuciones de los beneficios y otras circunstancias que hacen que se esté ejerciendo una muy alta presión sobre el profesional comercial de estas empresas. En este punto tiene sentido nuestro trabajo y podemos formular los fines de esta tesis.

Con esta Tesis, pretendemos recoger y analizar las inquietudes que muestran estos profesionales, las carencias formativas que perciben en el desempeño profesional en la Región de Murcia con el fin de poder proponer un diagnóstico comprensivo sobre el que, en el futuro, diseñar y elaborar planes de formación más acordes a las necesidades de las empresas de I.T.S's, formada, hay que recordarlo, por no sólo empresarios en busca del beneficio sino también por trabajadores. Una de las posibles opciones que podría dar sus frutos sería la preparación de profesionales reflexivos. En este intento la formación tiene un importante papel que cumplir. De ahí que apostemos por el diagnóstico de la situación formativa vivida por los I.T.S.'s a través de los cursos que los formaron con el objetivo de auspiciar, ante los datos que aparecen, proponer otros modelos de formación más acorde con la realidad que tales trabajadores abordan en la actualidad.

3. ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE ESTE INFORME.

El informe que plasma el trabajo de investigación realizado se redacta en las páginas que siguen; su organización interna se ha estructurado en cuatro partes y siete capítulos, con un apartado final

en el cual se incluyen los anexos donde se presentan algunos datos estadísticos y otros materiales importantes de la investigación.

En el primer apartado y/o introducción, realizamos una contextualización de la tesis revisando la formación de los I.T.S. y los fines del proyecto de investigación.

La primera parte está configurada por dos capítulos. En el *primero* de ellos realizamos un análisis del profesional como adulto, sus características y limitaciones y al mismo tiempo de las necesidades como profesional para el desempeño de su trabajo. En el segundo capítulo, hacemos referencia al I.T.S., protagonista de esta investigación, definiendo su desempeño así como las actitudes y conocimientos necesarios que demandan las empresas para ello.

Ya en la segunda parte, en el *tercer capítulo*, abordamos el campo de los estilos de aprendizaje con diferentes tipologías y modelos en distintos entornos y desde varias alternativas. Este análisis nos puede vislumbrar caminos para abordar en un futuro la formación de estos profesionales atendiendo a su diversidad como personas.

En la tercera parte, iniciada con el *cuarto capítulo*, intentamos completar nuestro marco teórico realizando un análisis de la administración y formación de los recursos humanos en la empresa, abordando las diferentes orientaciones y adentrándonos en los paradigmas planteados al respecto por las ciencias de la educación.

Este capítulo, finaliza realizando una breve introducción al modelo reflexivo de D. Schön, como incitador a nuevas formas de planteamiento de la formación de los profesionales en sus respectivas empresas.

Estas tres partes iniciales, nos ha permitido contextualizar el problema de nuestra investigación. En la cuarta parte, iniciada con el capítulo quinto nos adentramos en el trabajo de campo para obtener información de los protagonistas directos cuyas opiniones son relevantes para el tratamiento empírico analítico de esta tesis. En este capítulo también se describen las distintas partes de la metodología de la investigación: los sujetos y las variables de estudio, los instrumentos y los procedimientos de recogida de datos, así como las técnicas de datación, exploración y análisis de los datos recogidos.

Este capítulo, al mismo tiempo, realizamos la evaluación de las preferencias estilísticas de un grupo de la muestra inicial de la exploración empírica realizada.

El *sexto capítulo* realiza un análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo, de forma ordenada según los objetivos e hipótesis planteadas. El *capítulo siete*, por último, finaliza con las conclusiones generales de esta investigación y sugerencias de cara a futuras investigaciones que estén relacionadas con tentativas similares como las que abordamos en esta tesis: formación, empleo, profesión, cualificación y acción profesional, el aprendizaje, la organización de las empresas, su gestión y el apoyo de los recursos humanos...

Por lo demás podrán observar los miembros de la Comisión que analiza esta investigación que la metodología utilizada en la construcción de conocimiento ha sido tanto el análisis y la síntesis en la revisión teórica que se lleva a cabo a lo largo de este informe, contrastando la información y situándola en el terreno de la argumentación para hacer más comprensivas las temáticas que abordamos como, tras este enmarque teórico, el trabajo empírico que se lleva a cabo al explorar las percepciones de los I.T.S.'s, cerca de las acciones profesionales (funciones, actividades, recursos que emplean...) que realizan en sus ámbitos laborales. Esperamos que la lectura que se haga de este Informe satisfaga las expectativas de la Comisión que la analiza.

Murcia a 20 de octubre de 2000

PRIMERA PARTE

EDUCACIÓN DE

LOS

PROFESIONALES

COMO

APRENDICES

ADULTOS

CAPITULO 1

EL APRENDIZ

ADULTO: ALGUNAS

CONSIDERACIONES

PREVIAS

1. EL APRENDIZ ADULTO: ALGUNAS CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS.

Si nuestra intención es situar la formación de los I.T.S. en el territorio de la Educación de Adultos deberíamos apuntar algunas ideas que nos aproximan a este universo de conocimiento, aunque esta no es, ni mucho menos, el objeto de la tesis. Nuestra aproximación no tiene más intención que la de enumerar y, por tanto, no trata de profundizar o aportar alguna teoría, método, innovación...relacionada con el mundo de la educación de adultos. Esta comisión que evalúa mi trabajo es suficientemente conocedora de las virtualidades y limitaciones que presenta y ha presentado este campo educativo y si hago referencia a ellas es en la medida que pueden contribuir a comprender las dificultades de sistematizar un modelo de educación capaz de abordar la formación de los I.T.S. con intenciones tan cualitativas. Señalemos pues, algunos de los elementos propios de esta educación con el fin de caracterizar nuestro desarrollo.

El término educación de adultos nos da pie a plantear, en primer lugar un importante número de percepciones diferentes del mismo e, incluso, en muchas de esas percepciones nos podemos encontrar unas muy importantes diferencias. Por ello, siendo conscientes de los puntos de partida tanto como de los de llegada, nos podemos plantear algunas reflexiones como: ¿de qué educación de adultos hablamos? ¿qué finalidades va a perseguir esta educación? ¿qué posibilidades tenemos de que sea una realidad y no solo una serie de recetas prescritas, cuando no una gama diversa de argumentos formales sin afán de concretizar?, etc...Las preguntas se suman, pero antes de

continuar creemos importante delimitar conceptualmente el concepto de “adulto”, para más tarde, abordar otras cuestiones relacionadas con la problemática personal, educativa y profesional.

1.1. EL ADULTO, SUJETO DE APRENDIZAJE

Cuando hablamos del término adulto, basta aproximarse a su base etimológica para percatarnos de que hace referencia a acabamiento o plenitud, pero, realmente, las investigaciones psicopedagógicas y la ampliación de los procesos educativos nos van demostrando que el adulto sigue evolucionando psicológicamente a lo largo de toda su vida teniendo posibilidades de mejorar sus potenciales por medio de una acción educativa acorde con las necesidades personales y profesionales que se le plantean a lo largo de la vida (GARCÍA CARRASCO, 1997).

La procedencia del término “adulto”, nos dice que etimológicamente procede del vocablo latino “adultum”, participio pasivo del término “adolescere”, que significa crecer. Según esta definición del término, adulto es aquel individuo que ha llegado al límite de su proceso de desarrollo madurativo biofísico, pero efectivamente hablamos exclusivamente desde el aspecto biofísico; en ningún caso podemos hablar así desde el ámbito psicológico y, menos aún desde la explotación de sus posibles potenciales.

Otro de los problemas que podemos encontrar a la hora de definir el concepto es el inicio o el fin de este periodo. La cultura y el nivel socioeconómico van a ser unos índices predictores para

enmarcar el periodo en si. Ello hace que el inicio y el final de la edad adulta se vea modificada por estas y otras muchas variables (VILLANUEVA, 1984).

Como nos sintetiza Gento PALACIOS (1993) en su artículo “Fundamentación Psicobiológica de la Educación de Personas Adultas” existen una serie de descriptores que nos pueden ayudar a identificar la persona adulta. Éstos son:

- Cuenta ya con un caudal de conocimientos.
- Posee determinadas experiencias de socialización.
- Es capaz de asumir responsabilidades en base a una ética propia.
- Se interesa por el aprendizaje, que asume voluntariamente.
- Muestra un elevado afán de rentabilización de tiempo y esfuerzo.

KNOWLES (1980) también nos aporta otro grupo de características similares del adulto con algunas aportaciones específicas como las siguientes:

- Capacidad de autodirección.
- Posesión de riqueza de experiencias.
- Necesidades específicas de aprendizaje (generadas por la vida real)
- Aprendizaje basado en la aplicatividad.

Por su parte, LUDOJOSKI (1978) nos señala varias notas de la persona adulta, insistiendo en las apuntadas por los autores anteriores:

- La aceptación de responsabilidades (midiendo las consecuencias de sus actuaciones tras un análisis reflexivo de las diferentes opciones).
- El predominio de la razón (basada en la capacidad de abstraer, deducir e inducir mediante análisis objetivos de la realidad).
- Equilibrio de la personalidad.

Todas estas reflexiones permiten pensar que, si nos fijamos en los supuestos y teorías de la concepción gerencial y tecnocrática imperante de la educación (SÁEZ, 1989,1994), la formación tanto ocupacional como profesional, roza, cuando no choca frontalmente, con las bases y las posibilidades que encierra la persona adulta. Hemos de plantearnos una visión más subjetiva e interpretativa e, incluso, participativa de la misma. Los adultos, por sus características, reclaman de una concepción distinta de la educación que se ajuste a sus necesidades, tal como ellos mismos las perciben y las diagnostican. Es cierto que la mayoría de ellos, como nosotros, han sido socializados en procesos, en modos y maneras educativas muy instructivas y seguidistas, por lo que no es de extrañar que busque en los cursos de formación la mayor aplicatividad, sin apenas reflexión personal, de los mismos (KNOWLES, 1980). Con todo, y justamente por el conocimiento que tenemos de este predominio, cabe ir justificando otro tipo de educación, otras variables por motivos que

potencien la significatividad y la construcción de conocimiento realizada por los propios adultos en los procesos de aprendizaje.

Nos parece fundamental poder considerar otras metodologías de formación realmente significativas para los protagonistas reales de la formación, como son los adultos cuyos rasgos acabamos de apuntar. Una buena síntesis de las notas investigadas por los diversos estudiosos, tanto para desvelar sus virtualidades como sus limitaciones, podemos encontrarla en el texto de PEREA y LÓPEZ-BARAJAS (1992):

- ☞ Tiene dificultades de aprendizaje.
- ☞ Escasos hábitos de estudio
- ☞ No identifican los conceptos clave
- ☞ Falta de hábito de lectura.
- ☞ Esquemas conceptuales muy estructurados.
- ☞ Dificultad para esquemas cognitivos nuevos.
- ☞ Temor al ridículo.
- ☞ Inseguridad.
- ☞ Quieren comprobar si lo que aprenden es coherente con su experiencia.
- ☞ Desean enseñanza realmente útil.
- ☞ Confunden formación con saber cosas.
- ☞ Dudas y temores al iniciar su formación.
- ☞ Tienen distintos conocimientos y experiencias.
- ☞ Piensan que se aprende de una vez por todas.
- ☞ Llegan cansados del trabajo diario.

- ☞ Mayor capacidad crítica.
- ☞ No disponen del tiempo para el estudio.
- ☞ Tensiones laborales y familiares.
- ☞ Temor al examen.
- ☞ Bajo autoconcepto.

Como hemos podido observar, el adulto está “culminado” fisiológicamente ,y por tanto, nos resulta muy complicado modificar la línea de su evolución. En el campo de lo mental la rigidez puede permanecer si la educación recibida por los adultos no les ayuda a transformarse (MEZIROW, 1994). Para ilustrar las dificultades que presenta la modificación de tales aprendizajes “codificados” puede ser interesante, a modo de anécdota, la experiencia que narra Frank KOCH (1990: 25) en “Proceedings”, la revista del Instituto Naval de los EE. UU.

“Dos acorazados asignados a la escuadra de entrenamiento habían estado de maniobra en el mar con tempestad durante varios días. Yo servía en el buque insignia y estaba de guardia en el puente cuando caía la noche. La visibilidad era pobre; había niebla, de modo que el capitán permanecía sobre el puente supervisando todas las actividades.

Poco después de que oscureciera, el vigía que estaba en el extremo del puente informó: “luz a estribor”.

“¿Rumbo directo o se desvía hacia popa?”, gritó el capitán.

El vigía respondió “directo, capitán”, lo que significa que nuestro propio curso nos estaba conduciendo a una colisión con aquel buque.

El capitán llamó al encargado de emitir señales. “Envía este mensaje: estamos a punto de chocar; aconsejamos cambiar 20 grados su rumbo.”

Llegó otra señal de respuesta: “aconsejamos que ustedes cambien 20 grados su rumbo”.

El capitán dijo: “contéstele: soy capitán; cambie su rumbo 20 grados”.

“Soy marinero de segunda clase- nos respondieron-. Mejor cambie su rumbo 20 grados.”

El capitán ya estaba hecho una furia. Espetó: “conteste: Soy un acorazado. Cambie su rumbo 20 grados”.

La linterna del interlocutor envió su último mensaje: “Yo soy un faro”.

Cambiamos nuestro rumbo...”.

El texto, como se ha podido comprobar, hace referencia a la rigidez de miras del adulto cuando este, por supuesto, no está formado en una visión comprensiva de la realidad y el conocimiento. El adulto no formado se mantiene en los métodos y en las normas prescritas para obtener, con ello, a su juicio, la seguridad del resultado del proceso seguido. Esta rigidez, esta falta de aperturas a otras opciones, hace que no se interese por la totalidad del contexto y pierda percepciones enriquecedoras, que son capaces de complementar cualquier situación y mucho más si hablamos de proceso educativo (FERNÁNDEZ ARENAZ, 1997). Por lo tanto, si nos atenemos a los

rasgos y características sistematizadas, cabe concluir que si los adultos pueden quedar enclavados en estructuras de pensamiento rígidas y poco constructivas también sabemos, por los especialistas, que otras u otras maneras de educar más interpretativas y comunicativas abren posibilidades y virtualidades a transformaciones y autotransformaciones capaces de enriquecer horizontes o promover puntos de vista que les permite entender sus respectivas realidades y entenderse ellos en el entorno en el que se mueven.

1.2. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN DE ADULTOS?

La respuesta se encuentra en las razones apuntadas en el apartado anterior. Pero podemos seguir ahondando en ellas. La sociedad actual está en una permanente reestructuración y organización, las profesiones van cambiando y las necesidades y el enriquecimiento de los puestos de trabajo hacen que sea necesaria una permanente adaptación a los mismos de los profesionales que realizan dichos desempeños. Si al mismo tiempo nos encontramos que el ser humano adulto no es un ser estático y concluido, sino que está inmerso en un proceso permanente de evolución, ello nos impulsa a pensar que puede, y quizás debe un camino de transformación y modificación de sus estructuras y que su entorno, tanto personal como profesional, le van a condicionar los recorridos a seguir. Ésta sería la contestación a la tercera cuestión que nos planteamos al principio. El adulto es capaz de insertarse en vías de aprendizaje realmente modificadoras. La formación permanente puede ser la oportunidad de hacerlo y lograrlo e, incluso, de funcionar en organizaciones inteligentes. A este respecto, cuando incide en el proceso de

formación, nos indica ESCARBAJAL (1989:182) que la expresión “*de la cuna a la tumba*” puede ser la que refleje la duración de el proceso educativo de cualquier persona, sujetos a todo tipo de cambios, modificaciones y transformaciones producidas por diversas causas.

Estos cambios pueden ser motivados por el continuo esfuerzo intencional que el ser humano va planteándose para enriquecer su propia individualidad y para mejorar su calidad de vida.

Todo lo que estamos exponiendo, nos van incitando a plantearnos un profesional adulto capaz de reflexionar. En el propio término adulto subyacen, como hemos visto en el apartado anterior, características como autonomía y singularidad, como componentes posibilitadores. Ello quiere decir que podemos realizar un aprovechamiento y una adaptación a dichas características a la hora de plantearnos la formación de las personas adultas. Así, también, la motivación intrínseca que presenta el adulto, puede ser estimulada y conseguir logros a través de ella. Para ello, creemos ha de plantearse un tipo de enseñanza-aprendizaje más “interpretativo” y “participativo”, recreado en situaciones tipificadas como democráticas y con un nivel importante de transferencia práctica de los conocimientos que han de poder vivenciarse y compartirse con los participantes en los procesos formativos. No descartamos, al mismo tiempo, satisfacer las tendencias existentes, debidas a las metodologías tecnológicas, muy arraigadas en los procesos formativos, y aportar conocimientos, al proceso, aplicables, siempre que se crea pertinente y necesarios.

Pero realmente, ¿hasta que punto las acciones participativas son logradas en la formación?. Si consideramos la naturaleza sociable del hombre debería resultar obvia la participación, sin embargo aparecen dificultades y limitaciones de diversa índole que originan, en mayor o menor grado, tensiones negativas que llegan a perturbar la armonía y el trabajo en grupo. Estas tensiones tienen su origen, principalmente, en ciertos estados que los grupos humanos vivencian de muy diferente forma y es debido a variables difíciles de caracterizar (KALLEN, 1996):

- a) Ansiedad del grupo.
- b) Conflicto latente o abierto por intereses encontrados.
- c) Inseguridad implícita o manifiesta.
- d) Oposición Interna.
- e) Insatisfacción.
- f) Intolerancia.
- g) Celos y resentimientos por causas muy variables.
- h) Distintos puntos de vista...

Se ha de luchar contra las tensiones, pues, e intentar eliminarlas. Un sistema para ello puede ser actuando por la cohesión del grupo negociando y consensuando los procesos a seguir con sus diversos elementos: objetivos estrategias, recursos y medios...Ello quiere decir que hay que potenciar las técnicas cualitativas (ESCARBAJAL, 1996). Técnicas por las que podemos estimular y promover:

- a) El interconocimiento.
- b) El estímulo de la comunicación.

- c) La confianza en los demás.
- d) La asimilación de los objetivos del grupo.
- e) La aceptación e integración de normas.
- f) La satisfacción de intereses individuales.
- g) El aumento del autoconcepto.

1.3. UNA FORMACIÓN PARTICIPATIVA MÁS SATISFACTORIA EN LAS EMPRESAS

La formación participativa ha de proporcionar una mejora sustancial en la relación de los componentes del grupo. Sin participación no hay compromiso y si no hay participación, no se comparte. Para ello, las sesiones de trabajo en grupo deben plantear claramente la metodología a desarrollar en las sesiones de trabajo. Los criterios que se deben tener en cuenta pueden ser los siguientes:

- Especificar las cuestiones objeto de estudio.
- Comunicación escrita con anterioridad.
- Reflexiones o sugerencias previas, por escrito.
- Desarrollo de la reunión para tomar decisiones.
- Especificar personas responsables por tareas o acuerdos.
- Tiempo máximo para la realización.
- Ejecución de los acuerdos.
- Autocontrol del grupo.

KERR (1985) nos habla de su credo personal y nos plantea múltiples valores y principios a desarrollar, pero nos gustaría reflejar fundamentalmente los tres que más implicación muestran con el tema que estamos planteando:

1. *“No temas a los errores”*; teme sólo la ausencia de respuestas creativas, constructivas y correctivas a esos errores.
2. *“Facilita el éxito de tus subordinados”*.
3. *“Escucha el doble de lo que hables”*.

Si el trato que ofrecemos al alumno en el curso es de adulto, la respuesta será adulta (las expectativas que depositamos en los demás se suelen cumplir). Si la formación, el clima en el aula y el trato percibido están basados en una orientación dura e inflexible, con procesos centralizados, con una estructura jerárquica clara y palpable, al fin y a la postre, con una dirección de la formación autocrática, no podemos esperar, en los asistentes a los cursos, creatividad, flexibilidad, participación, enriquecimiento del curso con las vivencias de cada uno de los asistentes, ni nada por el estilo. El adulto, con sus experiencia y vivencias tanto personales como profesionales, puede enriquecer los cursos de formación; ellos han de ser los protagonistas de su formación, no el formador. Si somos capaces de interesarnos con el objetivo del curso, respondiendo a necesidades reales de su formación y hacemos suyo el objetivo, el éxito del mismo está en buen camino. Hemos de reforzar la autoconfianza de los adultos, proporcionarles objetivos alcanzables paulatinamente, así como teoría y práctica para

ir facilitándoles la labor. A este respecto, pensando en la necesidad de cooperar en la confianza, escribía un economista reconocido:

*“Me gritas tan fuerte en los oídos
Que no puedo oír lo que me dices”*(EMERSON, 1992:16)

Otro de los puntos que nos gustaría destacar en la educación del adulto es el de la implicación. ULRICH (1990, 1996, 1997), nos lo plantea como objetivo de cualquier departamento de formación y/o de recursos humanos de una empresa actualizada. Si conseguimos implicación psicoafectiva del empleado con la empresa y con sus superiores, la formación y el desempeño está plantando las bases de lo que sin duda se puede plasmar al final del proceso como éxito. Para ello hemos de replantearnos el tipo de formación, la evaluación y la comunicación de cada una de las empresas en las que pretendamos intervenir.

*“Siempre hay que tratar a los empleados exactamente como
queremos que ellos traten a nuestros mejores clientes.
Se puede comprar el trabajo de una persona, pero no se puede
comprar su corazón. En el corazón está su lealtad y su
entusiasmo.
Tampoco se puede comprar su cerebro. Allí están su
creatividad, su ingenio, sus recursos intelectuales.”*(Covey,
1997:28)

Los cambios tecnológicos y de estructura organizativa en las empresas hace que la formación sea permanentemente necesaria en cualquiera de ellas. Como nos comenta HOBBSAWM(1995:26) *“vivimos en un mundo en el que no sólo no sabemos adónde nos dirigimos, sino tampoco adónde deberíamos dirigirnos”*. La motivación de los trabajadores y la necesidad permanente de reciclarse, de adaptarse a las nuevas estructuras y el enriquecimiento permanente de los puestos de trabajo, se convierte en un motivo más que suficiente para esa continua formación, lo que se destaca fundamentalmente en los puestos cualificados y en los niveles profesionales más elevados.

No podemos perder de vista la situación socio-económica del profesional cualificado pero también la de los trabajadores sujetos a una dinámica laboral poco tranquilizable. Unos y otros se ven interesados en mantener sus estatus o en mejorarlos permanentemente para conseguir una mayor estabilidad y un mejor disfrute de los bienes económicos y culturales. Al mismo tiempo ese estatus refuerza sus relaciones sociales o interpersonales, por lo que son motivos éstos que hacen ampliar el interés de los profesionales en seguir en el periodo de formación y/o promoción de la empresa. Aunque también hay que decirlo no siempre la formación es deseada ni considerada como factor de desarrollo profesional ni tampoco de obtención de más compensación en la división social del trabajo, como pone de manifiesto el estudio realizado por el equipo de intervención socioeducativa (SÁEZ, ESCARBAJAL, GARCÍA, 2000) sobre la formación en las industrias conserveras.

Creemos fundamental, esta función formadora, para ayudar al profesional a mantener esa situación socio-económico, en cualquier Departamento de Recursos Humanos de una empresa. Éstos recursos formativos, bien gestionados, pueden aportar al trabajador, o mejor al adulto, técnicas específicas de motivación, de relaciones humanas, planes de carrera, planes de promoción, orientación, participación en equipos y dinamización de proyectos de acción comunitaria. Sin duda, pueden ayudar mucho a la gratificación y satisfacción del profesional allí donde labore. Por ello insistimos en afirmar que un departamento de formación de una empresa, con ciertas dimensiones, debe tener relación directa con el de Recursos Humanos y debe apoyarse en él para que, a partir de la búsqueda objetiva de las necesidades formativas y no formativas, se realice un plan estratégico que abarque a toda la empresa en su conjunto. No nos podemos plantear la formación como islotes en el camino del profesional. La formación ha de ser un continuo de las vivencias profesionales de cada uno de los adultos y de los profesionales de cualquier empresa.

Este era, pues, el sentir de este capítulo. No tenía más intenciones que la de enmarcar ni había en nuestro desarrollo otro haber que abrir algunas pinceladas sobre lo que significa ser adulto, sistematizando rasgos y notas que posibilitan la transformación en él, si se lleva a cabo la adecuada formación comprensiva e interpretadora que busque la mejora. Rasgos y características, virtualidades y limitaciones, que se esgrimen como las razones fundamentales limitadoras de la existencia de la educación de adultos y sobre todo, de una educación de adultos más participativa y constructiva que potencie la satisfacción en el trabajo y la gratificación en las tareas

que los trabajadores, cualificados profesionalmente o no, llevan a cabo en las empresas e instituciones donde laboran. No había, por tanto, otra finalidad en este primer capítulo que abrir con una gavilla de consideraciones generales el ya formulado y teorizado territorio de la educación de adultos a los análisis que siguen a continuación.

CAPITULO II

EL

PROFESIONAL

2. EL INFORMADOR TÉCNICO SANITARIO: ALGUNAS CARACTERIZACIONES

2.1.¿QUÉ ES UN PROFESIONAL?

¿Que es un profesional?, ¿de qué depende su profesionalidad?, ¿cómo son consideradas sus actividades?, estas son cuestiones a las que ha respondido en diversas ocasiones uno de los directores de mi tesis (SÁEZ, 1994, 1996, 1998, 2000). No voy a entrar por tanto en ellas. Si se siguen los análisis de mi director se puede observar que la definición de este concepto esta sujeto a diversas variables históricas, económicas, políticas y culturales, también educativas. Y que la concepción que se mantiene de profesional en la actualidad va acorde a la dinámica credencialista de la formación predominante pero, al mismo tiempo, no se aleja de las intenciones competitivas y mercantiles impulsadas por la sociedad neoliberal contemporánea. Las páginas que siguen no tratan de profundizar en la cuestión del profesionalismo sino formular las dos imágenes de profesional teorizadas, la prescriptiva/recetaria y la reflexiva/comprendiva, y la formación asociada a ellas, con el fin de ver lo que se está haciendo por el desarrollo profesional de los I.T.S. y lo que podría hacerse para mejorar su acción profesional.

Nosotros para responder a las múltiples percepciones y visiones que pueden surgir del término profesional, nos vamos a centrar en un profesional con capacidad para ofrecer al mercado no sólo los productos sino ideas propias, creativas y adecuadas a determinados problemas, de uso y estéticos, con lo que dejaremos de lado al

profesional que se limita, solamente, a realizar con cierto nivel de ejecución y perfección encargos bien definidos por la institución en la que trabaja. El profesional cualificado que hoy, teóricamente, es necesario no es el mismo que se afirmaba, teóricamente, en décadas anteriores. Los cambios que se están dando en el mundo del trabajo y que exigen cada vez una capacitación mayor, hace que se defienda y se convoque otro tipo de profesional menos taylorista y ejecutor y algo más reflexivo y polivalente. Los cambios económicos y sociales están obligando a una redefinición de las profesiones. Como dice FERNÁNDEZ (1988) los nuevos rasgos definitorios de la nueva era post-industrial son los siguientes:

- a) La producción de materiales y objetos tiende a perder primacía con respecto al manejo de lenguajes e informaciones (inmateriales).
- b) La compartimentación sectorial de la producción industrial tiende a ceder frente a sistemas de coordinación transversal y horizontal.
- c) La planificación es la base de la sociedad programada.
- d) Este “modelo de desarrollo tecnológico” no viene impuesto, como es obvio, por las leyes internas de la ciencia o la tecnología.

Estas modificaciones vienen dándose, desde hace tiempo y sinuosamente, en las sociedades desarrolladas. Modificaciones que tienen en la crisis de conocimientos en las profesiones una de sus manifestaciones más evidentes: nos referimos a la compleja crisis de confianza en el conocimiento profesional que se vivió en los años

setenta poniendo en cuestión el hasta entonces confiado papel que se le atribuía a las profesiones. Hasta los mismos profesionales, aquellos que portaban instrumentos más críticos, sentían una honda insatisfacción ante la situación existente. Una crisis que, de algún modo, permanece, entre otras razones porque, en gran medida, más de uno de los factores que la impulsaron permanecen actualmente sin solucionar, perviviendo y recordándonos que las nuevas profesiones que se vayan configurando en el horizonte laboral, no tienen porqué repetir un camino ya revisado; camino éste considerado por unos llenos de espinas a evitar y, por otros, de difícil solución política y social. Características que, al fin y al cabo, siguen latentes, después de algunos años, en nuestra sociedad y que toda configuración profesional -en nuestro caso, la Formación de Profesionales como Adultos- debe tener presente. SÁEZ (1994) indagó en estas cuestiones con el objetivo de aclarar el papel de las profesiones y los profesionales en la sociedad actual pero sobre todo con la intención de desvelar las imágenes funcionalistas e inamovibles de lo que es un profesional y promover, con esta ilustración, otras imágenes más dinámicas, polivalentes y reflexivas de los profesionales, en su hacer y laborar, ajustadas y coherentes con los qués, cómos, para qué, cuandos...de las acciones formativas.

Este proyecto de investigación se va a basar en el ITS (Informador Técnico Sanitario), como ya hemos plasmado en ocasiones anteriores. ¿Este profesional y esta profesión son partícipes de los síntomas de la crisis profesional ? Profundicemos más en el tema.

2.2. LA CRISIS DE CONFIANZA EN LOS CONOCIMIENTOS PROFESIONALES

La sociología de las profesiones muestra la complejidad en la que se han instalado el universo profesional y la situación de crisis que habita en él; situación provocada por la confluencia de una serie de factores que nos cita SÁEZ (1994) y que describimos a continuación.

1º. *Nueva dinámica social.* El cambio de la realidad social y de la naturaleza que la misma presenta, explica la cantidad de problemas creados en torno a las profesiones. Estos problemas aportan una gran incertidumbre y se adaptan inadecuadamente a la tradicional división del trabajo. La relación formación- empleo encuentra fisuras y una falta de adecuación permanente, lo que da como resultado una carencia de profesionales bien preparados para problemas que surgían, y surgen, en la dinámica laboral.

2º. Reivindicación de una línea de *cambio en la formación de los profesionales* que, básicamente, se ha ido concentrado en la resolución de problemas. Los problemas han ido surgiendo a priori definidos por la propia dinámica de cada profesión. Actualmente resulta insuficiente. Se piensa que los problemas más importantes para la práctica profesional, precisamente, se aglutinan en torno al descubrimiento de problemas. No se trata tan sólo de echar el cemento en la autopista, sino de saber qué autopista es la más adecuada. Y ello exige resolver muchos problemas, externos e internos, a la misma caracterización profesional, no previstos, inesperados y de solución incierta. Las profesiones ya no aparecen como campos cerrados de

conocimiento sin conexión entre ellos, sino como espacios abiertos de inspiración, expiración y transpiración, en continua relación provocando relativas o profundas transformaciones en los empleos.

3º Existencia de conflicto entre miembros del mismo colegio profesional sobre las concepciones que cada uno tiene de sus tareas, las competencias que deben adquirirse, los problemas que han de ser resueltos, la independencia o dependencia de los profesionales de los códigos reguladores de su actividad, la formación que, previamente, debe recibirse... La uniformidad inicial que presentaban los cuerpos profesionales ya no era tan patente, y la diversidad de los puntos de vista, sobre lo que se entendía que debía ser la profesión, demostraba la falta de acuerdo y el conflicto interno existente.

La conclusión fue evidente: no sólo se estaba planteando la naturaleza de las profesiones sino su reconsideración futura. De este modo, el tono triunfal de los años cincuenta y sesenta dejaba paso a notas más prudentes y autocríticas, expresadas en el autorreproche de los profesionales de no estar a la altura de sus propias normas y en el reconocimiento de una falta de capacidad para adaptarse (superando los estrechos marcos de la propia profesión), a una cambiante realidad social. La estabilidad sobre los objetivos y conocimientos dentro de los cuales los profesionales pueden o podían desarrollar sus funciones y roles y ejercitar, de manera confiada, sus habilidades... quedaba hecha aguas.

Estos debates y experiencias vividas, como la M.I.T., refrendadas con inestimables trabajos (CONWAY, 1984; DOYLE,

1985; BACHARACH, BAUER y SHEDD, 1987; LARSON, 1990) confirma la avalancha de estudios e investigaciones, de cuño muy diverso, sobre el tema de las profesiones y los profesionales. Todos estos elementos, repetimos, van a constituirse en una notable carga de fondo contra la andadura profesional. La crisis de confianza no tardó en llegar, extendiéndose por todo el mundo anglosajón y europeo, en sus áreas más desarrolladas. Y con todo aún no se ha dado respuesta a los problemas. Las limitaciones estructurales, los nuevos signos económicos bajo una concepción liberal de mercado, siguen marcando su peso en nuestras sociedades contemporáneas. ¿Cómo va a afectar esta sociología profesional al ITS, objeto de nuestra atención en esta investigación?; ¿de qué modo estas reflexiones enmarcadores, de fondo y sociológicas, están relacionadas con la figura del I.T.S.? ; ¿pueden servirnos como guía u orientación para profundizar en nuestros desarrollos? Es evidente que sí y siguiendo esta afirmación, con esta filosofía de fondo, vamos a adelantarnos a caracterizar los rasgos de la acción profesional del I.T.S. mientras recreamos su imagen, pensando en los modos y maneras formativas más acordes a la naturaleza de sus acciones y funciones que puedan potenciar su acción profesional, su desarrollo y su mejora.

2.3. EL INFORMADOR TÉCNICO SANITARIO (I.T.S.)

2.3.1. ¿Un profesional en riesgo?

Pero, ¿qué es un I.T.S.?. Para responder a esta cuestión, eje medular de esta investigación, llevaremos a cabo un análisis y una descripción de su acción laboral, básicamente la llamada visita

médica, así como de otras dinámicas y diferentes funciones profesionales así como de su posición en el ámbito en el que se mueve, para comprender en toda su magnitud las responsabilidades y diferentes formas de realizar sus desempeños. Por lo tanto nos movemos entre el diagnóstico y la caracterización con el fin de saber, lo que hace y lo que podría hacer dirigiéndonos hacia la construcción de una imagen profesional más emergente y reflexiva. En todo caso de lo que se trata es que la Comisión que evalúa esta tesis se percate del tipo profesional que estamos caracterizando. Nos adentramos, pues, en la fenomenología de la situación que nos permite tipificar, profesionalmente, la figura del I.T.S.: la visita médica. Se entiende por *visita médica* el acto de comunicación verbal, cara a cara entre el médico, como cliente de este profesional, y el ITS. Creemos necesario recordar que la función principal de este profesional es la venta de productos farmacéuticos y su cliente, el médico, como prescriptor de sustancias farmacéuticas a sus pacientes. Esta “visita médica”, se realiza con ayuda de materiales específicos desarrollados para tal finalidad y que se utilizan como complementos para un mayor impacto comercial de la comentada acción, ola práctica laboral que, día a día, subscribe rutinas, regularidades, intereses institucionales y personales..... Estos materiales suelen ser:

- Material de visita (literaturas informativas de los productos)
- Monografías de productos a representar
- Libros científicos sobre la materia

- Muestras del producto (fundamentalmente en lanzamientos)
- Material audiovisual
- Otros materiales de refuerzo (Gimnis, Congresos, Cursos, etc..)

El médico tiene una visión específica de este profesional y de esta acción profesional y, en líneas generales, la podríamos sintetizar en los siguientes puntos:

- Al nivel más explícito y espontáneo la visita inspira, con frecuencia aunque no siempre, en el médico un sentimiento de rechazo.
- La mala y débil imagen de la visita proviene entre otras cosas, de la que se realiza en los ambulatorios y hospitales del INSALUD (Instituto Nacional de Salud). El médico aboga por una coordinación de los laboratorios y de las Asociaciones profesionales para corregir esta situación.
- Los médicos “se orientan” antes al emisor (laboratorio) y al medio (ITS) que al contenido del mensaje.
- Es fundamental la importancia de la imagen institucional para obtener una buena comunicación con el médico dentro de la visita.
- El médico interpone una barrera comunicacional de defensa frente a los mensajes promocionales del ITS.
- La visita médica es un “canal con infinidad de ruido”.

- La visita tiene tendencia a “enfriarse”, pero el médico sigue deseando vínculos estables con el ITS (no necesariamente de amistad).
- La imagen del ITS no es genéricamente buena, aunque se disocia entre la de ITS de “laboratorios de prestigio” y la de los que no lo tienen.
- Para un mejor entendimiento entre ambos profesionales, el ITS debe mostrar, y en ello realiza un loable esfuerzo, buena disposición a la hora de prestar posibles servicios demandados por el médico. De tal logro dependen muchos de sus éxitos o de sus fracasos.
- La labor fundamental esperada por el médico del ITS es la particularización de los mensajes del laboratorio a sus circunstancias personales y su manera de ser.

La situación no es, por tanto, gratificante en términos profesionales, pero puede mejorarse. La formación debe coadyuvar a que la experiencia laboral su cualifique y la situación profesional mejore. Tenemos una imagen de lo que podría ser la situación visita ideal pero ¿cómo se debería plantear la visita ideal? Existen algunas voces que expresan la eliminación de éste profesional ya que lo único que realiza es una incentivación al uso y abuso de medicamentos, como es el caso de artículos publicados en la revista oficial de SERVASA (1999) (Servicio Andaluz de Salud); y existen otras voces que defienden su utilidad, pero incluso estos últimos hablan de reorganización de la profesión y fundamentalmente del acto, de la práctica profesional. Así se propone que se reorganice la práctica

laboral con una fenomenología diferente en la que predominen algunos eventos fundamentales:

- Visita médica previa petición.
- Sólo se realizará visita médica para novedades importantes.
- Reducción del número de visitas.
- Reducción del número de visitantes.
- Fijación formal de un tiempo máximo por visita.
- Centralización del lugar donde la visita se realice.

Por tanto, el acto profesional, y al mismo tiempo, la profesión en si, presenta voces disonantes, voces que hacen que el profesional, al margen de su relación profesional con la empresa que le tiene contratado, le mantienen temeroso del futuro profesional que se le puede plantear a medio-largo plazo.

2.3.2. Caracterizando la acción profesional del I.T.S.

Entrando en los rasgos y notas que definen la acción de este profesional, nos vamos a apoyar fundamentalmente en la caracterización que se hace del “profesional-experto” en el manual de desarrollo de competencias del puesto de trabajo de Delegado de Ventas de la Bristol-Myers Squibb Industria Farmacéutica S.A.(1998), que posteriormente compararemos con los de otra empresa para con el fin de visualizar las diferencias existentes entre uno y otro y tener una visión más completa del trabajador que estudiamos. Nos vamos a

detener en comentar, siguiendo el manual, algunos aspectos claves de su actividad, utilizando, sin reservas que, al ser un texto el que prescribe la figura, nos vemos en una ética de principios, del debe hacer, que posiblemente contraste con lo que realmente hace como intenta aclarar el trabajo de campo:

- A) Principales responsabilidades
- B) Expectativas del puesto de trabajo
- C) Influencia/capacidad para vender
- D) Orientación a los resultados
- E) Actitud ganadora/compromiso por la excelencia
- F) Habilidad para la comunicación
- G) Centrado en el cliente
- H) Crea y mantiene las relaciones
- I) Capacidad para aprender
- J) Criterio
- K) Compromiso con el equipo
- L) Adaptabilidad
- M) Planificación
- N) Impacto
- Ñ) Conocimientos de las franquicias (áreas terapéuticas)

Comentamos, a continuación, cada uno de estos aspectos:

A. Principales responsabilidades

Entre las responsabilidades más importantes de los ITS's destaca la de influir en la decisión de los clientes para prescribir

productos de la empresa, resultando en el alcance de los objetivos de ventas y participación de mercado. Para ello, el ITS experto o cualificado puede:

☞ Utilizar conocimientos de la especialidad y habilidades de venta para modificar el comportamiento de los médicos e incrementar el uso de los productos de la empresa.

☞ Comunicar efectivamente los mensajes claves de venta e implementar las estrategias promocionales para los productos de la empresa.

☞ Conseguir al menos el 100% del objetivo de participación de mercado y de ventas.

☞ En relación al trabajo de mantenimiento de los clientes, anticipar, identificar conseguir y superar las expectativas y necesidades de sus clientes.

☞ En relación al análisis y planificación del territorio, identificar y capitalizar las oportunidades claves de negocio desarrollando e implementando planes de acción apropiados para su área.

☞ Buscar continuamente oportunidades para incrementar sus conocimientos de la especialidad farmacéutica que representa, del área terapéutica en la que está inmerso y de la industria farmacéutica en general.

B. Expectativas del puesto de trabajo.

Respecto a las expectativas del puesto de trabajo descrito, el ITS experto ha de:

☞ Realizar el 100% de las visitas programadas para los clientes de alto potencial en cada territorio.

☞ Realizar el número de visitas programadas por día basadas en “ser el mejor” entre las fuerzas de venta de la competencia de cada país.

☞ Llevar a cabo toda la planificación basándose en un sistema enfocado a beneficios y a los médicos objetivos en función de su potencial de prescripción.

☞ Emplear al menos 200 días en el territorio.

☞ Conseguir al menos el 100% del objetivo de participación de mercado y de ventas.

C. Influencia/capacidad para vender.

Los I.T.S. más cualificados deben ser capaces de persuadir a las personas para que se comprometan y deben tomar medidas que aumenten la cuota de mercado y el crecimiento de las ventas de la empresa. Ello ha de realizarse según las estrategias siguientes:

☞ De forma eficaz y constante deben utilizar la persuasión y diversas técnicas de influencia para modificar el comportamiento de

prescripción y alcanzar un beneficio mutuo para la empresa y sus clientes.

- ☞ Han de transmitir el mensaje e implementar la estrategia de ventas.
- ☞ Deben buscar y encontrar información detallada de los clientes con el fin de comprender profundamente sus necesidades.
- ☞ Han de mostrar creatividad para optimizar el uso de los recursos disponibles que puedan satisfacer las necesidades del cliente.
- ☞ Deben adaptarse fácilmente a diferentes estilos del cliente, necesidades y aspectos del negocio.

D. Orientación a los resultados.

Los ITS's deben centrarse en los resultados finales del proceso de venta, demostrando su responsabilidad personal y el compromiso de alcanzar los objetivos del negocio. En este sentido, el profesional experto debe:

- ☞ Vencer obstáculos con el fin de alcanzar o superar continuamente los objetivos de venta asignados y las metas.
- ☞ Asumir el compromiso personal de los resultados en su propia área de responsabilidad y aceptar gustosamente nuevas responsabilidades.

☞ Comprometerse con los resultados, no con la consecución de las actividades.

☞ Comprender que las actividades son instrumentos para lograr resultados.

E. Actitud ganadora/compromiso por la excelencia.

Una actitud ganadora es la creencia de que uno mismo (y la organización) puede comprometerse en todo momento a una norma de excelencia y alcanzar resultados superiores. Incluye la automotivación, un compromiso hacia metas más altas y la determinación de tener éxito a lo largo del tiempo.

“La actitud ganadora es la propia creencia de que “Llegaré allí, con independencia de lo exigente de la tarea o lo amplio de la meta”.

El compromiso de excelencia es COMO realizaré mis tareas y mi trabajo. Describe los altos valores que establezco para mí mismo sobre la forma en que realizo mi trabajo. Evidentemente puede ser un factor impulsor que me permite cumplir mis metas”. (Manual desempeños BMS. 1999).

Para ello, el ITS cualificado debe:

☞ Demostrar un alto nivel de autoconfianza respecto a la propia capacidad para lograr el éxito, especialmente de cara a la competencia y a la dinámica del mercado.

☞ Ser un auto-impulsor que es capaz de tomar iniciativas en nombre de la compañía.

☞ Aceptar gustosamente proyectos extremadamente desafiantes y difíciles y apoyar a los miembros del equipo.

☞ Estar personalmente motivado para ofrecer un excelente servicio al cliente y construir sólidas relaciones duraderas con los mismos.

☞ Comunicar una actitud optimista y positiva con clientes, compañeros de trabajo y otros, incluso ante situaciones difíciles o ambiguas.

F. Habilidad para la comunicación.

El ITS. experto debe caracterizarse por su capacidad de comunicación para transmitir de forma clara y efectiva ideas y actitudes (verbal y no verbalmente), cara a cara y en presentaciones formales. Incluye la capacidad de escuchar, preguntar y abordar un diálogo abierto y franco. Así, este profesional competente debe saber:

☞ Comunicarse de forma clara, lógica y concisa en diversos ambientes, incluyendo sesiones cara a cara, presentaciones formales de grupo y comunicaciones por escrito.

☞ Adaptar el contenido y el estilo de la presentación para ajustarse a la audiencia.

☞ Definir con claridad el objetivo y el resultado deseados para cada conversación, presentación o documento escrito.

☞ Utilizar eficazmente técnicas de escucha activa y sondeos para comprobar suposiciones y evitar malentendidos.

☞ Aclarar los temas para asegurar que se comprenden.

☞ Constantemente se ha de comunicar de forma honesta y abierta, incluso en los casos difíciles y complejos.

☞ Asegurar y mantener el cumplimiento de los compromisos aceptados ante los clientes y compañeros mediante un seguimiento rápido y preciso.

☞ Mostrar iniciativa compartiendo activamente la información con los clientes y el personal de la compañía.

G. Centrado en el cliente.

Los ITS's expertos identifican, cumplen y superan las expectativas del cliente; comprenden las presiones del entorno a las que tiene que hacer frente el cliente; empatiza con éste y toma decisiones que benefician a ambas partes. Ello implica que el ITS cualificado debe:

☞ Mantener contacto frecuente con el cliente para vigilar cualquier cambio en sus requisitos y en su práctica.

☞ Demostrar un interés por el punto de vista del cliente.

☞ Definir las preocupaciones del cliente dentro de la organización de forma que ambas partes se beneficien.

☞ Resolver constantemente los problemas del cliente con rapidez y evitar que se repitan.

☞ Convertir los problemas de los clientes en oportunidades.

☞ Estar dispuesto para trabajar fuera de la jornada laboral normal para satisfacer las necesidades del cliente.

☞ Ajustar la venta a las necesidades individuales del cliente.

☞ Anticiparse a las reacciones de los clientes y estar preparado con múltiples acciones alternativas, dependiendo de la respuesta.

☞ Seguir los criterios de la compañía para seleccionar a los clientes de alto potencial (expectativas).

H. Crea y mantiene las relaciones.

Los I.T.S. competentes sobresalen en el establecimiento y mantenimiento de relaciones con los clientes y el personal de la empresa para optimizar el crecimiento de las ventas y la cuota de mercado de la compañía. En este sentido, el ITS. debe:

☞ Crear confianza mutua y credibilidad con clientes y compañeros mediante un seguimiento constante de sus compromisos y el mantenimiento de un alto grado de profesionalidad.

☞ Entender lo que el cliente quiere y necesita.

☞ Utilizar un planteamiento de retroalimentación para construir y mantener relaciones duraderas con los clientes y, cuando procede, con los usuarios finales.

☞ Demostrar una gran habilidad para manejar las críticas y las situaciones conflictivas, convirtiéndolas frecuentemente en resultados positivos.

☞ Potenciar y mantener relaciones con los clientes mediante contactos regulares con ellos y estando disponible cuando ellos necesitan el apoyo de sus servicios.

☞ No dudar en decir “no lo sé” para, a continuación, hacer el seguimiento oportuno con el objeto de encontrar la respuesta.

I. Capacidad para aprender.

Los I.T.S. expertos tienen la capacidad y voluntad de usar nueva información de manera que genere un crecimiento de la cuota de mercado y de las ventas. Para ello ha de:

- ☞ Tomar medidas para mantenerse al corriente de nuevos productos, cambios en el mercado, conocimiento especializado y adelantos generales de la industria.
- ☞ Demostrar capacidad de comprender y aprender información técnica rápidamente.
- ☞ Defender la importancia del aprendizaje continuado.
- ☞ Explotar todas las fuentes de información disponibles para mejorar su conocimiento personal y satisfacer su curiosidad.

J. Criterio

Los I.T.S. cualificados tienen que tener capacidad para evaluar y analizar la información disponible con el objetivo de tomar las decisiones más apropiadas. Los delegados sopesan el impacto de las decisiones sobre toda la organización, y su asesoramiento y consejo es buscado por otros. El individuo busca la información de los demás cuando procede. Para el desarrollo de esta compleja habilidad, el ITS. debe:

☞ De forma habitual, transmitir profesionalidad cuando valora la información. Además ha de trabajar con otros para tomar decisiones.

☞ Analizar minuciosamente las causas de los problemas, en lugar de pasar a la acción basándose en los síntomas.

☞ Responsabilizarse de sus propias decisiones y evitar achacar culpas cuando se producen errores.

☞ Ser sensato y maduro a la hora de tomar decisiones y resolver problemas, aprendiendo constantemente de las experiencias pasadas y el conocimiento disponible.

☞ Conocer sus limitaciones y cuándo debe buscar consejo.

K. Compromiso con el equipo.

Los ITS's competentes trabajan con otros en un ambiente de apoyo para lograr los objetivos compartidos; priorizan sus metas individuales en función del éxito del equipo. Para ello debe:

☞ Participar y cooperar en la consecución de los objetivos del equipo.

☞ Buscar con entusiasmo el aporte de los demás.

☞ Hablar bien de sus compañeros.

☞ Favorecer el ambiente del equipo ensalzando comportamientos positivos de otros.

☞ Compartir información libremente con otros miembros del equipo.

☞ Defender las metas del equipo y animar a otros a que las consigan.

☞ Desaprobar la creación de clanes no productivos dentro del equipo.

L. Adaptabilidad.

Los ITS's cualificados cambian su estilo o planteamiento en respuesta a las circunstancias cambiantes; mantienen su efectividad ajustándose con el paso del tiempo a cambios fundamentales en el medio, para lo que deben:

☞ Aceptar y promover la importancia de la flexibilidad en un mercado rápidamente cambiante.

☞ Continuamente adaptar sus propias acciones y planteamientos de trabajo para aumentar la productividad, reducir la repetición del trabajo, y responder a las necesidades cambiantes del cliente.

☞ Respaldar activamente cambios mayores en la estrategia y planteamientos de organización, en busca de una mayor efectividad y productividad.

☞ Considerar los cambios como algo inevitable y como una oportunidad.

M. Planificación.

La planificación implica identificar las tareas que deben conseguirse, valorar con precisión el tiempo y los recursos necesarios para conseguir una tarea, establecer las prioridades de cada actividad, y anticipar los problemas y obstáculos. De este modo los I.T.S.'s expertos deben:

- ☞ Tener la capacidad para analizar y subdividir acciones complejas en tareas separadas.
- ☞ Desarrollar planes detallados y realistas para lograr una tarea específica, utilizando criterios de priorización.
- ☞ Establecer sus planes con flexibilidad contemplando imprevistos.
- ☞ Actualizar los planes con regularidad y, si procede, ajustar las metas o fechas de cumplimiento.

N. Impacto.

Los delegados calificados deben causar una impresión positiva sobre el cliente. Ésta se manifiesta a través de una actitud positiva, elevada energía, conducta profesional y aspecto. El delegado competente tiene una presencia que crea respeto y un deseo de interactuar a nivel de negocio. Para conseguirlo, el ITS. debe:

☞ Ser competente para interactuar con el cliente y abordar con confianza temas relacionados con la realización del negocio.

☞ Continuamente demostrar su profesionalidad en la manera de vestir, hablar y peculiaridad de comportamiento (p.ej., bien aseado y de buenas maneras).

☞ Manifestar preocupación, desde la primera interacción, por cumplir y superar las expectativas del cliente.

Ñ. Conocimientos de las franquicias (áreas terapéuticas).

Los delegados expertos demuestran un profundo conocimiento técnico especializado, necesario para impulsar la cuota de mercado y el crecimiento de la compañía. En este sentido ha de:

☞ Mantener un conocimiento actualizado de todos los productos de la compañía en el área terapéutica (p.ej., atributos e inconvenientes, mecanismos de acción, eficacia, perfil de toxicidad, interacciones farmacológicas).

☞ Aplicar un conocimiento profundo de los estados patológicos durante el proceso de ventas (p. ej., médico, perfil del paciente, posibles resultados, progresiones de la enfermedad, anatomía y fisiología, alternativas de tratamiento).

☞ Utilizar una amplia variedad de pruebas para reforzar el compromiso del médico con la empresa a la que representa (p. ej.,

estudios y separatas relevantes, etiquetado y prospectos del producto, expertos en la materia).

☞ Demostrar un profundo conocimiento de la dinámica del mercado, incluyendo la comparación de puntos fuertes y débiles de los productos de la empresa respecto de los productos de la competencia.

☞ Vigilar estrechamente los desarrollos y tendencias de la industria y del mercado, y valorar su impacto sobre los mercados individuales.

En el desarrollo de competencias del puesto de trabajo que hemos descrito, confirmamos diferentes formas de desarrollar una misma labor, que no es otra, en su conjunto, que la del ITS. Ninguna de ellas es mejor o peor, pero nos indica diferentes praxis de los profesionales de este entorno.

Si conocemos cuáles son los puntos en los que el profesional se identifica y desarrolla su profesión, nos podemos plantear si éstos son acordes con las estrategias, políticas y filosofía de la empresa. Como nos indica Aristóteles:

“Somos lo que hacemos día a día.

De modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito”.

Si sus hábitos no son acordes con los puntos citados anteriormente, es evidente que hemos de plantear estrategias que nos modifiquen las

“*excelencias*” de los profesionales. Este terreno es en el que mejor se mueve y mayor razón de ser tiene la formación.

2.4. Otra caracterización: la evaluación de Ciba-Geigy S.A.

Para ayudarnos a discernir entre diferentes percepciones de este profesional, como ya indicamos anteriormente, se pueden ver otros sistemas de evaluación de diferentes empresas. Con ello, observaremos la concepción de las mismas de estos profesionales y los objetivos que se plantean para el desarrollo profesional.

Un ejemplo ilustrativo, distinto al anterior, es la visión que presenta otra de las empresas significativas dentro del sector, como es Ciba-Geigy S.A., de la evaluación del desempeño del ITS. Esta presenta los siguientes apartados:

a) Área de conocimientos de base.

1. ¿Conoce nuestros productos y utiliza la argumentación del ciclo?

2. ¿Conoce la Base médica de nuestros productos y utiliza la terminología médica?

3. ¿Conoce los productos competidores y utiliza sus puntos fuertes y débiles?

b) Planificación.

4. ¿Planifica el trabajo diario según un itinerario lógico?

5. ¿Sigue los criterios de segmentación establecidos?

c) Preparación de la visita

- 6.¿Utiliza las fichas callejero para preparar las visitas?
- 7.¿Plantea objetivos concretos para cada visita?
- 8.¿Elige una estrategia coherente, dirigida a conseguir los objetivos?
- 9.¿Prevé las posibles objeciones para tratarlas adecuadamente?
- 10.¿Prevé el material de apoyo necesario?

d) Desarrollo de la visita

- 11.¿Crea un ambiente adecuado para la entrevista (visita médica)?
- 12.¿Formula preguntas y obtiene información?
- 13.¿Sabe escuchar con atención, selecciona la información recibida y la utiliza?
- 14.¿Hace inflexiones de voz, evita la monotonía durante el diálogo y transmite entusiasmo?
- 15.¿Identifica las necesidades del médico, sus tendencias terapéuticas y las utiliza?
- 16.¿Adapta la visita a la situación médico-producto?
- 17.¿Utiliza el material de apoyo y “noble”?
- 18.¿Trata las objeciones y actitudes de bloqueo, de indiferencia y escepticismo?
- 19.¿Cierra la venta utilizando las técnicas adecuadas?

e) Análisis de la visita

- 20.¿Analiza y anota los datos de interés al finalizar la entrevista?

21.¿Fija y anota los objetivos para la próxima visita?

22.¿Actualiza la ficha callejero (situación, médico-producto, tipología, motivación, actitud, etc.) después de cada visita?

Estas áreas son puntuadas por el evaluador o gerente inmediato con la clasificación de insuficiente, suficiente, bien y muy bien a partir de las cuales se establecen otro tipo de preguntas abiertas con el objetivo de identificar y realizar mejoras en el desempeño del profesional, y que son:

- a. Cumplimiento de objetivos de mejora propuestos en visitas anteriores.
- b. Objetivos de mejora propuestos.
- c. Comentarios especiales.

Como podemos observar, la evaluación está enfocada exclusivamente a la visita médica y a los resultados de venta. Comparando esta evaluación con la anterior, podemos observar la evolución seguida en la evaluación del rendimiento por diferentes empresas. En el primer caso, observamos métodos de valoración del rendimiento con técnicas representativas como “*gestión por competencias*”, donde pretenden instaurar un comportamiento “*tipo*” en el profesional.

Este sistema de evaluación, tiene, como podemos ver, después de nuestros análisis, múltiples inconvenientes. Ya hemos comentado anteriormente que el profesional médico, en su mayoría, es reticente con respecto al desempeño profesional del ITS. Si la visita médica, es

percibida por sí misma, como un acto *contranatura*, cuando esta se realiza con el gerente o el evaluador, pasa a ser una situación absolutamente ficticia. Es una representación falsa de la realidad. El evaluado(ITS), pasa a desarrollar un papel que en condiciones normales no hace, e incluso ni se plantearía hacer, ya que el médico no se lo consentiría. Pasa a realizar un discurso pseudocientífico-marketiniano con la argumentación que memorizó en la última reunión que le hizo su empresa. El médico, como receptor de esta “*obra teatral*”, se sumerge en el papel de “*amigo*” receptor de cualquier dialogo, para ayudar a que el ITS obtenga la mejor puntuación posible. Y el evaluador, con conocimientos escasos de la zona de trabajo, del cliente y de las relaciones existentes entre ambos, utiliza los criterios anteriormente expuestos para promocionar, subir el sueldo, proposiciones para la mejora profesional y de las técnicas de venta, incluir al ITS en un curso de reciclaje e incluso, “*si el resultado no es de su agrado*” hasta puede llegar a despedirlo. Estas evaluaciones suelen realizarse anualmente y *el seguimiento* del desempeño y la cumplimentación de las recomendaciones para “*la mejora*”, la mayoría de los gerentes se corresponde exclusivamente con los resultados de venta obtenidos por el ITS.

Por tanto, la objetividad, la finalidad, los materiales y el beneficio que se obtiene con este tipo de evaluación, no es el que se debería obtener, con medios similares. ¿Es ese tipo de gerente la persona idónea para evaluar?

Desde esta perspectiva, observando la visión existente de la evaluación en las diferentes empresas anteriormente citadas, donde se

puede incluir a un buen número, más del 70% del sector entre ambos grupos, es complicado creer en una formación integral del ITS o en una evaluación formativa. Tanto el ITS como el propio evaluador o gerente de este profesional, supeditan la valoración del profesional a los resultados de venta obtenidos. Estos, que como comentamos anteriormente, dependen de infinidad de variables coyunturales, algunas de ellas, con lo que el “buen hacer” va perdiendo significación en el objetivo que todo buen profesional del ITS, se ha programado en sus tareas. ¿qué pueden hacer la educación y el aprendizaje para colaborar en la formación de un profesional antes que estar dirigido por valores mercantiles-los cuales son inexcusables si se piensa en las instituciones para las que trabajan y en el carácter de las mismas- tiene también en cuenta otros valores y actitudes diferentes a la eficacia tan cacareada (DONORTEL, 1993), como son la satisfacción en el trabajo, la colaboración en el esfuerzo, una concepción ética de la interacción respetando otros puntos de vista y no intentar reducirlos u obviarlos, una percepción abierta de que detrás del médico está el paciente preocupado por su enfermedad y su mejora....¿? En la segunda parte de éste trabajo y capítulo III de investigación, “*los estilos de aprendizaje*”, trato de aportar más comprensión sobre la figura del I.T.S. y los modos de aprendizaje, con los cuales podemos mejorar su aprendizaje y su actuación profesional.

SEGUNDA

PARTE

ESTILOS DE

APRENDIZAJE EN

LA PERSONA

ADULTA

CAPITULO III
LOS ESTILOS DE
APRENDIZAJE:
UNA REVISIÓN
DETENIDA DE LA
SITUACIÓN
TEÓRICA
EXISTENTE

Hemos considerado relevante describir al profesional protagonista del presente trabajo de investigación, no sólo como un aprendiz adulto que debe caracterizarse en el desarrollo de su profesión con un determinado perfil, sino también y de acuerdo con lo ya defendido, como una persona que en su propia capacidad de autoformación está mediatizada por los denominados “*estilos de aprendizaje*”. Del amplio espectro de las diferencias individuales que son relevantes para la educación, los “estilos de aprendizaje” suponen actualmente una de las vías de desarrollo más interesantes en este ámbito, sobre todo desde el punto de vista del aprendizaje y de la adaptación de la enseñanza a las características individuales de los aprendices (ENTWISTLE, 1988; GRIGORENKO y STERNBERG, 1992; SMITH y RENZULLI, 1984; REIFF, 1992, SERRANO 1994). Pero ¿qué se esconde bajo este concepto?; ¿qué es lo que podemos traducir con este término de modo que entendamos nuestros desarrollos y la aportación que hacemos a la médula espinal de la investigación?...

Desde su inicio, el estudio de los *estilos de aprendizaje* se ha desarrollado como resultado por el interés sobre las diferencias individuales con significado para la educación (RIDING y CHEEMA, 1991) y, tanto la conceptualización de este constructo y su investigación empírica, como el estudio de su incidencia y tratamiento en el ámbito educativo, pasan indudablemente por el planteamiento de las variaciones que a lo largo del presente siglo han sufrido la propia conceptualización e investigación empírica sobre las diferencias individuales, así como el estudio de su repercusión y tratamiento en el contexto educativo (GAGNÉ, 1989).

De todos los enfoques que destacan en el estudio de los estilos de aprendizaje (enfoque cognoscitivo de la personalidad, enfoque cognitivo de procesamiento de la información, enfoque ambientalista y enfoque interaccionista), nos decantamos por aquel que asume que la naturaleza de los enfoques de aprendizaje es interaccionista, la cual trata de articular las concepciones estática y ambientalista propias de los otros enfoques. Desde este planteamiento se entiende que tanto las características individuales como las características de la situación interactúan, y que ambas deben ser tenidas en cuenta para poder comprender el comportamiento de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de este modo diseñar métodos y técnicas de enseñanza alternativos que den cuenta de una educación realmente adaptativa (GLASER, 1977). No obstante, creemos necesario hacer una clarificación conceptual del constructo estilo de aprendizaje, a lo que destinamos el apartado siguiente.

3.1. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL DEL CONSTRUCTO “ESTILO DE APRENDIZAJE”

La lectura de la literatura sobre los estilos de aprendizaje nos ha revelado el amplio abanico de definiciones que han sido adoptadas para clarificar este constructo. Ciertamente, no podemos definir el concepto "estilo de aprendizaje" de una manera unívoca, ya que un constructo que ha generado tantas investigaciones ha sido definido otras tantas veces y en cada ocasión desde una perspectiva particular. En numerosos casos, esto ha derivado en una falta de rigor conceptual en las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje, el cual se refleja en la confusión semántica que impregna este campo y en la

sobre-extensión del constructo "estilo de aprendizaje" (CURRY, 1983; DUNN, BEAUDRY y KLAVAS, 1989, SERRANO, 1994,1995). Como afirma CURRY (1983), una de las causas primordiales de que la aplicación de los estilos de aprendizaje a la enseñanza y el aprendizaje no haya progresado significativamente, radica en la desconcertante confusión de definiciones que rodean a las conceptualizaciones del estilo de aprendizaje y la concomitante amplia variación de comportamientos de las personas que parece predecir cada modelo de aprendizaje.

Por su parte, DUNN, BEAUDRY y KLAVAS (1989) se quejan de que el concepto "estilo de aprendizaje" conlleva una gran diversidad de índices de comportamiento como

"... respuestas individuales a los sonidos, la luz, la temperatura, los diseños, la percepción, las tasas de información máximas y mínimas cronobiológicas, las necesidades de movilidad y persistencia... motivación, responsabilidad y necesidad de estructura..." (p. 56).

RENZULLI y SMITH (1978) afirman que las múltiples y diferentes maneras de conceptualizar los estilos de aprendizaje, abarcan desde asuntos acerca de las modalidades sensoriales preferidas (por ejemplo, auditiva, visual, táctil,...) hasta descripciones de las características de personalidad que tienen implicaciones en los patrones de comportamiento en situaciones de aprendizaje.

A la vista de la heterogeneidad de estos referentes comportamentales respecto de los estilos de aprendizaje -afirma MORAN (1991), resulta sorprendente los escasos intentos que se han hecho para clarificar cuáles de ellos son superficiales, transitorios o extraños y cuáles representan aspectos profundamente asentados en la persona del aprendiz. Por ejemplo, señala el autor, sobre qué bases teóricas puede una preferencia por "comer una chuchería mientras estudio" igualarse en importancia con las razones emocionales de las personas para aprender algo. Es evidente que *"la pobreza de los logros para distinguir entre características importantes y periféricas en los estilos de aprendizaje dificulta el desarrollo de conocimiento teórico en este campo"* (MORAN, 1991: 241).

Por otra parte, el hecho de utilizar distintas "etiquetas" para referirse a los estilos de aprendizaje ha contribuido también a generar, o al menos mantener, tal confusión conceptual y semántica. En las referencias a los estilos de aprendizaje se hacen utilizando términos como los de *estilos cognitivos, estilos mentales, estilos de pensamiento, tipos psicológicos, estilos intelectuales*, etc. Además, junto a estas "etiquetas" coexisten una serie de conceptos cuya delimitación con respecto a los estilos no está clara, creando aun más confusión; nos estamos refiriendo a conceptos tales como los de estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, aptitudes, habilidades, metacognición e incluso inteligencia.

Una revisión de los intentos por definir los estilos de aprendizaje reflejará la diversidad existente en esta área, al tiempo que

nos pondrá en el camino para resolver la mencionada confusión conceptual y semántica.

El constructo "estilo de aprendizaje" comprende desde definiciones descriptivas a la elaboración de categorías de los elementos del estilo de aprendizaje (HENSON y BORTHWICK, 1984). Generalmente, las conceptualizaciones de los estilos de aprendizaje constituyen bien un conjunto de modelos que proporcionan dirección al aprendizaje y a la enseñanza (CORNETT, 1983), o bien descripciones que integran un conjunto de factores, conductas y actitudes que facilitan el aprendizaje de una persona en una situación determinada (REIFF, 1992). Con distinto grado de generalidad y desde diferentes enfoques, a continuación exponemos algunas de las definiciones de los estilos de aprendizaje.

KAGAN, MOSS y SIGEL (1963) utilizan el término haciendo referencia a las maneras personales mediante las cuales los alumnos procesan la información en el transcurso del aprendizaje de nuevos conceptos; MESSICK (1970: 188) lo conceptualiza como algo que representa *"los modos típicos de una persona de percibir, recordar, pensar y resolver problemas"*; VERNON (1973: 141) como *"un constructo superordenado... implicado en muchas operaciones cognitivas (que) da cuenta de las diferencias individuales en una variedad de variables cognitivas, perceptivas y de personalidad"*; y WITKIN (1976: 39) como los *"modos característicos cognitivos de funcionamiento que revelamos mediante nuestras actividades perceptivas e intelectuales de una forma altamente consistente y generalizada"*. En esta misma línea encontramos las definiciones de

CASHDAN y LEE (1973), CRONBACH y SNOW (1977) y RAMÍREZ y CASTAÑEDA (1974).

Como podemos observar, todas estas definiciones se sitúan cronológicamente en los años setenta. En la literatura de esta época los autores utilizan el concepto estilo de aprendizaje como sinónimo del de "estilo cognitivo", si bien es cierto que algunos de los investigadores actuales siguen estableciendo la sinonimia entre ambos conceptos, en ocasiones porque no ven clara la diferencia entre uno y otro. Es el caso, por ejemplo, de MORAN (1991) que define los estilos de aprendizaje/cognitivos como las formas en que las personas procesan la información de su entorno.

Algo similar ocurre con aquellos autores que han identificado los estilos de aprendizaje con los "*tipos psicológicos*" o "*tipos de personalidad*". En esta línea encontramos las propuestas de KIERSEY y BATES (1978), LOTAS (TORRANCE y ROCKENSTEIN, 1988) y MYERS (1991, 1992), basadas en la teoría de los Tipos Psicológicos de JUNG (1921); y la de HOLLAND (1966, 1973) quien asume una orientación más relacionada con el trabajo. En cualquier caso, todos estos autores describen los estilos de aprendizaje como las preferencias básicas de las personas con respecto a sus interacciones con el mundo y los otros; esto es, en general, la orientación estilística está constituida por la manera más típica en que una persona responde a su ambiente.

A juicio de Patricia KIRBY (1979:35), el término "*estilo de aprendizaje*" empieza a utilizarse cuando los investigadores intentan

"buscar estrategias específicas para combinar la presentación de los cursos y materiales con el fin de ajustarlos a las necesidades concretas de cada alumno".

En esta línea destacan las conceptualizaciones de ENTWISTLE (1988), KIRBY (1988), PASK (1988) y SCHMECK (1983). Para ENTWISTLE (1988:93) *"el estilo de aprendizaje es la tendencia general a adoptar una estrategia particular de aprendizaje"*; KIRBY (1988:231) se refiere a los estilos de aprendizaje como *el "uso habitual de una clase de estrategias similares"*; PASK (1988: 99) los define como *las "disposiciones a adoptar clases de estrategias"*; y SCHMECK (1983:233) como *"una predisposición por parte de los estudiantes a adoptar una estrategia de aprendizaje particular independientemente de las demandas específicas de la tarea de aprendizaje"*.

Es cierto que en tales definiciones el estilo está estrechamente relacionado con las estrategias de aprendizaje; como afirma CLAXTON y MURRELL (1987) estos autores describen los estilos de aprendizaje en términos de cómo las personas procesan la información cuando están involucradas en una situación de aprendizaje. Pero también es cierto que proliferan otro tipo de definiciones que no "conectan", al menos tan explícitamente, el concepto de estilos con el de estrategias de aprendizaje. Algunas de estas definiciones son las siguientes:

HUNT (1979:27) cree que el estilo de *aprendizaje "describe a un estudiante en términos de aquellas condiciones educativas bajo las*

cuales es más probable que aprenda. El estilo de aprendizaje describe cómo aprende un estudiante, no lo que ha aprendido". La definición del autor trata con el hecho de *"cuánta estructura necesita el estudiante con el fin de aprender mejor"*. El autor se centra en el nivel conceptual del estudiante como el modo de caracterizar el estilo de aprendizaje. *"El nivel conceptual es una característica basada en la teoría del desarrollo de la personalidad que describe a la persona sobre un desarrollo jerárquico de aumento de la complejidad conceptual, la auto-responsabilidad y la independencia"* (HUNT, 1978: 78). En resumen, en la definición del estilo de aprendizaje como aquellas condiciones educativas bajo las cuales es más probable que una persona aprenda, HUNT se enfrenta con el grado de complejidad conceptual con el que una persona procesa la información sobre las personas, las cosas y los eventos.

Asumiendo y ampliando la perspectiva de HUNT, GORHAM (1986:416) se refiere al estilo de aprendizaje como:

"las condiciones bajo las cuales una persona se encuentra mejor y prefiere aprender, o los factores que deben ser considerados para comprender cómo la información será codificada y almacenada. Pueden hacer referencia a orientaciones motivacionales, afectivas o de procesamiento de la información, modalidades perceptivas o cuestiones estructurales/ambientales".

Por su parte, CANFIELD (1980) describe el estilo de aprendizaje en términos de la preferencia del aprendiz por determinadas experiencias educativas, haciendo referencia *"al componente afectivo de la experiencia educativa, el cual motiva al*

estudiante a elegir, atender y rendir bien en un curso o ejercicio de entrenamiento" (p. 1). En la misma línea que CANFIELD, RENZULLI y SMITH (1978:2) definen los estilos de aprendizaje como *"las preferencias de los estudiantes por modos particulares de instrucción dentro del aula. (...) los modos por los cuales a los alumnos les gustaría seguir varios tipos de experiencias de aprendizaje"*. Así, para estos autores el estilo de una persona se corresponde con su preferencia por un método de enseñanza concreto.

En una primera aproximación, FIZZELL (1982:2) entiende el estilo de aprendizaje como *"el modo preferido de hacer las cosas relacionadas con el aprendizaje"*. CLAXTON y RALSTON (1978:7) lo definen como *"el modo consistente de un estudiante para responder y utilizar estímulos en el contexto de aprendizaje"*. DAVIDSON (1990:36) afirma que *"los estilos de aprendizaje son los únicos modos por los que una persona recoge y procesa la información y son los medios por los que una persona prefiere aprender"*. DUNN (1984:12) conceptualiza el estilo de aprendizaje como *"el modo en que cada persona absorbe y retiene información y/o habilidades"*.

Para CORNETT (1983:9) el estilo de aprendizaje queda definido esencialmente *"como un patrón consistente de comportamiento pero con cierto rango de variabilidad individual (...)* Los estilos de aprendizaje, por tanto, son patrones globales que dan *dirección general al comportamiento de aprendizaje"*.

NEWBLW y HEJKA (1991:335) utilizan el término *"estilo de aprendizaje"* para referirse a *"aquellas características relativamente*

estables del comportamiento del estudiante que reflejan un 'enfoque de aprendizaje' preferido distintivo".

Desde un punto de vista fenomenológico, GREGORC afirma que el estilo de aprendizaje o estilo mental o de pensamiento:

"consiste en los comportamientos diferenciados que sirven de indicadores de cómo una persona aprende de y se adapta a su medio. Además ofrece pistas de cómo la mente de una persona funciona" (1979 : 234).

"... consiste en comportamientos diferenciados y observables que proporcionan pistas acerca de las habilidades de mediación de las personas. En términos operativos, las personas a través de sus características conjuntos de comportamientos nos 'dicen' cómo sus mentes se relacionan con el mundo y, por tanto, cómo aprenden. Estos conjuntos característicos reflejan las calidades mentales de forma consistente que incluso pueden modificar metas y contenidos" (1979:19).

Para STERNBERG (1990; GRIGORENKO y STERNBERG, 1992) los estilos intelectuales son propensiones o modos característicos que las persona tienen a la hora de utilizar su inteligencia y adaptarse al medio.

Por último, destacar la definición de KEEFE (1979, 1982) -una definición ampliamente aceptada que toma en consideración las definiciones de HUNT, DUNN y GREGORC-, para quien el concepto hace referencia a las *"características de comportamiento cognitivas,*

afectivas y psicológicas que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interactúan con y responden al contexto de aprendizaje" (1982: 44).

3.2. TIPOLOGÍAS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.

La exposición precedente de este trabajo constituye un ejemplo de la cada vez más frecuente discusión en torno al concepto de estilo de aprendizaje. No cabe duda de que los acuerdos finales en cuanto al significado y alcance de este término son aún escasos y que necesitamos, como afirman CLAXTON y MURRELL (1987) y SERRANO (1994) una base teórica más refinada. Sin embargo, también es cierto que los trabajos que intentan dar una visión de conjunto e integrar los distintos planteamientos teóricos y metodológicos cada día son más numerosos (por ejemplo, CLAXTON y MURRELL, 1987; CURRY, 1983), lo que -a nuestro juicio-, nos ponen en el camino de poder conseguir una plataforma teórica más refinada que esté en la base de la conceptualización e investigación empírica de los estilos de aprendizaje.

A pesar de que actualmente aún no se haya conseguido un acuerdo sobre el "contenido" del constructo estilo de aprendizaje, para muchos autores (DAVIDSON, 1991; GREGORC, 1983, 1989; MILLER, 1991) este concepto puede desarrollar el valor de la función de integración de la cognición y personalidad entre los estudiantes dentro de una estructura u organización útil.

Desde este planteamiento se considera que los estilos de aprendizaje pueden servir como base para la formación de una estructura o marco conceptual adecuado que capte, describa y respete

la diversidad cognitiva, afectiva y psicológica entre los aprendices. Esto es, se tiende a que la noción de estilo de aprendizaje proporcione una base conceptual útil para comprender las diferencias individuales en el aprendizaje, como proceso y como meta, y que ayude a los educadores a conseguir lo que debería ser el foco central de la educación: el desarrollo de la personalidad "total" o "comprensiva" de cada estudiante (MILLER, 1991).

Mientras tanto esto no se produce, afirman CLAXTON y MURRELL (1987) y nosotros con ellos, es importante explicitar claramente a qué aspectos de la preferencia de aprendizaje nos estamos refiriendo cuando utilicemos el concepto estilo de aprendizaje.

Los esfuerzos por ofrecer una visión de conjunto y/o de integrar los distintos planteamientos teóricos y metodológicos en el campo de los estilos de aprendizaje, se plasman en (SERRANO, 1994):

- definiciones o modelos de los estilos que integran un conjunto de factores, conductas y actitudes que facilitan el aprendizaje del estudiante en unas pocas dimensiones; y
- tipologías de los estilos de aprendizaje; en este caso, cada uno de los grupos que forman parte de una tipología, aglutina a aquellas teorías sobre los estilos que el autor concreto ha observado que hacen referencia a determinados aspectos de los mismos.

En la primera línea apuntada destacan las propuestas de KEEFE (1979, 1982) y MILLER (1988, 1991). Ambos autores han propuesto dos bases conceptuales para comprender las diferencias estilísticas en el aprendizaje, en las que consideran tres dimensiones o áreas de los estilos de aprendizaje.

3.2.1. PROPUESTA DE KEEFE

En concreto, ya vimos como KEEFE (1979, 1982) nos proponía una definición del estilo de aprendizaje en la que integraba las características *cognitivas*, *afectivas* y *psicológicas* del comportamiento del estudiante. Por su parte, MILLER (1988, 1991) propone una tipología tridimensional con un carácter comprensivo en la que distingue, al igual que KEEFE, tres dimensiones del estilo de aprendizaje: dimensión *cognitiva*, dimensión *afectiva* y dimensión *conativa*.

Aunque ambas propuestas puedan parecer similares, y de hecho los puntos de coincidencia entre las dos existan, las divergencias entre ambas son más numerosas, lo que las convierte en dos propuestas "comprensivas" o "integradoras" totalmente diferentes.

La propuesta inicial de KEEFE ha sido ampliamente aceptada, de modo que muchos teóricos e investigadores: por ejemplo, CAMPBELL (1991), CORNETT (1983), GUILD y GARGER (1985), KEEFE y FERRELL (1990), KEEFE y MONK (1986) y REIFF (1992). Estos autores describen cada una de estas tres dimensiones del modo siguiente:

- La "*dimensión cognitiva*" del estilo de aprendizaje incluye los procesos de la cognición del estudiante que reflejan cómo éste aprende; esto es, incluye las formas de codificar, decodificar, procesar, almacenar y recuperar la información que el alumno utiliza cuando está aprendiendo. Para KEEFE (1979) este aspecto del estilo de aprendizaje hace referencia exactamente a los denominados "*estilos cognitivos*". El autor ha identificado cuatro enfoques del estilo cognitivo que "*parecen tener grandes implicaciones para la mejora del proceso de aprendizaje*" (KEEFE, 1979:17): el estilo dependencia-independencia de campo, el tiempo conceptual, las preferencias de modalidad perceptiva y el estilo agudización-nivelamiento (*sharpening-leveling*; también traducido como discriminación-no discriminación).

- La "*dimensión afectiva*" del estilo de aprendizaje hace referencia a las características emocionales y de personalidad relacionadas con áreas tales como la motivación, la atención, el locus de control, los intereses, la capacidad para asumir el riesgo, la persistencia, la responsabilidad y la sociabilidad.

- Finalmente, la "*dimensión psicológica*" del estilo de aprendizaje comprende las modalidades de percepción sensorial, las características ambientales, las necesidades de nutrición, los momentos del día para un óptimo aprendizaje y otros aspectos relacionados con la conducta sexual y la salud del estudiante.

3.2.2. LA PROPUESTA DE MILLER.

A continuación describimos el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por MILLER (1988, 1991) que diferencia tres dimensiones estilísticas: cognitiva, afectiva y conativa. Para el autor la "*dimensión cognitiva*" queda definida en términos de los estilos cognitivos definidos bajo la dimensión *analítica-holística*. En palabras del propio autor (MILLER, 1991:224) "... *la dimensión analítica-holística está compuesta por una serie de estilos cognitivos, contribuyendo cada uno de ellos a una diferenciación individual reflejada en el procesamiento cognitivo*".

La "*dimensión afectiva*" es vista por MILLER (1991) como un *estilo emocional o temperamental* que refleja la intensidad de un conjunto de emociones, tanto positivas como negativas, y que rotula como *estabilidad-inestabilidad emocional*. Por último, la "*dimensión conativa*" queda definida como *objetividad-subjetividad* que, a juicio del autor está formada por tres subdimensiones: poder-amor, imparcialidad emocional-empatía y extracepción-intracepción.

Las tres dimensiones genéricas esbozadas arriba constituyen el modelo de estilos de aprendizaje propuesto por MILLER (1991), el cual genera cuatro "formas estilísticas principales": el *Objetivo-Analítico* (OA) o tipo reduccionista, el *Objetivo-Holístico* (OH) o tipo esquemático, el *Subjetivo-Holístico* (SH) o tipo romántico, y el *Subjetivo-Analítico* (SA) o tipo gnóstico.

Además, MILLER (1991) observa, por una parte, varias "subformas estilísticas" o subtipos como resultado de la combinación

de por lo menos dos estilos principales formados por posiciones extremas en la dimensión de emocionalidad; y por otra, los "estilos o tipos versátiles", es decir, personas que han conseguido un equilibrio en la dimensión conativa objetividad-subjetividad, que no son a nivel emocional ni excesivamente estables ni excesivamente inestables, y que son capaces de emplear cuando corresponda el estilo holístico y el estilo analítico.

En cuanto a las tipologías que se han generado en un esfuerzo por agrupar en diferentes enfoques la diversidad de definiciones y modelos de los estilos de aprendizaje, encontramos las de FIZZELL (1982), CLAXTON y MURRELL (1987) y HERNÁNDEZ PINA (1990, 1993); las dos últimas basadas en el modelo de CURRY (1983), si bien es cierto que la tipología propuesta por SERRANO (1994) incorpora interesantes e importantes aportaciones que recogen las más recientes líneas en la conceptualización e investigación empírica de los estilos de aprendizaje. Veamos cada una de estas tipologías.

3.2.3. LA TIPOLOGÍA DE FIZZELL.

FIZZELL (1982) propone una tipología de los estilos de aprendizaje en la que diferencia tres enfoques caracterizados básicamente por *su nivel de amplitud*, entendiendo por éste el número de variables que son consideradas en las definiciones de los estilos. Estos tres enfoques son los siguientes: perspectivas de personalidad, perspectivas cognitivas y perspectivas orientadas hacia la escuela.

1) En el nivel más amplio sitúa a las "*perspectivas de personalidad*", las cuales consideran unos pocos rasgos generales en sus definiciones/modelos de estilos de aprendizaje. Para FIZZELL (1982) los autores de este primer enfoque hablan de una multiplicidad de estilos a partir de diversas categorías que identifican sobre la base de dimensiones bipolares definidas sobre un continuo. Es el caso de GREGORC (1979a, 1979b, 1982a, 1989a; GREGORC y WARD, 1977), quien describe cuatro estilos de aprendizaje básicos (Concreto-Secuencial, Concreto-Casual, Abstracto-Secuencial y Abstracto-Casual) definidos a lo largo de dos dimensiones bipolares: *Abstracción frente a Concreción* y *Secuencialidad frente a Casualidad*.

Así mismo, dentro de esta perspectiva, destacan los modelos de estilos de aprendizaje basados en la teoría de los Tipos Psicológicos de JUNG (1921). Entre ellos el más significativo es posiblemente el propuesto por MYERS (1991, 1992) quien se refiere a cuatro dimensiones bipolares del perfil estilístico de la persona: *Extraversión-Introversión*, *Sensación-Intuición*, *Pensamiento-Sentimiento* y *Juicio-Percepción*.

Dos adaptaciones de la propuesta de MYERS son las de KIERSEY y BATES (1978) y LOTAS (op. cit. TORRANCE y ROCKENSTEIN, 1988); la primera adaptación asume las dos dimensiones *Sensación-Intuición* y *Juicio-Percepción* de MYERS; la segunda, los pares *Sensación-Intuición* y *Pensamiento-Sentimiento*.

Obviamente, afirma FIZZELL (1982: 3), todos los autores ubicados en la perspectiva de personalidad "*consideran conceptualizaciones muy similares de los estilos, y el hecho de que hayan llegado a conclusiones similares sugiere que existen unas bases reales de lo que han observado*".

2) En el otro extremo, el nivel menos amplio, FIZZELL (1982) ubica a las "*perspectivas cognitivas*", las cuales realizan un minucioso análisis de las variables que definen las diferencias estilísticas de los estudiantes.

Desde este enfoque, K.R. HILL (1979) identifica trescientos treinta tipos de aprendices mediante un instrumento fenomenológico denominado *Student Perceiver Interview* (SRI). Aunque el autor diseña este instrumento con el fin de obtener información relacionada con los estilos de aprendizaje preferidos del estudiante, también lo hace con la pretensión de buscar las formas más eficaces que la persona tiene de aprender. Las preguntas que se realizan en el curso de la entrevista desarrollada entre el profesor y el estudiante quedan contempladas en alguna de las tres categorías siguientes (K.R. HILL, 1979:69):

- *Preguntas situacionales* mediante las que se comprueba cómo reacciona el alumno ante situaciones concretas.

- *Preguntas observacionales* con las que se ofrece al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre las acciones de terceras personas.

- *Preguntas directas* que se plantean como indicadores de las propias creencias, juicios, sentimientos y actitudes personales del alumno.

FIZZELL (1982) piensa que el enfoque de K.R. HILL, como otros tantos ubicados en la perspectiva cognitiva de los estilos de aprendizaje, en el que se proponen tantos tipos de aprendices, no ha sido capaz de explicar adecuadamente cómo aplicar tales tipos en el aula. Sin embargo, añade el autor, es cierto que estos enfoques pueden servir para que tomemos conciencia de la variedad de las diferencias estilísticas en el aprendizaje, así como también pueden ser útiles para el estudio de casos individuales.

3) En un nivel intermedio respecto de las dos perspectivas anteriores FIZZELL (1982) sitúa a los "enfoques orientados hacia la escuela", los cuales "intentan equilibrar el análisis de las características individuales frente a las posibilidades reconocidas en la estructuración de las escuelas" (p. 3).

Para el autor, la investigación realizada desde estos enfoques es sin duda alguna la más profunda y fructífera en el campo de los estilos de aprendizaje, en cuanto que dispone de una extensa documentación que pone de relieve la importancia de las variables estilísticas en el aprendizaje y la efectividad de sus modelos. Además, estos enfoques - a juicio de FIZZELL (1982)- han ido más allá que los anteriores preocupándose por relacionar los estilos del aprendiz y del enseñante, y por buscar respuestas educativas a las diferencias individuales en los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva orientada hacia la escuela destaca la propuesta de DUNN y DUNN (1978), quienes en su libro "*Teaching students through their individual learning styles*" plantearon un modelo de los estilos de aprendizaje que incluía dieciocho elementos integrados en cuatro categorías principales de estímulos: *ambientales, emocionales, sociológicos y físicos*. Posteriormente, DUNN y DUNN (DUNN, 1984; DUNN y DUNN, 1979a, 1979b, 1984; DUNN, DUNN y PRICE, 1979) revisan su modelo de estilos e incorporan al mismo la categoría de los estímulos psicológicos referidos a los estilos cognitivos analítico-global y reflexividad-impulsividad, y a la dominancia hemisférica del estudiante bajo un procesamiento simultáneo o sucesivo de la información.

De este modo, los autores definen el estilo de aprendizaje como la manera en la que todos estos elementos diferentes procedentes de cinco estímulos básicos afectan la aptitud de cada persona para absorber y retener información y/o habilidades (DUNN, 1984).

Otro de los enfoques de los estilos de aprendizaje orientados hacia la escuela es el del propio FIZZELL (1980, 1982). El autor denomina a su propuesta "estilo de escolarización" y con ella intenta relacionar trece variables relativas a las características del estudiante con dieciocho tipos de programas de la escuela (véase Figura 1). FIZZELL (1982: 5) considera que "la importancia relativa de estas variables puede diferir de un estudiante a otro y que los diferentes programas permiten flexibilidad en algunas áreas pero no en otras". El autor añade que una única estructura (o tipo de espacio de enseñanza-

aprendizaje) no permite la suficiente variabilidad sobre todas estas variables para ser lo suficientemente útiles a todos los aprendices; por ello recomienda diferentes tipos de espacios donde puedan sugerirse los ajustes estilísticos individuales necesarios para cada aprendiz.

3.2.4. LA TIPOLOGÍA DE CLAXTON Y MURRELL.

CLAXTON y MURRELL (1987) han publicado una excelente revisión de los modelos y definiciones de los estilos de aprendizaje examinándolos a cuatro niveles: *personalidad, procesamiento de la información, interacción social y ambiente de aprendizaje y preferencia instruccional.*

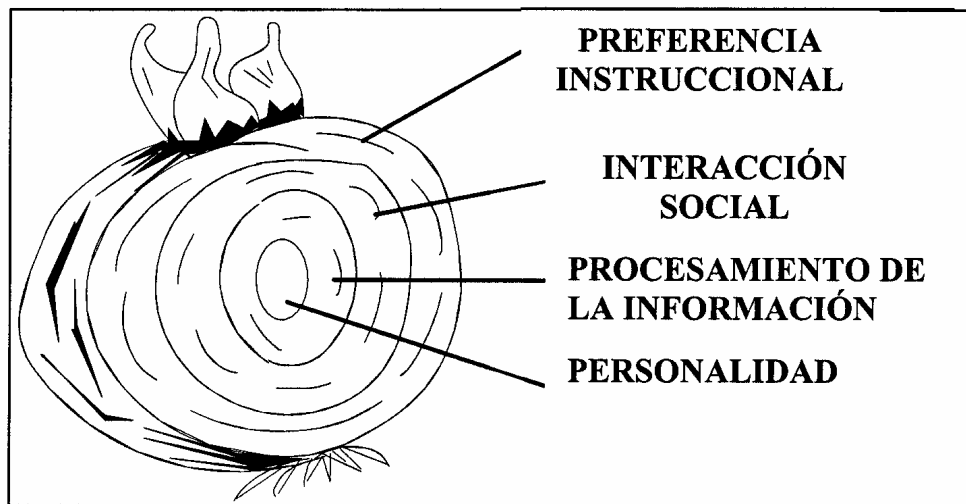



Fig.2. Una plataforma explicativa de los modelos de estilos de aprendizaje (CURRY, 1983)

VARIABLES

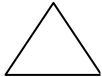
ENFOQUE CONCEPTUAL

Abstracto Pasivo  Concreto Activo

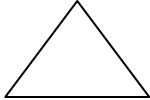
MODO INSTRUCCIONAL

Tutorial
Yo  Grupo
Iguales

PREFERENCIA PERCEPTIVA

Visual  Táctil
Auditivo

INTERESES

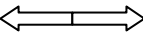
CURRÍCULARES
Artes Liberales 
Estudios generales Estudios especiales

TIEMPOS

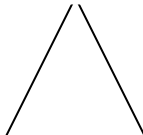
PREFERIDOS
Concentrados  Segmentados
Espontáneos 
Extremadamente impuestos Autoimpuestos
Tiempo preferido del día
Descansos

NIVEL DE RENDIMIENTO

ASESORAMIENTO

Poco  Mucho

ORIENTACIÓN SOCIAL

Yo 
Iguales Adulto

CONTEXTO SOCIAL

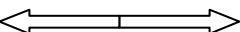
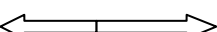
Personal  Impersonal
Competitivo  No competitivo

Fig.1 Variables definitorias *del estilo de escolarización* (Fizzell, 1982:7)

Este modo de organizar las diversas líneas existentes en la conceptualización e investigación sobre los estilos de aprendizaje, está basado en la "metáfora de la cebolla" propuesta por CURRY (1983). Cada una de las capas de la cebolla son análogas a las diferentes áreas de las características de una persona, las cuales podrían denominarse "estilos" (véase Figura 2). En el centro de la cebolla está el estilo entendido como las características básicas de la personalidad del individuo. Los modelos estilísticos de procesamiento de la información forman la segunda capa; los modelos de interacción social, que forman la tercera capa, tratan sobre cómo los estudiantes tienden a interactuar y comportarse en el contexto del aula; y los ambientes de aprendizaje y las preferencias instruccionales que manifiestan los alumnos constituyen la cuarta capa de la cebolla. CLAXTON y MURRELL (1987) afirman:

"Las características descritas en los diferentes niveles de la cebolla no son discretos, por supuesto, ya que las características de cada nivel influyen en las del próximo. Las características del corazón de la cebolla son las más estables y, por tanto, son las últimas que la persona cambia como respuesta de la intervención del investigador o instructor. Conforme avanzamos en los niveles de la cebolla hacia sus capas más externas, las características o preferencias son menos estables y más susceptibles de cambio" (p. 7)

Seguidamente nos detendremos en estudiar de la forma más sintética posible, los numerosos enfoques de los estilos de aprendizaje a los cuatro niveles mencionados, enriqueciendo la revisión que hacen CLAXTON y MURRELL (1987) con la revisión bibliográfica realizada por SERRANO (1994) sobre los distintos modelos analizados. Como punto de partida, ofrecemos una tabla resumen (Tabla 1) de los diferentes modelos que CLAXTON y MURRELL examinan según los cuatro niveles citados.

- | | |
|--|--|
| a) Modelos de personalidad | a.1. Dependencia/Independencia de campo.
a.2. El Inventario Tipológico de Myers-Briggs.
a.3. Reflexividad versus impulsividad.
a.4. Inventario de Personalidad General (Omnibus Personality Inventory).
a.5. Tipología de personalidad de Holland. |
| b) Modelos de procesamiento de la información | b.1. Pask.
b.2. Siegel y Siegel.
b.3. Schmeck.
b.4. Kolb.
b.5. Gregorc. |
| c) Modelos de interacción social | c.1. Mann.
c.2. Grasha y Reichmann.
c.3. Fuhrmann y Jacobs.
c.4. Eison. |
| d) Modelos de ambiente de | d.1. Hill. |

Tabla 1. Modelos de los estilos de aprendizaje (CLAXTON y MURRELL, 1987).

a) Modelos de personalidad.

A este nivel, CLAXTON y MURRELL (1987) nos presentan los modelos que definen como estilos de personalidad cognitivos. Estos estilos son los menos susceptibles de cambio ante los factores ambientales y/o las acciones educativas, pero constituyen una dimensión fundamental en el aprendizaje, en cuanto que éste va a ser controlado por la dimensión de personalidad a través de su influencia en la dimensión estilística de procesamiento de la información, en los estilos de interacción y en las preferencias ambientales e instruccionales de la persona (RIDING y CHEEMA, 1991).

a.1. DEPENDENCIA/INDEPENDENCIA DE CAMPO.

Herman WITKIN, el padre del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y tras un extenso trabajo en los años 50 con sus colaboradores, determinó que una persona extremadamente dependiente de campo está dominada por el campo o área circundante de una figura compleja, tiene dificultad para aislar la figura oculta y es más global; por el contrario, una persona extremadamente independiente de campo no se distrae por el material de fondo que sea irrelevante, puede distinguir las partes del todo, es más analítica y puede separar la figura enmascarada en un área compleja (GUILD y GARGER, 1985; WITKIN, 1973; WITKIN, 1976; WITKIN, MOORE, GOODENOUGH y COX, 1977). Así, pues, la naturaleza

del estilo cognitivo enunciado por WITKIN y sus colaboradores hace referencia fundamentalmente a la "*reestructuración de un campo perceptivo complejo*" (GARCÍA RAMOS, 1989).

A pesar de que la investigación sobre la dependencia/independencia de campo se centrara inicialmente en el trabajo con la percepción visual, este constructo posteriormente se asoció con características de personalidad y con factores sociales (LONG, 1974; SARACHO, 1988; WITKIN, 1976; WITKIN y GOODENOUGH 1981). Como afirma CARRETERO (1982), este estilo cognitivo no es pura y simplemente cognitivo, ya que posee un amplio espectro de influencias con variables referentes a la personalidad y la conducta social de la persona que, asimismo, se han evidenciado en la investigación educativa (REIFF, 1992).

Sin entrar en un análisis de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo sobre esta dimensión estilística, en la Tabla 2 ofrecemos una síntesis de las características de los aprendices dependientes e independientes de campo:

Aprendices dependientes de campo

- Son globales
- Tienen mayor dificultad para aislar una un área circundante
- Se benefician del aprendizaje cooperativo
- Tienen más motivación extrínseca
- Necesitan estrategias que le permitan organizar y asimilar el material de aprendizaje (analogías, esquemas, etc.). Necesitan que el profesor les enseñe cómo organizar la ..información
- Tienen problemas con el material de aprendizaje repleto de información amontonada

Aprendices independientes de

- Son analíticos
- Tienen mayor facilidad para aislar figura de una figura de un área circundante
- Se benefician del trabajo individual
- Tienen más motivación intrínseca
- Poseen más flexibilidad cognitiva
- Prefieren los trabajos con una organización interna independiente

Tabla 2. Características de los estudiantes dependientes e independientes de campo (REIFF, 1992:15).

a.2. EL INVENTARIO TIPOLÓGICO DE MYERS-BRIGGS.

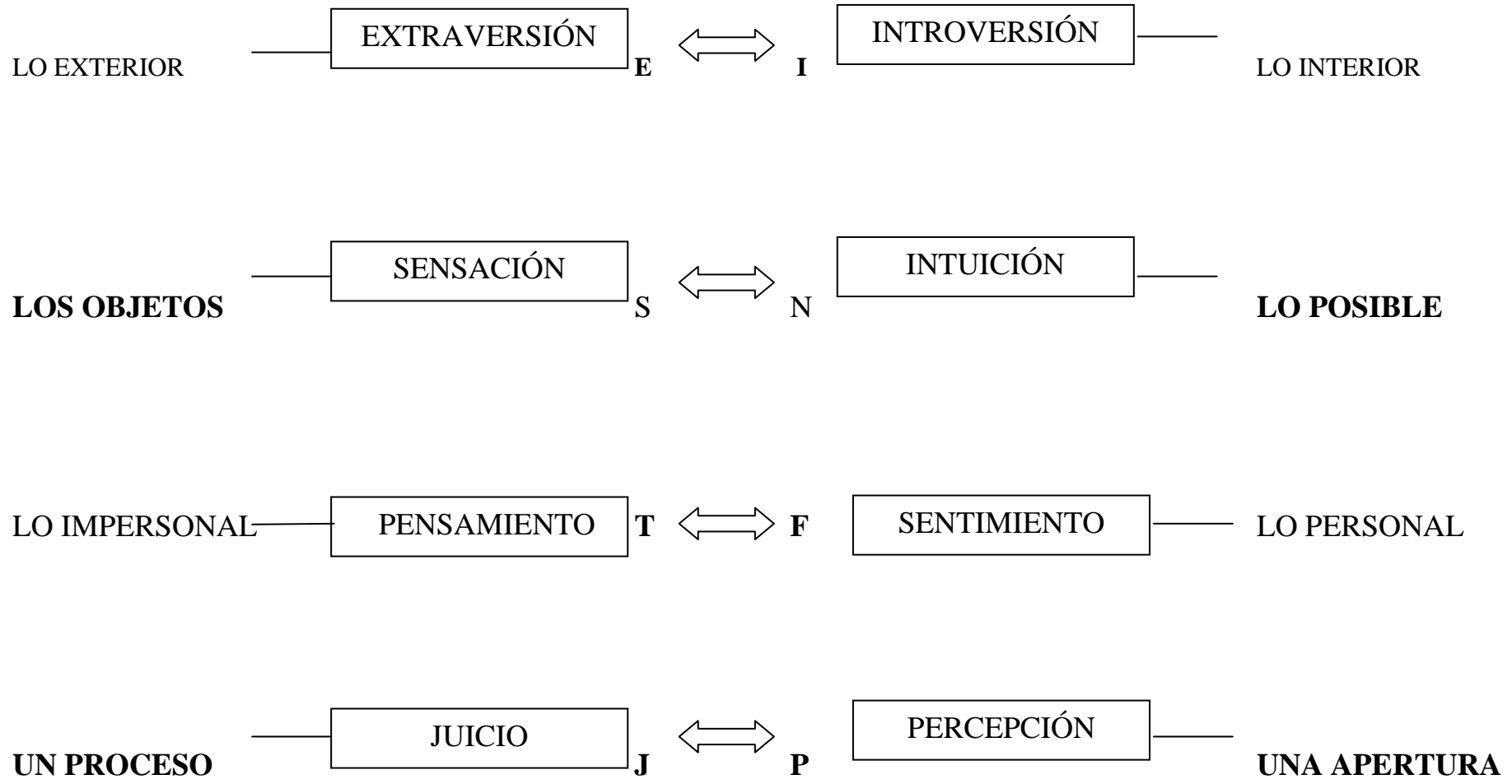
Basándose en la teoría de los tipos psicológicos de JUNG, MYERS-BRIGGS ha elaborado este instrumento (MYERS y McCAULLEY, 1992) que ha sido adaptado y comercializado en España por TEA Ediciones (MYERS, 1991).

El MBTI está destinado a evaluar las preferencias básicas de los adolescentes o adultos en cuatro dimensiones o escalas bipolares que, según la teoría de JUNG, orientan el uso de la percepción y el juicio, afectando no sólo al objeto de atención de las personas en una situación dada, sino también al modo de sacar conclusiones sobre lo percibido. Estas cuatro dimensiones o escalas son: Extraversión-Introversión (E-I, *Extraversion-Introversion*), Sensación-Intuición (S-N, *Sensing-Intuitive*), Pensamiento-Sentimiento (T-F, *Thinking-Feeling*) y Juicio-Percepción (J-P, *Judgment-Perception*).

De la misma forma que las personas prefieren usar la mano derecha o la mano izquierda, tienen más agilidad con esa mano preferida y son desmañadas y torpes cuando tienen que usar la otra mano, tienen también preferencias por unas actuaciones y en ellas se sienten más seguras y expertas. En resumen, se inclinan por:

- *Extraversión-Introversión (E-I)*: Jung considera estas variables como unas actitudes mutuamente complementarias, cuyas diferencias generan en la persona y en la sociedad la tensión necesaria para el mantenimiento de la vida. Las personas extravertidas están orientadas primordialmente hacia el mundo exterior y, por tanto, tienden a enfocar sus juicios y percepciones sobre las personas y los objetos. Las introvertidas están orientadas primordialmente hacia el mundo interior y sus enfoques se dirigen a los conceptos e ideas.

- *Sensación-Intuición (S-N)*: refleja dos modos opuestos de percibir; uno se apoya principalmente en los procesos sensoriales (S) y recoge los hechos o sucesos observables mediante uno o varios de los cinco sentidos; el otro se apoya más en el menos obvio proceso de intuición (N) para recoger los significados, las relaciones o las posibilidades elaboradas más allá de la intervención de la consciencia.



- *Pensamiento-Sentimiento* (T-F): esta dimensión opone dos modos o criterios de juicio en una persona; un criterio de juicio es el que se apoya en el pensamiento (T) para decidir impersonalmente a partir de las consecuencias lógicas; el otro criterio de juicio es el que se apoya en el sentimiento (F) para tomar una decisión sobre la base de los valores personales o sociales.

- *Juicio-Percepción* (J-P): describe el proceso que primordialmente utiliza una persona para tratar con el mundo exterior; la persona que prefiere el juicio (J) llega a una preferencia utilizando este proceso (apoyándose en el Pensamiento o en el Sentimiento), mientras que en el otro polo está la persona que utiliza el proceso perceptivo (P) para tratar con el mundo exterior (con la ayuda de la Sensación o de la Intuición).

A modo de síntesis, se podría describir a una persona atendiendo a (MYERS, 1991: 6):

- dónde dirige su atención	:	Extraversión	E	I	Introversión
- cómo adquiere información	:	Sensación	S	N	Intuición
- cómo toma decisiones	:	Pensamiento	T	F	Sentimiento
- cómo capta el exterior	:	Juicio	J	P	Percepción

De acuerdo con la teoría de JUNG, en cada dimensión se prefiere uno de los dos polos, aunque todas las personas podamos actuar con ambos polos en un momento u otro. Cada una de estas cuatro preferencias es independiente de las otras tres, con lo cual se llega a la existencia de dieciséis posibles combinaciones. Tales

combinaciones reciben el nombre de *tipos* y se las denomina con las cuatro letras de los polos preferidos (SETJ, INFP, etc.).

a.3. REFLEXIVIDAD VERSUS IMPULSIVIDAD.

La dimensión reflexividad *versus* impulsividad del estilo cognitivo tiene su origen en las investigaciones que en los primeros años de la década de los 60 realizaron KAGAN y sus colaboradores sobre las estrategias conceptuales (PALACIOS, 1982). Esta dimensión bipolar queda definida como "*la tendencia a reflexionar sobre las posibilidades de solución alternativas, en contraste con la tendencia a hacer una selección impulsiva de una solución*" (KAGAN, 1965: 609).

El instrumento más frecuentemente utilizado para medir la reflexividad-impulsividad es el MFFT (*Matching Familiar Figures Test*) en el cual se muestra a la persona seis figuras similares y una figura primaria que debe emparejarla con la que sea exactamente igual a las otras seis. Se obtienen dos puntuaciones de la aplicación del instrumento (véase Figura 3): el tiempo en segundos que el estudiante ha tardado en empezar a responder o la puntuación latente, y la puntuación de error o número de errores que el estudiante comete antes de seleccionar la figura correcta (KAGAN, 1965).

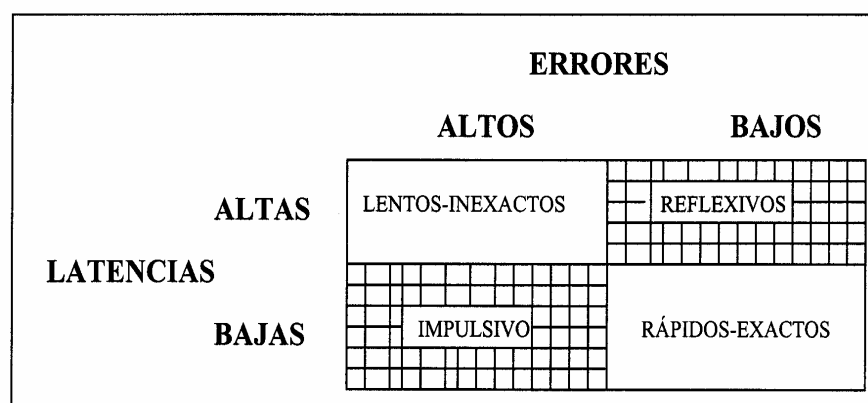


Fig. 3. Características de los impulsivos y los reflexivos según las puntuaciones latentes y de error de los alumnos en el MFFT (KAGAN, 1965).

Las personas impulsivas son más rápidas y arriesgadas en responder, se aburren fácilmente, son curiosas, se frustran con facilidad, son distraídas y muestran menos capacidad de concentración. Las personas impulsivas trabajan rápidamente para obtener una respuesta; los estudiantes reflexivos trabajan de forma planificada evitando los errores. Los alumnos reflexivos se aseguran de tener la razón porque no desean ser humillados, son capaces de concentrarse, son analíticos, prefieren enfrentarse a las tareas de una forma aislada y son emocionalmente controlados (KAGAN, 1965; REIFF, 1992).

A menudo, el comportamiento impulsivo es contemplado desde una perspectiva negativa y considerado contraproducente para el aprendizaje. Estas aprendices suelen producir más frustración en sus enseñantes que los estudiantes de cualquier otro tipo. Con frecuencia, a las personas impulsivas se les "etiqueta" como poseedoras de una

conducta disfuncional o como hiperactivas porque externalizan más los problemas de conducta (REIFF, 1992).

Aunque muchas investigaciones ponen de manifiesto que la reflexividad en unos casos, y la impulsividad en otros, son superiores para ciertas tareas de aprendizaje, también otras muchas investigaciones indican que ni una ni la otra es superior para la totalidad de las tareas de aprendizaje (PRATT y WICKENS, 1983).

a.4. INVENTARIO DE PERSONALIDAD GENERAL (OMNIBUS PERSONALITY INVENTORY. OPI).

A juicio de CLAXTON y MURRELL (1987) otro instrumento que proporciona una visión holística de la personalidad es este inventario desarrollado a finales de los años 50 por el Center for Research and Development in Higher Education de la Universidad de California en Berkeley, como un medio para la medición del desarrollo intelectual, interpersonal y socio-emocional de los aprendices. El OPI consta de catorce escalas que miden diferentes modos de pensamientos, sentimientos e impulsos, así como modos distintos de relación intra e interpersonal.

El OPI se ha utilizado en varios estudios longitudinales que han llevado a la determinación de nueve patrones distintivos de pensamiento-aprendizaje (KATZ y HENRY, 1988), curiosamente relacionados con campos disciplinares tradicionales: pensamiento científico, pensamiento literario, pensamiento histórico y filosófico, pensamiento en las ciencias sociales, pensamiento artístico,

pensamiento lingüístico y musical, pensamiento técnico, pensamiento ideológico y pensamiento creativo.

El OPI es de una gran utilidad en cuanto que *"una vez que las personas llegan a ser conscientes de su estilo cognitivo característico, son capaces de aprender mejor y de trascender las limitaciones de sus modos de pensamiento presentes"* (KATZ y HENRY, 1988:73). Este comentario concede una importancia extrema al valor de los estilos. La teoría del desarrollo, afirman CLAXTON y MURRELL (1987), nos dice que la madurez se caracteriza porque las personas van alcanzando etapas del pensamiento cada vez más complejas y más inclusivas que las anteriores. En los primeros años, las personas estamos limitadas por modos de pensamiento más concretos, menos autorreflexivos, y alcanzamos el umbral crítico de desarrollo cuando empezamos a pensar sobre el pensamiento.

Cuando los formadores tengan conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje -o dicho de otro modo, de los diferentes modos de pensamiento- estarán más capacitados para ayudar a los aprendices a ser más conscientes de su propio pensamiento. De este modo se les ayudará a moverse de nuevas formas observándose a sí mismos, a sus experiencias de formación y al mundo (KATZ y HENRY, 1988).

El trabajo de KATZ y HENRY (1987) también señala el hecho de que el estilo de aprendizaje puede ser considerado un modo de pensamiento y, por tanto, vincularse a las disciplinas, las cuales no son solamente cuerpos de conocimientos sino también modos de

pensamiento. También puede ayudar al desarrollo de habilidades en los modos del pensamiento que las diferentes disciplinas representan.

a.5. TIPOLOGÍA DE PERSONALIDAD DE HOLLAND.

El último modelo de personalidad que CLAXTON y MURRELL (1987) describen es el de HOLLAND. A diferencia de los otros modelos, la propuesta de HOLLAND (1966, 1973) asume una orientación más relacionada con el trabajo de las pocas que se han hecho en el ámbito profesional.

La teoría de este autor ha sido denominada tipológica porque sostiene que pueden describirse una serie de "*tipos de personalidad*", así como un conjunto de "*tipos de ambientes profesionales*", de modo que la elección de uno de estos últimos no es sino el resultado de un intento de extender la personalidad o el estilo de comportamiento general en el campo de la vida profesional. Cada ambiente profesional reuniría una serie de personalidades del mismo tipo, de la misma manera que cada tipo busca su propio ambiente profesional (CASTAÑO, 1983; OSUIPOW, 1984).

HOLLAND (1966, 1973) distingue seis tipos de personalidad:

- 1) Los *realistas* son personas que están interesadas en las actividades mecánicas y en el desarrollo de la coordinación y la fuerza física. Manipulan herramientas y otros objetos concretos y se describen a sí mismas como concretas, fuertes

y masculinas antes que como habilidosas, sociales o sensibles.

- 2) Las personas *investigadoras* o intelectuales destacan por su pensamiento, organización y comprensión. Se involucran en actividades científicas y eruditas, y se describen a sí mismas como analíticas, intelectuales, curiosas, reservadas y científicas antes que como persuasivas o sociales.
- 3) Los *sociales* son personas que encuentran satisfacción en la ayuda, la enseñanza y el servicio a los demás. Se describen a sí mismas como gregarias, amistosas, cooperativas y diplomáticas antes que como mecánicas o técnicas.
- 4) Las personas *convencionales* prefieren las situaciones estructuradas y ordenadas con claras directrices. Se comprometen con las actividades administrativas u ofimáticas y computacionales y se describen a sí mismas como esmeradas, oficinistas y conformistas.
- 5) Las personas *emprendedoras* disfrutan organizando, dirigiendo o persuadiendo a otras personas y ejerciendo la autoridad. Se describen a sí mismas como persuasivas, líderes, ambiciosas y optimistas.
- 6) Los *artísticos* son personas que disfrutan atlética o artísticamente. Se describen a sí mismas como emocionales,

estéticas, autónomas, no convencionales, impulsivas e imaginativas.

b) Modelos de procesamiento de la información.

El segundo nivel de los modelos de estilos de aprendizaje se enfrenta con el modo en que las personas prefieren procesar la información en términos de las estrategias de aprendizaje que utilizan. CLAXTON y MURRELL (1987) ubican en este nivel los modelos de PASK, SIEGEL y SIEGEL, SCHMECK, KOLB y GREGORC, los cuales estudiamos a continuación.

b.1. PASK.

Para Gordon PASK parece evidente que las personas se distinguen por la adopción de ciertas estrategias de aprendizaje, así como también por ciertos estilos de aprendizaje característicos; el autor define estos últimos como *"las disposiciones a adoptar clases de estrategias"* (PASK, 1988: 99).

Al definir los estilos de aprendizaje de una persona como su disposición a adoptar ciertas clases de estrategias de aprendizaje, parece lógico, pues, que PASK empiece sus investigaciones con una descripción de las estrategias que utilizan las personas para intentar, posteriormente, establecer la conexión entre éstas y los estilos de aprendizaje individuales (FORD, 1985).

En el estudio de las estrategias de aprendizaje, PASK (1975, 1976) encuentra dos tipos fundamentales: *el holístico* y *el serialista*. El primer tipo, *el holístico*, usa el enfoque global para aprender, de modo que pueda desarrollar un amplio marco comprensivo en el que adaptar la información más detallada. Las personas holísticas normalmente consideran diversos aspectos de un tema al mismo tiempo, constantemente establecen conexiones entre los aspectos teóricos y las aplicaciones prácticas cuando aprenden, y hacen un uso sustancial de las analogías. Los holísticos estudian una materia examinando sus partes en sus niveles más altos de complejidad y estableciendo conexiones entre ellas.

El tipo *serialista*, según PASK (1975, 1976) centra su atención más estrechamente en las partes de información inferiores de una estructura jerárquica y desarrollan su comprensión mediante pasos lógicos, secuenciales y bien definidos. Usan lazos simples para relacionar los diferentes aspectos de una materia. Los aspectos teóricos y prácticos son aprendidos de forma independiente; utilizan los lazos lógicos antes que las analogías para relacionar las diferentes partes de una materia.

Como ya indicamos, la investigación de PASK ha conectado el concepto de estrategias de aprendizaje con el de estilos de aprendizaje: las personas que utilizan una estrategia holística *son aprendices comprensivos*, y aquéllas que usan una estrategia serialista *son aprendices operativos*. PASK denomina a estos enfoques "*estilos de aprendizaje*", porque las dos estrategias describen cómo una persona

enfoca el aprendizaje en general (CLAXTON y MURRELL, 1987; FORD, 1985).

Para PASK (1976) dos importantes componentes de la comprensión son la "*construcción para la descripción*" y la "*construcción para el procedimiento*". El primero es la construcción de una descripción o un mapa conceptual de los contenidos interrelacionados sobre un tema particular; el segundo componente, la construcción para el procedimiento, se centra en la evidencia y en los procedimientos que subyacen a la construcción de una descripción o mapa conceptual. PASK (1976) cree que ambas construcciones son esenciales para el proceso de aprendizaje. Aquí encontramos un vínculo crítico entre el estilo de aprendizaje y los resultados del aprendizaje. PASK cree que el enfoque global, holístico, es el que más fuertemente vehicula la construcción para la descripción. Como pone de manifiesto FORD (1985:120):

"Los alumnos comprensivos, con su propensión global, holística, son mejores en la construcción para la descripción que en la construcción para el procedimiento. Los alumnos operativos, con su propensión local, serialista, son mejores en la construcción para el procedimiento que en la construcción para la descripción".

Por último señalar que PASK (1976) distingue un tercer tipo de estilo de aprendizaje, el *versátil*, que caracteriza a las personas que son capaces de utilizar estrategias de aprendizaje tanto holísticas como serialistas.

b.2. SIEGEL Y SIEGEL.

El modelo de SIEGEL y SIEGEL está basado en la idea de que la secuenciación del material de aprendizaje está claramente relacionada con el estilo de aprendizaje (MAcDADE, 1978). Por ejemplo, AUSUBEL (1976) pensaba que los estudiantes aprenden de forma más activa si, en primer lugar, se les enseña los conceptos generales o inclusivos de una disciplina o materia (*organizadores previos*), y a partir de ellos se les van diferenciando progresivamente, según un método deductivo, los conceptos más específicos. AUSUBEL sostenía que esta secuencia de aprendizaje era la mejor para todos los aprendices, mientras que SIEGEL y SIEGEL (1965) piensan que solo lo es para aquellos con un determinado estilo de aprendizaje o "*conjunto educacional*" (*educational set*).

En efecto, SIEGEL y SIEGEL (1965) describen el estilo de aprendizaje como un "conjunto educacional", que no es sino un continuo que va desde una preferencia para aprender el material con una "*orientación factual*" (secuencia hechos-conceptos) hasta una preferencia para aprenderlo con una "*orientación conceptual*" (secuencia conceptos-hechos). De este modo, los Siegel piensan que el procedimiento deductivo que AUSUBEL sugería era solamente mejor para los aprendices cuyos conjuntos educacionales eran congruentes con el mismo: los aprendices con una orientación conceptual. Al respecto, MAcDADE (1978:137) señala:

"Un alumno con un conjunto factual prefiere el contenido factual por su propio interés y no está motivado por

interrelacionar los hechos en un marco más complejo. Un alumno con un conjunto conceptual acepta los hechos como elementos para ser interrelacionados en una amplia totalidad contextual, para aprender principios, conceptos, teorías y relaciones".

b.3. SCHMECK.

CLAXTON y MURRELL (1987) presentan en tercer lugar, el modelo de procesamiento de la información de SCHMECK, el cual entiende el estilo de aprendizaje como *"una predisposición por parte de los estudiantes a adoptar una estrategia de aprendizaje particular independientemente de las demandas específicas de la tarea de aprendizaje"* (SCHMECK, 1983:233). De nuevo, el estilo se relaciona estrechamente con la estrategia de aprendizaje.

SCHMECK (1981) ha identificado dos estilos de aprendizaje en términos de cómo las personas procesan la información: los procesadores de información *"elaborativos-profundos"* (*deep-elaborative*) y los procesadores de información *"reiterativos-superficiales"* (*shallow-reiterative*). *"El procesamiento profundo presta más atención al significado y clasificación de una idea sugerida por un símbolo que al símbolo propiamente"* (SCHMECK, 1981:385). CLAXTON y MURRELL (1987) ejemplifican los estilos elaborativo-profundo y reiterativo-superficial del modo siguiente: en la decodificación profunda un estudiante podría aprender sobre la "depresión" pensando sobre el hecho de que la palabra hace referencia a un estado emocional que es similar a otras emociones en algunos

aspectos y diferente en otros; en la descodificación superficial, un aprendiz podría observar cómo suena la palabra y simplemente repetirla varias veces.

En palabras del propio SCHMECK (1981: 384-385).

"Los procesadores de información elaborativos-profundos gastan la mayor parte de su tiempo pensando y la menor parte repitiendo. Clasifican, contrastan, analizan y sintetizan la información procedente de diferentes fuentes. Ellos elaboran pensando en ejemplos de su vida personal, visualmente imaginan ilustraciones personales y plantean la información con sus propias palabras. Se benefician de la profundidad y extensión de sus experiencias".

No de modo sorprendente, los aprendices que son procesadores elaborativos-profundos *"demuestran un aprendizaje más rápido, una buena memoria y altas calificaciones medias"* (SCHMECK, 1981:385). La investigación en esta área argumenta que:

"... este tipo de alumno atiende más a las características semánticas del material, mientras que los alumnos repetitivos y reiterativos atienden más a los aspectos fonológicos y estructurales. Los procesadores de información reiterativos-superficiales invierten mucho de su tiempo de estudio repitiendo y memorizando la información en su forma original. Prefieren asimilar la información tal como le ha sido dada

antes que expresarla de otra forma, replantearla o repensarla"
(SCHMECK, 1981: 385).

Por tanto, a juicio de CLAXTON y MURRELL (1987), los formadores deberían encontrar modos para ayudar a las personas a aprender a adaptar el estilo más apropiado al material que debe ser aprendido y al tipo de examen, lo cual podría incluir el ayudarles a llegar a ser procesadores elaborativos-profundos antes que reiterativos-superficiales.

b.4. KOLB.

Otro modelo de estilos de aprendizaje que exponen CLAXTON y MURRELL (1987) es el desarrollado por KOLB a partir de su teoría de aprendizaje denominada "*aprendizaje experiencial*" (KOLB, 1984). La teoría no sólo versa sobre los estilos, sino además sobre las cuestiones más básicas del aprendizaje y el desarrollo individual de la persona. Esta teoría está basada en planteamientos de autores tales como DEWEY (el cual enfatizaba la necesidad de aprender a partir de la experiencia), LEWIN (que señaló la importancia de que la persona fuera la protagonista activa del proceso de aprendizaje), y PIAGET (que describió la inteligencia no tanto como algo innato sino como el resultado de la interacción de la persona con su entorno).

Desde su teoría del aprendizaje experiencial, KOLB (1984) describe el aprendizaje como un proceso con cuatro etapas o dimensiones: *experiencia concreta*, *observación reflexiva*, *conceptualización abstracta* y *experimentación activa* (véase Figura

4). Según estas cuatro etapas, el proceso de aprendizaje procedería del modo siguiente: la persona tiene una experiencia concreta inmediata en la que se involucra completamente; esto le permite reflexionar sobre la experiencia desde diferentes perspectivas (observación reflexiva) y, posteriormente, comprometerse en una conceptualización abstracta creando generalizaciones o principios en los que integra sus observaciones. Finalmente, la persona utiliza esas generalizaciones o teorías como guías para la acción (experimentación activa), analizando la información nueva que ha aprendido y las situaciones más complejas. El resultado es otra experiencia concreta, pero esta vez a un nivel más complejo.

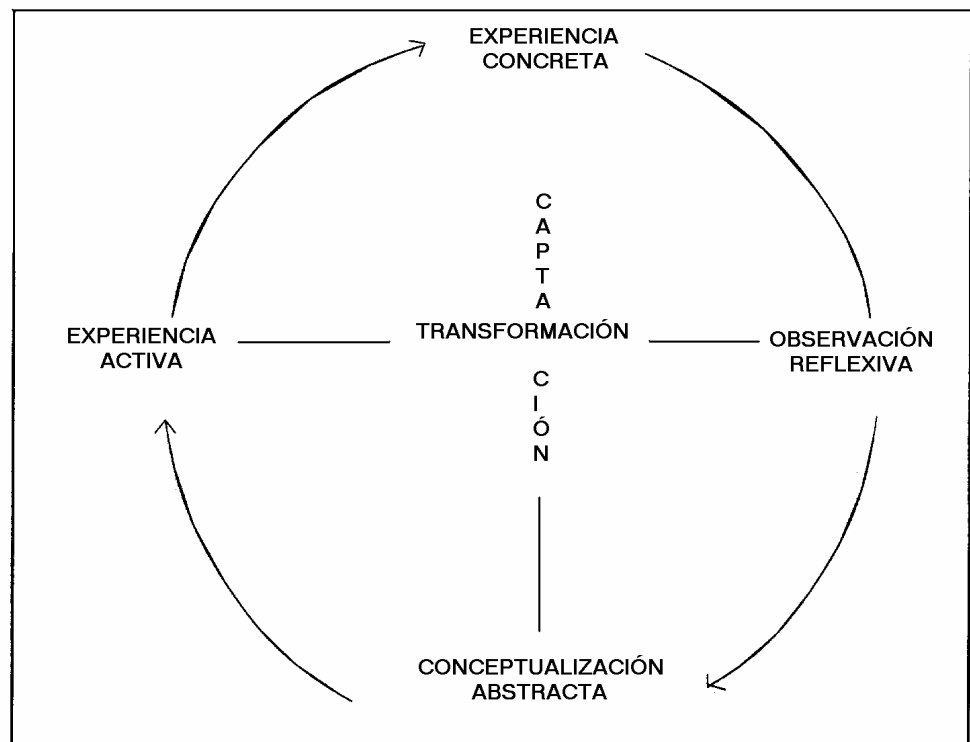


Fig.4.Modelo del Aprendizaje Experiencial de KOLB (1984)

Así pues, la teoría del aprendizaje experiencial de KOLB funciona como una "hélice" de modo que los aprendices van progresivamente adquiriendo nuevas experiencias, reflejándolas sobre ellos mismos, deduciendo generalizaciones sobre tales experiencias y utilizándolas como directrices para la acción; todo lo cual hace que vayan aumentando los niveles de complejidad de sus nuevas experiencias (CLAXTON y MURRELL, 1987).

Otra forma de observar el ciclo consiste en distinguir entre lo que KOLB (1984) observa como dos elementos fundamentales del proceso de aprendizaje:- la "*captación de la experiencia*" o la adquisición de información y la "*transformación de la experiencia*". Para el autor, algunas personas prefieren captar la experiencia de formas concretas, mientras que otras prefieren hacerlo en formas que son más abstractas. Por otro lado, algunas tienden a apoyarse más en la observación reflexiva, profundizando en la información esencialmente como es; otras, sin embargo, transforman la experiencia mediante la experimentación activa, modificando la información o modificándose ellas mismas para adaptar sus ideas o pensamientos.

KOLB (1984) propone un modelo de estilos de aprendizaje bidimensional, de modo que los cuatro puntos del ciclo del aprendizaje experiencial constituyen modos de enfrentarse con la información o de adaptarse al mundo, producto de la combinación de los diferentes modos de captación y transformación de la experiencia, y que dan lugar a cuatro estilos de aprendizaje principales: *divergente*, *asimilador*, *convergente* y *acomodaticio*. (véase Figura 5).

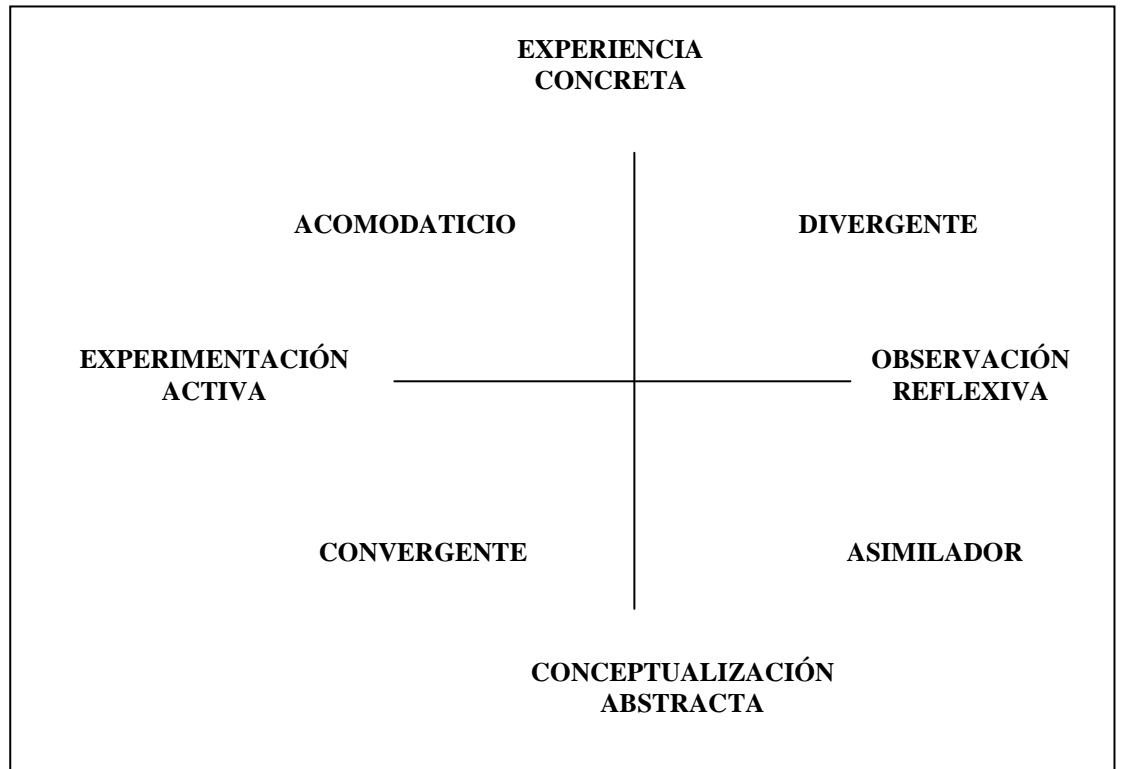


Fig. 25. Estilos de Aprendizaje de Kolb (1984).

KOLB (1976, 1984) caracteriza a los cuatro grupos de estilos de aprendizaje del modo siguiente:

- El primer grupo está integrado por los "*divergentes*", los cuales captan la experiencia mediante la experiencia concreta y la transforman a través de la observación reflexiva. La mayor fuerza de estas personas es su habilidad imaginativa. Les gusta observar las situaciones desde diferentes perspectivas y por ello pueden establecer muchas relaciones dentro de un significado global. Se les denomina divergentes porque son buenos generando ideas. Tienden a ser personas emocionales y, a menudo, especialistas en humanidades y artes liberales.

- El segundo grupo, los "*asimiladores*", captan la experiencia mediante la conceptualización abstracta y la transforman a través de la observación reflexiva. La fuerza primaria de estas personas radica en su habilidad para crear modelos teóricos, y se les denomina asimiladores porque les gusta asimilar los diversos datos en una globalidad integrada. Están menos interesados en las personas y se preocupan por los conceptos abstractos. Se centran no tanto en la aplicación práctica de las ideas sino en la solidez de las mismas o en sus propias teorías.

- El tercer grupo está formado por los "*convergentes*", quienes captan la experiencia mediante la conceptualización abstracta y la transforman a través de la experimentación activa. Su fuerza es la opuesta a los divergentes, y se denominan convergentes porque, cuando se enfrentan con una tarea, se apresuran por encontrar la respuesta correcta. Tienden a ser relativamente poco emotivos y prefieren relacionarse con el mundo de los objetos antes que con el de las personas.

- El cuarto grupo, los "*acomodaticios*", captan la experiencia mediante la experiencia concreta y la transforman a través de la experimentación activa. Su fuerza es opuesta a la de los asimiladores, y les gusta llenar su tiempo haciendo cosas y teniendo nuevas experiencias. Son arriesgados y se les denomina acomodaticios porque se encuentran bien ante situaciones en las que tienen que adaptarse enfrentándose a las nuevas circunstancias. Son intuitivos, a menudo utilizan el ensayo y error para resolver los problemas. Con frecuencia

son impacientes, incluso agresivos, y cuando se enfrentan con una teoría que no se ajusta a lo que ellos ven tienden a descartarla.

CLAXTON y MURRELL (1987) recomiendan a los formadores que utilicen los cuatro modelos del aprendizaje experiencial de KOLB como una guía para el diseño de actividades de aprendizaje, que permitan el desarrollo de habilidades en los aprendices para pensar en modos que sean divergentes, convergentes, asimiladores y acomodaticios.

b.5. GREGORC.

Para CLAXTON y MURRELL (1987), una perspectiva similar al modelo de KOLB es la desarrollada por Anthony F. GREGORC. Utilizando una metodología de investigación cualitativa, en palabras del propio autor denominada "*fenomenología*", y basada en la teoría de la habilidad de la mediación del mismo autor (*Mediation Ability Theory*). Según esta teoría, la mente humana dispone de diversos canales mediante los cuales recibe y expresa información más eficaz y eficientemente. En su conjunto, la capacidad para utilizar estos canales se denomina habilidad de mediación (*mediation ability*) o "estilo de aprendizaje" de la persona.

Desde un punto de vista fenomenológico, GREGORC (1979a) define el estilo de aprendizaje como "*los comportamientos diferenciados que sirven de indicadores de cómo una persona aprende de y se adapta a su medio. Además ofrece pistas de cómo la mente de una persona funciona*" (p. 234).

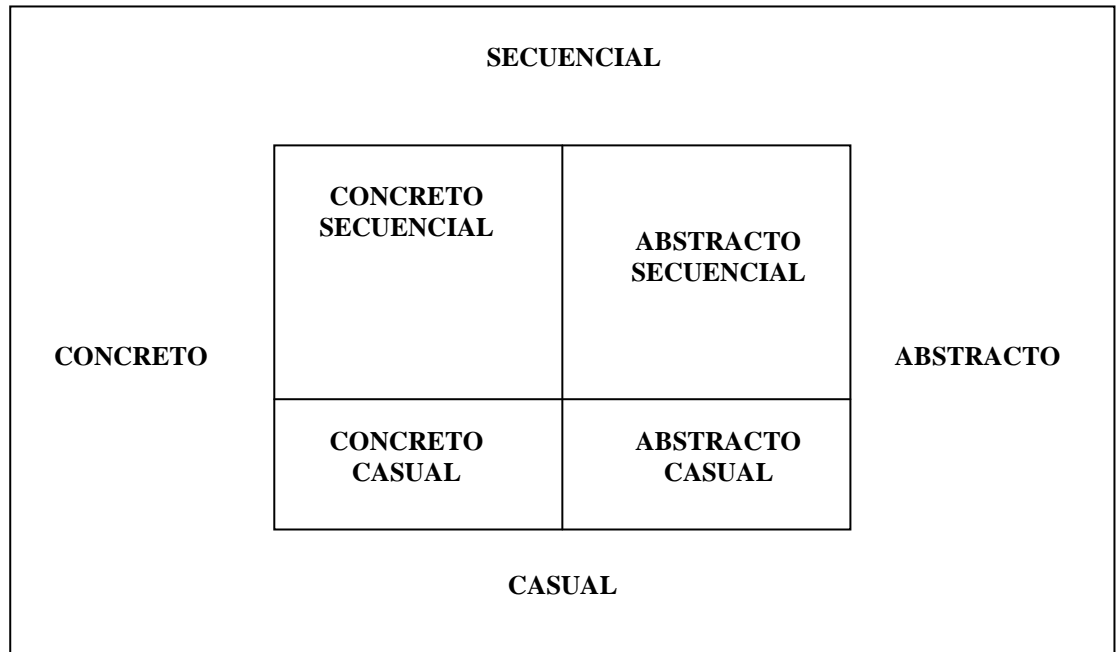


Fig. 6. Modelo de estilos de aprendizaje de GREGORC.

El Cuestionario de Estilos de GREGORC (1982a, 1982b) está diseñado para apreciar los estilos que se definen de acuerdo con dos dimensiones (véase Figura 6): una dimensión perceptual o espacial (*perceptual*) con dos habilidades, abstracción frente a concreción (*Abstractness versus Concreteness*); y una dimensión de ordenación o temporal (*ordering*) con dos habilidades también, secuencialidad frente a casualidad (*Sequence versus Randomness*). Para GREGORC, la combinación de estas dos dimensiones y sus respectivas habilidades genera cuatro estilos de aprendizaje o canales mediante los que la persona aprende de e interactúa con su entorno (GREGORC, 1979b, 1982a, 1982b, 1989a): *Concreto Secuencial* (CS), *Concreto Casual* (CR), *Abstracto Secuencial* (AS) y *Abstracto Casual* (AR). Las personas pueden manifestar estos cuatro estilos en algún grado, aunque la mayoría se inclina hacia uno o dos.

Las descripciones siguientes de los cuatro estilos nos servirán para identificar los comportamientos y las preferencias de las personas que manifiestan tales estilos (GREGORC, 1979b, 1982a, 1982b, 1989a; GREGORC y BUTLER, 1988; GREGORC y WARD, 1977):

- *Concreto Secuencial (CS)*: caracteriza a las personas que tienen una propensión a obtener información directamente a través de la experiencia práctica; para ellas "ver es creer". Les gusta manipular materiales. Este tipo de personas muestran un desarrollo extraordinario de sus cinco sentidos. Aprecian el orden y la secuencia lógica. Cuando se enfrentan a una situación de aprendizaje prefieren que se les ofrezcan directrices muy secuencializadas, paso a paso, y además les gusta seguir tales orientaciones. Les gustan que se les presente la información de una forma ordenada y los ambientes tranquilos y silenciosos.

- *Concreto Casual (CR)*: este estilo se caracteriza por una actitud experimental; se guían por la visión de "hacer las cosas en su momento". Son personas que captan lo esencial de la información rápidamente y tienen una gran habilidad para explorar la información no estructurada en la resolución de los problemas. Son personas poco metódicas y en la mayoría de las ocasiones se saltan los pasos que llevan a la solución de un problema, mostrando ésta o sus conclusiones directamente. Utilizan el método del ensayo y error, no les gusta los procedimientos planificados de antemano ni los rutinarios porque les priva de la oportunidad de encontrar respuestas o formas de hacer las cosas a su propia manera. Asumen el riesgo como enfoque para explorar desestructuradamente las alternativas que puedan

llevarles a la resolución de un problema. Trabajan bien independientemente o en pequeño grupo.

- *Abstracto Secuencial (AS)*: las personas con esta inclinación estilística se caracterizan por sus grandes habilidades para trabajar con información tanto verbal como icónica. Tienen abundancia de marcos conceptuales que les permiten interpretar la información leyéndola, escuchándola o viéndola. Les gusta aprender de una forma racional y secuencializada. Son estudiantes atentos, que respetan la autoridad y guía del profesor y disfrutan observando situaciones experimentadas por otros (el aprendizaje por observación). También son personas que podrían destacar en la planificación y el análisis de investigaciones, así como en actividades que conlleven el debate de ideas.

- *Abstracto Casual (AR)*: este estilo caracteriza a las personas que tienen una gran capacidad para sentir e interpretar "vibraciones" que le llegan de los demás o del mundo que le rodea; son personas emocionales, imaginativas, muy equilibradas y en armonía con los matices del entorno y los modos establecidos en el mismo. Asocian el medio con el mensaje y vinculan la manera del emisor deliberada y personalmente al mensaje que está siendo transmitido. Evalúan la experiencia de aprendizaje como un todo; aprenden holísticamente. Prefieren recibir la información de una manera no estructurada y, por tanto, les gusta los grupos de discusión, las actividades que implican experiencias multisensoriales y los ambientes dinámicos, activos. Son personas que prefieren acumular información y postergar las respuestas; son reflexivas.

A modo de resumen, GREGORC (1982a) nos presenta un cuadro comparativo de las características fundamentales de los cuatro estilos de aprendizaje que se derivan de su modelo, según catorce categorías: palabras-clave que los definen, mundo de la realidad, aptitud de ordenación o lógica, observación del tiempo, proceso de pensamiento, proceso de validación, centro de atención, creatividad, enfoque hacia el cambio, enfoque hacia la vida, preferencia ambiental, uso del lenguaje, palabras primarias evaluativas y características negativas cuya traducción tomamos del trabajo de SERRANO (1994)(véase Tabla 4).

CATEGORÍA	CS CONCRETO SECUENCIAL	AS ABSTRACTO SECUENCIAL	AR ABSTRACTO CASUAL	CR CONCRETO CASUAL
PALABRA CLAVE	Práctico	Probable	Potencial	Posible
MUNDO DE LA REALIDAD	Mundo concreto de los sentidos físicos	Mundo abstracto del intelecto basado sobre el mundo concreto	Mundo abstracto del sentimiento y de la emoción.	Mundo concreto de la actividad y mundo abstracto de la intuición.
APTITUD DE ORDENACIÓN	Progresión lineal secuencializada paso a paso	Secuencial y bidimensional o tridimensional	No lineal, casual y multidimensional	Patrones casuales tridimensionales
OBSERVACIÓN DEL TIEMPO	Unidades discretas del pasado, presente y futuro	El presente, el pasado histórico y el futuro proyectado	El momento: el tiempo es artificial y restrictivo	Ahora: total del pasado, interacción del presente y siembra del futuro
PROCESO DE PENSAMIENTO	Instintivo, metodológico, deliberado, estructurado	Intelectual, lógico, analítico, racional	Emocional, físico, perceptivo, crítico	Intuitivo, instintivo, impulsivo, independiente
PROCESO DE VALIDACIÓN	Prueba personal vía los sentidos: expertos acreditados	Fórmula intelectual personal; expertos acreditados convencionalmente	Sistema de orientación interno	Demostración práctica: prueba personal; raramente aceptación del lado de la autoridad
CENTRO DE ATENCIÓN	Realidad material; objetos de valor	Conocimientos de hechos, documentación	Adhesiones emocionales, relaciones y memorias	Aplicaciones, métodos, procesos e ideas

CREATIVIDAD	Producto, prototipo, refinamiento, duplicación	Síntesis, teorías, modelos y matrices	Imaginación, las artes, refinamiento y relaciones	Intuición, originalmente, inventivo, futurístico.
ENFOQUE HACIA EL CAMBIO	Un poco adverso; especulativo, indeciso y lento	Notoriamente indeciso, verificación a través de diversas fuentes, deliberación.	Sujeto a emociones, nivel de interés, crítico o impresionable	Abierto y flexible, a menudo instigador.
ENFOQUE HACIA LA VIDA	Realista, paciente, conservador y orientado hacia la perfección.	Realista, serio, determinado, lógico e intelectual.	Idealista; emocional, exuberante, trascendente e intenso	Realista/idealista; actitud telescópica, inquisitivo e independiente.
PREFERENCIA AMBIENTAL	Ordenado, práctico, tranquilo, estable	Mentalmente estimulado, ordenado y tranquilo, no autoritario	Libertas emocional y física; rico, activo y colorista	Estimulación rica, competitivo, libre de restricciones y flexible
USO DEL LENGUAJE	Significado literal y etiquetas; sucinto, lógico	Palabras polisilábicas; precisión, racionalidad; altamente verbal	Metafórico, uso de gestos y del lenguaje corporal; colorista	Informativo, colorista.
PALABRAS PRIMARIAS EVALUATIVAS	Bueno	Excelente	Super, fantástico, fuera de serie, dinamita	Superior, Gran
CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS	Excesivamente conformista; posesivo y falto de sentimientos	Sarcástico, reservado, frío, dogmático	Demasiado sensual, espacial.	Egocéntrico, falta de escrúpulos, falso.

Tabla 4. Cuadro resumen de las características de los estilos (GREGORC, 1982 :39)

c) Modelos de interacción social.

El tercer tipo de modelos que CLAXTON y MURRELL (1987) exponen son los que corresponden a los estilos de aprendizaje que ellos denominan de "*interacción social*", los cuales consisten en las tendencias que manifiestan los estudiantes en sus interacciones y comportamientos en el contexto del aula.

c.1. MANN.

El primer modelo que presentan CLAXTON y MURRELL (1987) es aquel que se deriva de una investigación realizada por MANN y sus colaboradores en la Universidad de Michigan. La muestra del estudio realizado estaba integrada por cuatro clases de estudiantes universitarios de la carrera de psicología (47 mujeres y 49 hombres), a los que, junto con sus profesores, se realizaron entrevistas en profundidad (MANN et al., 1970). Los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis factorial que llevó a los investigadores a identificar ocho grupos de estudiantes basándose en su comportamiento en el aula: sumisos (*compliant*), ansiosos-dependientes (*anxious-dependent*), trabajadores desalentados (*discouraged workers*), independientes (*independent*), héroes (*heroes*), francotiradores (*snipers*), buscadores de atención (*attention seekers*) y silenciosos (*silent*).

Cada uno de estos grupos quedó caracterizado del modo siguiente (MANN et al., 1970):

- El grupo primero, los "*estudiantes sumisos*", estuvo formado en su mayoría por alumnos del primer curso de la carrera universitaria. Eran los típicos "buenos estudiantes" adaptados a la autoridad y conformistas con los estándares establecidos. Percibían al profesor como un estimulador extrínseco cuya principal responsabilidad era la de facilitar la comprensión del material de aprendizaje. Estos estudiantes estaban muy orientados hacia la tarea, no manifestaban comportamientos rebeldes y aceptaban lo que el profesor les decía. Aunque su rendimiento era razonablemente bueno en clase, no eran particularmente innovadores, creativos o intelectuales.

- El grupo segundo, los "*estudiantes ansiosos-dependientes*", estaba integrado por un número más elevado de alumnos que el grupo de los sumisos. Se sentían enojados con sus yoes interiores y temerosos con los demás. Mostraron actitudes de dependencia hacia el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Manifestaron estados de ansiedad cuando eran evaluados, o simplemente cuando pensaban en el hecho de que iban a ser evaluados. En sus vidas pasadas no han sido particularmente felices; su infancia se caracterizó por la falta de afecto parental y un nivel muy alto de exigencias. Fueron fácilmente lastimados e intentaron ganar amor mediante la aceptación y el seguimiento de las normas establecidas por las figuras significativas de su entorno. Sus puntuaciones en los tests estandarizados de aptitud verbal fueron las más bajas con respecto a los otros grupos, lo cual puede explicar la baja autoestima que estos alumnos poseen de su capacidad intelectual. Eran fácilmente silenciados por estímulos punitivos por parte del profesor, e incapaces de llegar a involucrarse en el material de aprendizaje o de buscarlo independientemente.

- El grupo tercero, los "*trabajadores desalentados*", estuvo formado por un número muy reducido de estudiantes. Estos alumnos experimentaban profundos sentimientos de culpa y manifestaban actitudes depresivas acerca de la naturaleza humana y el futuro en general. No estaban satisfechos consigo mismos. Sentían preocupación por sus yoes internos, por perder la sensibilidad con los otros, y tenían fantasías de que podrían herir a los demás.

- El cuarto grupo, los "*independientes*", resultó estar integrado por los estudiantes de más edad. Eran muy inteligentes, seguros, agradables y capaces de ver las actividades de clase y el material de aprendizaje con cierta objetividad. No estaban interesados en establecer relaciones personales intensas con el profesor. Eran capaces de pensar críticamente y tenían una perspectiva de la vida esencialmente individualista. En sus relaciones con los demás miembros de la clase se mostraban bastante reservados.

- El quinto grupo era el de los "*héroes*". Su trabajo en la clase estaba ligado a la función de "rebelión y protesta". Se sentían superiores y se veían a sí mismos como personas excepcionales que viven apartadas y más allá de la "gente corriente". Obtuvieron las calificaciones académicas más altas de todos los grupos. No manifestaron estados de ansiedad ni actitudes de dependencia, y tenían la habilidad y la voluntad de ayudar al profesor cuando lo necesitaba. La universidad era percibida por estos alumnos como un sistema opresivo y desconfiaban de sus autoridades. Eran habilidosos en cuanto que eran capaces de refutar los argumentos del profesor, al tiempo que le sugerían lo que debía hacer.

- El sexto grupo, los "*francotiradores*", estaba formado por estudiantes con unas características similares a los héroes; no obstante, las conductas de rebelión y protesta de estos alumnos eran más expresivas y defensivas. Eran bajos rendidores y poseían una autoestima baja. Con frecuencia hacían comentarios hostiles sobre profesor. Su popularidad en la clase era baja y esto, combinado con su rebeldía, les llevaba a dirigir ataques hacia el profesor. Eran

pesimistas acerca de sus relaciones con las figuras de autoridad y sus futuros personales. Tuvieron una infancia infeliz y sus figuras parentales fueron muy autoritarios con ellos.

- El séptimo grupo, *los "buscadores de atención"*, estaba integrado por estudiantes caracterizados por una orientación predominantemente social; frecuentemente estaban involucrados en bromas, alborotos y fanfarronadas; les gustaba "hacerse de notar". Necesitaban estar con los demás, pero también tendían a divertirse a costa de los otros. Estaban interesados en la interacción social antes que en el trabajo, lo cual inhibía su desarrollo intelectual. Se preocupaban por la apariencia de las cosas y en cómo los demás les percibían.

- El último grupo, *los "silenciosos"*, formado por un número muy extenso de estudiantes, se caracterizó no tanto por lo que hacían sino más bien por lo que no hacían. Eran personas vulnerables, muy susceptibles, casi paranoides, y podían llegar a ser muy desconcertantes para los demás. Los hombres parecían enojados y defensivos; las mujeres, sin embargo, actuaban según el estereotipo del rol femenino.

Al respecto de esta tipología de estudiantes, CLAXTON y MURRELLI (1987) afirman:

"Aunque las clases varíen, los estudiantes cambien y la persona no encaje perfectamente en uno de estos grupos, tales grupos pueden ayudar a los profesores a observar a sus estudiantes

como individuos completamente complejos antes que como un grupo indiferenciado" (p. 38).

c.2. GRASHA Y REICHMANN.

CLAXTON y MURRELL (1987) exponen otro de los modelos de interacción social de los estilos de aprendizaje que surge a partir del estudio desarrollado a lo largo de dos años por GRASHA y REICHMANN con los estudiantes de la Universidad de Cincinnati (GRASHA, 1972). El resultado de esta investigación fue la identificación de tres estilos de aprendizaje: *evasivo-participante*, *competitivo-colaborativo* y *dependiente-independiente*. Tales estilos fueron definidos a partir de tres dimensiones del comportamiento del estudiante en el contexto del aula: las actitudes del estudiante hacia el aprendizaje, su visión del profesor y de sus iguales, y su reacción a los procedimientos utilizados en clase.

Posteriormente, los autores (REICHMANN y GRASHA, 1974) elaboraron las "Escala de Estilo de Aprendizaje del Estudiante GRASHA-REICHMANN" (GRSLSS, *Grasha-Reichmann Student Learning Style Scales*). Los estilos de aprendizaje que evalúa tal instrumento son seis, los cuales describimos a continuación (REICHMANN y GRASHA, 1974):

- A los *estudiantes independientes* les gusta pensar por sí mismos. Prefieren trabajar solos antes que en grupo. Confían en sus habilidades para aprender y aprenden lo que sienten que es necesario.

- Los *estudiantes dependientes* manifiestan muy poca curiosidad intelectual y aprenden solamente aquello que se les exige. Perciben al profesor como una fuente de estructura y apoyo, y hacen lo que la autoridad establecida exige.

- Los *estudiantes colaborativos* prefieren las experiencias de aprendizaje colaborativas. Son cooperativos y disfrutan trabajando con los demás; perciben la clase como un lugar para aprender e interactuar con los otros.

- Los *estudiantes competitivos* sienten que deben competir con otros para estimularse; su motivación para aprender radica en el reto de hacerlo mejor que los demás. La clase es percibida como un lugar de competición en el que deben ganar.

- Los *estudiantes participantes* desean aprender el contenido del curso y disfrutan atendiendo a las clases. Asumen la responsabilidad de asistir a la mayoría de las clases y participan con sus compañeros cuando se les pide. Sin embargo, hacen poco aparte de lo que se les exige.

- Los *estudiantes evasivos* no participan en las clases activamente y no están interesados en el contenido de aprendizaje del curso.

c.3. FUHRMANN Y JACOBS.

Otro modelo e instrumento de los estilos de interacción social es el de FUHRMANN-JACOBS, el cual implica a tres estilos:

dependiente, colaborativo e independiente (FUHRMANN y GRASHA, 1983).

Según este modelo, un único estilo es malo porque cada uno es apropiado para diferentes contextos o situaciones. Para CLAXTON y MURRELL (1987) la habilidad para adoptar un estilo u otro dependiendo de la situación de aprendizaje es una poderosa fuerza para el estudiante. La Tabla 5 refleja las necesidades de los aprendices, el rol del formador y el comportamiento de enseñanza apropiado para cada estilo.

<i>Estilo de aprendizaje</i>	<i>Necesidades del aprendiz</i>	<i>Rol del formador</i>	<i>Comportamiento del formador</i>
Dependiente: puede ser necesario en los primeros cursos o en los cursos introductorios; cuando el aprendiz tiene poca o ninguna información sobre el curso.	<ul style="list-style-type: none"> •Estructuración •Dirección •Refuerzo externo •Apoyo •Estima de la autoridad 	<ul style="list-style-type: none"> •Experto •Autoritario 	<ul style="list-style-type: none"> •Clases magistrales •Demostraciones •Asignación de tareas •Revisar •Apoyar •Evaluar •Reforzar •Transmitir contenidos •Diseñar materiales •Calificar

<i>Estilo de aprendizaje</i>	<i>Necesidades del aprendiz</i>	<i>Rol del formador</i>	<i>Comportamiento del formador</i>
Independiente: puede ser necesario cuando el aprendiz tiene muchos conocimientos o habilidades sobre el curso, y además quiere continuar explorándolos. El aprendiz puede sentir que el formador no se esfuerza tanto como a él le gustaría	<ul style="list-style-type: none"> *Conciencia interna *Experimentación *Tiempo *Ausencia de apoyo crítico 	*Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> *Saber aceptar *Atender a peticiones *Retroalimentación *Proporcionar fuentes *Consultar *Escuchar atentamente *Negociar *Evaluar

<i>Estilo de aprendizaje</i>	<i>Necesidades del aprendiz</i>	<i>Rol del formador</i>	<i>Comportamiento del formador</i>
Colaborativo: puede ser necesario cuando el aprendiz posee algunos conocimientos, información o ideas, y le gustaría compartirlas o someterlas a prueba	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Interacción ▶ Práctica ▶ Investigar sólo o con otros ▶ Observación ▶ Retar a sus compañeros ▶ Estima de sus iguales ▶ Experimentación, 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Co-aprendiz ▶ Modelador del ambiente de aprendizaje ▶ Participante 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Interactuar ▶ Preguntar ▶ Proporcionar fuentes ▶ Modelar ▶ Proporcionar retroalimentación ▶ Coordinar ▶ Evaluar ▶ Dirigir ▶ Observar procesos ▶ Calificar

c.4. EISON.

El último modelo de los estilos de interacción social al que hacen referencia CLAXTON y MURRELLI (1987) es el desarrollado por EISON en 1979.

Este autor identifica el estilo de aprendizaje en términos de las actitudes del aprendiz hacia la valoración de su rendimiento y la experiencia de aprendizaje. Para EISON (op. cit. CLAXTON y MURRELL, 1987) los aprendices pueden clasificarse según dos categorías:

- Los "*aprendices orientados hacia el aprendizaje*" (*learning-oriented, LO*), los cuales ven la formación como un modo mediante el que pueden adquirir la información e ideas que serán importantes para ellos.

- Los "*aprendices orientados hacia la valoración de su rendimiento*" (*grade-oriented, GO*), que perciben la formación como un procedimiento mediante el cual serán evaluadas y "calificados" y en el que deben "aguantar" para obtener una cualificación profesional.

Eison desarrolló un instrumento denominado LOGO (*Learning Orientation, Grade Orientation*) para medir las posiciones de los aprendices en esta escala según los dos estilos de aprendizaje de su modelo. Unos años más tarde, Eison y sus colaboradores revisan este instrumento a partir de una tipología de cuatro estilos, originando el LOGO II (MILTON, POLLIO y EISON, 1986).

Los cuatro estilos que evalúa el LOGO II quedan caracterizados del modo siguiente (MILTON, POLLIO y EISON, 1986):

- *Alta orientación hacia el aprendizaje/Alta orientación hacia la calificación* (alta LO/alta GO): los aprendices con esta orientación

normalmente se encuentran en los cursos iniciales de su preparación profesional; están altamente motivados tanto por aprender como por obtener una alta valoración de su rendimiento.

- *Alta orientación hacia el aprendizaje/Baja orientación hacia la calificación* (alta LO/baja GO): estos aprendices participan en la formación con la finalidad de obtener un enriquecimiento educativo y un crecimiento personal.

- *Baja orientación hacia el aprendizaje/Alta orientación hacia la calificación* (baja LO/alta GO): el interés básico de estos aprendices es obtener una buena calificación de su rendimiento.

- *Baja orientación hacia el aprendizaje/Baja orientación hacia la calificación* (baja LO/baja GO): con frecuencia, este tipo de aprendices participa en la formación con la única motivación de ("pasar el rato").

d) Modelos de ambiente de aprendizaje y preferencia instruccional.

En este apartado presentaremos los modelos de estilos de aprendizaje que CLAXTON y MURRELL (1987) definen como las preferencias de los aprendices por determinados ambientes de aprendizaje y/o métodos de enseñanza. Estos estilos son los más externos al individuo, los más observables y los menos estables, por lo que son más susceptibles de medición y modificación. CLAXTON y

MURRELL (1987) explican dos de estos modelos: el de Hill y el de CANFIELD.

d.1. HILL.

Uno de los modelos del estilo de preferencia instruccional es el desarrollado por J.E. HILL y sus colaboradores (HILL y NUNNERY, 1973). Estos autores desarrollaron un modelo comprensivo que constituye un mapa del estilo de aprendizaje denominado "*ciencias educativas*". Este mapa estilístico incluye las siete "*ciencias educativas*" siguientes (HILL y NUNNERY, 1973):

- *Los símbolos y sus significados* constituye una ciencia basada en la creencia de que las personas utilizan símbolos teóricos y cualitativos para la adquisición de los conocimientos y significados.

- *Los determinantes culturales* del significado de los símbolos se relacionan con las variables culturales que están influyendo en lo que significan los símbolos para las personas de un determinado contexto cultural.

- *Las modalidades de influencia* son los elementos que muestran cómo una persona hace inferencias.

- Los aspectos bioquímicos y electrofisiológicos de *la memoria*

- El *estilo cognitivo*, producto de las cuatro primeras ciencias.

- *La enseñanza, el asesoramiento y el estilo de administración.*
- *Los análisis sistemáticos de toma de decisiones.*

Todos estos elementos permiten que el estilo de aprendizaje de una persona pueda ser "mapeado" e interpretado; este proceso, a juicio de WARNER (1982), conlleva la utilización de un inventario que hace referencia a los tipos de medios de comunicación, estilos de enseñanza y factores ambientales que prefieren los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje; este sistema experto da lugar a un proceso denominado análisis diferencial

.

En 1978 J.E. HILL inició una investigación en la que éste abogaba por el hecho de que el emparejamiento entre los estilos de aprendizaje de la persona y los modos como éstos fueran enseñados, redundaría en una mejora de sus actitudes hacia las experiencias de aprendizaje; así mismo, el autor hipotetizó que los aprendices que tuvieran conciencia de su propio estilo de aprendizaje rendirían más y mejor que aquellos otros que no fueran conscientes de su preferencia estilística.

d.2. CANFIELD.

El segundo modelo de estilos de aprendizaje que citan CLAXTON y MURRELL (1987) dentro de esta categoría de preferencia instruccional es el de CANFIELD. Este modelo, como el anterior, es bastante comprensivo y se deriva del *Inventario de Estilos*

de Aprendizaje (LSI) elaborado por el propio autor (CANFIELD, 1980).

El LSI explora cuatro áreas - condiciones para la instrucción, áreas de interés, modos de instrucción e influencia- que incluyen un total de 21 aspectos diferentes. Describamos brevemente cada uno de ellos (CANFIELD, 1980):

➤ 1er área: *Condiciones para la instrucción*. El autor define este área como la situación o contexto de instrucción preferido por el aprendiz. Se refiere a las dinámicas de la situación en la que se produce el aprendizaje. Los papeles que las personas asumen en la tarea de aprendizaje, la estructura de los materiales del curso, las formas en que las metas se establecen y las fuentes de motivación, son todos ellos aspectos de las condiciones del aprendizaje. Esta área evalúa los siguientes aspectos:

- *Afiliación entre iguales*: esta escala trata de evaluar si los aprendices disfrutaban con el trabajo en equipo, mantienen buenas relaciones con sus compañeros de clase y entablan amistad, etc.

- *Organización*: mide si los aprendices desean que el trabajo del curso esté lógicamente organizado, que las tareas asignadas sean completamente comprendidas y que exista una secuencia lógica de actividades.

- *Establecimiento de metas*: trata de averiguar si los aprendices quieren establecer sus propias metas educativas, utilizar la

retroalimentación para ayudarles a modificar sus metas o procedimientos y tomar sus propias decisiones sobre los objetivos educativos.

- *Competitividad*: esta escala pretende determinar si los aprendices desean competir con sus iguales, ser comparados con ellos o si necesitan saber cómo lo están haciendo en relación con los demás.

- *Afiliación con el formador*: con esta escala se pretende determinar si a los alumnos les gusta conocer al formador personalmente y tener una comprensión mutua y unión con él.

- *Detalles*: trata de conocer si a los aprendices les gusta disponer de información específica sobre las actividades y sus exigencias, las normas y reglas establecidas, etc.

- *Independencia*: pretende descubrir si los aprendices prefieren trabajar solos, determinando sus propios planes de estudio y haciendo las tareas de aprendizaje de forma independiente.

- *Autoridad*: esta escala permite determinar si los aprendices desean que en los cursos exista disciplina, se mantenga el orden y se tenga informado en todo momento al formador.

➤ 2º área: **Áreas de interés**. Este área explora los tipos de materias, contenidos y objetivos de estudio preferidos por los aprendices. Su evaluación contempla las cuatro escalas siguientes:

- *Numérica*: evalúa la preferencia del aprendiz por el trabajo con números y lógica, resolución de problemas matemáticos, computarización, etc.

- *Cualitativa*: determina la preferencia del aprendiz por el trabajo con palabras o el lenguaje (composiciones escritas, edición, charlas, etc.).

- *Inanimada*: explora el grado de preferencia del aprendiz por el trabajo con cosas y objetos, el cual puede implicar procesos de diseño, construcción, manipulación o reparación.

- *Personas*: evalúa las preferencias del aprendiz por la construcción de habilidades relacionadas con la comprensión de las personas (entrevistas, asesoramiento, ayuda, ventas, etc.).

➤ 3er área: **Modos de instrucción**. CANFIELD (1980) trata de evaluar con este área las formas preferidas por los aprendices para la presentación de la información, ya sean modalidades sensoriales o cognitivas. El autor contempla las siguientes modalidades instruccionales:

- *Clases expositivas*: esta escala trata de determinar la preferencia del aprendiz por la instrucción mediante las clases expositivas, la conversación o cualquier otro procedimiento que implique la expresión oral y la escucha atenta.

- *Lecturas*: determina el grado en que el aprendiz prefiere el material presentado de forma escrita (libros, folletos, panfletos, etc.).

- *Icónica*: esta escala trata de explorar si los aprendices sienten que los materiales visuales o gráficos son importantes para el aprendizaje (películas, diagramas, ilustraciones, gráficos, etc.).

- *Experiencia directa*: evalúa la preferencia del aprendiz por los trabajos con materiales, tocándolos, manipulándolos, en contacto directo con ellos (prácticas de laboratorio, estudios de campo, etc.).

➤ 4º área: **Expectativas sobre las calificaciones**. Este área trata de conocer el nivel de rendimiento anticipado por el propio aprendiz o las expectativas que éste tiene sobre cuál será su nivel de desarrollo o logro. Incluye cinco niveles de rendimiento esperados; a saber:

- *Expectativa A*: cuando los aprendices sienten que obtendrán un nivel superior.

- *Expectativa B*: los aprendices sienten que obtendrán un nivel por encima de la media o un buen nivel.

- *Expectativa C*: los aprendices sienten que obtendrán un nivel medio o suficiente.

- *Expectativa D*: cuando los aprendices sienten que obtendrán un nivel por debajo de la media o un nivel no satisfactorio.

- *Expectativa Total*: es el resultado de la suma de las expectativas A, B, C y D.

A partir del LSI CANFIELD (1980) propone una tipología de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la que distingue entre los "tipos puros" y los "tipos mixtos" (véase Figura 7).

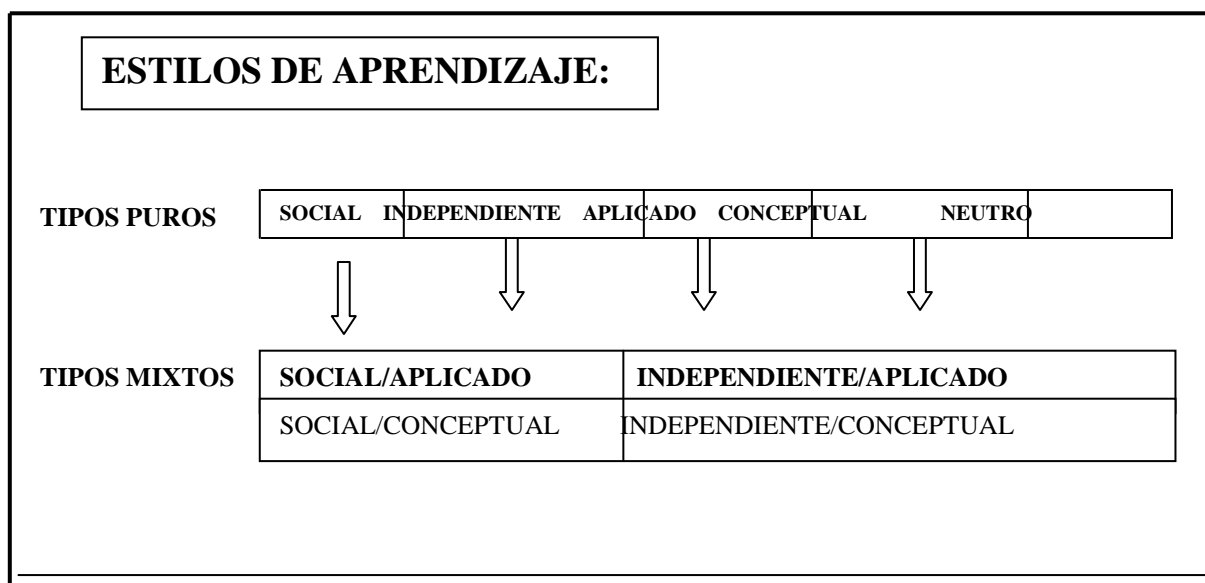


Fig. 7. Estilos de aprendizaje basados en el LSI de Canfield (1980).

➤ En los "tipos puros" el autor distingue los siguientes: social, independiente, aplicado, conceptual y neutral.

- El *tipo social* es un aprendiz que se identifica con puntuaciones altas en la escalas "iguales" e "instructor", y con puntuaciones bajas en las escalas "establecimiento de metas" e "independencia". Los aprendices de este grupo prefieren el mayor número posible de oportunidades para interactuar con la variedad de personas que normalmente se encuentran en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Estas personas orientadas socialmente prefieren centrarse menos en las actividades de aprendizaje que requieren grandes dosis de trabajo individual y autodirigido. Los

aprendices puros sociales prefieren los pequeños grupos de discusión y el trabajo en equipo cuando elaboran sus planes de aprendizaje.

- El *tipo independiente* se caracteriza por puntuaciones altas en las escalas "establecimiento de metas" e "independencia", y bajas en las de "iguales" e "instructor". Los aprendices de este tipo prefieren propiciar oportunidades para trabajar solos en el logro de las metas individuales, y están menos interesados en que se les ofrezcan oportunidades para la interacción social. Las técnicas instruccionales tales como el análisis de los estudios de casos o la instrucción programada son las preferidas por este tipo de estudiantes.

- El *tipo aplicado* se identifica con puntuaciones altas en las escalas "experiencia directa", "inanimada" e "icónica", y con puntuaciones bajas en las escalas "organización", "cualitativa" y "lectura". Estos aprendices prefieren las actividades que tienen una clara relación con las experiencias reales de la vida cotidiana. Se sienten frustrados con las clases expositivas, lecturas preparatorias o con un uso extensivo del lenguaje como medio de intercambio de la información. Sus modalidades de instrucción preferidas implican el desarrollo de prácticas, visitas, etc.

- Los *aprendices conceptuales* se identifican con puntuaciones altas en las escalas de "organización", "cualitativa" y "lecturas", y con puntuaciones bajas en las escalas de "experiencia directa", "inanimada" e "icónica". Estos aprendices prefieren trabajar con materiales diseñados con un lenguaje altamente organizado y se sienten menos satisfechos con una instrucción focalizada sobre el

aprendizaje elaborado a partir de la experiencia de la vida real cotidiana. Este tipo de aprendices prefiere las clases expositivas y las lecturas.

- El *tipo neutral* no muestra una fuerte preferencia en ninguna de las escalas del LSI. De alguna forma, los aprendices neutrales pueden adaptarse fácilmente a cualquier enfoque instruccional.

→ En los "*tipos mixtos*", CANFIELD (1980) identifica el social/aplicado, el social/conceptual, el independiente/aplicado y el independiente/conceptual.

- Los aprendices "*sociales/aplicados*" puntúan alto en las escalas de "iguales", "instructor", "experiencia directa", "inanimada" e "icónica", y bajo en las escalas "establecimiento de metas", "independencia", "organización", "cualitativa" y "lecturas". Estos aprendices prefieren las actividades estrechamente relacionadas con las experiencias del mundo real. Se sienten menos a gusto con las actividades individuales o autodirigidas que implican una fuerte dosis de componentes de lectura o lenguaje. Prefieren las prácticas supervisadas, el juego de roles y la resolución de problemas en grupo.

- Los aprendices *sociales/conceptuales* puntúan alto en las escalas de "iguales", "instructor", "organización", "cualitativa" y "lecturas", y bajo en las escalas "establecimiento de metas", "independencia", "experiencia directa", "inanimada" e "icónica". Estos aprendices prefieren las situaciones de aprendizaje en las que puedan interactuar con sus compañeros. Se pueden sentir frustrados con las

tareas supervisadas y autodirigidas que impliquen el trabajo con experiencias concretas del mundo real. Estos estudiantes prefieren las clases magistrales y las discusiones grupales.

- Los tipos "*independientes/aplicados*" puntúan alto en las escalas "establecimiento de metas", "independencia", "experiencia directa", "inanimada" e "icónica", y bajo en las escalas "iguales", "instructor", "organización", "cualitativa" y "lecturas". Estos aprendices prefieren trabajar solos en el logro de sus metas individuales y les gustan las actividades estrechamente vinculadas con las experiencias del mundo real. Se sienten menos satisfechos con las situaciones socialmente interactivas, las clases expositivas, las lecturas u otras actividades en las que el lenguaje interviene intensivamente.

- Los "*aprendices independientes/conceptuales*" puntúan alto en las escalas "establecimiento de metas", "independencia", "organización", "cualitativa" y "lecturas", y bajo en las escalas "iguales", "instructor", "experiencia directa", "inanimada" e "icónica". Estas personas prefieren trabajar independientemente para conseguir sus propias metas. Les gustan las actividades que implican el uso del lenguaje. Prefieren no dedicar mucho tiempo a las actividades socialmente interactivas y estrechamente vinculadas al mundo real. Se inclinan por las lecturas independientes y las búsquedas y revisiones bibliográficas.

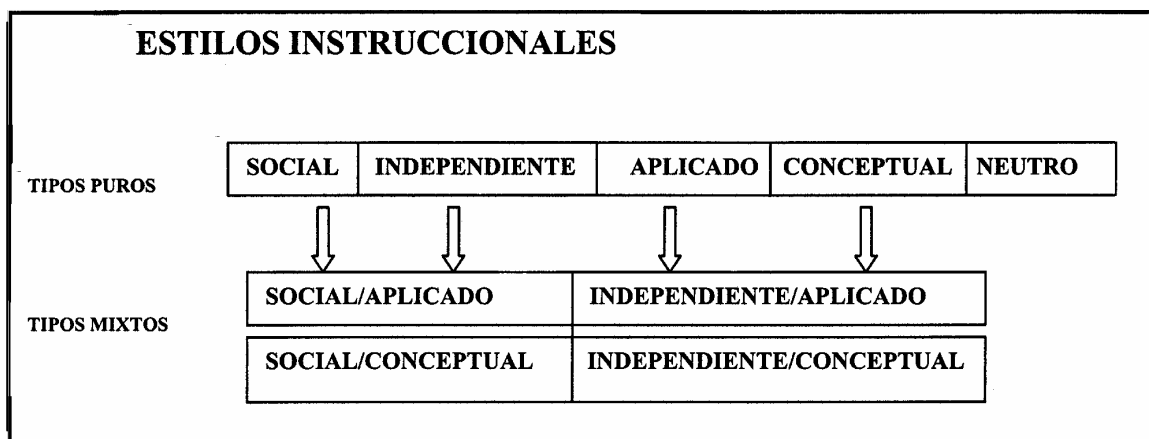


Fig. 9. Estilos instruccionales basados en el ISI de CANFIELD y CANFIELD (1986).

Finalmente señalar que CANFIELD ha diseñado un instrumento paralelo al LSI para determinar los estilos instruccionales del profesorado: el *Inventario de Estilos Instruccionales* (ISI) (CANFIELD y CANFIELD, 1986). En general, el ISI considera las mismas dimensiones que inventario de los estilos de aprendizaje para los alumnos, llegando a establecer la misma tipología de estilos (véase Figura 9). La conjunción de ambos instrumentos, LSI e ISI, proporciona un contexto muy adecuado para que estudiantes y profesores puedan tratar sobre el diseño del curso y las actividades de aprendizaje a desarrollar en el mismo, de modo que se ajusten a las preferencias de unos y otros.

E). OTROS MODELOS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.

No quisiéramos cerrar este apartado dedicado a describir los modelos de estilos de aprendizaje que han sido analizados en las distintas tipologías expuestas, sin hacer mención -aun cuando sea de forma sucinta-, a algunos otros modelos que hemos encontrado en nuestra revisión de las fuentes en torno al tema de los estilos de

aprendizaje y que consideramos interesantes. Estos modelos son los de HOPSON y SCALLY (1982), FISCHER y FISCHER (1979), McCARTHY (1980, 1985, 1990), TORRANCE y sus colaboradores (TORRANCE y FRASIER, 1983; TORRANCE, REYNOLDS y BALL, 1977; TORRANCE y ROCKENSTEIN, 1988), RENZULLI y SMITH (1978; SMITH y RENZULLI, 1982, 1984) y HUNT (1978, 1979, 1988), GIBBS, HONEY y MUMFORD (1988), MARTON y SALJO (1976a, 1976b).

a) HOPSON y SCALLY.

Estos autores (HOPSON y SCALLY, 1982) han ideado un método para que los formadores puedan ayudar a sus aprendices a conocer sus estilos de aprendizaje (*Learning Styles Card Sort*). La propuesta de Hopson y Scally distingue cuatro estilos (*entusiasta, lógico, imaginativo y práctico*). Esta propuesta nos parece muy similar a la de HONEY y MUMFORD (1988), como veremos, es una adaptación del modelo de KOLB (1976, 1984). HOPSON y SCALLY (1982) nos explican las ventajas e inconvenientes de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje de su modelo; veámoslas:

► *Estilo Entusiasta:*

Ventajas

- Se involucra en aquello que le interesa.
- Trabaja bien con los demás, habla de sus problemas con los otros y les pide ayuda.
- Disfruta con la escritura libre.
- Ensaya nuevas ideas o técnicas.
- Le gustan los riesgos generalmente.
- Le gusta la variedad y lo excitante.
- Aprende hablando con otras personas.

Inconvenientes

- No planifica el trabajo de antemano.
- Tiende a rechazar las materias en las que no está interesado.
- No se organiza bien el tiempo.
- Intenta hacer demasiadas cosas al mismo tiempo.
- Deja las cosas para el último momento.
- Suele ser desordenado.

► *Estilo Imaginativo:*

Ventajas

- Ve nuevas formas de hacer las cosas.
- Tiene soluciones creativas.
- Percibe las implicaciones a largo plazo de las cosas.
- Es capaz de ver las cosas holísticamente.
- Sabe escuchar a los demás y mostrarles sus ideas.
- Ve las conexiones entre las diferentes materias que está estudiando.
- Presenta sus trabajos en formas artísticas y novedosas.
- Ofrece alternativas novedosas.

Inconvenientes

- No puede percibir los árboles en el bosque, pierde detalles importantes.
- Espera demasiado tiempo antes de pasar a la acción.
- No organiza bien su trabajo.
- Suele ser desordenado.

► *Estilo Práctico:*

Ventajas

- Trabaja bien solo.
- Es bueno estableciendo metas y haciendo planes para la acción.
- Sabe cómo encontrar la información.
- Ve las aplicaciones de la teoría.
- No se distrae.
- Hace cada vez una cosa.
- Revisa sus planes de trabajo.
- Organiza su tiempo muy bien y tiene tiempo para hacer otras cosas.
- Lee las instrucciones cuidadosamente.
- Es ordenado.

Inconvenientes

- Se muestra impaciente con los puntos de vista de los demás.
- Piensa que sólo hay una forma de hacer las cosas: la suya propia.
- Fracasa utilizando a los amigos y profesores como fuentes.
- Puede ver los árboles pero no el bosque.
- Se obsesiona con los detalles.
- Falta de imaginación; pobre para ideas nuevas.
- A menudo no trabaja bien con los demás.
- Se preocupa más por acabar el trabajo que realmente por obtener un buen trabajo.
- No está muy interesado en la presentación de sus trabajos.

► *Estilo Lógico:*

Ventajas

- Organiza bien los hechos y el material.
- Percibe los vínculos entre las ideas.
- Le gusta entender cada cosa que está trabajando.
- Curioso, disfruta con los problemas.
- Trabaja bien solo y necesita una mínima ayuda de sus profesores y compañeros.
- Preciso y concienzudo, serio.
- Planifica muy bien su trabajo.
- Establece metas claras, sabe por qué está haciendo algo y qué temas son los prioritarios.
- Buen crítico.

Inconvenientes

- Necesita demasiada información antes de empezar a trabajar.
- Fracasa utilizando a los amigos y profesores como fuentes.
- No funciona muy bien en grupos de discusión.
- Guarda los problemas para sí mismo.
- Le gusta hacer las cosas en un modo establecido, no creativo.
- Demasiado cauteloso, no le gustan los riesgos.

b) FISCHER y FISCHER.

FISCHER y FISCHER (1979) proponen una tipología de estilos de aprendizaje en la que distinguen ocho tipos de aprendices:

- Los aprendices "*incrementales*" demandan una estructura lógica secuencializada en el proceso de aprendizaje; esto es, necesitan que se les diseñe un enfoque altamente estructurado con el fin de que puedan alcanzar generalizaciones.

- Los aprendices "*explícitamente estructurados*" necesitan que los objetivos de aprendizaje estén claramente formulados y que las clases estén muy organizadas.

- Los aprendices "*abiertamente estructurados*" prefieren los ambientes de aprendizaje abiertos, flexibles, antes que los altamente estructurados.

- Los aprendices "*emocionalmente involucrados*", necesitan un ambiente estimulante tanto física como mentalmente, en que se provoque una carga emocional alta y un flujo dinámico de ideas y actividades.

- Por el contrario, los aprendices "*emocionalmente neutrales*" necesitan un ambiente emocional poco estimulante, donde las ideas y actividades que fluyan en él tenga un carácter poco interactivo.

- Los aprendices "*generalistas sensoriales*" son multisensoriales, ya que pueden utilizar eficazmente cualquier sentido para aprender.

- En cambio, los aprendices "*especialistas sensoriales*" prefieren un solo sentido para aprender; es decir, tienen un único sentido dominante (vista, audición, etc.), pese a que el resto operen suficientemente.

- Los aprendices "*intuitivos*" tienen *insight* súbitos que les llevan a realizar fácilmente generalizaciones significativas y exactas basándose en la información y en la experiencia acumulada de forma asistemática. Pero la falta de sistematización de este tipo de aprendices hace que sean incapaces de comunicar de forma organizada lo que han aprendido.

Además de estos ocho estilos de aprendizaje, FISCHER y FISCHER (1979) hablan de los aprendices eclécticos y los dañados:

- Los aprendices "*eclécticos*" son tipos versátiles, esto es, estudiantes que pueden cambiar sus estilos de aprendizaje para adaptarse al estilo que cada situación de aprendizaje demande, a pesar de que tengan una preferencia estilística por un determinado estilo.

- Los aprendices "*dañados*" poseen un autoconcepto muy bajo, escasas habilidades sociales y una actitud muy negativa hacia el aprendizaje.

c) McCarthy.

Bernice McCARTHY ha desarrollado un enfoque instruccional comprensivo denominado Sistema 4MAT (McCARTHY, 1980, 1985, 1990) a partir de su modelo de estilos de aprendizaje, el cual es una combinación fundamentalmente de la investigación sobre los hemisferios del cerebro y el ciclo de aprendizaje de KOLB, pese a que en el mismo se deje notar la influencia de otros modelos (entre ellos, los de GREGORC, LOTAS y FISCHER y FISCHER).

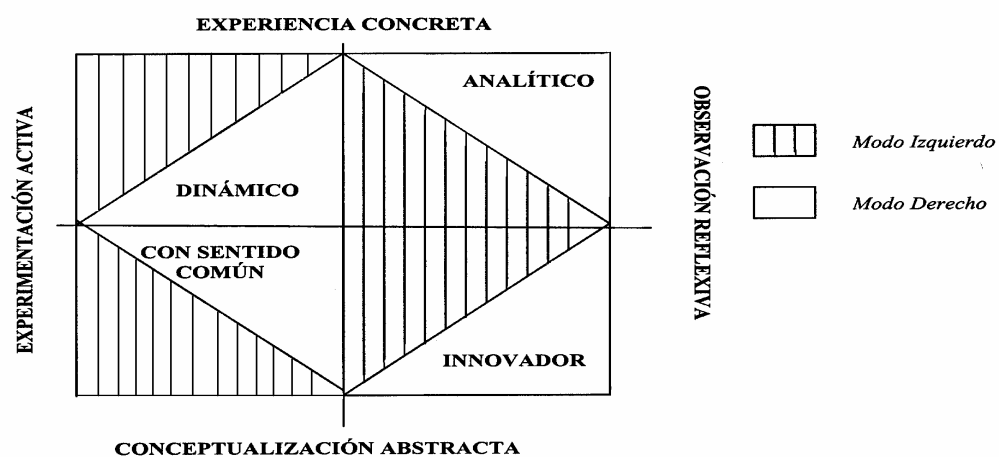


Fig. 10. Modelo de estilos de aprendizaje de McCarthy (1980, 1985, 1990)

En esencia, el modelo sintético de esta autora tiene en cuenta las dimensiones de *percepción y procesamiento de la información* del

ciclo de aprendizaje de KOLB (1976, 1984) y sus cuatro fases (*experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa*), combinando los modos izquierdo y derecho del cerebro. El resultado es un modelo con cuatro cuadrantes (cuatro estilos de aprendizaje), cada uno de ellos con dos pasos que se corresponden respectivamente con los modos izquierdo y derecho del cerebro (véase Figura 10).

McCARTHY (1980, 1985, 1990) caracteriza cada uno de los estilos de su modelo del modo siguiente:

- Estilo *innovador*. Los aprendices con este estilo perciben la información de una forma concreta y la procesan de una forma reflexiva. Son las personas innovadores, divergentes e imaginativos que aprenden escuchando, compartiendo ideas e involucrándose personalmente. El paso 1 (modo derecho) sirve para crear una experiencia, y el paso 2 (modo izquierdo) para analizarla. Estas personas preguntan "¿por qué?" y necesitan una razón para aprender.

- Estilo *analítico*. Estos aprendices perciben la información de forma abstracta y la procesan mediante la observación reflexiva. La formación es una experiencia agradable para ellos. Este tipo de personas rinde bien en las clases tradicionales. Los analíticos se interesan por la pregunta "¿qué?" y valoran las realizaciones y opiniones de los expertos. En el paso 3 (modo izquierdo) de este estilo de aprendizaje está integrada la experiencia con la información actual; en el paso 4 (modo derecho) se haya la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades.

- Estilo "*con sentido común*". El sentido común de estos aprendices quiere saber "¿cómo funciona esto?". Son personas que perciben pensando de forma abstracta y que procesan siendo activos y experimentando. Quieren resolver los problemas poniéndolos a prueba ellos mismos. Estos aprendices pueden encontrar la formación como una experiencia irrelevante porque lo que les interesa es saber cómo algo puede aplicarse de forma inmediata, cómo funcionan las cosas. Buscan lo relevante de la información y de las experiencias. El paso 5 (modo izquierdo) enfatiza la práctica de las "definiciones dadas" y el paso 6 (modo derecho) acentúa la práctica de las experiencias personales añadidas.

- Estilo *dinámico*. Estos estudiantes perciben mediante las experiencias concretas y procesan la información de un modo activo. Su pregunta favorita es "¿si...?". Son arriesgados y se interesan por las posibilidades remotas u ocultas de los fenómenos. Son buenos en los procesos de resolución de problemas y les gusta hacer que las cosas funcionen. El paso 7 (modo izquierdo) contempla el análisis y la síntesis; el paso 8 (modo derecho) la aplicación de las experiencias más complejas.

McCARTHY (1980) mantiene que los cursos de formación enfatizan generalmente los pasos 4 y 5 proporcionando conocimientos y mostrando sus aplicaciones en la práctica; según la autora, los aprendices necesitan adaptarse y aprender de una manera flexible cuando sus estilos no se acomodan a las situaciones de aprendizaje.

El Sistema 4MAT de McCARTHY está siendo adaptado y aplicado a todos los ámbitos educativos y áreas de contenido. Una aplicación apasionante de este modelo curricular es su enseñanza para que las personas puedan utilizarlo en sus propios aprendizajes (McCARTHY, 1985, 1990; WEBER y WEBER, 1990; WILKERSON y WHITE; 1988). Como McCARTHY afirma (1980):

"El desarrollo y la integración de la totalidad de los cuatro estilos de aprendizaje y el desarrollo y la integración de ambas habilidades de procesa-miento del cerebro, izquierda y derecha, deberían ser una meta educativa fundamental. Lo más cómodo somos nosotros en cuanto a quienes somos, lo más arriesgado que aprendamos de los demás. (...) Los estudiantes aceptarán sus puntos fuertes y aprenderán a sacar partido de ellos mientras desarrollen un respeto sano por la unicidad de los otros, y mientras estudien a fondo sus habilidades para aprender de maneras alternativas sin la presión de "ser malos" (p. 90).

d) TORRANCE.

El instrumento de TORRANCE y sus colaboradores, *Your Style of Learning and Thinking*, SOLAT (TORRANCE, REYNOLDS y BALL, 1977) está basado en el conocimiento de los procesos intelectuales que se identifican con las funciones de los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro.

Como indican estos autores (TORRANCE y FRASIER, 1983; TORRANCE y ROCKENSTEIN, 1988), la investigación sobre la dominancia cerebral revela que el hemisferio izquierdo está especializado básicamente en las operaciones verbales, analíticas, abstractas, temporales y digitales; mientras que el hemisferio derecho lo está en las funciones no verbales, holísticas, concretas, espaciales, analógicas, creativas, intuitivas y estéticas.

A partir del SOLAT, TORRANCE y sus colaboradores han identificado tres tipos de estilos de aprendizaje y pensamiento: *el estilo izquierdo, el estilo derecho y el estilo integrado* (TORRANCE, REYNOLDS y BALL, 1977; TORRANCE y FRASIER, 1983; TORRANCE Y ROCKENSTEIN, 1988). Los estilos derecho e izquierdo reflejan las características correspondientes a la dominancia hemisférica derecha e izquierda respectivamente; el estudiante con un estilo integrado utiliza por igual ambos hemisferios cerebrales.

e) Renzulli y Smith.

Los autores han definido los estilos de aprendizaje en términos del abanico de estrategias instruccionales mediante las cuales las personas normalmente prefieren seguir las experiencias de aprendizaje (RENZULLI y SMITH, 1978; SMITH y RENZULLI, 1982, 1984).

A partir de esta definición de los estilos, los autores han elaborado un instrumento (*Learning Styles Inventory, LSI*) para evaluar las preferencias del aprendiz por determinadas técnicas instruccionales, o lo que es lo mismo, para evaluar sus preferencias

estilísticas en el aprendizaje; además, RENZULLI y SMITH han diseñado este inventario con la finalidad de ayudar a los formadores a planificar experiencias de aprendizaje que pretendan tener en cuenta la pluralidad de las preferencias estilísticas de los aprendices en el aula (RENZULLI y SMITH, 1978). Efectivamente, al LSI acompaña una forma para el formador, la cual está diseñada como una herramienta para que éste considere la gama de estrategias instruccionales que utiliza en sus clases; de este modo, el docente puede comparar su perfil de estilos de enseñanza con las preferencias estilísticas de los aprendices e intentar emparejar aquéllos con éstas.

Las nueve estrategias instruccionales o estilos de aprendizaje/instruccionales que evalúa el LSI, tanto la forma para los aprendices como la forma para el docente, son (RENZULLI y SMITH, 1978): *proyectos o trabajos escritos, ejercicios y recitación, enseñanza por iguales, discusión, juegos de enseñanza, estudio independiente, instrucción programada, clases expositivas y simulaciones*

f) HUNT: la Teoría de los Sistemas Conceptuales.

La Teoría de los Sistemas Conceptuales (*Conceptual Systems Theory*) de HUNT (1978, 1979, 1988) considera básicamente cómo las personas imponen estructura al contexto. Las personas en un bajo nivel conceptual perciben el contexto desde una perspectiva estrecha, restringida; son muy parciales, rígidas y evaluadoras. Aquellas otras con un alto nivel conceptual se relacionan con su entorno desde

múltiples perspectivas; se trata de personas flexibles, independientes y tolerantes.

HUNT y sus colaboradores (HUNT et al., 1977) diseñaron el *Conceptual Level Inventory* para medir cómo las personas piensan o, lo que es lo mismo, su nivel de complejidad cognitiva. La persona debe responder sin límite de tiempo a cada una de las seis frases incompletas que se le presentan. Los seis temas fueron elegidos para determinar cómo la persona maneja el conflicto (crítica, incertidumbre y disconformidad) y la autoridad (reglas, modelos y órdenes). La puntuación que se obtiene en el inventario está basada en una definición de nivel conceptual centrada en cómo la persona se relaciona con su yo, con los otros y con el contexto en el que está inmersa.

Las características de las personas en los cuatro niveles conceptuales o fases pueden resumirse del modo siguiente (HUNT, 1978, 1979, 1988):

- *Fase 1*: rechaza información que no sea de su propio sistema de creencias; tiene modelos de respuesta fijos.
- *Fase 2*: tiene dificultad para ver los puntos de vista de los demás; evade las reglas y creencias fijas; tiene dificultad con las relaciones interpersonales.
- *Fase 3*: empieza a tener en cuenta los puntos de vista de los demás; empieza a desarrollar más las habilidades interpersonales.

- *Fase 4*: tiene una perspectiva equilibrada de las tareas y de las habilidades interpersonales; puede construir nuevos sistemas de creencias y reglas.

JOYCE y WEIL (1986) han asociado ciertas características con el comportamiento de los aprendices en los contextos de formación, observando que:

- Las personas en un *bajo nivel conceptual* perciben el ambiente como más fijo y rígido; no son capaces de contemplar soluciones alternativas a los problemas. Necesitan mayor estructura y dirección porque no son demasiado independientes o adaptativas. Las estrategias de enseñanza apropiadas para estos aprendices podrían ser la enseñanza programada o secuencializada, la instrucción directa y la instrucción asistida por ordenador.

- Los aprendices en un *alto nivel conceptual* son más independientes y, por tanto, necesitan menos la estructura. El aprendizaje por descubrimiento, los trabajos individuales, la resolución de problemas y la libre elección de actividades son estrategias de enseñanza que motivan y desafían a estas personas.

HUNT (1971, 1988) mantiene que los formadores deberían aspirar a un "emparejamiento óptimo" entre la fase que caracteriza el nivel conceptual del aprendiz y el ambiente o estrategia de enseñanza con la finalidad de "empujar" a este hacia un nivel conceptual más alto sin fatigarle excesivamente.

g) Modelos de procesamiento de la información: GIBBS y HONEY y MUMFORD.

A partir del ciclo de aprendizaje experiencial de KOLB y como este autor, GIBBS piensa que no es suficiente que el aprendiz "haga" y "piense" para lograr un aprendizaje efectivo; para ello es preciso que el aprendizaje sea experiencial y sirva de puente entre el hacer y el pensar. En consecuencia, su modelo constaría de las fases siguientes: a) planificación de la experiencia o preparación previa a cualquier intención de aprendizaje; b) incremento de la toma de conciencia de la experiencia de aprendizaje a desarrollar; c) revisión de y reflexión sobre las experiencias realizadas; y d) suministro de experiencias sustitutorias a través, por ejemplo, de la técnica del juego de roles.

La otra adaptación del modelo de KOLB es la desarrollada por HONEY y MUMFORD, para quienes la cuestión más importante es saber por qué personas con una serie de condiciones de aprendizaje aparentemente comunes, unas aprenden y otras no. Según estos autores, la razón estribaría en los distintos modos que tienen las personas de reaccionar a las experiencias de aprendizaje; modos que son descritos en términos de sus estilos de aprendizaje (HONEY y MUMFORD, 1988).

Con el fin de identificar estos estilos de aprendizaje y el tipo de comportamiento que genera cada estilo, HONEY y MUMFORD (1988) han elaborado un instrumento de medición, el LSQ (*Learning Styles Questionnaire*). El cuestionario está diseñado para evaluar las fuerzas relativas que tienen en las personas cuatro estilos de

aprendizaje diferentes: *activista, reflexivo, teórico y pragmático*. A continuación presentamos una descripción de estos estilos (HONEY y MUMFORD, 1988):

- *Los activistas* se involucran completamente y sin prejuicios en las nuevas experiencias; disfrutan del aquí y el ahora, son felices dejándose llevar por las experiencias inmediatas. Tienen una mente abierta, no escéptica, y esto les lleva a entusiasmarse ante cualquier novedad; tienden a encontrarse perfectamente bien ante el desafío que conllevan las nuevas experiencias, pero se aburren con su implantación y consolidación. Tan pronto como la excitación de una actividad se desfallece, empiezan a buscar una nueva. Su filosofía es "lo intentaré". Tienden a actuar primero y a considerar las consecuencias de sus acciones después. Sus días están colmados de actividad. Se implican con otras personas, aunque todas las actividades que realizan las centran alrededor de sí mismos.

- A *los reflexivos* les gusta ponderar, reflexionar sobre sus experiencias y observarlas desde perspectivas diferentes; recogen la información y reflexionan profundamente antes de llegar a una conclusión o de tomar una decisión. Para ellos lo que cuenta es la acumulación y el análisis concienzudo de la información sobre las experiencias y los acontecimientos, por lo que tienden a postergar lo máximo posible sus conclusiones definitivas. Su filosofía es "se cauto". Son personas serias y meditabundas que les gusta considerar todos los posibles ángulos e implicaciones de una decisión antes de actuar. Prefieren estar en un segundo plano en las reuniones y discusiones; disfrutan observando el comportamiento de las demás

personas; saben escuchar a los otros. Tienden a pasar inadvertidos y a adoptar una actitud discreta y un poco distante. Son ecuánimes, tolerantes e imperturbables. Sus comportamientos son el resultado de un amplio panorama en el que incluyen las observaciones presentes y pasadas, tanto las suyas propias como las de los demás.

- *Los teóricos* adaptan e integran lógicamente las observaciones en complejas pero sólidas teorías; son capaces de asimilar hechos disparatados en teorías coherentes. Piensan los problemas según una secuencia lógica vertical. Tienden a ser perfeccionistas y, para ellos, las cosas no son fáciles hasta que no están ordenadas en un esquema racional. Les gusta analizar y sintetizar. Son entusiastas de los principios, modelos teóricos, sistemas de pensamiento, etc. Su filosofía estima la racionalidad y la lógica; "si es lógico, es bueno". Las preguntas que frecuentemente se formulan son: ¿qué sentido tiene esto?, ¿esto a qué responde?, ¿cuáles son los principios básicos en los que descansa?. Son objetivos, analíticos y racionales; rechazan cualquier forma de subjetividad o ambigüedad. Su enfoque para resolver problemas es consistente-mente lógico; ésta es su estructura mental. Prefieren maximizar la certidumbre y se sienten incómodos con los juicios parciales o subjetivos.

- *Los pragmáticos* se entusiasman poniendo a prueba ideas, teorías y técnicas con el fin de comprobar si funcionan en la práctica. Positivamente buscan nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta desafiar a las ideas, así como actuar rápida y confidentemente con las ideas que les atraen. Tienden a ser impacientes; son esencialmente prácticos en la

resolución de sus problemas. Su filosofía se resume en las frases siguientes: "siempre hay una mejor forma" y "si funciona es bueno".

h) Modelos de los enfoques de aprendizaje.

Para HERNÁNDEZ PINA (1993) los enfoques de aprendizaje se sitúan, en líneas generales, *"dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto"* (p. 134). La autora opina que el rasgo central que caracteriza a la mayoría de los planteamientos teóricos y empíricos de estos modelos gira en torno a la asunción de que la calidad del aprendizaje de las personas depende del enfoque adoptado para aprender. Este enfoque, a su vez, -va a estar influenciado por las experiencias previas y el modo como interprete el aprendiz las exigencias del contexto de aprendizaje, un contexto en el que algunos de sus aspectos pueden ser seleccionados por la persona y otros no. La percepción que el aprendiz se forme de las distintas variables contextuales es lo que en última instancia determinará su enfoque para abordar las tareas de aprendizaje.

Entre los autores que se han preocupado por determinar los enfoques de aprendizaje encontramos a MARTON, SALJO, SVENSSON, ENTWISTLE, RAMSDEN, NEWBLE, HEJKA, FRASSON, WATKINS, BIGGS, etc. SERRANO (1994) ha sistematizado los modelos de estos autores en torno a tres grupos de investigación: el grupo de Gotemburgo (Suecia), representado por MARTON y SALJO principalmente; el grupo de Edimburgo (Gran

Bretaña), cuyo liderazgo recae fundamentalmente en ENTWISTLE y RAMSDEN; y el grupo de Australia auspiciado por BIGGS.

h.1. EL GRUPO DE GOTEMBURGO.

En una investigación llevada a cabo por MARTON y SALJO (1976a, 1976b) en la que los aprendices tenían que leer un texto y posteriormente responder a una serie de preguntas, los autores observaron dos patrones marcadamente diferentes en las intenciones de los aprendices y los procesos de lectura que utilizaban. Ambos patrones diferenciales fueron identificadas por MARTON y SALJO como "enfoques de aprendizaje" y denominados respectivamente "*enfoque profundo*" y "*enfoque superficial*".

Las personas que adoptaron un enfoque profundo tenían una comprensión más completa del texto leído y recordaron más detalles factuales del mismo, tanto inmediatamente después como una vez transcurridas varias semanas de la tarea de lectura. Por el contrario, aquellas caracterizados por un enfoque superficial obtuvieron una comprensión menos amplia del texto leído y recordaron menos detalles del mismo, sobre todo una vez transcurridas varias semanas después de la tarea de lectura (MARTON y SALJO, 1976a, 1976b). Pero, quizá, lo más interesante que hallaron estos autores fue el hecho de que "*... los rasgos que definen un enfoque y otro descansan sobre todo en las intenciones mostradas por los estudiantes*

h.2. EL GRUPO DE EDIMBURGO.

La validez de los hallazgos de MARTON y SALJO también ha sido apoyada por los investigadores del grupo de Edimburgo dirigidos por ENTWISTLE y RAMSDEN (1983). Estos autores con los resultados obtenidos de la aplicación de su *Approaches to Studying Inventory* (ASI), identificaron tres factores: dos de ellos fueron similares a los *enfoques profundo y superficial* descritos por MARTON y SALJO, y el tercer factor fue denominado "*enfoque estratégico*". Cada uno de estos tres enfoques fue categorizado del modo siguiente (ENTWISTLE y RAMSDEN, 1983): primero, sobre la base de los factores predominantes que parecen motivar al aprendiz; segundo, sobre la intención del aprendiz cuando está enfocando la tarea de aprendizaje; y tercero, sobre la base del proceso de aprendizaje utilizado para llevar a cabo esas intenciones.

Todo ello dio lugar a que ENTWISTLE y sus colaboradores (MARTON, HOUNSELL y ENTWISTLE, 1984; NEWBLE y ENTWISTLE, 1986; NEWBLE y HEJKA, 1991) desarrollaran su modelo de los enfoques de aprendizaje, el cual describimos seguidamente.

- Los aprendices que adoptan un "*enfoque superficial*" están predominantemente motivados por el deseo de completar el curso o por el temor de fracasar. Su intención principal es cumplir con los requisitos del curso memorizando y reproduciendo el material que creen que probablemente se les va a demandar cuando sean evaluados. El proceso principal adoptado es el aprendizaje memorístico o mecanizado.

Algunos aprendices invierten una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo en esta tarea y han sido etiquetados como usuarios del "enfoque superficial activo" (ENTWISTLE, HANLEY y RATCLIFF, 1979; FRANSSON, 1977). Estas personas fueron comparadas con aquellas otras que se mostraron poco interesadas en la tarea y que se esforzaron poco en la realización de la misma. Tales aprendices fueron tipificados como usuarios de un "enfoque superficial pasivo" (ENTWISTLE, HANLEY y RATCLIFF, 1979; FRANSSON, 1977). Mientras que el primer tipo de aprendices puede tener bastante éxito en su formación, particularmente si el procedimiento de evaluación requiere poco más que el recuerdo de hechos, el segundo tipo de aprendices generalmente no logra el éxito en su formación.

- Las personas que despliegan un "*enfoque profundo*" están predominantemente motivadas por la materia de estudio o por el reconocimiento de su orientación vocacional. Mientras se forman, su intención es comprender el significado de la materia y relacionarla con los conocimientos y experiencia previos. El enfoque profundo puede llevarse a cabo mediante dos procesos distintos denominados respectivamente "aprendizaje operativo" y "aprendizaje comprensivo" (PASK, 1976), cada uno de ellos puede reflejar un aspecto del estilo de aprendizaje. El aprendiz operativo tiende a apoyarse en un enfoque lógico secuencializado y acepta de generalizaciones solamente cuando están basadas en la evidencia. Se presta gran atención a los detalles fácticos y procedimentales, los cuales pueden formar parte de un aprendizaje memorístico o mecanizado bajo la presión de la premura de tiempo. Por otro lado, el aprendiz comprensivo adopta un amplio

enfoque en el que la idea central inicial sirve para una comprensión de las ideas secundarias y de sus interrelaciones con otras ideas y conocimientos previos.

Para PASK (1976), las personas que obtienen más éxito en su formación son capaces de utilizar tanto el aprendizaje operativo como el aprendizaje comprensivo. A tales aprendices se les ha denominado "*versátiles*", y se considera que poseen el modo de aprendizaje ideal. Sin embargo, afirman NEWBLE y HEJKA (1991), una excesiva confianza bien sobre el aprendizaje operativo o bien sobre el aprendizaje comprensivo, puede constituir una desventaja y crear ciertas disfunciones en el aprendizaje de estas personas. Así, los aprendices que emplean un estilo de aprendizaje operativo pueden fracasar en el desarrollo de interrelaciones entre el contenido y las ideas que han aprendido, diciéndose de ellos que manifiestan "imprevisión". Es difícil distinguir tales aprendices de aquellos que utilizan el enfoque superficial activo hasta que no se investiga la motivación e intención que subyacen en su esfuerzo para aprender. Por otro lado, una excesiva confianza en el aprendizaje comprensivo puede producir "trotamundos" (*globetrotting*). Las personas que manifiestan esta disfunción de aprendizaje aceptan muy fácilmente generalizaciones y fracasan buscando evidencias.

- El tercer enfoque del modelo de ENTWISTLE y sus colaboradores es el "*estratégico*" (MARTON, HOUNSELL y ENTWISTLE, 1984; NEWBLE y ENTWISTLE, 1986; NEWBLE y HEJKA, 1991); en este enfoque el comportamiento está predominantemente influido por la evaluación. Los aprendices que

adoptan un enfoque estratégico están motivados por el deseo de éxito y utilizan los procesos que piensan que les permitirán obtener una cualificación más alta. Además, pueden utilizar una variedad de estrategias para causar una buena impresión a los formadores. Aunque tales aprendices superen con éxito sus evaluaciones, el nivel de comprensión que obtienen es incompleto y depende mucho de los requisitos del curso y de los métodos de evaluación utilizados.

h.3. EL GRUPO DE AUSTRALIA.

Finalmente, destacamos como tercer modelo de los enfoques de aprendizaje el de BIGGS. Este autor también apoya la validez de las conclusiones de MARTON y SALJO (1976a, 1976b) acerca de los enfoques superficial y profundo, y como ENTWISTLE y RAMSDEN (1983) también identifica un tercer enfoque de aprendizaje: el enfoque estratégico (BIGGS, 1984, 1988).

Con respecto a estos últimos autores, BIGGS hace algunas matizaciones en torno al tercer enfoque. Para este autor, en el aprendizaje estratégico es necesario el meta-aprendizaje, esto es, que el aprendiz sea consciente de las motivaciones e intenciones, recursos cognitivos y exigencias de la tarea; además, éste ha de ser capaz de controlar sus recursos y dirigir sus actuaciones (BIGGS, 1988).

La revisión que hemos realizado de las diferentes tipologías de los estilos de aprendizaje nos sugiere la importancia de los mismos en cuanto a sus implicaciones en la formación de los I.T.S.'s y de cualquier otro profesional. Intuimos que la formación que deben

recibir tales profesionales ha de dirigirse a fomentar un estilo o enfoque de aprendizaje profundo tomando, por ejemplo, la etiqueta de KOLB; tal estilo de aprendizaje está en consonancia con la propuesta de SCHÖN, que estudiaremos en el siguiente capítulo, acerca de la formación de un profesional reflexivo. Por otra parte, la propia naturaleza dinámica, flexible y socializada de los estilos de aprendizaje (SERRANO 1994, 1995) hace posible que éstos puedan “enseñarse”, sobre todo aquéllos que están en las capas más externas de la “cebolla “, retomando la metáfora de CURRY (1983) a la que hemos aludido.

En la tercera parte de nuestra investigación, “La empresa y la formación de los Recursos Humanos”, capítulo IV “Administración y organización de la empresa”, situamos a los I.T.S. en los contextos organizacionales donde se mueven, bajo unas directrices y supuestos administrativos que condicionan, fomentan o limitan, su acción profesional, potenciando la posibilidad de poner al día un estilo de aprendizaje y no otro, abriendo virtualidades o llamando dificultades, sobre como podría formarse mejor para su propio desarrollo profesional que no siempre coincide con los objetivos de la empresa.

CAPITULO IV

ADMINISTRACIÓN

4

ORGANIZACIÓN

DE LA EMPRESA

Esta investigación la pretendemos centrar en la formación que reciben los ITS de sus respectivas empresas. Para ello, creemos significativo sumergirnos en el conocimiento de las organizaciones empresariales y en las distintas formas de la administración de las mismas, sean o no del sector de la industria farmacéutica. Para ello, reflejaremos las tendencias históricas más significativas existentes sobre la Teoría General de Administración empresarial (TGA) y profundizaremos en la organización de la empresa, con sus estructuras, procesos y modelos. En este caso, vale la pena recordar la frase *“nada es más práctico que una buena teoría”* (LEWIN, 1935). Esta teoría general de administración, es supremamente útil, puesto que da al administrador un arma muy poderosa: la habilidad conceptual. Aunque también hay autores que nos apuntan que *“el administrador, cuyo conocimiento es apenas uno de los múltiples aspectos en la evaluación de su capacidad profesional”* (LEVITT, 1974:52-66). Ya que, como nos dice CHIAVENATO (1999:3) *“el conocimiento tecnológico de la administración es importantísimo, básico e indispensable, pero depende, sobre todo, de la personalidad y del modo de actuar del administrador, o sea, de sus habilidades”*, sintetizando las mismas en habilidades técnicas, humanas y conceptuales y, conforme el individuo va ascendiendo en los niveles de la organización, disminuyen paulatinamente las necesidades de habilidades técnicas y aumenta la necesidad de habilidades conceptuales.

Por ello, la TGA se propone desarrollar la habilidad conceptual, sin prescindir por completo de las habilidades humanas y técnicas. Es

decir, con el conocimiento de la TGA, se pretende crear un profesional que sea capaz de desarrollar la capacidad de pensar, definir situaciones organizacionales o empresariales complejas, diagnosticar y plantear soluciones.

¿Pero a que nos estamos refiriendo cuando hablamos de administración? En una época de grandes cambios e incertidumbres como la presente, la administración se ha convertido en una de las áreas más importantes de la actividad humana. Vivimos en una civilización donde el esfuerzo cooperativo del hombre es la base fundamental de la sociedad. Así, la tarea básica de la administración consiste en llevar a cabo las actividades con la participación de las personas. Esta colaboración, ya sea en las industrias, en el comercio, en las organizaciones de servicios públicos, en los hospitales, en las universidades, en las instituciones militares o en cualquier otra forma de empresa humana, la eficacia con la que las personas trabajan en conjunto para conseguir objetivos comunes depende principalmente de la capacidad de quienes ejercen la función administrativa. *“El avance tecnológico y el desarrollo humano por sí solos no producen efectos si la calidad de la administración de grupos organizados de personas no permite una aplicación efectiva de los recursos humanos y materiales”* (CHIAVENATO, 1999:6).

Hemos de destacar, que ninguna de las teorías de la administración es excluyente de las demás, ni trasnochada, ni caduca ya que cada una tiene su lugar y su aplicación, sus ventajas e inconvenientes. Todas, desde la más antigua hasta la más reciente, son aplicables en las organizaciones actuales y en las del futuro. No

olvidemos que “*no existen dos organizaciones iguales, igual que no existen dos personas iguales*” (CHIAVENATO, 1999:2)

1. LA EMPRESA COMO ORGANIZACIÓN

En su intento por definir el concepto “organización en la empresa”, BUENO (1975) utiliza un silogismo que el mismo denomina “el silogismo de la organización”. Este nos indica que “*La empresa es una organización, cuya organización se rige de acuerdo con los principios de la organización*”. Con ella, el autor, pretende justificar la existencia de una situación semántica “difusa” en el sistema científico que estudia la empresa.

Pero el autor, lo que pretende hacer, al mismo tiempo, con este silogismo, es poner el acento en la triple dimensión que presenta el vocablo organización. Esta triple dimensión es:

a) *Organización* puede significar el sujeto o la entidad de la que se hace referencia. En este nivel de abstracción del lenguaje cabe preguntarse si toda empresa es siempre una organización y si hay organizaciones que no son empresas.

b) *Organización* puede expresar el proceso o la función de organizar, es decir, la que se encarga de diseñar la estructura organizativa y de lograr que se desarrolle una actividad (acción) de forma eficiente y eficaz respecto a los objetivos pretendidos.

Y de estas dos anteriores, se deduce la tercera dimensión que sería:

c) *Organización* en tanto que referencia a la teoría o al conocimiento científico que estudia y explica los dos significados precedentes. Dimensión que tanto es el fin como el principio del silogismo propuesto.

Pero esta triple consideración de la organización, LUSSATO (1976) la explica por medio de los niveles de lenguaje que relacionan otros tantos niveles de abstracción en el conocimiento organizativo. Estos son:

a) "Nivel de la experiencia inmediata" o *lenguaje objeto*, que hace referencia al sujeto o a la "Empresa como Organización".

b) "Nivel de la reflexión teórica" o de la abstracción y generalización de dicha experiencia. *Lenguaje teórico* que hace referencia a la "Teoría de la Organización"

c) "Nivel de la puesta en práctica" de dicha reflexión o *lenguaje útil o técnico*, que hace referencia al "proceso o a la función directiva de organizar".

¿Que está significando para nosotros todos estos niveles de lenguaje y a que nos está haciendo referencia con lo presentado en el párrafo anterior?

LUSSATO (1976) nos explica sus conclusiones:

a) Cuando hace referencia a *Sujeto o Empresa como Organización*, nos habla de “Sistema sociotécnico abierto” o sistema de aspectos compuesto por cinco elementos principales: sistema o aspecto técnico, sistema o aspecto humano, sistema o aspecto de dirección, sistema o aspecto cultural y sistema o aspecto político o de poder, en el que se persiguen unos objetivos básicos a través de un plan de acción común.

b) Cuando nos habla de Teoría de la Organización, se refiere al “Conjunto de proposiciones teóricas que estudian la naturaleza, estructura y funcionamiento de las organizaciones (sistemas y grupos humanos) y que intenta precisar las series de principios, rutinas, reglas y métodos por los que se desarrollan”.

c) Por último, cuando hace referencia a la función de organizar está abordando un “Conjunto de principios, reglas, procedimientos, técnicas y habilidades directivas que diseñan la estructura organizativa y configuran los procesos para lograr una acción eficiente y eficaz respecto a los objetos pretendidos”.

¿Qué relación existe entre empresa y organización? La respuesta puede parecer obvia, pero necesaria en nuestra

argumentación, la empresa es siempre una organización, mientras que una organización puede no ser una empresa, de lo que se deduce que la organización representa un concepto de rango superior, ya que incluye tanto sistemas (caso de la empresa) como grupos humanos. Ello justifica la observación de la existencia de diversos enfoques científicos, de naturaleza interdisciplinar, que superan los límites propios de una sola ciencia y abarcan enfoques económicos, sociológicos y psicológicos, entre otros. Por lo que dependiendo de estos, los conceptos y los significados pueden ir variando sustancialmente.

Como podemos observar, tal y como vamos apreciando en este apartado, la Teoría de la Administración presenta dificultades de separación conceptual con la Teoría de la Organización en cuanto que el objeto material de ambas sea la empresa. Ambas nos interesan debido precisamente a su objetivo material, y ambas a la vez, nos van a identificar la empresa, sus gestores y los métodos más idóneos de formación, para cada una de ellas. Pero hemos de diferenciar ambas teorías. Para ello, la figura número uno, nos puede aportar una clara diferenciación de las mismas.

Por tanto, en nuestra investigación, integraremos el ámbito de la Teoría de la Organización, debido a que por sí misma lo hace en gran parte, en la Teoría de la Administración, con el objetivo de estudiar un sistema que abarca a ambas, es decir, la propia empresa. Nos permitimos esta licencia, realizando una aproximación a autores como MINTZBERG (1973, 1984, 1992), McKELVEY (1981) y O'SHAUGHNESSY (1966) que han denominado a dicho nuevo

ámbito con la expresión Organización de Empresas. Este área de conocimiento, siempre según los autores citados, se preocupa por estudiar a la organización a partir de dos dimensiones principales: primero como sistema, es decir bajo la perspectiva del diseño y función (procesos) de su estructura y segundo bajo la perspectiva humana o correspondiente a los procesos de comportamiento de las personas que integran dicho sistema

TEORÍA DE LA ADMINISTRACIÓN	TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN
Conjunto de proposiciones teóricas sobre el proceso de la decisión, actual y gestión de medios (recursos) y actividades de la unidad económica (organización como sujeto) y que se explica con el <modelo del proceso administrativo>.	Conjunto de proposiciones teóricas que estudian la naturaleza, estructura y funcionamiento de las organizaciones (sistemas y grupos humanos) y que intenta precisar las series de principios, reglas y métodos por los que se desarrollan, y que explica a través de los modelos de diseño organizativo y de comportamiento humano (cuestiones psicosociales)

Fig.1. Teoría de la Administración/Organización

Ya comentamos anteriormente, la existencia de diversos enfoques científicos, de naturaleza interdisciplinar, que superan los límites propios de una sola ciencia y abarcan enfoques económicos, sociológicos y psicológicos, entre otros. Por lo que dependiendo de

estos, los conceptos y los significados pueden ir variando sustancialmente, a la vez que la separación entre las distintas escuelas o enfoques de pensamiento organizativo va siendo distinto. Veamos algunas de las propuestas de varios autores establecidas cronológicamente:

a) H. Koontz (1961)

- * Escuela del proceso administrativo
- * Escuela Empírica
- * Escuela del comportamiento
- * Escuela del sistema social
- * Escuela matemática
- * Escuela de la teoría de la decisión

b) B.Lussato (1976)

- * Escuela Clásica
- * Escuela neoclásica
- * Escuela de las relaciones humanas
- * Escuela psicosociológica o de los sistemas sociales
- * Escuela cuantitativa (matemática)
- * Escuela de sistemas

c) S.P. Robbins (1987)

- * Escuela clásica
- * Escuela neoclásica
- * Escuela conductual
- * Escuela cuantitativa
- * Escuela de sistemas

* Escuela de contingencias

c) H. Koontz y H. Weihrich (1988)

* Escuela empírica

* Escuela comportamiento interpersonal

* Escuela comportamiento grupal

* Escuela sistemas sociales cooperativos

* Escuela sistemas sociotécnicos

* Escuela matemática (management science)

* Escuela de la teoría de la decisión

* Escuela de sistemas

* Escuela de contingencia (situacional)

* Escuela de los estilos directivos

* Escuela de las siete eses (Mckinsey)

* Escuela de la teoría operacional

A nosotros, después de los distintos enfoques observados, la propuesta que más nos interesa, a la hora de estudiar la evolución de la Teoría de la Organización, es la clasificación de CHIAVENATO (1987), ya que el autor hace una mayor distinción en el énfasis de cada una de las distintas teorías y remarca las cuestiones sociales que abordan cada una de ellas, con sus respectivas evoluciones. El mismo autor, destaca, que cada una de ellas surgió para dar respuesta a un importante cúmulo de problemas de la empresa, en sus respectivas épocas. Por ello, en este sentido, todas tuvieron éxito, en su momento,

al presentar soluciones específicas para cada problema. Y al mismo tiempo, el autor remarca, lo cual compartimos, que todas las teorías administrativas son aplicables a las situaciones actuales; por consiguiente, el administrador de cualquier empresa, necesita conocerlas bien cada una de ellas, para así poder tener a su disposición un importante abanico de alternativas para aplicar en cualquiera de las situaciones que se vayan presentando. La clasificación propuesta es la siguiente:

ÉNFASIS	TEORÍA ADMINISTRATIVA	ENFOQUES PRINCIPALES
En las tareas	Administración Científica (1903)	Racionalización del trabajo en el nivel operacional
En la estructura	Teoría clásica (1916) Teoría neoclásica(1954)	Organización formal Principios generales de la administración Funciones del administrador
	Teoría de la burocracia (1909)	Organización formal burocrática Racionalidad organizacional
	Teoría estructuralista (1947)	Enfoque múltiple: Organización formal e informal Análisis intraorganizacional y análisis interorganizacional
En las personas	Teoría de las relaciones humanas (1932)	Organización informal Motivación, liderazgo, comunicaciones y dinámica de grupos.
	Teoría del comportamiento organizacional (1957)	Estilos de administración Teoría de las decisiones Integración de los objetivos organizacionales e individuales
	Teoría del desarrollo organizacional(1962)	Cambio organizacional planeado Enfoque del sistema abierto
En el ambiente	Teoría estructuralista Teoría neoestructuralista	Análisis intraorganizacional y análisis ambiental Enfoque de sistema abierto
	Teoría situacional (1972)	Análisis ambiental (imperativo ambiental) Enfoque de sistema abierto
En la tecnología	Teoría situacional o contingencial	Administración de la tecnología (imperativo tecnológico)

Fig. 2. Teorías administrativas

2. TEORÍA GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN (TGA)

La administración, tal y como se conoce hoy, es el resultado de una importante y permanente evolución histórica. Para conseguir esta permanente evolución, se han integrado en esta contribución numerosos pioneros: filósofos, físicos, economistas, estadistas e incluso empresarios que con el transcurso del tiempo fueron desarrollando y divulgando obras y teorías en sus respectivos campos de actividad. Por ello, no es de extrañar, que la administración moderna utilice conceptos y principios descubiertos y empleados en ciencias matemáticas, en ciencias humanas, en ciencias físicas, así como en derecho, ingeniería, etc...

Hasta principios del siglo XX, la administración se desarrolló muy lentamente, pero antes de ese período, presentaba una larga e importante historia que proporcionó estos resultados. Cronológicamente los principales eventos de los orígenes de la administración pueden ser los siguientes:

<i>AÑOS</i>	<i>AUTORES</i>	<i>EVENTOS</i>
4000 a.C.	Egipcios	Reconocimiento de la necesidad de planear, organizar y controlar
2600 a.C.	Egipcios	Descentralización en la organización
2000 a.C.	Egipcios	Reconocimiento de la necesidad de ordenes escritas. Uso de consultoría de Staff
1800 a.C.	Hamurabi (Babilonia)	Empleo de control escrito y testimonial; establecimiento del salario mínimo; reconocimiento de que la responsabilidad no puede transferirse
1491 a.C.	Hebreos	Conceptos de organización; principio escalar; principio de excepción
600 a.C.	Nabucodonosor (Babilonia)	Control de la producción e incentivos salariales
500 a.C.	Mencio (China)	Reconocimiento de la necesidad de sistemas estandares
400 a.C.	Sócrates (Grecia) Ciro (Persia)	Enunciado de la universalidad de la administración Reconocimiento de la necesidad de las relaciones humanas; empleo del estudio de movimientos,

	Platón (Grecia)	distribución física y manejo de materiales Enunciado del principio de la especialización
175 a.C.	Catón (Roma)	Uso de las descripciones de funciones
284	Docleciano (Roma)	Delegación de autoridad
1436	Arsenal de Venecia	Contabilidad de costos; verificaciones y balances para control; numeración de inventarios; empleo de la técnica de línea de montaje; uso de la administración de personal; estandarización de partes, control de inventario y de costos.
1525	Nicolás Maquiavelo (Italia)	Principios de consenso, reconocimiento de la necesidad de cohesión en la organización; enunciado de las cualidades del liderazgo; descripción de tácticas políticas.
1767	Sir James Stuart (Inglaterra)	Teoría de la fuente de autoridad; impacto de la automatización; diferenciación entre gerentes y trabajadores, basada en las ventajas de la especialización.
1776	Adam Smith (Inglaterra)	Principio de especialización de los trabajadores; concepto de control
1799	Eli Whitney (Estados Unidos)	Método científico; empleo de la contabilidad de costos y de control de calidad; reconocimiento de la amplitud administrativa
1800	James Watt Mathew Boulton (Inglaterra)	Procedimientos estandarizados de operación; especificaciones; métodos de trabajo; planeación; incentivo salarial; tiempos estándares; seguros mutuos a los empleados; utilización de la auditoría
1810	Robert Owen (Inglaterra)	Aplicación de prácticas de personal; entrenamiento de los obreros; planes e vivienda para éstos.
1832	Charles Babbage (Inglaterra)	Énfasis en el método científico y en la especialización; división del trabajo, estudio de tiempos y movimientos; contabilidad de costos; efectos del color en la eficiencia del obrero
1856	Daniel C. McCallum (Estados Unidos)	Empleo de organigramas para mostrar la estructura organizacional; aplicación de la administración sistémica en los ferrocarriles.
1886	Henry Metcalfe (Estados Unidos)	Arte y ciencia de la administración
1900	Frederick W. Taylor (Estados Unidos)	Administración científica; necesidad de cooperación entre el trabajador y la gerencia; incrementos salariales; principio de excepción aplicado a la planta de producción; estudio de métodos; estudio de tiempos; énfasis en la investigación, planeación y control

Fig. 3. Orígenes de la administración

Como podemos observar, la ciencia de la administración surgió tras un largo proceso de preparación que culminó a principios del siglo XX. Así la TGA es un área nueva del conocimiento humano

2.1.ENFOQUE CLÁSICO DE LA ADMINISTRACIÓN

El enfoque clásico de la administración, fue desarrollado por dos ingenieros, uno estadounidense Frederick Winslow TAYLOR (1856-1915), que desarrolló la denominada escuela de la administración científica, con la finalidad de aumentar la eficiencia de la empresa a través de la racionalización del trabajo del obrero, a comienzos del siglo XX. El otro ingeniero, fue el europeo Henri FAYOL (1841-1925), que desarrolló la teoría clásica, que se ocupaba del aumento de la eficiencia de la empresa mediante la organización y aplicación de principios científicos generales de la administración.

Ambas surgen de puntos de vista diferentes, e incluso opuestos, pero entre ambas instauraron las bases del llamado enfoque clásico de la administración cuyos postulados dominaron el panorama administrativo de las diferentes organizaciones en los cuarenta primeros años del siglo XX. Observemos una tabla comparativa de ambos en al figura 4.

2.1.1. LA ADMINISTRACIÓN CIENTÍFICA

El Taylorismo, con su autor a la cabeza, es el fundador de la administración científica y como hemos podido observar, no surge por generación espontánea, tiene su significado y su justificación en el tiempo. Nos encontramos con un entorno social, en el cual los gremios y las fuerzas sindicales están cogiendo cada vez mas fuerza. El obrero profesional, apoyado en la eficacia de su sindicato, llega a regatear elevadas tarifas e impone, con su manera de actuar, su propio ritmo a

la producción de mercancías, siendo el heredero de los secretos del gremio, sigue siendo la condición ineludible, la figura necesaria de la manufactura (podemos decir que la industria en su conjunto depende de él). Así el capital inicia un periodo de prácticas, que podríamos llamar pretayloristas para luchar contra la hegemonía del oficio y de los sindicatos. Los más importantes fueron:

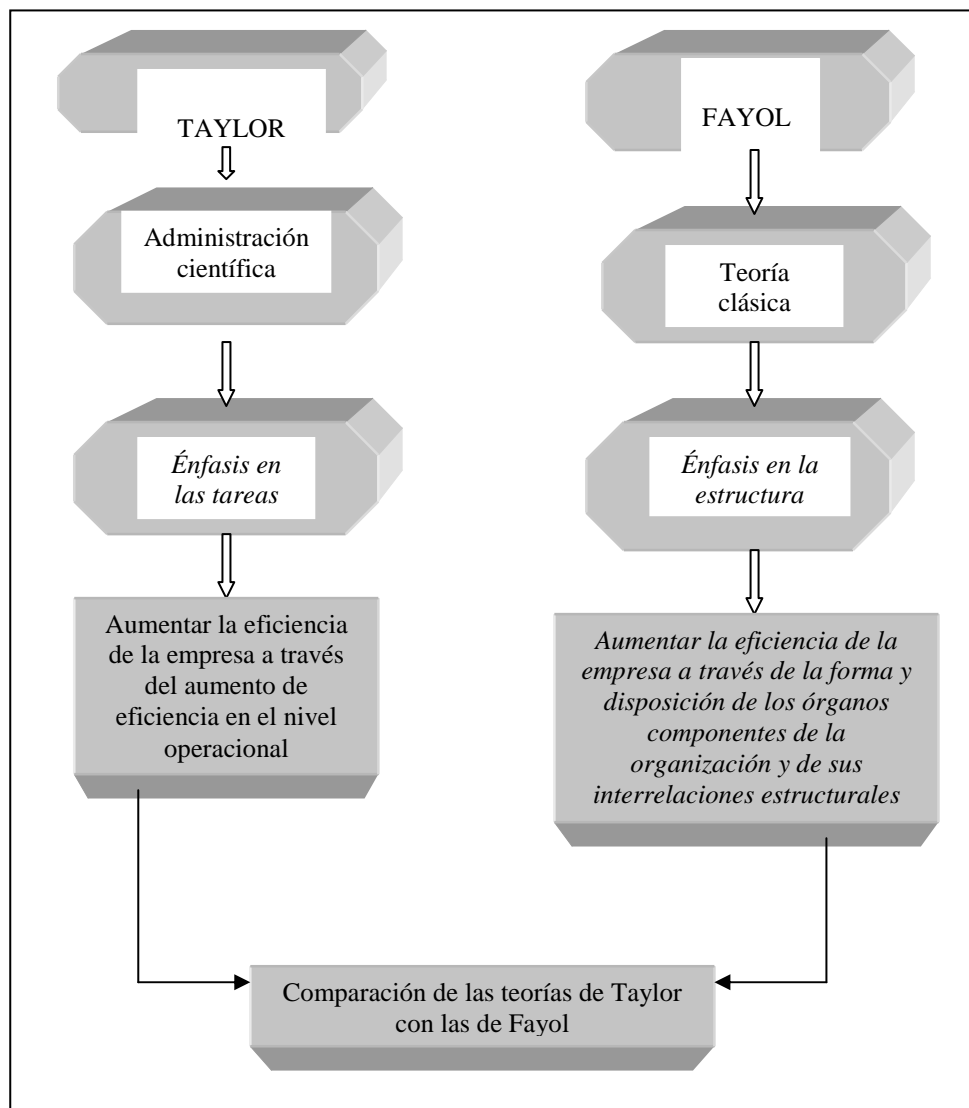


Fig.4. Figura comparativa, modelos de Taylor y Fayol

1. La máquina. Es concebida como un medio de soslayar las líneas de resistencia levantada por los oficios. Así URE (1984,1967)

afirma que durante más de setenta años “*las manufacturas fueron débiles e inestables*” al estar obligadas a desplazarse a donde hubiera obreros hábiles. Continuando con el pensamiento de este autor y aportando sus soluciones, señalaba:

Con estas medidas reduciremos los costos de fabricación:

“el trabajo, más o menos especializado es generalmente el elemento más caro de la producción. Ahora bien en la fábrica automatizada el trabajo especializado puede ser suprimido progresivamente y también ser suplantado por simples vigilantes de máquina” (URE, 1967:32)

La máquina nos va a posibilitar el aumento del ritmo del trabajo. Ya no vamos a depender de la fuerza física y de los esfuerzos de los músculos, la dependencia pasa a ser de la fuerza física infatigable de la máquina. Ella será la que marcará los tiempos, la que marcará las guías y los brazos mecánicos los que irán reproduciendo con consistencia los movimientos a seguir.

Al mismo tiempo se plantea una importante lucha contra la organización obrera. Los sindicatos van alcanzando una importante cuota de poder y esto hace que el capital se vaya posicionando en guardia respecto a ellos. Además, el mecanicismo va a permitir al capital, el gran tema del periodo al que nos referimos, la lucha contra la insubordinación y la indisciplina obreras. Quiero decir, que la máquina, no sólo posee la virtud “económica” de hacer el trabajo más productivo, sino que sobre todo puede ser instrumento de “regularización” y sometimiento de los trabajadores.

2. Otra forma de enfrentamiento con las líneas de resistencia de los sindicatos, fueron sin duda los niños. A los niños se les paga de tres a cuatro veces menos que el salario de un adulto y son un complemento casi perfecto de la máquina, ya que esta no necesita de gran fuerza física y si de personas que están capacitadas para llegar a cualquier parte de ella, personas que sean capaces de ejercer un control en su funcionamiento. En el discurso de los fabricantes nos encontramos afirmaciones como *“se invoca ante todo el consumo productivo del niño como una necesidad técnica: la finura de sus dedos, la pequeñez de su estatura y de sus miembros hacen de ellos los únicos aptos para efectuar ciertos trabajos”*. Y como afirma URE en el siguiente comentario:

“El gran principio de la manufactura moderna es reducir, a través de la unión del capital y la ciencia, el trabajo de los obreros al simple ejercicio de la vigilancia y la destreza, facultades que alcanzan una especie de perfección en los niños”(URE, 1967: 25)

3. Pero no siendo suficiente ni la máquina ni la mujer ni el niño para la lucha contra el oficio, siendo este totalmente necesario para una gran cantidad de funciones, el tercer punto para aumentar la fuerza ante este enfrentamiento planteado es el sistema de destajo, o también denominado ajuste a tanto alzado. ¿Que es exactamente esta

figura? Según vemos en la “Note de l’Office du Travail sur le marchandage” (1898: 15), hace referencia al siguiente obrero:

“Un destajista es un subcontratista de mano de obra que, con las materias primas y la maquinaria proporcionadas por los patronos, hace ejecutar unos trabajos a él confiados, ya sea en el taller o en la obra del patrón, ya sea en su propio domicilio, con la ayuda de obreros contratados y pagados por él por día y por pieza sin intervención del patrón”

Como podemos observar, este destajista, se parece mucho al obrero de oficio, aunque eso sí, a lo grande. No sólo lo asisten los ayudantes y los aprendices, como es costumbre: el destajista lleva las cosas mucho más lejos. Erigido en organizador del trabajo y contratista de mano de obra, administra por cuenta del empresario que lo emplea todas las cuestiones relativas a la mano de obra: contratación, pago, organización del trabajo y vigilancia. La empresa no existe entonces más que en forma dividida; secciones enteras de fabricación, perfectamente automatizadas y separadas, son confiadas a la actividad del destajista. Como cita MOTTEZ (1966: 32):

“como hombre de oficio....está en condiciones de cumplir con más eficacia que el patrón ordinario las dos funciones esenciales de las que descarga a éste: la del reclutamiento y la de la organización y vigilancia del trabajo.”

Es decir, a falta de poder eliminarlo, se trata de poder utilizar el oficio contra sí mismo empleando a un hombre de oficio para vigilar y controlar el trabajo de los demás. Por ello esta figura se encontró una amplia oposición entre los propios trabajadores ya que el destajista, un trabajador no le puede engañar tan fácilmente y, además, no cabía la relajación en el trabajo, como podía hacerlo con un patrón situado demasiado alto o demasiado lejos, que además no conocía casi nada del oficio en sí.

Poco a poco se van sentando las bases que nos van a llevar al taylorismo. Existe una importante inmigración en los Estados Unidos (1815), que se va produciendo en oleadas sucesivas, con aumentos importantes (década de 1840), haciendo de esta el mayor movimiento de inmigración de la historia moderna. Sistemáticamente organizada al principio para eliminar la escasez de mano de obra, va a tomar tal dimensión que va a producir una importante alteración de las condiciones de la acumulación de capital. Como señala H. BARTOLI (1966:34) *“El capital es la categoría dominante en las sociedades occidentales, a él se concede toda la atención”*. Por tanto había que salvaguardarlo y ésta podía ser una solución.

“Había que fijar en torno a las nuevas concentraciones industriales y urbanas a esas formidables masas de hombres “vagabundos”, campesinos expropiados de sus tierras, inmigrantes a los que el hambre y la miseria mantenían en estado de permanente insubordinación. Después había que

convertirlos en obreros fabriles, obreros en cadena, conseguir su sumisión a la nueva disciplina de la fábrica, a la ley del cronómetro”(CORIAT, 1993:22)

El Taylorismo pretendía perpetuarse en una división constante de trabajadores cualificados y de trabajadores no cualificados, tutorizados por aquellos. Con él entró el reloj en el taller; y con la medida de los tiempos y los movimientos se hace posible la sustitución progresiva del obrero profesional de “oficio” arropado por sus secretos y su sindicato, por obreros de una nueva hornada, carentes de tradiciones, de cualificación y de organización. La ley del cronómetro barre así el principal obstáculo que en esos momentos encuentra la acumulación de capital.

Resulta, pues, sumamente ventajoso hacer que los mecanismos funciones infatigablemente, reduciendo al mínimo posible los intervalos de reposo: la perfección en la materia sería trabajar siempre (...). Se ha introducido en el mismo taller a los dos sexos y a las tres edades explotados en rivalidades, de frente y, si podemos hablar de estos términos, arrastrados sin distinción por el motor mecánico hacia el trabajo prolongado, hacia el trabajo de día y de noche, para acercarse cada vez más al movimiento perpetuo” (BARÓN DUPON,1847:9) .

Con estas premisas, la formación necesaria para estos obreros es escasamente necesaria. Con un escaso tiempo de prueba/formación el obrero estaba capacitado para desarrollar su desempeño sin mas inversión y sin mas dilación en el tiempo.

Así, las características principales del Modelo Taylorista son las siguientes:

- a) Modelo Racional, diseñado con principios lógicos, sin dejar paso a la improvisación o a la intuición.
- b) Es un modelo jerárquico/funcional. Fue Taylor quien propuso una división jerárquica funcional frente a la simple estructura jerárquica que caracterizaba a las empresas pequeñas. (se transforma en un verdadero “conjunto de gestos” de producción, en un código formalizado del ejercicio del trabajo industrial, con la Organización Científica del Trabajo.
- c) Se basa en la división de funciones.
- d) La tarea definida en parámetros de tiempos y movimientos es la unidad básica del modelo. (el cronómetro entra en “el taller” como instrumento político de dominación sobre el trabajo).
- e) Genera un proceso general de descualificación del trabajador.
- f) La formación continua no es otra cosa que el entrenamiento para cada tarea a fin de que el trabajador tenga rendimientos

mayores y evite los errores. Está orientada a la eficiencia en el trabajo.

- g) Se introduce la selección de personal como instrumento para buscar los trabajadores más aptos para cada tarea.
- h) Se inicia una nueva secuencia económica, un modo y un régimen nuevo de acumulación del capital.
- i) Basado en los sistemas de producción en masa
- j) Con la producción en masa y como condición de esta, se inicia una nueva secuencia en las modalidades y las prácticas estatales de regulación y control social.
- k) Secuencia nueva en la relación de fuerza entre las clases. (expropiación del saber obrero y su confiscación por la dirección de la empresa).
- l) Salario diferencial por piezas (como instrumento de estímulo al trabajo).

La reacción contra este planteamiento se inició entre los mismos trabajadores. El factor que determinaba la separación era fundamentalmente de grado de separación de formación.

La rigidez del sistema organizativo basado en este método y en la división funcional de las tareas provocó múltiples dificultades en las

empresas, las cuales necesitaban una mayor flexibilidad de sus estructuras organizativas y productivas, así como de los mismos trabajadores, si querían dar respuesta rápida a las necesidades que se iban planteando en el sistema productivo y al mercado.

Pero el Taylorismo no se quedó aquí, los tiempos seguían siendo uno de los problemas sin solucionar del empresario. El obrero de oficio sigue teniendo mucho poder y muchas cosas que decir en la producción. Así van surgiendo nuevas normas de producción y nos adentramos en la visión que hizo FORD con su línea de montaje.

Se suele incluir en el Taylorismo a Henry FORD (1863-1947), por haber iniciado la aplicación de estas teorías en sus propios negocios. Incluso, a través de la práctica profundizó en la administración científica realizando un importante número de aportaciones. Pero la aportación más significativa del Fordismo, sin duda, fue la aparición de la línea de montaje; ésta lleva las cosas a unos grados cualitativamente diferentes:

- 1.El transportador aparece y esto hace que se pueda suprimir un gran número de obreros de mantenimiento y al mismo tiempo permite reintegrar al taller parte de ese tiempo suprimido en forma de tiempo de trabajo productivo, y además a una velocidad regulada de manera autoritaria. Es decir el transportador elimina los tiempos muertos de taller y los convierte en tiempo de trabajo productivo. *“Andar no es una actividad remunerada”* (FORD,1926:08)

La consecuencia de la eliminación de los tiempos muertos, debido a la eliminación, al mismo tiempo de los desplazamientos en el taller, es una brutal prolongación de la duración efectiva de la jornada de trabajo.

2.La parcelación del trabajo. Con ello FORD desarrolla su teoría más allá que TAYLOR y asegura la subdivisión del propio trabajo de ejecución, la parcelación. Con ello, entre otras cosas consigue suprimir la necesidad de las destrezas en los puestos de trabajo y por consecuencia la menor necesidad de formación en cada uno de esos puestos. Un ejemplo escogido entre los dados por el propio FORD:

“En la fundición, donde antes se hacía el trabajo a mano y donde había obreros especializados, no hay ya, desde la racionalización, más que un 5% de modeladores y fundidores realmente “especializados” . El 95% restante son obreros “especializados” en una sola operación que el individuo más estúpido puede estar en condiciones de ejecutar en dos días. El montaje se hace enteramente a máquina” ... (FORD,1926:40)

3.La organización del trabajo en línea produce otro tercer beneficio no menor que los anteriores, como dice FORD, el “despotismo de la máquina” con acción de vigilancia. Esta va a dar como resultado una importante intensificación del trabajo y a resultas del incremento de la productividad en el trabajo. Por tanto, el Fordismo nos aporta tres características específicas

relativas a las técnicas de extorsión del plustrabajo, que se pueden resumir en:

a) Economía general de mano de obra de manutención y conversión del tiempo eliminado en tiempo efectivamente productivo.

b) Fijación autoritaria de la cadencia que lleva consigo una socialización del ritmo del trabajo de los hombres sometidos a la velocidad de un mismo transportador.

c) Recurso sistemático al maquinismo: la extorsión de plusvalor relativos se hace aquí sobre una base mucho más amplia que por medio del scientific management.

Con todo ello, pues, el Fordismo aporta una importante modificación en la escala de producción, en la naturaleza de los productos, en las condiciones de la formación y en los costos de producción.

Podemos vislumbrar, pues, que existe un sentido paternalista, fundamentado en el “five dollars day” (aumento entre 5 y 6 dólares el sueldo diario) y que este al mismo tiempo ejercía una importante vigilancia de tipo policial ya que controlaba el absentismo y las bajas por enfermedad, ya que realizarán una importante merma de sus salarios “altos”, en caso de ser repetitivas. Así pues, tanto dentro como fuera del taller la racionalización actúa como un formidable vector de

transformación de la composición de la clase obrera y de las condiciones de reproducción de esta.

2.2.TEORÍA CLÁSICA DE LA ADMINISTRACIÓN

En 1916 en Francia surgió la teoría clásica, la cual concibe la organización como una estructura. Al igual que la administración científica su objetivo es la búsqueda de la eficiencia de las organizaciones.

Para FAYOL, los principales aspectos de la teoría son tratados en: la división del trabajo, autoridad y responsabilidad, unidad de mando, unidad de dirección, centralización y jerarquía o cadena escalar.

Henri FAYOL (1841–1925), precursor de esta teoría, nació en Constantinopla y falleció en París, se gradúa de Ingeniero de Minas a los 19 años, hizo grandes aportes a los diferentes niveles administrativos, considerado el padre de la Teoría Clásica de la Administración la cual nace de la necesidad de encontrar lineamientos para administrar organizaciones complejas, fue el primero en sistematizar el comportamiento gerencial, establecen catorce principios de la administración, dividió las operaciones industriales y comerciales en seis grupos que se denominaron funciones básicas de la empresa, las cuales son:

1. Funciones Técnicas: Relacionadas con la producción de bienes o de servicios de la empresa.
2. Funciones Comerciales: Relacionadas con la compra, venta e intercambio.

3. Funciones Financieras: Relacionadas con la búsqueda y gerencia de capitales.
4. Funciones de Seguridad: Relacionadas con la protección y preservación de los bienes de las personas.
5. Funciones Contables: Relacionadas con los inventarios, registros balances, costos y estadísticas.
6. Funciones Administrativas: Relacionadas con la integración de las otras cinco funciones. Las funciones administrativas, coordinan y sincronizan las demás funciones de la empresa, siempre encima de ellas.

Argumenta FAYOL, que ninguna de las cinco funciones esenciales precedentes tienen la tarea de formular el programa de acción general de la empresa, de constituir su cuerpo social, de coordinar los esfuerzos y de armonizar los actos, esas atribuciones constituyen otra función, designada habitualmente con el nombre de administración.

Para aclarar lo que son las funciones administrativas, FAYOL define el acto de administrar como: planear, Organizar, dirigir, coordinar y controlar.

Las funciones administrativas engloban los elementos de la administración:

1. Planear: Visualizar el futuro y trazar el programa de acción.
2. Organizar: Construir tanto el organismo material como el social de la empresa.
3. Dirigir: Guiar y orientar al personal.

4. Coordinar: Ligar, unir, armonizar todos los actos y todos los esfuerzos colectivos.
5. Controlar: Verificar que todo suceda de acuerdo con las reglas establecidas y las ordenes dadas.

Planificación ,Organización, Dirección, Coordinación y Control

Estos son los elementos de la administración que constituyen el llamado proceso administrativo y que son localizables en cualquier trabajo de administración en cualquier nivel o área de actividad de la empresa.

- Administrativas
- Técnicas
- Comerciales
- Financieras
- Contables
- De seguridad

Para FAYOL, las funciones administrativas difieren claramente de las otras cinco funciones esenciales. Es necesario no confundirlas con la dirección, porque dirigir es conducir la empresa, teniendo en cuenta los fines y buscando obtener las mayores ventajas posibles de todos los recursos de que ella dispone, es asegurar la marcha de las seis funciones esenciales; la administración no es sino una de las seis funciones, cuyo ritmo es asegurado por la dirección.

La ciencia de la administración, como toda ciencia, se debe basar en leyes o principios; FAYOL adopta la denominación principio, apartándose de cualquier idea de rigidez, por cuanto nada hay de rígido o

absoluto en materia administrativa. Tales principios por lo tanto, son maleables y se adaptan a cualquier circunstancia, tiempo o lugar.

Los principios administrativos de FAYOL son los siguientes:

1. División de Trabajo: Cuanto más se especialicen las personas, con mayor eficiencia desempeñarán su oficio. Este principio se ve muy claro en la moderna línea de montaje.
2. Autoridad: Los gerentes tienen que dar órdenes para que se hagan las cosas. Si bien la autoridad formal les da el derecho de mandar, los gerentes no siempre obtendrán obediencia, a menos que tengan también autoridad personal (Liderazgo).
3. Disciplina: Los miembros de una organización tienen que respetar las reglas y convenios que gobiernan la empresa. Esto será el resultado de un buen liderazgo en todos los niveles, de acuerdos equitativos (tales disposiciones para recompensar el rendimiento superior) y sanciones para las infracciones, aplicadas con justicia.
4. Unidad de Dirección: Las operaciones que tienen un mismo objetivo deben ser dirigidas por un solo gerente que use un solo plan.
5. Unidad de Mando: Cada empleado debe recibir instrucciones sobre una operación particular solamente de una persona.
6. Subordinación de interés individual al bien común: En cualquier empresa el interés de los empleados no debe tener prelación sobre los intereses de la organización como un todo.
7. Remuneración: La compensación por el trabajo debe ser equitativa para los empleados como para los patronos.

8. Centralización: FAYOL creía que los gerentes deben conservar la responsabilidad final pero también necesitan dar a sus subalternos autoridad suficiente para que puedan realizar adecuadamente su oficio. El problema consiste en encontrar el mejor grado de centralización en cada caso.
9. Jerarquía: La línea de autoridad en una organización representada hoy generalmente por cuadros y líneas de un organigrama pasa en orden de rangos desde la alta gerencia hasta los niveles más bajos de la empresa.
10. Orden: Los materiales y las personas deben estar en el lugar adecuado en el momento adecuado. En particular, cada individuo debe ocupar el cargo o posición más adecuados para él.
11. Equidad: Los administradores deben ser amistosos y equitativos con sus subalternos.
12. Estabilidad del personal: Una alta tasa de rotación del personal no es conveniente para el eficiente funcionamiento de una organización.
13. Iniciativa: Debe darse a los subalternos libertad para concebir y llevar a cabo sus planes, aún cuando a veces se comentan errores.
14. Espíritu de equipo: Promover el espíritu de equipo dará a la organización un sentido de unidad. FAYOL recomendaba por ejemplo, el empleo de la comunicación verbal en lugar de la comunicación formal por escrito, siempre que fuera posible.

Los aportes de FAYOL fueron los primeros en tomar el rumbo de la estructura organizacional, mas enfocada así a el área administrativa y muestras los primeros esbozos de la jerarquía institucional. Una teoría mas humanizada que la de TAYLOR plantea, un ambiente propicio y de responsabilidades dadas y no variables en las diferentes áreas de la organización, dejando un poco de lado el aumento de la producción, busca el buen funcionamiento de organización desde el área técnica hasta el área administrativa.

"la teoría clásica y científica, no permiten el crecimiento del empleado, ni su colaboración y aportes (creatividad) a la organización, son marcados con una labor y una posición en una jerarquía específica, donde lo importante es el bienestar netamente económico de la organización"

Todo lo expuesto, queda reflejado en la figura 5, en la cual, podemos observar las principales operaciones de la empresa, guiadas siempre hacia el aumento de la productividad y con unas funciones administrativas que nos permiten permanentemente la dirección de la empresa.

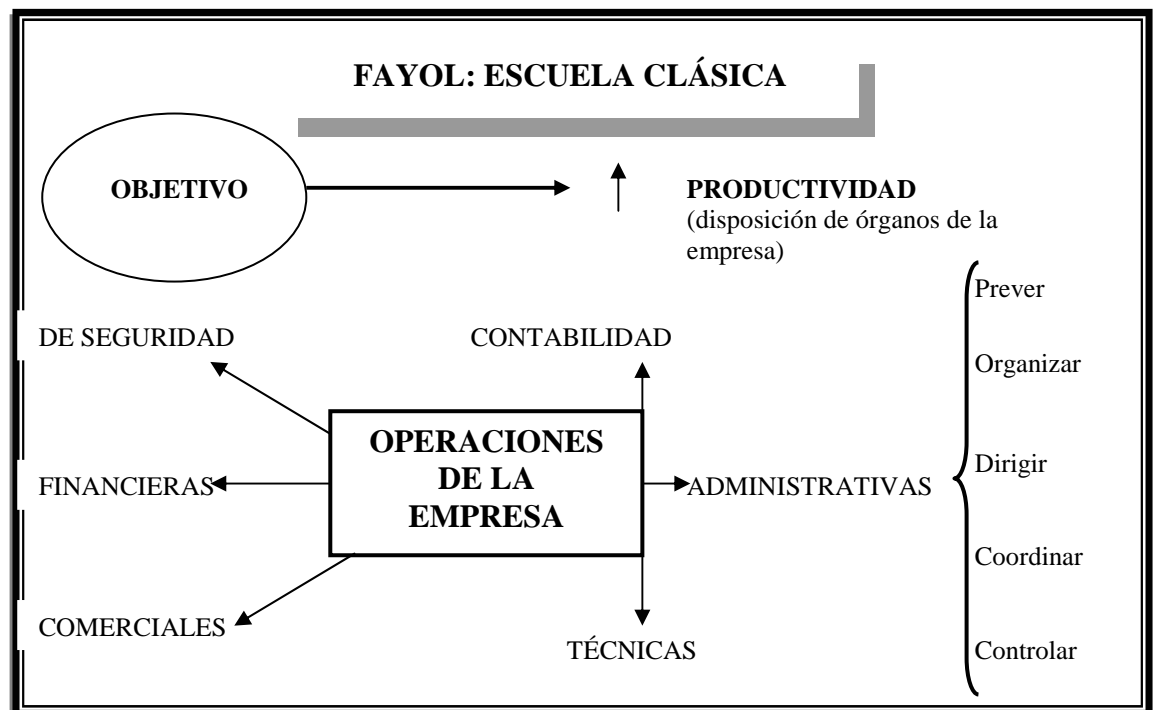


Figura 5. Escuela clásica de FAYOL

2.3.MODELO BUROCRÁTICO. WEBER

El sociólogo alemán Max WEBER (1864-1920), fue el creador de la sociología de la burocracia, profesor de la universidad de Friburgo y de Heidelberg. El concepto de WEBER de la burocracia es diferente al común de ineficiencia y papeleo; por el contrario en las características de la burocracia Weber encuentra el máximo orden de la organización. Estas características son la siguientes:

La burocracia es una organización:

- Consolidada por normas escritas.
- Que se basa en la división sistemática del trabajo.
- Que establece el cargo según el principio jerárquico.
- Que fija reglas y normas técnicas para el desempeño de cada cargo.
- Que selecciona a las personas sobre la base del merito y la clasificación y no en preferencias personales.
- Que se basa en la separación de la propiedad y la administración.
- Que requiere que sus recursos estén libres de cualquier control externo, a fin de asegurar su libertad.
- Que se caracteriza por profesionalización de sus participantes.

La burocracia es una de las teorías que mas se denotan en las organizaciones publicas y privadas, aunque no existe una organización

que tome por completo todos los conceptos de burocracia, muchos de ellos rigen no solo a las empresas sin a nuestras vidas. La burocracia de ineficiencia y papeleo puede ser un resultado de la mala aplicación de estos principios.

- Eficiencia (racionalidad en cuanto al alcance de objetivos).
- Precisión en la dirección de puestos.
- Transparencia en las decisiones.
- Equidad (Trato igual).
- Uniformidad de procedimientos (favorece estandarización, reduce los costos, los errores y los enfrentamientos).

Las disfunciones más significativas de este modelo suelen ser:

- Exceso de formalismo y papeleo (normas y procedimientos).
- Rigidez en las decisiones y resistencia al cambio
- Falta de motivación e insatisfacción de los empleados.
- Trabajo (sólo) según el reglamento.
- Despersonalización de las relaciones.
- Rígida jerarquización de las relaciones.
- Pérdidas de productividad.

.

Todas las ventajas y desventajas de este modelo burocrático de WEBER vienen producidas por sus características principales que las podemos resumir en la figura 6.

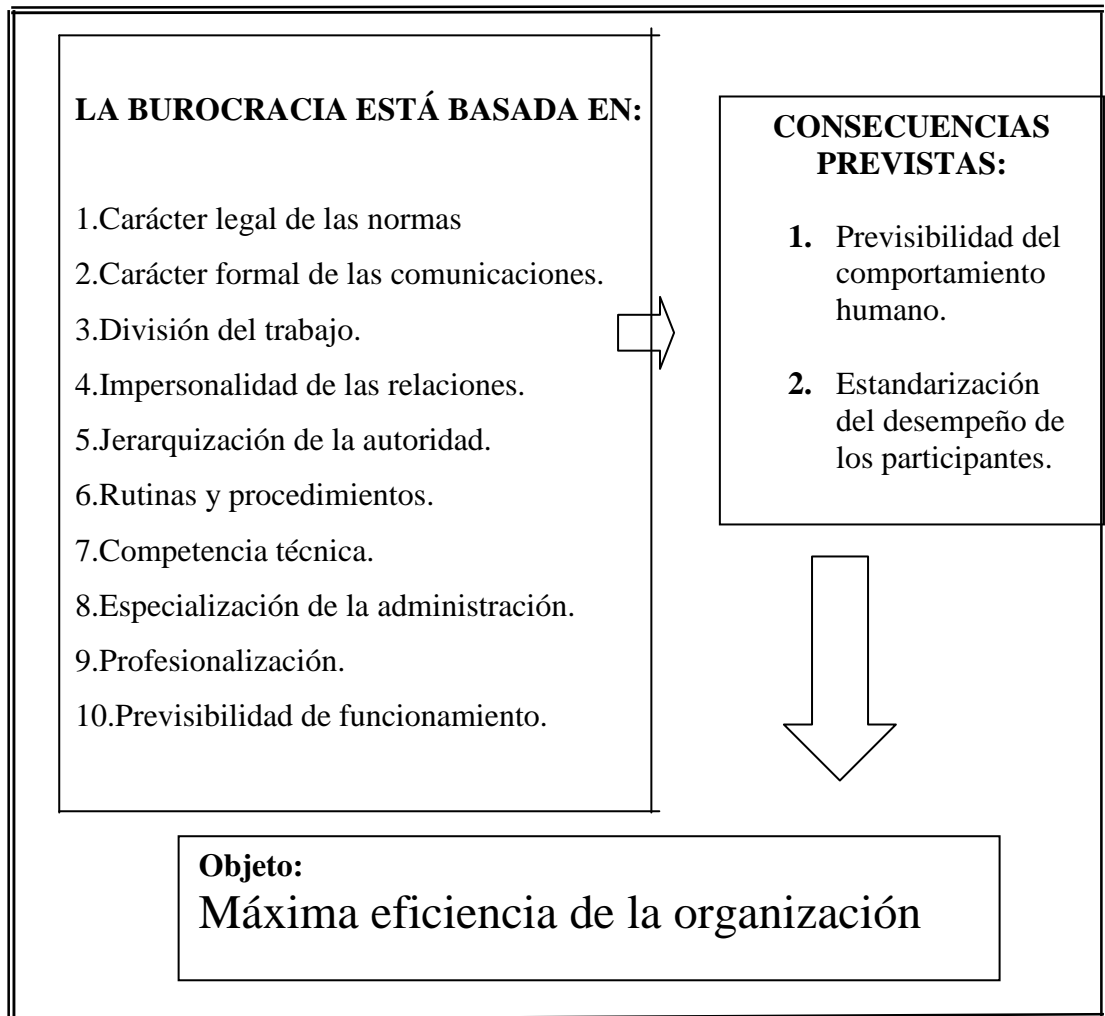


Fig 6. Modelo burocrático de WEBER.

2.4. TEORÍA DE LAS RELACIONES HUMANAS.

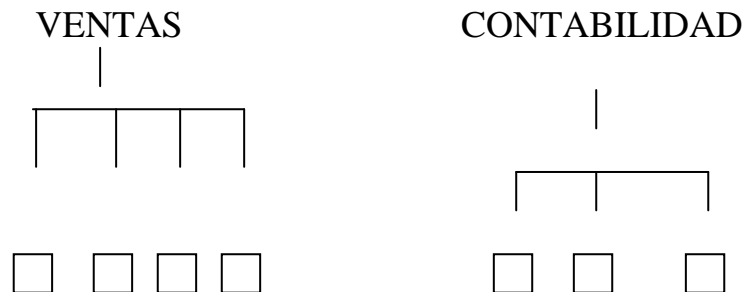
Elton MAYO, que en 1923 dirigió una investigación en una fábrica textil que se encontraba en dificultades, fue el precursor de esta teoría. Introdujo cierta flexibilidad en la realización de los trabajadores admitiendo incluso algunas sugerencias de los obreros, y

observó que la productividad aumentaba, e incluso, se percibió la existencia de cierto espíritu de grupo.

Por tanto la preocupación básica de esta teoría son las personas, pero no consideradas aisladamente sino formando grupos, aparece el concepto de “hombre social” que representa una auténtica revolución en los temas de administración. Así, los principios fundamentales de esta teoría son:

- La productividad es resultante de la integración social, se considera que el individuo es más productivo cuando está integrado en un grupo
- El comportamiento social de los trabajadores está influido por los valores de los grupos sociales en los que participa, por tanto no es suficiente con considerar al trabajador de forma aislada
- Importancia de las recompensas y sanciones sociales. El trabajador tiene otras metas a parte de las económicas, le preocupa que la empresa le reconozca y tenga en cuenta sus opiniones
- Reconocimiento de la existencia de grupos informales dentro de la empresa, los grupos informales son grupos amistosos o de intereses compartidos cuyas relaciones no tienen porque estar necesariamente orientadas al aspecto laboral. Estos grupos

pueden llegar a ejercer una gran influencia en una determinada situación de trabajo ya que de ellos pueden derivarse asignaciones de autoridad, no programables desde la dirección



Grupos con miembros de diferentes departamentos

- Esta teoría pone énfasis en las relaciones y en los aspectos emocionales, ya que la persona no sólo tiene un aspecto racional sino también emocional, esto puede dar lugar a conflictos interpersonales en la organización los cuales van a influir en el comportamiento del trabajador y por tanto en la eficiencia de la empresa.

Como conclusión de este enfoque, es preciso rechazar la concepción mecanicista del trabajador que defiende la escuela científica ya que el comportamiento del trabajador sólo puede programarse de forma limitada

ELTON MAYO: Experiencia de Hawthorne (1927-32)	
<p>FASES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente físico → Productividad. Normas sociales determinantes 2. Profundización condiciones psicológicas Productividad=f (ambiente de trabajo) 3. Programa de entrevistas Organización informal 	<p>CONCLUSIONES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de producción=f (normas sociales) 2. Trabajador= miembro de un grupo. 3. Importancia recompensas no económicas. 4. Organización informal. 5. Especialización excesiva=ineficiencia

Figura 6. Teoría de las Relaciones Humanas de ELTON MAYO

2.5.TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO

Como nos indica su nombre, está basada en el comportamiento humano en las organizaciones: le preocupa y enfatiza la influencia de las ciencias del comportamiento en la teoría administrativa y la búsqueda de soluciones democráticas y flexibles a los problemas organizacionales. La psicología organizacional fue la ciencia que más influyó en la instauración de esta teoría administrativa. Conviene matizar.

Es importante que tratemos de definir comportamiento dentro de las organizaciones: Comportamiento es la manera como una organización responde al medio ambiente. Las ciencias del comportamiento, y fundamentalmente la psicología, han aportado un importante número de conclusiones sobre la naturaleza del hombre, a la teoría administrativa. Estas conclusiones fueron:

1. El hombre es un animal social que debe satisfacer necesidades.

2. El hombre es un animal dotado de un sistema psíquico, con capacidad para organizar sus percepciones en un todo integrado.

3. El hombre tiene la capacidad de integrar el lenguaje al razonamiento abstracto. Capacidad de comunicación

4. El hombre es un animal con capacidad para el aprendizaje.

5. El comportamiento humano se orienta hacia la consecución de objetivos.

6. El hombre se caracteriza por un patrón dual de comportamiento. Puede cooperar o competir con los demás.

Así, el énfasis en la estructura se desplaza hacia los procesos y la dinámica de las organizaciones, es decir, hacia el comportamiento de las personas en las organizaciones, o comportamiento organizacional.

Con la teoría del comportamiento (*behaviorismo*), Herbert Simon, entre otros, inició un abandono de las posiciones normativas y prescriptivas de las teorías anteriores y adoptan posiciones explicativas y descriptivas.

Como orígenes de la teoría del comportamiento en la administración, que debemos diferenciarlos con la escuela del comportamiento que se desarrolló en psicología con los trabajos de Watson, podemos encontrar los siguientes:

1. La teoría del comportamiento hay autores que la enmarcan como una segunda parte de la teoría de las relaciones humanas.

2. Aunque se puede describir como una segunda parte de la teoría de las relaciones humanas, se muestra crítica y severa con ella.

3. Al mismo tiempo, critica severamente la teoría clásica como antítesis de la teoría de organización.

4. Incorporó la sociología de la burocracia y amplió el campo de la teoría administrativa.

5. Se publica en 1947 la obra de Herbert A. Simon “*El comportamiento administrativo*” en EE.UU. y que consideran el punto de partida de la teoría del comportamiento.

Así, esta teoría, como podemos observar, está basada en nuevas proposiciones acerca de la motivación humana, principalmente con las contribuciones de MCGREGOR, MASLOW y HERBERG. El administrador necesita conocer los mecanismos motivacionales para poder dirigir adecuadamente a las personas.

1. MCGREGOR se preocupó en comparar los estilos de administración, con sus teorías X e Y. La primera basada en la teoría tradicional, excesivamente mecanicista y pragmática y la segunda basada en las concepciones “modernas” frente al comportamiento humano.

2. MASLOW, psicólogo y consultor estadounidense, expuso una teoría de la motivación según la cual las necesidades humanas están

jerarquizadas y dispuestas en niveles de acuerdo con su importancia e influencia.

3. Frederick HERZBERG formuló la teoría llamada de los dos factores para explicar mejor el comportamiento de las personas en situaciones de trabajo. Estos dos factores eran los factores higiénicos o extrínsecos y los factores motivacionales o intrínsecos. El autor propone, en otros conceptos, el enriquecimiento de las tareas, para proporcionar una motivación continua en el trabajo.

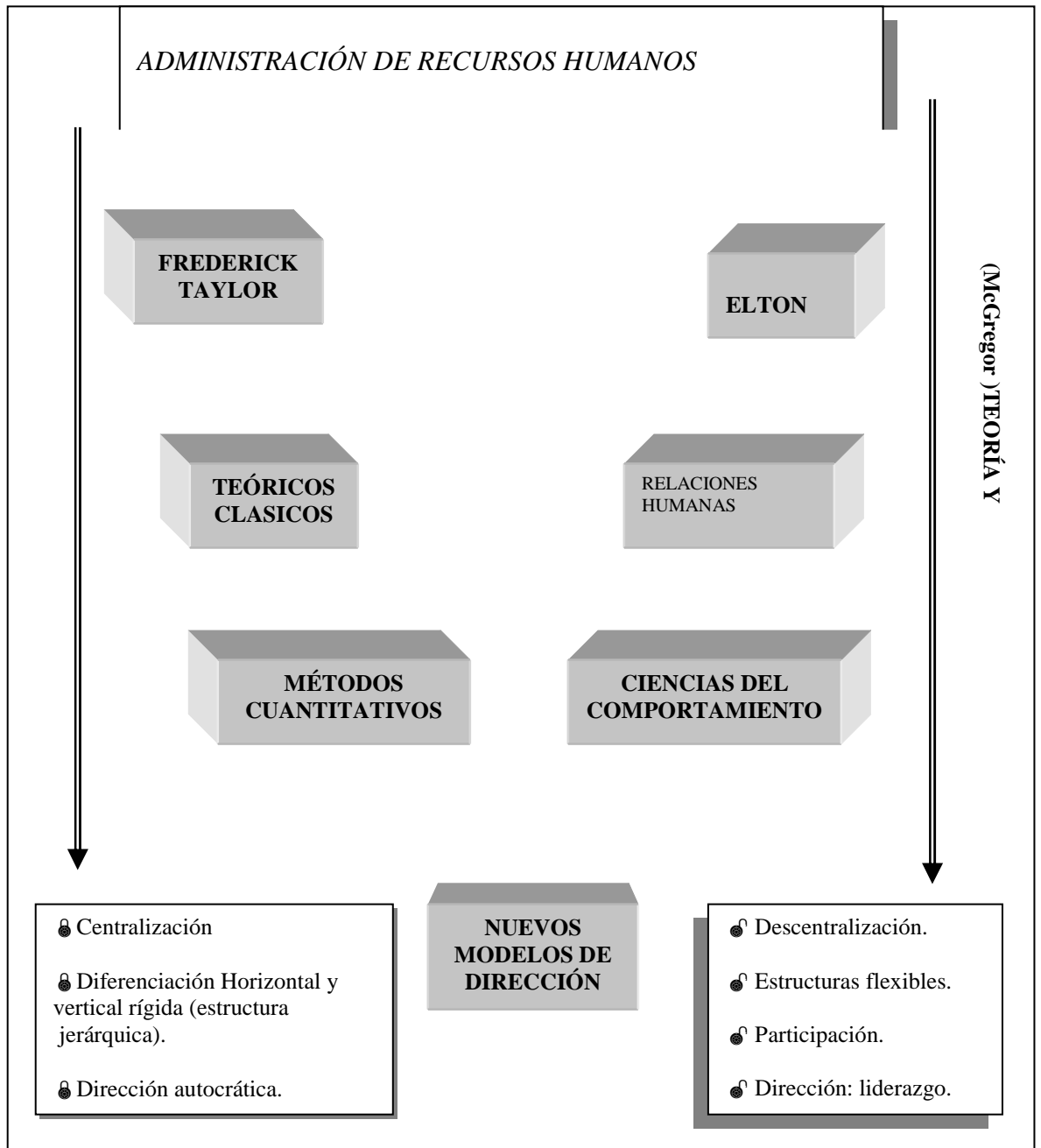


Figura 7. *Administración de Recursos Humanos*

Creemos importante destacar en el esquema propuesto por McGREGOR, las convicciones o premisas que muestra en sus teorías del comportamiento humano con referencia al trabajo. En la teoría X, este autor nos habla de una concepción de la naturaleza que presenta una importante repugnancia al trabajo, sin ambición, evita el cambio e incluso es incapaz de la autodisciplina. Esto nos llevaría a

que para las personas que confirman este tipo de características el único medio de gestión administrativa sería el estilo autocrático. Y en contraposición a la teoría X, nos presenta la teoría Y. Ésta, la concepción de la naturaleza humana es diametralmente diferente, o mejor dicho, no utiliza preconceptos. En ella se explicita que el trabajo puede ser satisfactorio, el ser humano puede ser ambicioso, capaz de tener autodisciplina y con potenciales de creatividad e imaginación. Si el ser humano presenta estas características su estilo de gestión sería más acorde al abierto, democrático. Con él, conseguiremos una importante descentralización y delegación en los trabajadores, una mayor ampliación de los cargos e incluso una autoevaluación del desempeño.

Pero, hasta este momento, solamente nos hemos planteado la administración y/o gestión de los Recursos Humanos, y a nivel de formación, ¿cómo adaptamos esta a cada uno de los tipos de gestión de los Recursos Humanos? y ¿qué tipo de formación va a requerir cada modelo de gestión?; ¿qué modelo de formación va más acorde a la consecución de las competencias exigidas por los I.T.S. para su práctica profesional así como para su desarrollo profesional?...

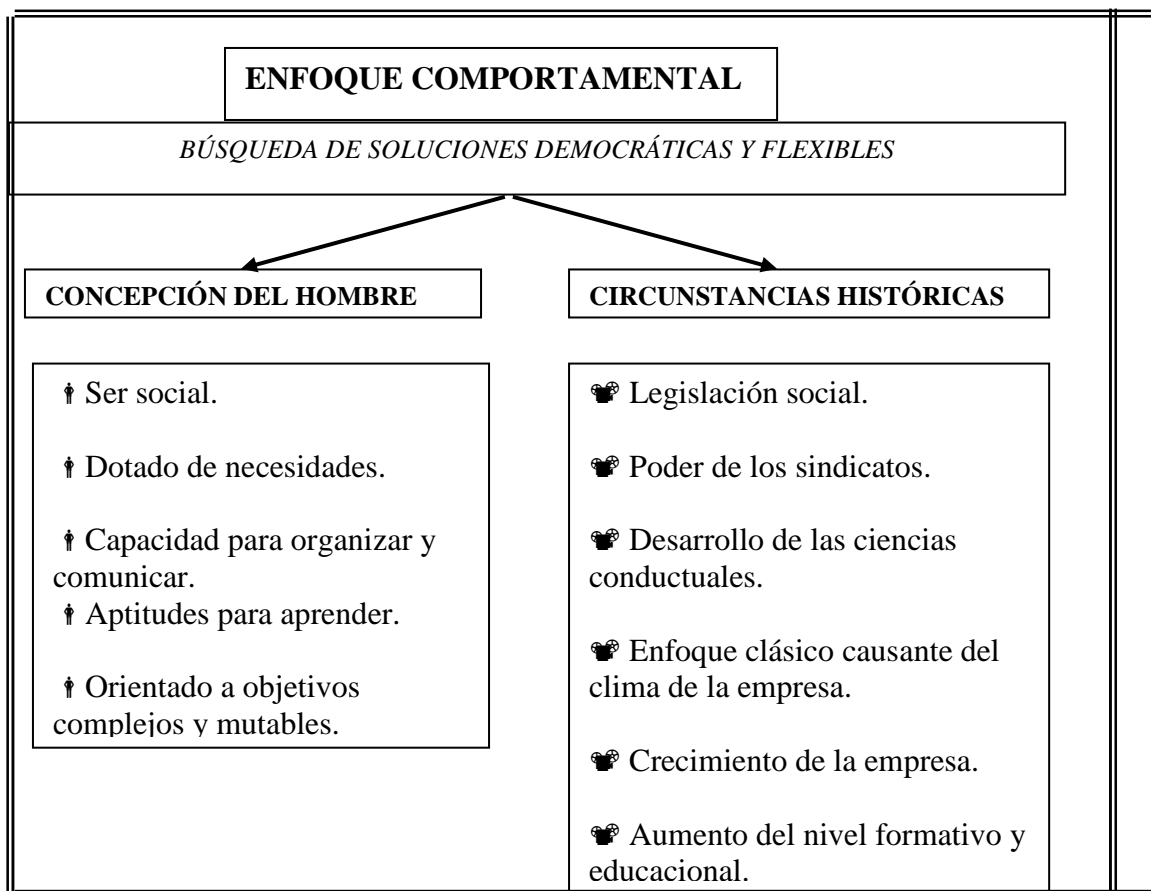


Figura 8. Enfoque comportamental

3. FORMACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS

En este apartado, no vamos a profundizar en la educación reglada o en la ocupacional, como caminos formales/definidos a seguir para alcanzar el puesto de trabajo. La que realmente nos interesa, con motivo de esta investigación, es la formación que realiza la empresa para con sus trabajadores. Con ella, la empresa pretende actuar en tres campos diferentes y con unos objetivos especificados en este apartado:

a) En el puesto de trabajo.

- Para incrementar la cantidad
- Para aumentar la calidad
- Para disminuir piezas defectuosas
- Para disminuir averías

b) En el personal

- Reducir absentismo
- Incrementar la satisfacción
- Mejorar la motivación e integración

c) En la actividad de dirección

- Facilitar la introducción de nuevas tecnologías y/o nuevos modelos
- Permitir implantar calidad
- Mejorar comunicación
- Facilitar la promoción (perfeccionamiento)

Así, la empresa utiliza la formación en tres niveles diferentes, basados en el tipo de formación a dar y en los objetivos que se pretendan con la misma. Así, nos encontramos:

1. Entrenamiento. Aunque en muchos foros denostado, hoy día se sigue utilizando tal cual lo introdujo TAYLOR en su “*organización científica de la empresa*”, en la cual, como

profundizaremos con posterioridad, está basado en la división del trabajo en tareas y en el entrenamiento del trabajador en las mismas, de acuerdo con sus capacidades. La selección va a ser uno de los puntos que adquiera gran relevancia, debido a que con ella se supone vamos a conseguir a los trabajadores con mayor capacidad.

2. Capacitación en el trabajo (*On the Job Training*). Este sistema, propio de los japoneses, realiza una rotación del trabajador por distintas secciones de la empresa y en cada una de ellas, pasa por distintos puestos de trabajo, con lo que el trabajador obtiene conocimientos, competencias y experiencia de los distintos puestos en los que va rotando. Con ello se crea una alta polivalencia de los trabajadores que les permite conocer y asumir distintas tareas. Como apunta TOKUNAGA (1991:86) *“la rotación en el puesto de trabajo es algo esencial, aunque siempre se produzca en una determinada sección”*.
3. La formación desde la empresa y para la empresa. Suele ser la que se realiza para adaptar al trabajador a las nuevas tecnologías y/o a las nuevas formas de organización de las empresas. SARRIÉS (1999) distingue a partir de esta noción las siguientes:
 - La formación desde la empresa para la utilización de una tecnología o de una aplicación tecnológica concreta. (por ejemplo, nuevo software en administración).

- Formación con la intención de modificar el perfil profesional del trabajador, convirtiéndolo en trabajador polivalente, multifuncional.

- Formación para el cambio en el sistema de producción introduciendo puntos como la norma de calidad o otras.

- Formación para el cambio en la organización

A partir de las necesidades de formación, de las estrategias de la empresa, de la evolución de los mercados, de los objetivos a alcanzar y del nivel social y cultural de los empleados, entre otros muchos mas datos, la empresa se plantea la formación. Pero también se plantea, ¿qué formación? ¿qué empleo? ¿qué formación para qué empleo? ¿para qué sociedad? ¿cómo formar para el empleo? ¿bajo qué ética?. Sin duda, son preguntas que pueden tener, como mínimo, una parcial respuesta desde los paradigmas establecidos en Las Ciencias de la Educación, como síntesis de las múltiples opciones que se disponen.

2.1. PARADIGMAS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Cualquier planteamiento de formación que se realice desde la propia empresa, como otros alternativos desarrollados fuera de esta y en diversos contextos, requiere situarnos dentro de una perspectiva paradigmática. Así mismo, para ayudarnos a dar respuesta a las preguntas planteadas en el apartado anterior, ante todo hemos de partir de una lógica o área de conocimiento. Dependiendo de ésta, las

opciones que disponemos son varias, como queda reflejado en la figura 9 y muy a nuestro pesar, debido a lo enriquecedor del tema tratado, nos vamos a centrar, como bien dice el título de este apartado en Las Ciencias de la Educación (Pedagogía) aunque la figura presentada por PALAZÓN (1994) nos va a ayudar a delimitar mucho más el terreno dónde vamos a trabajar.

Antes de proseguir con nuestro discurso, creemos necesario clarificar el significado del término paradigma. Aunque la literatura científico-pedagógica nos revela la multiplicidad de significados con que se utiliza este término, nuestra intención es optar por un concepto de paradigma integrador, esto es, que recoja los nuevos planteamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la formación en empresa y en Ciencias de la Educación en general. En este sentido, optamos por la definición de SÁEZ (1989:29) que nos explica que los paradigmas son:

“...’marcos’ de referencia, ‘estructuras de orientación’ en las que se inspiran diversas tendencias u orientaciones educativas. Son plataformas conceptuales relativas a la realidad educativa y desde las que se mantienen, implícita o explícitamente, determinados supuestos teóricos y determinadas metodologías de trabajo e investigación”

LÓGICA	PREGUNTA	MODELOS	AUTORES
PEDAGOGÍA	Qué formación	Tecnológico Interpretativo Crítico	J.Sáez
ECONÓMICA	Qué empleo	Desarrollista Ecológico	Fdez. Enguita
MIXTA	Qué formación Para qué empleo	Funcionalista Por proyectos	A.Acosta
SOCIOPOLÍTICA	Para qué sociedad	De mercado Liberal Control Social	C. Griffin
TECNO- METODOLÓGICA	Cómo Formar para el empleo	Padres sabios Padres Buenos Fratría	A.Schön
FILOSÓFICA	Bajo qué ética	Modernos Post cénicos Post de resistencia	M.Foucault

1. Escrutar, con referencia metodológica, el ámbito u objeto de estudio seleccionado, es decir ayudarnos a la comprensión y determinación del objeto de estudio.

2. Organizar diversos elementos, métodos, teoría y puntos de vista múltiples con el fin de darles sistematización y explicación.

3. Favorecer, a través de las implicaciones teóricas y metodológicas que comportan propuestas para la acción desde patrones más o menos explícitos.

Como ya hemos comentado, y centrándonos en la Pedagogía, nos hemos de ayudar de los paradigmas para, con ellos, partiendo de la distinción de la forma de gestión y/o administración de los recursos humanos y no humanos de una empresa, verificar la adhesión a estos y

así enfocar la educación de los trabajadores de la misma forma en la que esta planteada la gestión de la empresa. Si la administración es autocrática, nos hemos de plantear una formación tecnológica si intentamos adaptarnos pedagógicamente al sistema y si la administración es adhocrática nos hemos de plantear una metodología formativa mas participativa, paradigma interpretativo.

Los paradigmas en educación, es, sin duda, un buen sistema para estudiar y analizar las realidades educativas que nos estamos planteando en esta investigación. SÁEZ (1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992) ha desarrollado y abordado este tema y ayudándonos en sus conclusiones podemos distinguir las tres plataformas indicadas en la tabla anterior y desarrolladas en el siguiente punto. Éstas son:

I. Orientación Tecnológica.

Bajo este paradigma, encontraremos un importante número de escuelas con una gran importancia en el movimiento tanto industrial como pedagógico.

a) Tipo de conocimiento

El tipo de conocimiento que pretende este paradigma, es un conocimiento objetivo, como nos señala BREZINKA (1978) o VON CUBE (1977). Los teóricos e investigadores de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, cada vez se van aproximando más a los modelos que han tenido gran relevancia en otras ciencias como la física, medicina, química, etc..., con ello dejando de lado las

características específicas de las ciencias sociales y su campo de investigación y de desarrollo, como es el caso de las personas. Así, la influencia humana deja de tener protagonismo; los sentimientos, percepciones, deseos, intuiciones, intereses, capacidades, etc..que definen la naturaleza humana, se dejan de lado. Predomina la cuantificación en cualquier proceso.

Siguiendo con el tipo de conocimiento y con la objetividad planteada, nos encontramos a la educación como una *realidad natural*, lo que supone, como nos indica SÁEZ (1994), *descontextualizada*, por un lado, ya que no encuentra sus raíces sociales, pero también *despersonalizada*, ya que se ve a los sujetos como escasamente implicados en el asunto que interesa, los procesos en los que se les involucra: la pura razón instrumental sumergida en el ámbito educativo (CARR y KEMMIS, 1986). Con ello, nos encontramos un importante retroceso en la utilización de nuevas metodologías que tienen la sana intención de buscar nuevos conocimientos y aplicar los mismos. Como dice APPLE (1986), bajo lo dispuesto en este paradigma, no existe otra finalidad que la del propio proceso, el “*rigor formal de la ciencia*”.

b) Construcción del conocimiento

El conocimiento, se construye lo mas alejado posible de la realidad. En ellos, la investigación es marcadamente positivista y centrada en el estudio de las conductas de los individuos, para así, poder dar explicación de las mismas. Todo ello se enmascara con patrones de objetividad, mensuralidad, neutralidad, etc... y así se consigue la *estandarización*. Pero no sólo la estandarización de

métodos y técnicas de trabajo, si no que incluso se plantea la misma en las poblaciones investigadas para así poder acoplarlas a los instrumentos utilizados. Como nos cita SHULMAN (1981) el método, que no es ni más ni menos que un mero instrumento, es capaz de ser utilizado por encima de los sujetos investigados, tanto en sus diferencias y peculiaridades como en sus propios puntos de vista y finalidades. Sus voces se deben “ajustar” a los criterios exigidos por la metodología.

c) Utilidad del conocimiento

Ya hemos comentado al iniciar este paradigma, y lo dejamos reflejado, de que la producción del conocimiento está basada, en este, en una concepción academicista y empresarial, con lo que la parte ética de la utilidad del conocimiento tiene menor relevancia. No podemos olvidarnos de la importante separación existente entre teoría y práctica y esta es la causa fundamental, de que la teoría sea la protagonista a la hora de dirigir la acción en la práctica. Si nos preguntamos que está pasando con la formación, llega a ser evidente, se limita a ser un proceso de control de conductas más que de liberación, lo que significa que pasa a ser una tecnología social, sin más. Es decir, la educación es un acto de seguimiento más que un acto de comprensión o de decisiones personales y grupales que faciliten la autodeterminación de las personas (SUPPES, 1974).

Nos encontramos, por tanto, en lo que SÁEZ (1989) ha denominado *presión a la praxis*. Esta “presión” determinaba una programación docente fuertemente lineal, jerárquica y autoritaria y

con un aprendizaje predeterminado, directivo, secuencial e incluso mecánico. Como no podía ser de otra forma, el currículo se acaba presentando hermético y definido y con un fuerte tono directivo e impositivo.

Para ilustrar este paradigma, vamos a utilizar ejemplos prácticos llevados a cabo en las empresas y que incluso hoy podemos verlos en pleno funcionamiento en cadenas de producción. Debido a la relevancia que manifestó este paradigma en todos los ordenes (aún hoy mantiene un importante número de seguidores) sería imposible dar cabida en este trabajo a todas las manifestaciones que se han evidenciado en el mundo de la empresa, por lo que vamos a plantear los más significativos y documentados.

Tanto el Taylorismo como el Fordismo, no fueron los únicos intentos de reorganización de las factorías. Nos encontramos permanentes intentos sobre el tema y paralelamente nos encontramos con movimientos como el de ELTON MAYO en General Electric, en la década de los 20, iniciándose corrientes como el de la psicología industrial. Pero vamos a plantear algunos de los intentos que anteriormente comentábamos.

1. Sobre el año 1973, la compañía Volvo-Saab iniciaba un salto cualitativo en la organización de la factoría en Malm. La nueva estructura de producción que plantearon estaba basada en los grupos, dotados estos de autonomía interna. Se le denominó *Volvoismo*.

2. Sobre 1962, los japoneses aportarían un modelo muy interesante por lo demás, que se denominó *Toyotismo*, en el cual se acentuaban formas de trabajo en grupo, inicialmente en formas de Círculos de Calidad y, posteriormente, mediante la generalización de la *Lean Production*, cuya unidad básica es el equipo.

Por cualquiera de las líneas vamos observando que se va configurando un tipo de profesional, al cual se le va haciendo responsable de la calidad de los productos obtenidos, la mejora de los procesos de producción, la atención global de la máquina, el control y el seguimiento de varias máquinas y por supuesto la toma de decisiones.

La crisis económica de 1970 fue la precursora a la hora de plantear la necesidad de un cambio en los sistemas de producción de las empresas: los sistemas productivos en serie, en masa, etc.. ya no se adaptaban a las necesidades organizativas ni a las del mercado, por ello se intentó entrar en sistemas de producción orientados a un mercado nuevo, que exige exclusividad en los modelos, calidad en los productos, diseño en las formas, precios reducidos... Así se empezó a realizar el cambio en el sistema de producción en Japón inspirado en la filosofía de la "*Calidad Total*" de Deming, que posteriormente tuvo su réplica en Europa. Todo ello nos lleva a plantear un tipo de trabajador con una necesidad de formación inicial cada vez más amplia, que sea de aplicación versátil y transferible, completada por una formación y adecuación permanente. Es aquí, al fin cuando

empezamos a visualizar una importancia mayor en la formación de los trabajadores.

“El obrero industrial, cada vez ha de tomar mas decisiones técnicas de forma autónoma y en equipos interdisciplinarios, y ha de resolver problemas con un alto nivel de competencia y eficacia” (FRANZ, 1991:12)

Si son reales estas necesidades a la hora de plantearnos el perfil profesional del obrero, ya no podemos disponer del mismo obrero sin cualificación que teníamos anteriormente, tanto en los modelos Tayloristas como Fordistas. Se necesita otro tipo de profesional, mucho mas formado, tanto en aspectos técnicos, organizativos y también en relaciones humanas. Es muy complicado incorporar a un trabajador en un grupo de trabajo, o incluso a un equipo de mejora si antes no ha sido formado convenientemente en qué es el grupo, cómo realiza su trabajo, como se consiguen los objetivos, como se relaciona con los compañeros, cómo se comunica con ellos, etc.

Estamos hablando ya de la formación, no como elemento escasamente necesario para la empresa, sino como un elemento estratégico de las empresas. Las organizaciones, el mercado, el cliente, va cambiando a pasos agigantados por lo que necesitamos un plan estratégico de formación que nos de respuesta a todos los requerimientos que se van a producir en el marco laboral. Al mismo tiempo las nuevas tecnologías nos van a proporcionar otro importante motivo para actualizar, tanto la organización de la empresa como los sistemas productivos.

Por tanto ya hemos abierto el camino a lo que planteamos como formación participativa. Ya las exigencias son de otro calado, por lo que la formación ha de ser necesariamente diferente a la planteada hasta el momento.

No quisiéramos finalizar estos sistemas de producción/formación/organización si dejar latente una importante duda. ¿Realmente estos sistemas productivos han desaparecido?. ¿Por mucha denostación que se haya realizado sobre estos modelos, la formación que se está dando hoy en día no esta basada en ellos?. ¿Interesa realmente dar formación al trabajador más allá de las tareas que ha de realizar? ¿Le llamamos formación o simplemente nos quedamos en entrenamiento (training) incluso hoy en día?

II. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Ante todo, nos vamos a permitir una licencia. Si seguimos comentando los paradigmas en Ciencias de la Educación ¿realmente el paradigma crítico tiene hoy una representación en la praxis? ¿es posible desmarcarlo de su carga político-filosófica para llevarlo a la práctica?. Después de los acontecimientos políticos y sociales acaecidos en las últimas décadas, mundialmente hablando ¿tiene un verdadero significado este paradigma? y ¿una utilidad real?.

Nuestra intención no es entrar en polémicas, sino sintetizar y acotar lo máximo posible los paradigmas en Ciencias de la Educación para, así que nos puedan servir como marco teórico de esta Tesis y

como complemento del desarrollo realizado hasta el momento. Creo que no es necesario que recordemos las teorías X e Y de MCGREGOR en relación a la administración de los recursos humanos, ni tampoco las teorías de administración blandas o duras, adhocráticas y autocráticas, etc.. Pues efectivamente, siguiendo el mismo desarrollo pretendemos refundir los paradigmas en Ciencias de la Educación en dos caminos esenciales: paradigma tecnológico y paradigma interpretativo, sí con ello nos podemos ajustar mejor a las teorías de administración de recursos humanos y somos capaces de no perder, en exceso, contenido a la hora de simplificarlo. Por tanto nos disponemos a adentrarnos en el paradigma interpretativo.

La primera premisa que debe existir en este paradigma, es sin duda, la comunicación. Sin una comunicación efectiva, éste no sería posible. La comunicación puede ser el instrumento de construcción de la organización y base de su mantenimiento y progreso. Además, la participación permite la satisfacción personal, el adecuado uso de los recursos humanos en entornos inciertos que exigen innovación y adaptación continua y unos planteamientos mucho más solidarios. Las formas de actuación participativas en las organizaciones se fundamentan en la adecuada comprensión y utilización de modelos circulares de comunicación. Y además, éstos, deben ser tenidos en cuenta en cualquier proyecto formativo, como nos indica LUCAS (1997).

En cualquier sociedad, como en cualquier relación interpersonal, lo que podemos extrapolar también a las organizaciones, la atención a la participación parece necesaria en la

medida en que se quieran resolver los problemas de anomia, insatisfacción o alineación, sentimientos que solían y suelen ser compañeros en el Taylorismo y Fordismo. Por tanto estamos hablando de otros ámbitos, estamos entrando en las relaciones humanas sea dentro o fuera de la empresa, dentro o fuera de la formación. Por lo cual, vemos la comunicación desde otro prisma, las relaciones humanas. Puede ser un elemento determinante en el funcionamiento de cualquier organización. Estamos en la “aldea global”, en la “sociedad de la comunicación”, ya que disponemos o somos partícipes cada vez mas de grandes cantidades de información. La discriminación de esta, es lo que puede dar importancia en un sentido u otro a las personas y a las organizaciones. Gastamos progresivamente más tiempo y energía en tratar información y menos en fabricar cosas. Puede anticiparse *“que este cambio se va a acelerar, dejando atrás a los que no son capaces de comunicarse efectivamente”* (DeFLEUR, 1993: 28).

Pero las personas no están solas, viven en un entorno que moldean y mucho más importante los moldea. Podemos llamarlo proceso de socialización, que va ocurriendo en todos los aspectos de la vida del sujeto. Podemos llamar socialización como *“el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta al entorno social en cuyo seno debe servir”* (ROCHER 1980: 133). Pero dentro de las organizaciones, ¿que aspectos podemos distinguir del concepto de socialización?

- 1.Las adquisición de la cultura (de los conocimientos y de las técnicas, de los modelos, de los valores y de los códigos simbólicos).
- 2.La integración de la cultura en la personalidad, hasta el punto de no sentir el actor el peso del control social por parte de la organización.
- 3.La adaptación del entorno social (se pertenece a una organización a nivel económico, afectivo y de pensamiento).

Creo que esta muy claro, que este es un proceso continuo, que se inicia con la incorporación al grupo y mantenido mientras se pertenece a él; todos estamos constantemente siendo socializados. Esta socialización, nos facilita la rápida utilización de la experiencia social acumulada, ayudándonos a conseguir mejor las metas, pero al mismo tiempo nos dificulta e incluso nos impide coger otras opciones alternativas a la que disponemos, que no son mejores ni peores, son otras alternativas posibles.

Como nos indica LUCAS (1998: 267), la empresa para conseguir la integración del individuo en la sociedad y que cumpla los papeles prescritos, utiliza todos los medios a su alcance. Estos suelen estar institucionalizados, de manera que el camino a seguir es fácil y está perfectamente definido. Son medios ordinarios de socialización: el propio proceso de selección, los grupos primarios de trabajo, los cursos de formación, los grupos de referencia y los medios internos de comunicación social.

No deseamos abandonar los comentarios sobre la comunicación sin dejar plasmadas las diferentes ventajas o conveniencias de los modelos de organización orientadas democráticamente y las desventajas de estos modelos de participación en el trabajo. Las ventajas pueden ser:

- a. Se consiguen conservar empleos en circunstancias que empresas convencionales cerrarían.
- b. Mantienen la estabilidad económica local y el flujo de capitales dentro de la localidad.
- c. Tienden a ser más productivas y eficientes que las empresas tradicionales.
- d. Aumentan la satisfacción en el trabajo.
- e. Contribuyen a la mejora personal de los empleados en el contexto de la comunidad.
- f. Se reducen las huelgas y los costos de trabajo.
- g. Se reducen las necesidades de supervisión.
- h. Tienen más flexibilidad y posibilidades de supervivencia en caso de recesión o depresión que las empresas convencionales.
- i. Se reduce el tamaño y el nivel de la burocracia.
- j. Se reduce el despilfarro de medios y da lugar a muchos ahorros extras.
- k. Es posible el desarrollo de unas relaciones cooperativas con los sindicatos.
- l. Se desarrolla con apoyo de la opinión pública (BRUYN, 1978; COLE, 1982: 170).

Las desventajas que se suelen señalar son:

- a. La falta de experiencia de conocimiento del modelo.
- b. La discriminación contra empresas guiadas por espíritu participativo.
- c. La falta de apoyo ideológico, tanto intelectual como afectivo.
- d. La falta de recursos financieros.
- e. El choque con la ideología individualista en los negocios.
- f. El crecimiento de valores materialistas e individualistas que pueden hacer de cooperación y el autogobierno colectivo una opción poco atractiva.
- g. La viabilidad económica desde su inicio de algunas experiencias.
- h. La necesidad de un especial cuidado en la formación de las personas que se integran en experiencias.
- i. El continuo esfuerzo para mantener el autogobierno a todos los niveles.
- j. La posible competencia institucional con los sindicatos.
- k. La necesaria continuidad en la inversión, manifestación de un interés a largo plazo.
- l. La dificultad para establecer estructuras organizativas de apoyo (financieras, técnicas, educativas o consultivas).

Si hablamos de participación cuando la comunicación es circular y no lineal, podemos exponer sintéticamente los diferentes modelos, que nos explicita LUCAS (1997: 277), de transmisión de la información en la figura 10.

Para seguir ilustrando nuestra exposición, creemos interesante dejar plasmado el esquema planteado por SÁEZ (1994: 215), en la figura 11, en la cual se puede observar las diferencias que plantea en cada uno de los paradigmas y, al mismo tiempo, dar cuenta de cómo hemos fusionado el interpretativo con el crítico, para así adaptarnos a la realidad y a la praxis organizacional. Así, a partir de este nuevo planteamiento, cuando citemos al paradigma participativo, reflexivo, crítico, emancipador, colaborador, etc... nos estamos refiriendo al mismo.

MODELOS DE TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN

	<i>Lineal</i>	<i>Circular</i>
<i>Asunción básica</i> efectiva	Transporte Expresión efectiva = comunicación efectiva	Ida y vuelta de contenido Comprensión = Comunicación
<i>Ventajas</i> natural	Hace ser precisos al dar la información Une comunicación y acción	Conecta con una predisposición Es más precisa la comunicación
<i>Inconvenientes</i> acuerdo comunicación	Confunde la comunicación con la información Se ven al receptor como pasivo Se ve los mensajes como significados	Hace creer que la comprensión lleva al Hace a la comprensión el fin de la Lentitud
<i>Efectos</i>	Sobre la audiencia: Modelo: E → R	Sobre emisor y receptor: E ↔ R
<i>Autores</i>	Lasswell (Descriptivo) Shannon y Weaver (Matemático)	Schramm (Personal y de masas) DeFleur (Simultáneo)

Figura 10. Modelos de transmisión de la información.

Esperamos no caer en una síntesis excesiva, pero es la que creemos que más se acerca a la realidad de la concepción de la formación y de la organización empresarial. Por otra parte, diversos autores, señalan que los límites entre los paradigmas naturalista o participativo y crítico son muy difusos, por lo que optan diferenciando entre paradigma positivista (o cuantitativo) y paradigma participativo (o cualitativo). En este sentido, DE MIGUEL (1988:71) comenta refiriéndose al paradigma crítico que:

“Desde el punto de vista de los supuestos o axiomas en los que se fundamenta, los análisis comparativos (...) reflejan una gran similitud con los postulados que sustentan el paradigma naturalista. De hecho (...) este paradigma sólo añade el componente ideológico en los aspectos referidos a la finalidad de la investigación, las relaciones sujeto-objeto y al papel de los valores en el proceso. En el resto de supuestos –conceptuales y metodológicos- participa de los postulados característicos del paradigma naturalista”.

Después de lo expuesto, iniciemos nuestros comentarios con referencia al paradigma interpretativo-participativo-reflexivo, etc...

Ya hemos comentado, que no necesariamente este planteamiento de formación es exclusivo e incompatible con el burocrático, tecnológico, etc..Dependiendo de los contenidos, las estrategias de la empresa en cada momento, el nivel de implicación

psicoafectiva de las personas a formar, etc..podemos plantearnos unos u otros. Con este paradigma formativo, lo que realmente podemos plantear es una crítica reconstructiva ya que el conocimiento va a ser básicamente dialéctico, con una interpretación subjetiva y personal de la realidad por un lado y una interpretación objetiva por medio de la observación e interpretación de las condiciones históricas y culturales de la misma..

ORIENTACIÓN	CRÍTICA		INTERPRETATIVA		TECNOLÓGICA	
QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lingüística.... ◆ Sociología crítica ◆ Teoría de la comunicación ◆ E. Como construcción social 	<p>DIALÉCTICA SUBJETIVIDAD</p> <p>↓</p> <p>OBJETIVIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sociología INTERACCIONISTA ◆ Hermenéutica ◆ Fenomenología E. como construcción personal 	<p>Subjetividad</p> <p>↓</p> <p>Sentimientos, deseos, acciones, significados</p> <p>↓</p> <p>INTERPRETACIONES</p>	<p>Ciencia Natural</p> <p>↓</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sociología: Positivista Funcionalista ◆ Conductismo ◆ Educación como realidad natural 	<p>Objetividad</p> <p>↓</p> <p>Cuantificación</p> <p>↓</p> <p>Neutralidad</p> <p>↓</p> <p>Control de conducta</p>
COMO SE CONSTRUYE	<p>INVESTIGACIÓN CRÍTICA</p> <p>↓</p> <p>Estudio de contextos personales y sociales</p>	<p>COMPROMISO</p> <p>↓</p> <p>(Problemas y cómo solucionarlos)</p> <p>↓</p> <p>Sujetos por encima de los métodos</p>	<p>INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA</p> <p>↓</p> <p>Estudio de significados y acciones</p>	<p>OBSERVACIÓN</p> <p>(Notas de campo, diarios, relatos...)</p>	<p>INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL</p> <p>↓</p> <p>Estudio de conductas</p>	<p>PRUEBAS ESTANDARIZADAS</p> <p>↓</p> <p>TEST</p> <p>↓</p> <p>ENCUESTAS (estadística)</p>
PARA QUÉ SIRVE	<ul style="list-style-type: none"> ◆ LA PRÁCTICA SE MODIFICA TEÓRICAMENTE Y PRÁCTICAMENTE 	<p>EDUCADOR</p> <p>↓</p> <p>AGENTE DE CAMBIO SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ LA PRÁCTICA ES EL PRESUPUESTO DE LA TEORÍA 	<p>EDUCADOR</p> <p>UN COMUNICADOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ LA TEORÍA DIRIGE LA ACCIÓN ◆ SEPARADA DE LA PRAXIS ◆ LA PRÁCTICA SE MODIFICA TEÓRICAMENTE 	<p>EDUCADOR</p> <p>↓</p> <p>UN TECNÓLOGO (Ejecutor-Aplicador)</p>
E.S. COMO PROCESO	<p>INTERVENCIÓN: PRÁCTICA SOCIAL CRÍTICA</p> <p>↓</p> <p>ACTO DE DECISIÓN</p>		<p>INTERVENCIÓN: PRÁCTICA INTERPRETATIVA</p> <p>↓</p> <p>ACTO DE COMPRENSIÓN</p>		<p>INTERVENCIÓN TECNOLOGÍA SOCIAL</p> <p>↓</p> <p>ACTO DE SEGUIMIENTO</p>	

a) *Tipo de conocimiento*

La educación es como un proceso de comunicación en el que las personas intercambian significados (comunicación circular). La negociación es importante y la participación en la negociación, imprescindible. Sin participación no hay implicación ni en el proceso ni en los resultados. El tipo de conocimiento que se construye no tiene carácter reproductivo, la producción de significados es mejor y más relevante ya que son los participantes los que van a construir esos nuevos significados y van a ser los significativos para ellos en ese momento y en esas circunstancias específicas. La cultura se convierte en un importante motor de cambio ya que los participantes son los creadores, permanentemente de la cultura. El conocimiento producido sirve para iluminar y dinamizar la acción (CARR, 1988).

Como comenta SÁEZ (1994:61) “*no hay consenso ni negociación, ni producción de significado auténticamente educativo...sin participación*”. Por eso la educación es un proceso de comunicación, pero sobre todo de participación. Ya hemos citado a LUCAS (1997: 270) con su “*no hay implicación sin participación*”. Cualquier alumno, aprendiz, etc...nos puede aportar información válida en el acto formativo para todos los demás y si no, por lo menos, que es lo que piensa del mismo. Con lo que aunque no nos sea válido, conocemos la proyección del mismo a los participantes. Debemos conocer las interpretaciones de los demás y para ello, que mejor que hacerlos participar simplemente preguntándoselo. La enseñanza debe ser interactiva y la participación simétrica. Los protagonistas de este acto formativo no han de ser ni los conocimientos reflejados en un

libro, ni por supuesto el profesor. La educación ha de ser una construcción social en la que los sujetos están implicados, se comunican interactuando con el grupo y se deben plantear actividades claramente significativas por el mismo. Todos han de construir el conocimiento por medio de “su” participación. Esta va a proporcionar una importante motivación y cualificación en los procesos de aprendizaje, al trabajador.

b) Construcción del conocimiento

En la construcción del conocimiento, tenemos un importante aliado, los participantes en los procesos formativos. Se plantea el estudio de las acciones, no el de las conductas y para ello ¿qué mejor que preguntarle al mismo sujeto sobre la acción que realiza? Con ello, para construir el conocimiento, podemos verificar las interpretaciones que los propios actores dan a sus acciones. “Es el único modo de comprender lo que hacen” (PUTNAM, 1994: 102). La educación participativa o reconstructiva es una práctica social construida comunitariamente y recreada personalmente, que no se agota sólo en aquellos aspectos y dimensiones que manifiesta externamente, va mucho más allá. Para ello, es fundamental el respeto que ha de estar presente en todo momento, tanto para las personas, como para las manifestaciones y opiniones de las mismas.

Como indica LATHER (1986), “*investigación en la praxis*”, es decir una investigación práctica, desde la misma y para ella. Por ello podemos afirmar:

🏢 No es una investigación teórica. Sus inicios son debidos a necesidades sociales y educativas cuya solución reclama la acción práctica.

■ Es una investigación participativa (HALL 1984) ya que asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos educativos implicados en su elaboración.

Podemos concluir este apartado afirmando que la investigación, es pues, también una práctica comprometida y, por ende, educativa.

c) *Utilidad del conocimiento*

El fin definitivo es transformar los contextos sociales en los que viven las personas que han demandado la intervención. Con su colaboración y participación existe una mayor implicación, como ya hemos indicado, y por tanto un mayor nivel de autodeterminación. Este paradigma pretende mejorar la sociedad partiendo de la dirección marcada por los hombres que componen esta, haciendo del conocimiento educativo un instrumento de relevancia social.

La teoría, nunca puede ser prescriptiva, ya que de ser así, se pierde un gran potencial y porción de la misma. *“La teoría no puede ser prescriptiva, por que de ser así la teoría jugaría un significativo papel de legitimización y justificación de lo que se hace en la práctica”* (GIROUX, 1980) tal y como ocurre en el modelo científico de la educación. La teoría se configura en la práctica y desde ella, como nos indica SÁEZ (1994:63) *“con una relación dialéctica”*. Así la práctica se puede mejorar teóricamente y también prácticamente.

Esta claro, pues, que la formación, en este paradigma, se efectúa en una relación esencialmente recíproca. Una relación que no dará

como resultado un conocimiento técnico, objetivo y experimental, sino un saber más práctico y como tal, básicamente reflexivo.

La comprensión es un acto de interpretación, va más allá del conocimiento técnico, reclamando conocimiento práctico. Además utiliza distintos medios para la consecución de un mismo fin ya que ante todo es situacional, histórico, contextual. Es evidente, que cualquier persona cuando está interpretando, lo hace desde una posición a través de la cual dan sentido y significado a las cosas, a los hechos, a las ideas de otras personas. Así el conocimiento es al mismo tiempo ético, valoral, reclama juicios y comprende valores.

Estas son las conclusiones de la fusión de ambos paradigmas encontrados en las reflexiones de SÁEZ (1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992) e integrando los mismos, interpretativo y crítico que quedaban expuestos en la figura 11.

Partiendo de estos supuestos y adhiriéndonos a este modelo participativo-reflexivo-crítico, etc... vamos a plasmar la propuesta de D. SCHÖN. Esta propuesta formativa la podemos resumir como reflexión en la acción, pero puede aportar esquemas mucho más profundos de los comentados.

III. EL PROFESIONAL REFLEXIVO. LA TESIS DE D. SCHÖN

Como ya hemos reflejado con anterioridad, sigue como modelo imperante el modelo positivo, tecnológico, etc.. aunque lo que si es cierto es que ya no está “de moda”. Los dirigentes de las

organizaciones empresariales comentan otros mecanismos de gestión, como más modernos y más eficaces (se lo crean o no), pero en la realidad de las empresas y organizaciones vemos que está presente y se mantiene en “candelero”. SCHÖN (1983, 1987) nos plantea conceptos como “práctica reflexiva, reflexión en-acción, conocimiento-en-acción, en donde la práctica constituye el fundamento y punto de partida de todos los procesos educativos.

En este modelo, las líneas de acción que refleja SCHÖN las podemos centrar fundamentalmente en dos quedando ilustrado con la siguiente cita del propio SCHÖN:

“En la variada topografía de la práctica profesional hay un terreno alto y duro que está por encima de un pantano. En el terreno alto, los problemas abordables se prestan a ser solucionados por medio del uso de teorías y técnicas basada en la investigación. En el bajo terreno pantanoso, los problemas son confusos, e incapaces de solución técnica. La ironía de esta situación es que los problemas del terreno alto tienden a ser relativamente poco importantes para las personas o para la sociedad en su conjunto, no importa lo grande que pueda ser su interés técnico, mientras que en el pantano están los problemas de mayor preocupación humana. El profesional se enfrenta con un dilema. Permanecer en el terreno alto y resolver problemas relativamente poco importantes, siguiendo los criterios del rigor

técnico, o descender al pantano de problemas importantes cuya búsqueda rigurosa deja mucho que desear” (1991:37).

Así, como deja reflejado el autor, el trabajador puede permanecer en el punto seguro, el lugar más alto, dónde es posible lograr ser rigurosos resolviendo problemas teniendo en cuenta que estos problemas son poco relevantes o insignificantes para la práctica o tiene la opción de descender hasta “el lago bajo y pantanoso” dónde los problemas si que son relevantes pero tienen difícil solución, ya que puede ser dificultoso y complejo enunciar y conceptualizar dicho problema.

Por ello, la práctica profesional es más complicada. Ya no podemos plantear recetas para la solución de todos los problemas (aunque mucho más cómodo) ya que si el problema que se le plantea al profesional no está descrito en este recetario, ¿cómo lo va a solucionar?. Además, los problemas reales no se presentan nítidos, conceptualizados e aislados, sino que por el contrario surgen entremezclados con un importante número de factores y variables que el profesional tiene que delimitar y replantear permanentemente e incluso las situaciones en las que se plantean, suelen ser confusas, indeterminadas y problemáticas.

SCHÖN plantea los siguientes objetivos, como deja reflejado SÁEZ (1994:65):

- a) Proponer un conjunto de conceptos por medio de los cuales podamos repensar y debatir el conocimiento profesional. *Autorreflexión de los profesionales.*
- b) *El cómo* de este conocimiento, es lo importante para SCHÖN. Cómo puede ser aprendido a través de la reflexión de los propios profesionales en y desde sus actividades. Se ha de ir más allá de la receta, trabajar en la propia reflexión.
- c) SCHÖN plantea la realidad, de un profesional, lejos de la educación reglada. Oferta modelos de formación, en los cuales, todos los participantes pueden seguirlos y emularlos sin dificultad, con credibilidad y coherencia. Habla de la formación más cercana al “pantano”.

“los profesionales que han intentado confirmar su práctica a la aplicación rigurosa de la técnica basada en la investigación, encontrarán que no sólo no pueden trabajar en los problemas más importantes, sino también que no podrán practicar, en absoluto, en el mundo real”
SCHÖN (1993:193).

Está claro que SCHÖN está ampliando la práctica competente más allá del conocimiento estrictamente técnico y se vislumbra que plantea la formación del profesional reflexivo intentando un acercamiento entre la formación reglada y la profesional. La denomina reflexión en la acción o práctica reflexiva y esta formación aporta:

1º “*Un mundo virtual*”, un mundo que representa las experiencias prácticas de las personas en sus labores profesionales.

2º El formador deja de ser protagonista. La “situación práctica de aprender haciendo” concibe la figura del *formador como un colaborador*.

3º La *capacidad y las competencias* que un profesional ha de adquirir en la práctica ha de ser *globalizadora*. Lo que implica aprender como se “reflexiona-en-acción” y “sobre-la-acción” a través de la estructuración y reestructuración de situaciones indeterminadas.

Para ello, SCHÖN propone tres estrategias de formación:

- a) “Seguidme” (modelización de acciones a imitar).
- b) “Experimentación conjunta” (práctica exploratoria conjunta).
- c) “Salón de imágenes” (imagen interacción: formador-alumno).

Sin duda, SCHÖN plantea un nuevo camino dentro de la formación del profesional con una riqueza de prácticas que puede suponer ya no sólo una nueva forma de formación si no, estaríamos hablando, de implicación del profesional en su trabajo y en las personas que comparten el mismo tanto a la hora de formarlas, como de formarse a sí mismo.

CUARTA PARTE

TRABAJO DE CAMPO:

LAS PERCEPCIONES

DE LOS I.T.S.

CAPÍTULO V

EL TRABAJO DE

CAMPO:

OBJETIVOS Y TÉCNICAS

PARA LA OBTENCIÓN

DE DATOS

El presente capítulo se estructura en tres apartados. El primero de ellos está destinado a presentar los objetivos e hipótesis de trabajo que se derivan del problema de investigación que se ha planteado, al cual hemos respondido utilizando dos procedimientos de investigación complementarias: un estudio tipo encuesta y el desarrollo de un grupo de discusión. Para cada uno de estos dos apartados presentaremos de forma independiente los aspectos específicos de su diseño metodológico: poblaciones y muestras de estudio e informantes clave, variables, plan de análisis de los datos, etc.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA EXPLORACIÓN

La revisión realizada en la literatura y de las investigaciones sobre los cursos de formación en la industria farmacéutica, junto con las conclusiones que hemos ido derivando de esta revisión, nos permiten esbozar los objetivos e hipótesis de este trabajo de investigación.

Por otra parte, con la finalidad de profundización y/o matización de los datos obtenidos, se va a realizar un grupo de discusión formado por algunos de los I.TS.´s y médicos que participaron en la cumplimentación de los cuestionarios arriba citados.

Por tanto, concretando el propósito de la investigación ésta se ciñe a los siguientes puntos:

1. ¿Cuál es la percepción subjetiva que tienen los I.T.S. de los cursos de nuevos de formación que han recibido en sus empresas actuales?

2. ¿Cuál es la percepción que tienen los médicos de la formación de los I.T.S. que trabajan en su entorno?.
3. ¿Cuál es la percepción que tienen los médicos de los I.T.S.?
4. Partiendo de los cursos ya existentes, ¿ podríamos plantearnos objetivos globales de formación para todos los ITS, y dejar la formación específica de los fármacos a promocionar a cada una de las empresas y dependiendo de su dirección estratégica y los planes de formación respectivos?.

Para intentar dar respuesta a tales interrogantes, hemos diseñado y desarrollado el plan de nuestro trabajo de investigación mediante el que pretendemos responder a los siguientes objetivos específicos e hipótesis de investigación.

1º Describir, en líneas generales, las percepciones que tienen los I.T.S. de los cursos de formación que reciben de sus respectivas empresas y comprobar si ésta varía en función del tipo de empresa en el que realizan su actividad profesional.

2º Describir la percepción que tiene el médico de los I.T.S. y si percibe en este profesional la influencia de variables como experiencia, formación académica, tipo de empresa en la que el delegado desarrolla su trabajo, etc.

3º Conocer si existe algún efecto directo entre los cursos de formación que reciben los delegados en sus respectivas empresas y la “filosofía” empresarial que tienen éstas.

4º Conocer los efectos que se traducen en la interacción entre los I.T.S.´s y los médicos partiendo de la formación y experiencia que tienen los I.T.S.´s y las empresas en las que desarrollan su profesión.

5º Conocer y describir los aspectos más negativos que presenta el I.T.S. en el trato directo que tiene con el profesional médico. Siempre partiendo de la percepción que tiene el médico de este profesional.

6º Establecer, con una finalidad exploratoria, un modelo tentativo que refleje, en una estructura de significados coherente y lógica, la realidad multidimensional acerca de la formación de los I.T.S.´s.

2. ESTUDIO TIPO ENCUESTA: CUESTIONARIOS A I.T.S.´s Y MÉDICOS.

2.1. POBLACIONES Y MUESTRAS DE ESTUDIO.

El presente trabajo de investigación conlleva la participación de dos poblaciones y muestras de estudio: I.T.S. y médicos.

Una de las poblaciones objeto de estudio son los profesionales I.T.S. de la Región de Murcia, censados en la Asociación Profesional

de esta Región y en activo en el momento de realizar el cuestionario destinado a ellos, en el cual basamos y obtenemos las necesidades de formación que presentan en nuestro entorno. Debido a la distinta formación recibida y a los diferentes clientes que presentan, la población de estudio relativa a los I.T.S.´s hace referencia a aquéllos que denominamos “comerciales de las líneas éticas”. Quedan excluidos, por tanto, los I.T.S.´s dedicados exclusivamente a la venta directa a farmacias, debido a que el cliente de destino es diferente al de las líneas éticas y también los I.T.S.´s dedicados a la venta de productos de alimentación infantil, debido a que su cliente objeto es exclusivamente el farmacéutico y el Pediatra. Por supuesto, también eliminamos de la muestra los gerentes que siguen estando dados de alta en la Asociación de ITS de la Región de Murcia, ya que su función principal ya no es la de visitar a los facultativos de su zona, si no supervisión y control de los ITS´s.

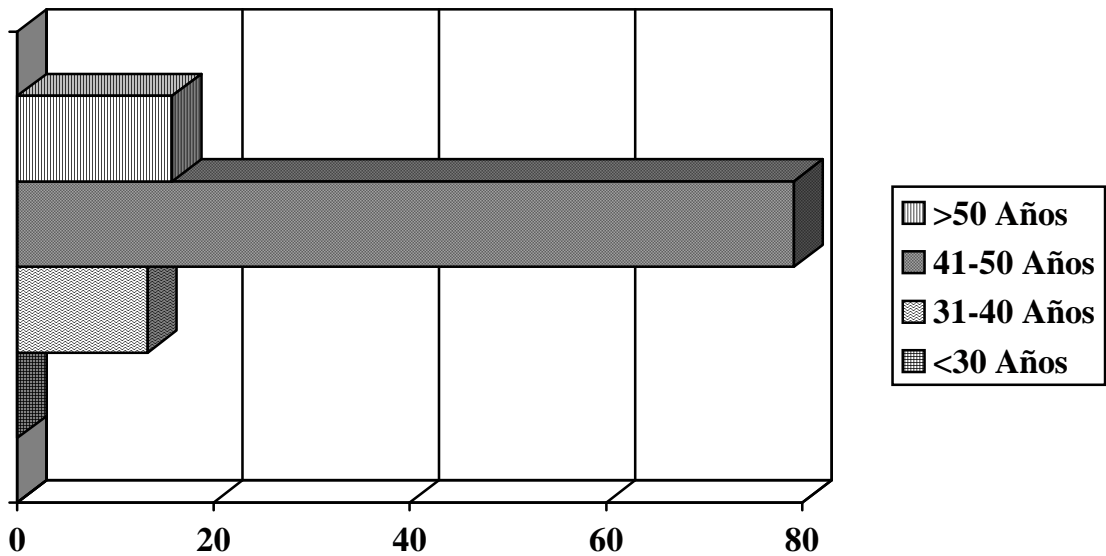
El total de I.T.S.´s que en el momento de la aplicación del cuestionario estaban en la Asociación Profesional de Informadores Técnicos Sanitarios y en una situación laboral en activo eran 345. Por tratarse de un número no excesivamente grande y previendo los efectos de la “muerte experimental” en la devolución de los cuestionarios, enviamos cuestionarios a la totalidad de tales I.T.S.´s.

Al final, los cuestionarios que nos fueron remitidos debidamente cumplimentados y que han formado parte de la muestra productora de datos de los I.T.S.´s han sido 130, los cuales representan un 37.68 % del total de la muestra. Pensamos que esta muestra es lo suficientemente representativa para responder a los

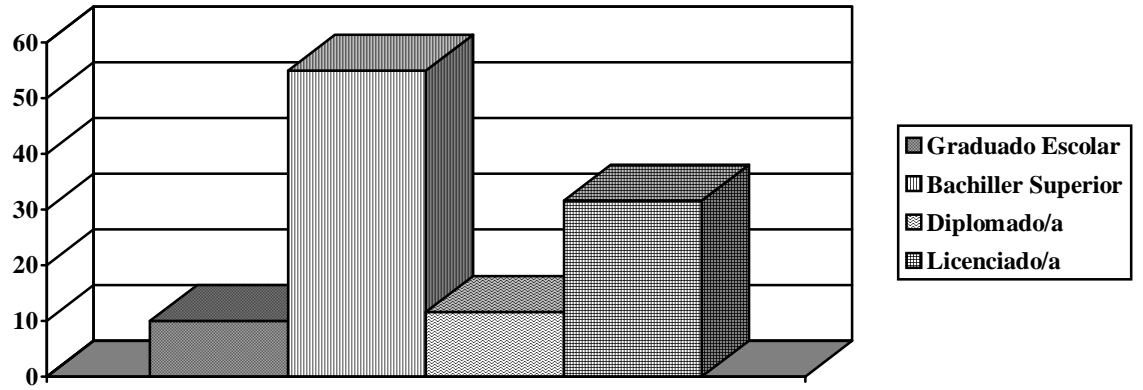
objetivos de nuestra investigación teniendo en cuenta las dificultades que siempre entraña la devolución de los cuestionarios por correo.

A continuación describimos la muestra de los 130 I.T.S.'s de nuestra investigación según diferentes variables personales y profesionales. Los gráficos siguientes reflejan la distribución de dicha muestra según variables tales como el sexo, la edad, los estudios realizados, el tipo de empresa, los años de profesión, los años de experiencia en la empresa actual, el número de empresas farmacéuticas en las que ha trabajado y el número de cursos de venta realizados en la empresa actual y en las anteriores.

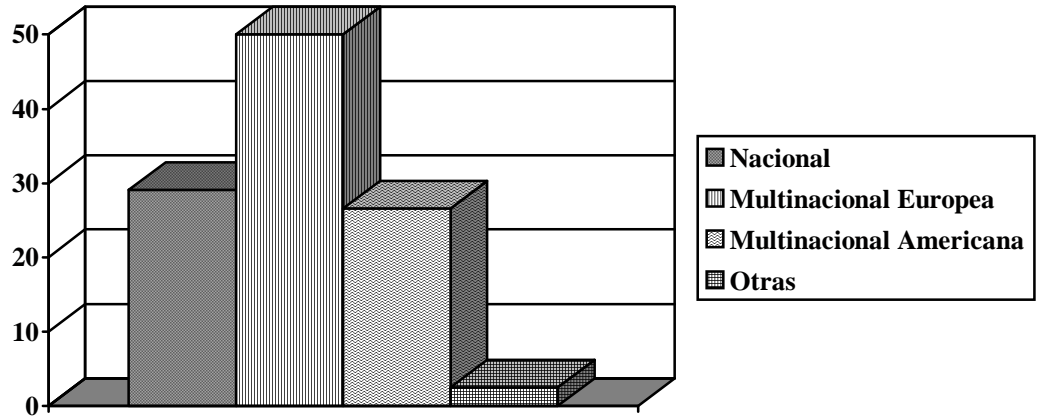
EDADES



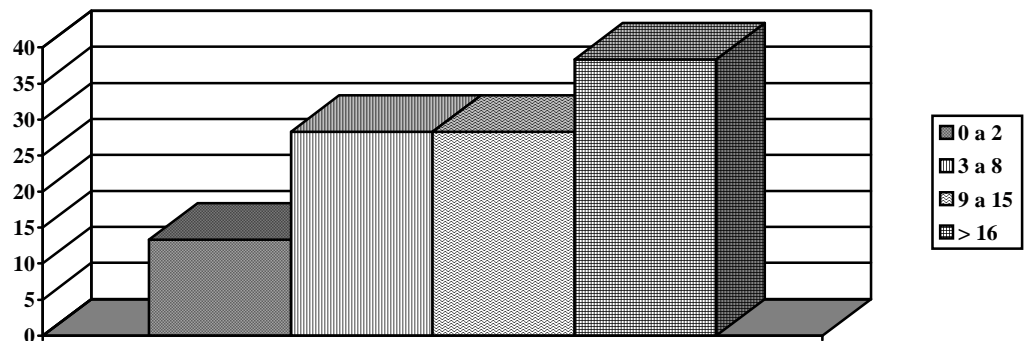
ESTUDIOS REALIZADOS



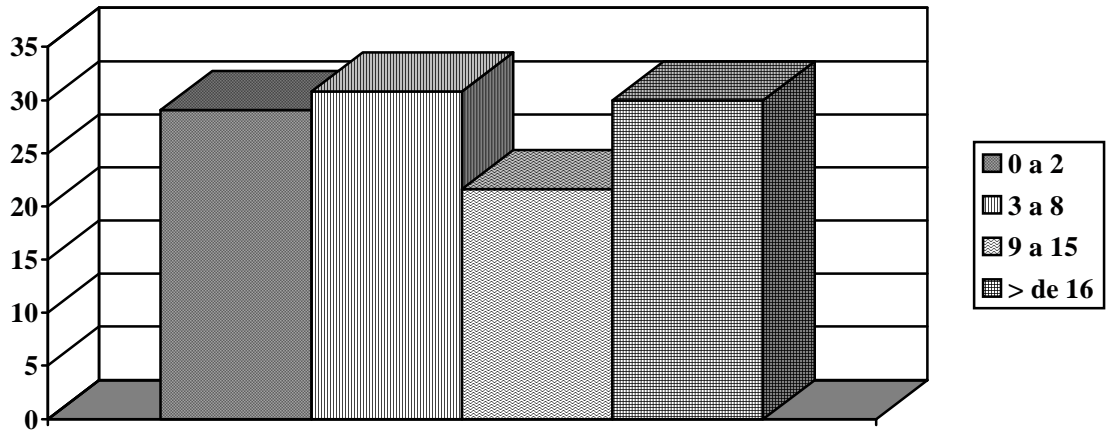
TIPO DE EMPRESA EN LA QUE TRABAJAN



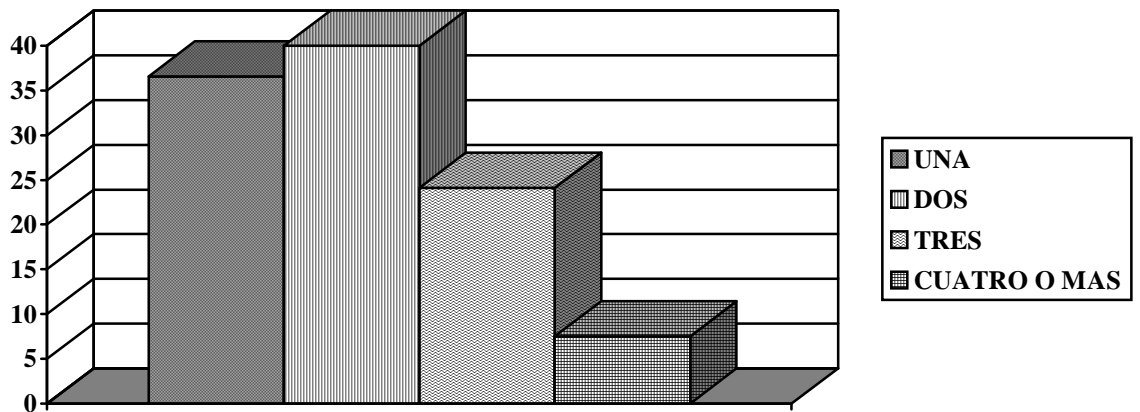
EXPERIENCIA PROFESIONAL



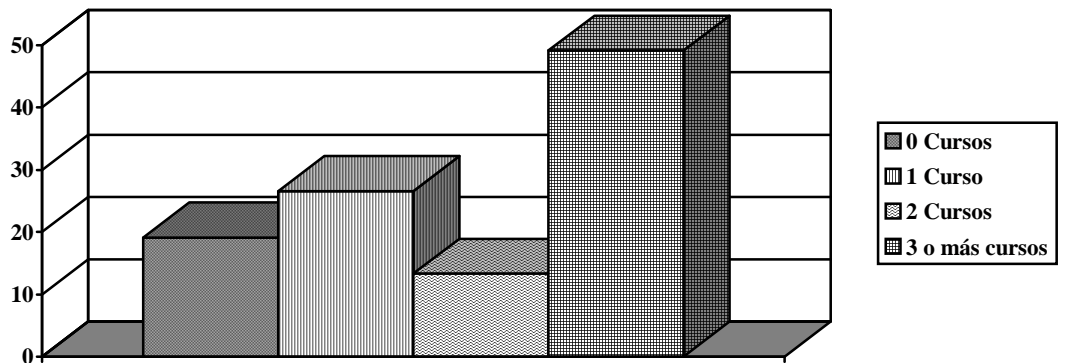
AÑOS DE TRABAJO EN LA EMPRESA ACTUAL



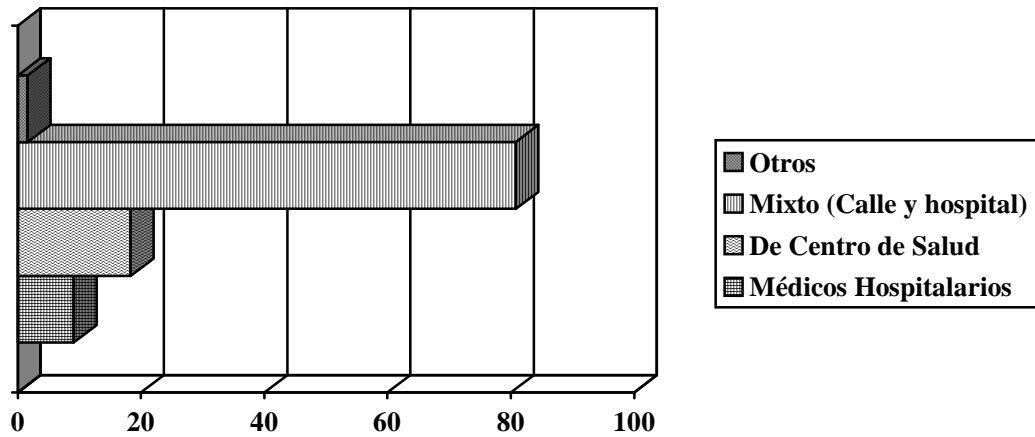
NÚMERO DE INDUSTRIAS FARMACÉUTICAS EN LAS QUE HA TRABAJADO



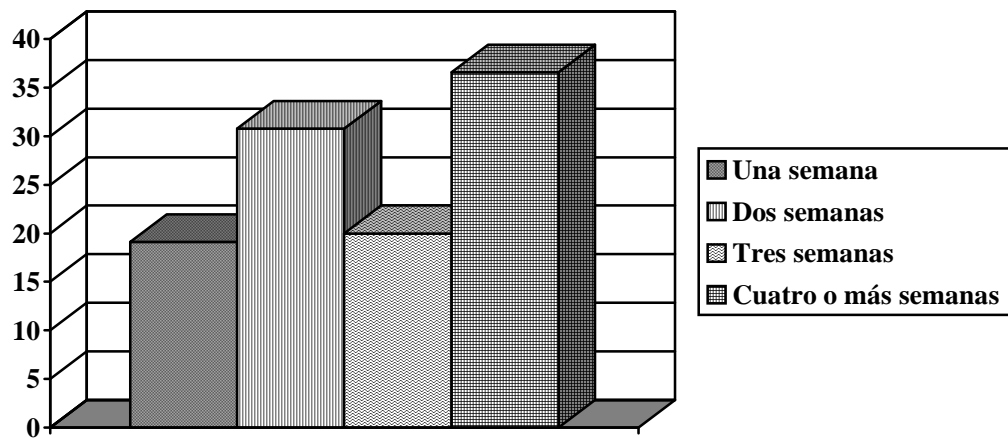
CURSOS DE VENTA REALIZADOS EN LA EMPRESA



TIPOS DE CLIENTES



DURACIÓN DE LOS CURSOS DE NUEVOS REALIZADOS



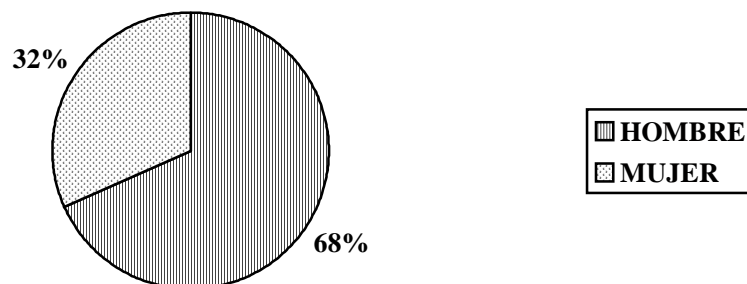
A la vista de los gráficos, podemos observar que los I.T.S.´s de nuestra muestra de estudio quedan caracterizados en general según este perfil: profesionales con edades comprendidas entre 41-50 años de edad, con un nivel de estudio correspondiente al bachiller superior o equivalente, que han trabajado preferentemente en empresas multinacionales europeas arrastrando más de 16 años de experiencia

profesional y con una permanencia en las empresas actuales en las que trabajan muy variable. Además, son profesionales que han trabajado en más de una industria farmacéutica y que en su mayoría atienden a clientes de la modalidad que hemos denominado mixta (calle y hospital); así mismo la mayoría a participado en tres o más cursos de venta en las empresas donde trabaja cuya duración ha sido igual o superior a dos semanas.

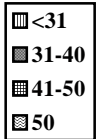
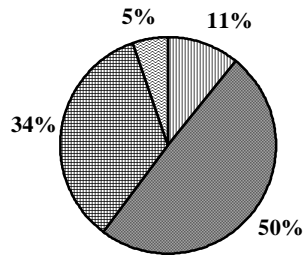
Por otra parte, ya hemos comentado que en nuestra investigación participan los médicos clientes o receptores del trabajo desarrollado por los I.T.S's anteriormente citados. Esta segunda población queda pues definida como los médicos que reciben las visitas de tales I.T.S's en la Región de Murcia. Éste fue el criterio, por tanto, que tuvimos en cuenta para la selección de la muestra de médicos. Se estableció una semana para la recogida de información, la misma en la que se remitieron los cuestionarios a los I.T.S.'s .

La muestra productora de datos de médicos es de 111, la cual queda distribuida según las variables sexo, edad, años de ejercicio, lugar de ejercicio profesional y especialidad del modo siguiente:

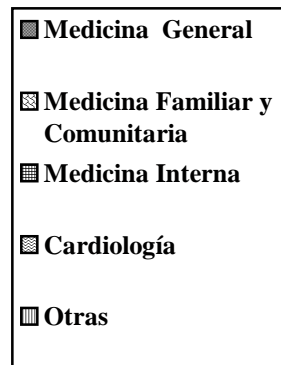
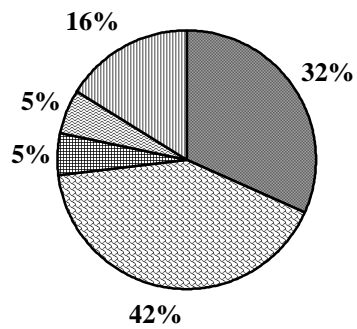
SEXO



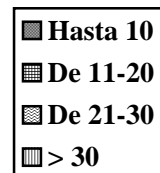
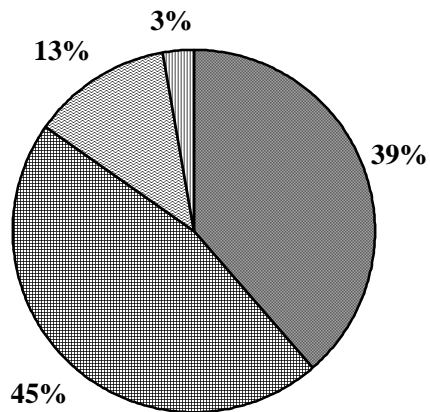
EDAD



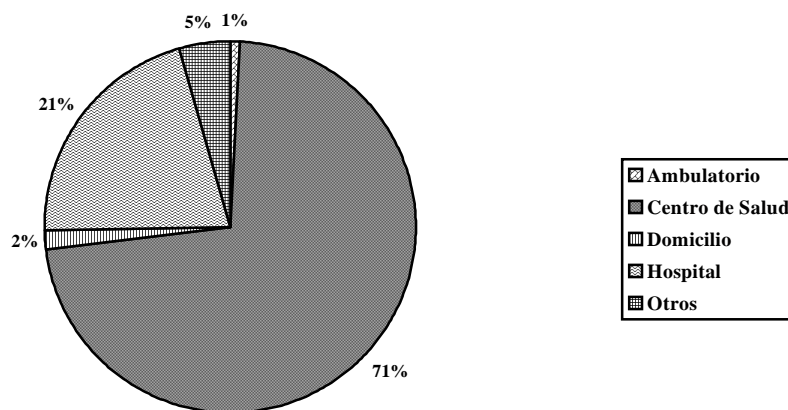
ESPECIALIDAD



AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL



LUGAR DE EJERCICIO PROFESIONAL



A la vista de los gráficos, podemos observar que la muestra de estudio quedan caracterizados con un perfil general por la presencia de hombres mayores de 31 años de edad, especialistas en Medicina Familiar y Comunitaria y Medicina General; son profesionales con más de 10 años de experiencia y que desarrollan su trabajo preferentemente en centros de salud.

Una vez que hemos planteado las muestras de estudio y delimitada las mismas, vamos a ir concretando otros aspectos metodológicos de la investigación.

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS. CUESTIONARIOS

Ya hemos comentado que existen en nuestra investigación dos cuestionarios diferentes, uno para los I.T.S.'s y otro para los médicos receptores de dichos comerciales.

Con fines de clarificación, vamos a enmarcar dentro del cuestionario de los I.T.S., los cuatro ámbitos de investigación más importantes que hemos desarrollado. Este cuestionario se encuentra en el Anexo nº 1, cuyos ámbitos o dimensiones son las siguientes:

Dimensión I: DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES.

- Características de la población de estudio.
- Años de profesión en el sector al que hacemos referencia.
- Cursos de iniciación realizados.
- Clientes más comunes en el trabajo a desarrollar.
- Empresa actual, cumplimentación de expectativas.

Dimensión II: INFORMACIÓN SOBRE LOS CURSOS DE ENTRADA.

- Duración de los cursos.
- Niveles de aplicación de los conocimientos y cuales.
- Temas más positivos del curso
- Temas más negativos del curso.

Dimensión III: VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE.

- Metodología del docente
- Preparación del docente
- Adecuación y adaptación del docente al alumnado
- Adecuación y adaptación del docente a los temas a tratar.

Dimensión IV: PROPUESTAS PARA LA MEJORA

- Valoración de la formación recibida.

- Destrezas profesionales consideradas más importantes.
- Destrezas desarrolladas en el curso.
- Conocimientos a adquirir.
- Diferencias regionales y provinciales.

En el cuestionario de médicos, los ámbitos delimitados son dos: Un primer ámbito de características personales y profesionales y un segundo en el que se pretende obtener la opinión subjetiva de su relación con los I.T.S..

Ambos cuestionarios son semi-estructurados en cuanto que incluyen reactivos cerrados, abiertos y mixtos. Es decir, contempla preguntas en las que las posibles alternativas de respuesta son ofrecidas a los destinatarios (reactivos cerrados); otras preguntas se formulan de modo que I.T.S's. y médicos responden de acuerdo con la libre expresión de sus opiniones (reactivos abiertos) ; finalmente otro tipo de ítems se presentan según una combinación de los dos anteriores, o sea, al tiempo que se ofrecen posibles alternativas de respuesta se da la posibilidad de que los destinatarios emitan las suyas propias.

Respecto al procedimiento de recogida de la información de ambos cuestionarios, ya hemos comentado que se estableció una semana para ser remitidos a sus destinatarios. La distribución de los instrumentos se realizó del modo siguiente: el de los I.T.S's fue remitido por correo y el de los médicos personalmente. La recogida de cuestionarios fue realizada del mismo modo en ambos casos: por correo los de los I.T.S.'s y personalmente los de los médicos. El plazo

máximo que se estableció para la recogida de cuestionarios fue de un mes aproximadamente desde su distribución.

Por último destacar que ambos tipos de cuestionarios fueron entregados con unas instrucciones escritas en las que se daba a conocer la forma de responder adecuadamente a los mismos, así como la finalidad de la investigación y el modo en que debía realizarse su devolución. Además se garantizaba a los encuestados el anonimato y la confidencialidad de los resultados, con el fin de asegurar, en la medida de lo posible, la sinceridad en sus respuestas. Por otra parte, en lo que respecta a los cuestionarios de los I.T.S.'s, por ser remitidos por correo, fueron enviados con una carta de presentación en la que nos extendimos en la información apuntada; también, estos cuestionarios fueron acompañados de un sobre y un sello para garantizar, en la medida de lo posible, su devolución.

La elaboración tanto del cuestionario dirigido a los I.T.S.'s como del cuestionario destinado a los médicos, supuso un proceso sistemático desarrollado, por un lado, a partir de la obtención de una visión genérica y global sobre la situación del tema de los cursos de formación de nuevos de la industria farmacéutica, conociendo las peculiaridades del entorno con relación a esta temática, las medidas que se desarrollan al respecto y el papel que desempeñan los diferentes elementos de este campo productivo. Para obtener esta información, utilizamos diferentes sujetos de este colectivo, de fuera de la provincia de Murcia (Barcelona, Almería, Albacete, Alicante), para así no eliminar posibles sujetos de la investigación definitiva y se les remitió un cuestionario preliminar, elaborado fundamentalmente

sobre los ámbitos que ya hemos comentado anteriormente. Por otra parte, tales instrumentos requirió una revisión teórica exhaustiva sobre la temática de estudio. Todo ello condujo a la elaboración de unos instrumentos-piloto que fueron sometidos a una validación interjueces en la que participaron como tales expertos en metodología y en el problema de investigación del área MIDE de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, así como algunos de los I.T.S.'s y médicos de las citadas provincias para asegurar, en la medida de lo posible, que los instrumentos definitivos estuvieran adecuadamente confeccionados según criterios metodológicos y científicos, y fueran inteligibles para sus destinatarios; con esto último queríamos asegurarnos que I.T.S.'s y médicos captaran el mismo significado semántico en cada uno de los reactivos planteados en ambos cuestionarios. Este estudio piloto que supuso la validación interjueces permitió incorporar las aportaciones que realizaron quienes participaron en el mismo originando los instrumentos definitivos y que, como ya hemos apuntado, se encuentran en el Anexo 1 y 2.

Para desarrollar esta fase, invertimos el primer semestre del año 1999, con una previsión de recogida de información completa a finales de Julio de 1999. La validación se completó en Noviembre de 1999. La duración aproximada de esta fase fue de once meses.

2.3. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

A partir de las dimensiones expuestas de los cuestionarios, vamos a definir los ítems de las mismas, utilizadas para la investigación. En ambos cuestionarios, nos vamos a encontrar diferentes tipos de

variables presentes en el diseño de nuestra investigación. Iniciamos las definiciones por el cuestionario de los I.T.S.´s

Todas estas variables serán susceptibles de un tratamiento cuantitativo inicialmente, aunque alguna de ellas requerirán previamente un tratamiento analítico cualitativo. Como podemos comprobar en las tablas siguientes, la mayoría de las variables definidas son categóricas y ordinales como corresponde a la generalidad de los estudios tipo encuesta realizados en el ámbito socioeducativo.

La tabla que figura a continuación sintetiza la presentación de tal información. En ella, incluimos la codificación asignada a las variables (variable), la definición operativa de cada variable de estudio (definición), y en el caso de que fuera categórica la especificación de sus categorías y respectivos códigos (categorías).

VARIABLE	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS
V1: USEXO.	Sexo del I.T.S. que cumplimenta el cuestionario	1.Hombre 2.Mujer
V2: UEDAD.	Edad actual del I.T.S.	1.Hasta 30 años 2.De 31 a 40 años 3.De 41 a 50 años 4.Más de 50 años
V3:UESTUDIO.	Estudios realizados.	1.Graduado escolar 2.Bachiller Supe. 3.Diplomatura 4.Licenciatura
V4: UEMPRESA.	Tipo de empresa en la que ejerce su profesión.	1.Nacional 2.Multi. Europea 3.Multinacional Americana 4.Otras

V5:UANOS.	Años de profesión como I.T.S.	1.De 0 a 2 años 2.De 3 a 8 años 3.De 9 a 15 años 4.Más de 16 años
V6:UEXPERI.	Años de experiencia profesional en la empresa actual.	1.De 0 a 2 años 2.De 3 a 8 años 3.De 9 a 15 años 4.Más de 16 años
V7:UNEMPRES.	Número de empresas farmacéuticas en las que ha ejercido	1.Una 2.Dos 3.Tres 4.Cuatro o más
V8:UCURSOV.	Cursos específicos de ventas que ha recibido.	1.Ninguno 2.Uno 3.Dos 4.Tres o más
V9:DANTERIO.	Cursos específicos de ventas realizados en las empresas anteriores.	1.Ninguno 2.Uno 3.Dos 4.Tres o más
V10:DFICHERO.	Composición de fichero actual	1.Hospitalarios 2.Centros de Salud 3.Mixto (calle y h.) 4.Otro/s (especi.)
V11:DCURRICU.	Su selección se debió a tu curriculum	1.Si 2.No
V12:DEXPERIE.	Su selección se debió a tu experiencia	1.Si 2.No
V13:DCOMPA.	Su selección se debió a compañeros	1.Si 2.No
V14:DDONDE.	Su selección se debió a su presencia "don de gentes"	1.Si 2.No
V15:DFACTORE.	Su selección se debió a factores externos	1.Si 2.No
V16:DOTROS.	Su selección se debió a otros	1.Si 2.No
V17:DNOSE.	Su selección se debió a no lo sé	1.Si 2.No
V18:DSUSTITU.	Entró a sustituir a otro I.T.S.	1.Si, fue despedido 2.Si, se marchó a otra empresa 3.Si, cambió de profesión 4.No

		5.Lo desconozco
V19:DPROYECT.	Se han cumplido las promesas y objetivos planteados al principio.	1.Si todo 2.Se en parte 3.No mayoría. 4.Otras (especi.).
V20:DDURACIO.	Duración del curso de nuevos en la empresa	1.Una semana 2.Dos semanas 3.Tres semanas 4.Cuatro o más
V21:DCOCIEN.	Conocimientos de formación fueron científicos médicos básicos.	1.Si 2.No
V22:DCOFARMA.	Conocimientos de formación fueron farmacológicos	1.Si 2.No
V23:DCOPRODU.	Conocimientos de formación fueron del producto a vender.	1.Si 2.No
V24:DAPLCONO.	Conocimientos de formación fueron sobre aplicación de los conocimientos adquiridos.	1.Si 2.No
V25:DOTRS.	Conocimientos de la formación fueron de otro Tipo.	1.Si 2.No
V26:DVISITA.	La aplicación de los conocimientos fue con visita tipo.	1.Si 2.No
V27:DMATERPR.	La aplicación de los conocimientos fue con estudio del material promocional.	1.Si 2.No
V28:DVIDEO.	La aplicación de los conocimientos fue por medio de grabación en vídeo.	1.Si 2.No
V29:DCONOTRO.	La aplicación de los conocimientos fue con otros Procedimientos.	1.Si 2.No
V30:OBJE(1).	Valoración del nivel de logro de formación como profesional competente de la Industria farmacéutica y conocimientos adecuados de los fármacos.	1 a 4
V31:OBJE(2).	Valoración de la calidad de los contenidos impartidos en el curso.	1 a 4
V32:OBJE(3).	Valoración de los conocimientos adquiridos sobre los fármacos.	1 a 4
V33:OBJ(4).	Valoración de los conocimientos adquiridos sobre el ejercicio profesional.	1 a 4
V34:OBJ(5).	Valoración de los conocimientos adquiridos sobre las instituciones a las que se va a dirigir (Insalud, Atención primaria, etc..)	1 a 4

V35:OBJ(6).	Valoración de la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el curso.	1 a 4
V36:OBJ(7).	Valoración del grado de participación de los asistentes.	1 a 4
V37:OBJ(8).	Valoración de la forma de enseñar teniendo en cuenta los objetivos planteados.	1 a 4
V38:OBJ(9).	Valoración de la duración del curso.	1 a 4
V39:OBJ(10).	Valoración del lugar donde se celebró el curso.	1 a 4
V40:OBJ(11).	Valoración sobre si lo tratado en el curso le hizo reflexionar sobre su práctica profesional.	1 a 4
V41:OBJ(12).	Valoración de su implicación en el curso.	1 a 4
V42:OBJ(13).	Valoración del aprovechamiento de los conocimientos adquiridos.	1 a 4
V43:OBJ(14).	Valoración de la respuesta a sus expectativas.	1 a 4
V44:OBJ(15).	Valoración de la utilidad de lo aprendido para su práctica profesional diaria.	1 a 4
V45:OBJ(16).	Valoración de la organización general del curso.	1 a 4
V46:OBJ(17).	Valoración global del curso.	1 a 4
V47:TMSGUS.	Lo que más le gustó del curso. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V48:TMESONSG.	Lo que menos le gustó del curso. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual	
V49:CANHADHI.	Lo que añadiría al curso. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual	
V50:CEMINA.	Lo que eliminaría del curso. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual	
V51:DOC (1).	Valoración del planteamiento de los objetivos por parte del docente.	1 a 4
V52:DOC(2).	Valoración de la comprensión de los asistentes del objetivo de la sesión.	1 a 4

V53:DOC(3).	Valoración de la motivación a los asistentes al inicio de la sesión por parte del docente.	1 a 4
V54:DOC(4).	Valoración de la utilización del lenguaje adecuado por parte del docente.	1 a 4
V55:DOC(5).	Valoración de conocimiento de la profesión de I.T.S. por parte del docente y la adaptación de los contenidos a la misma.	1 a 4
V56:DOC(6).	Valoración de el docente, comprueba el que los participantes asimilen los contenidos de la sesión.	1 a 4
V57:DOC(7).	Valoración de si el docente, además de las explicaciones orales, utiliza otros materiales para impartir los contenidos.	1 a 4
V58:DOC(8).	Valoración de si el docente estructura bien el tema, descomponiendo el objetivo general de la sesión en pasos parciales comprensibles.	1 a 4
V59:DOC(9).	Valoración de si el docente organiza la sesión en función de actividades que deben realizar los participantes.	1 a 4
V60:DOC(10).	Valoración de si el docente comprueba la comprensión de los asistentes, de las tareas que se han de realizar.	1 a 4
V61:DOC(11).	Valoración de si el docente favorece el trabajo en grupo con tareas concretas.	1 a 4
V62:DOC(12).	Valoración de si el docente favorece las sesiones agradables que invitan al trabajo.	1 a 4
V63DOC(13).	Valoración de si el docente favorece que los asistentes cooperen y participen en el grupo.	1 a 4
V64:DOC(14).	Valoración de si el docente evalúa los resultados de las actividades realizadas por los participantes.	1 a 4
V65:DOC(15).	Valoración de si el docente estructura bien el tiempo de la sesión.	1 a 4
V66:DOC(16).	Valoración de si el docente comprueba mediante una actividad o trabajo realizado por los asistentes, si éstos han alcanzado el objetivo propuesto.	1 a 4
V67:DOC(17).	Valoración de si el docente evalúa los resultados obtenidos de forma general.	1 a 4
V68:DOC(18).	Valoración de si el docente realiza una síntesis final de la sesión.	1 a 4
V69:DOC(19).	Valoración de si el docente tenía la preparación	1 a 4

necesaria para impartir el curso.

V70:CINECEA.	Los contenidos que daba el profesor se referían a lo que necesitaba aprender para ejercer su profesión.	1.Si 2.No
V71:CIUTIL.	Los contenidos que impartía el profesor se referían a los que podía utilizar en su práctica diaria	1.Si 2.No
V72:CIHACE.	Los contenidos que impartía el profesor se referían a lo que vio hacer a otros.	1.Si 2.No
V73:CIADEC.	Los contenidos que impartía el profesor eran adecuados.	1.Si 2.No
V74:CISICONO.	El curso aportó los conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio de su profesión.	1.Si 2.No 3.No lo sé
V75:CIDES(1).	Por orden de importancia, destrezas o conocimientos que un I.T.S debe tener. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V76:CIDES(2).	Por orden de importancia, destrezas o conocimientos que un I.T.S debe tener. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V77:CIDES(3).	Por orden de importancia, destrezas o conocimientos que un I.T.S debe tener. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V78:CIDESC(1).	Por orden de importancia, destrezas o conocimientos que se fomentan en el curso que recibió. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V79:CIDESC(2).	Por orden de importancia, destrezas o conocimientos que se fomentan en el curso que recibió. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V80:CIDESC(3).	Por orden de importancia, destrezas o conocimientos que se fomentan en el curso que recibió. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V81:CICOFAR.	Se les ha de formar en otros contenidos como comisiones de farmacia.	1.Si 2.No

V82:CIETICA.	Se les ha de formar en otros contenidos como es la ética profesional.	1.Si 2.No
V83:CISSANI.	Se les ha de formar en otros contenidos como son las estructuras sanitarias.	1.Si 2.No
V84:CIJERARS.	Se les ha de formar en otros contenidos como son jerarquías sanitarias.	1.Si 2.No
V85:CIFUNHOS.	Se les ha de formar en otros contenidos como es el funcionamiento hospitalario	1.Si 2.No
V86:CIHAPU.	Se les ha de formar en otros contenidos como es en hablar en público.	1.Si 2.No
V87:CIDIGRUP.	Se les ha de formar en otros contenidos como es en dinámica de grupos.	1.Si 2.No
V88:CIPRVS.	Se les ha de formar en otros contenidos como es en actuaciones reales de venta.	1.Si 2.No
V89:CIPRAREV.	Se les ha de formar en otros contenidos como es en prácticas reales de visita médica.	1.Si 2.No
V90:CINEGOCL.	Se les ha de formar en otros contenidos como es la negociación.	1.Si 2.No
V91:CITICLI.	Se les ha de formar en otros contenidos como es en el tipo de clientes	1.Si 2.No
V92:CIESVEN.	Se les nos ha de formar en otros contenidos como es en las estrategias de venta.	1.Si 2.No
V93:CINIFOR.	Necesitan la misma formación todos los asistentes al curso.	1.Si 2.No 3.No lo sé
V94:CIPOR.	Justificación de si necesitan o no igual formación todos. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V95:SDPRO.	El desempeño de la profesión es igual en otras regiones/comunidades de España.	1.Si 2.No 3.No lo sé
V96:SPOR.	Justificación de si el desempeño de la profesión es igual o no en otras regiones/comunidades de España. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	
V97:SDIZONAS.	La formación debe ser diferente dependiendo de las zonas de trabajo.	1.Si 2.No 3.No lo sé

V98:SOBSERVA. Observaciones a la temática y/o al cuestionario cumplimentado. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.

En lo que concierne a las variables del cuestionario destinado a los médicos, presentamos la información del mismo modo.

VARIABLE	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS
V1:N.	Número asignado al cuestionario.	
V2:SEXO.	Sexo del médico que contesta el cuestionario.	1.Hombre 2.Mujer
V3:EDAD.	Edad de la persona que contesta al cuestionario.	1.Hasta 30 años. 2.De 31 a 40 años. 3.De 41 a 50 años. 4.Más de 50 años.
V4:EXPERIEN.	Años de ejercicio profesional.	1.Hasta 10 años 2.De 11 a 20 años 3.De 21 a 30 años 4.Más de 30 años
V5:LUGAR.	Lugar de ejercicio profesional.	1.Ambulatorio 2.Centro de Salud 3.Domicilio 4.Hospital 5.Otros(especi.)
V6:ESPECIAL.	Especialidad médica.	1.M. General. 2.Medicina F. y C. 3.Medicina Interna 4.Cardiólogía 5.Otras(especi.)
V7:VISITADO.	Frecuencia de visitas de los delegados es:	1.Varios a diario 2.Varios semanalmente 3.Muy esporádicamente 4.Otros(especificar)
V8:CALIFIC.	La cualificación profesional del visitador médico Mejora sustancialmente conforme éste tiene Experiencia.	1.Si 2.No
V9:MEJORA.	Si mejora, aspectos en los que lo hace (tres). Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.	

- V10:NOMEJO. Justificación de las mejoras percibidas. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.
- V11:MASVALOR. Lo más valorado del perfil profesional del perfil profesional de los I.T.S. en el contacto que mantiene con ellos. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual
- V12:MENOSVAL. Lo que menos valora en el perfil profesional de los I.T.S. en el contacto que mantiene con ellos. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual
- V13:OBSERVA. Sugerencias y comentarios tanto a la temática tratada y/o al cuestionario. Esta variable se ha definido a partir de una pregunta abierta, no estructurada lo cual implica que su operativización y codificación/categorización se hace a posteriori formando parte del propio proceso de análisis de la información textual.

Una vez concluido este ejercicio descriptor, concretamos algunos aspectos relativos a las variables de estudio utilizadas, atendiendo a su naturaleza. Así, presentamos una tabla en la que clasificamos las variables según sean cuantitativas, cualitativas, de intervalo y ordinales, tanto para el caso del cuestionario de I.T.S.´s como para el de médicos.

- Variables relativas al cuestionario de I.T.S.´s:

NATURALEZA DE LAS VARIABLES		NÚMERO DE LAS VARIABLES	Nº total	%
CUANTITATIVAS	Continuas			
	Discretas		1	1.15
CUALITATIVAS O CATEGÓRICAS	Dicotómicas	V1-V11-V12-V13-V14-V15-V16-V17-V21-V22-V23-V24-V25-V26-V27-V28-V29-V70-V71-V72-V73-V81-V82-V83-V84-V85-V86-V87-V88-V89-V90-V91-V92	33	37.93
	Politómicas	V2-V3-V4-V7-V8-V9-V10-V18-V19-V20-V74-V93-V95-V97	14	16.09
DE INTERVALO		V2-V5-V6	3	3.45
ORDINALES		V30-V31-V32-V33-V34-V35-V36-V37-V-38-V39-V40-V41-V42-V43-V44-V45-V46-V51-V52-V53-V54-	36	41.38

	V55-V56-V57-V58-V59-V60-V61-V62-V63-V64-V65-V66-V67-V68-V69		
--	---	--	--

* Variables relativas al cuestionario de médicos.

NATURALEZA DE LAS VARIABLES		NÚMERO DE LAS VARIABLES	Nº total	%
CUANTITATIVAS	Continuas			
	Discretas	V1-	1	12.5
CUALITATIVAS O CATEGÓRICAS	Dicotómicas	V2-V8	2	25
	Politómicas	V5-V6-V7	3	37.5
DE INTERVALO		V3-V4	2	25
ORDINALES				

2.4.PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como ya hemos comentado, estamos ante una investigación fundamentalmente de carácter descriptivo y exploratorio, ya que buscamos una aproximación global a los puestos de los I.T.S.´s y la valoración que realizan de los cursos de formación que les ha aportado sus respectivas empresas. Estamos hablando de los I.T.S.´s que ejercen su profesión en la provincia de Murcia, teniendo en cuenta que ellos represen a la inmensa mayoría de las industrias farmacéuticas y que han participado en sus diversos cursos de formación de nuevos ITS, que imparten las mismas.

Pretendemos describir una situación, analizando su estructura y sus características, desde el punto de vista teórico completando y enriqueciendo tal información de forma empírica a través de determinados instrumentos y procedimientos de recogida de datos: los ya citados cuestionarios y el desarrollo de un grupo de discusión.

De acuerdo con esto, la primera parte realizada previamente de forma preceptiva y ya presentada en los primeros capítulos de esta Tesis Doctoral intenta fundamentar teóricamente la situación que analizamos empíricamente y que no es otra que conocer la percepción de los delegados de la Industria farmacéutica de la Región de Murcia, de los respectivos cursos de formación de nuevos delegados, que han recibido de sus diferentes empresas, así como la visión que tienen de ellos (de los ITS), sus receptores o clientes (los médicos).

A continuación nos detenemos en el plan de explotación, tratamiento y análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios destinada a los I.T.S's y médicos.

Una vez recogida la información de ambos cuestionarios procedimos a la codificación de cada uno de ellos y a la elaboración de las matrices de datos a través del paquete estadístico Systat for Windows (ver. 5.0; Systat, Inc, 1990-1992).

Simultáneamente ello nos exigía proceder a la definición, categorización y codificación de las variables obtenidas a partir del proceso analítico de la información textual correspondiente a las preguntas abiertas o no estructuradas de los cuestionarios. Para no ser reiterativos y puesto que tal proceso va a ser descrito minuciosamente en un apartado posterior por formar parte del tratamiento de la información textual transcrita de las grabaciones obtenidas en el desarrollo del grupo de discusión, reservamos para entonces la explicación de dicho proceso.

Una vez realizadas las matrices de datos procedimos a realizar un análisis exploratorio de los mismos con la finalidad de detectar y corregir posibles valores anómalos, fuera de rango u “outliers”; estudiar la distribución de los datos para cada una de las variables de estudio con el objeto de redefinirlas y operativizarlas en otras posibles variables categóricas o de intervalo.

Al análisis exploratorio siguió el análisis descriptivo de cada una de las variables de la investigación. Estos análisis han consistido en la lectura directa de las variables (frecuencias y porcentajes), la lectura cruzada de las mismas (frecuencias y porcentajes), pruebas de asociación (Ji Cuadrado de Pearson) asumiendo un nivel de significación del 0.05 como es habitual en este tipo de estudios en el campo socio-educativo, y pruebas de correlación (Coeficientes de correlación de Pearson) al mismo nivel de significación citados.

Por otro lado en lo que respecta a las variables ordinales implicadas en el cuestionario de los I.T.S.´s, éstas han sido sometidas a un Análisis Factorial de Componentes Principales, utilizando como criterio para la extracción de los factores el criterio de Kaiser (valores propios o Eigenvalores superiores a la unidad), y como método de rotación el Varimax con el fin de optimizar la varianza explicada por la totalidad de los componentes extraídos. Este análisis factorial pretende descubrir la posible existencia de un modelo explicativo, aunque sólo sea de modo tentativo, de las dimensiones o aspectos presentes en el proceso formativo de los I.T.S.´s.

Todos estos análisis han sido realizados igualmente con el paquete estadístico citado Systat for Windows.

3. EL GRUPO DE DISCUSIÓN: FORMACIÓN, DESARROLLO Y PLAN DE ANÁLISIS

Los resultados obtenidos mediante los cuestionarios nos permitió llegar a conclusiones que nos estimularon a formular nuevos interrogantes generadores de posibles hipótesis alternativas que fueran interpretadas o explicadas desde la percepción de los protagonistas de nuestra investigación: los I.T.S.'s y médicos. Una vez analizados los resultados obtenidos previamente, pasamos, pues, a una segunda fase de la investigación en la que profundizamos en torno a una serie de cuestiones con el fin de enriquecer tales conclusiones.

Puesto que nos interesaba obtener una visión de las conclusiones alcanzadas en la fase anterior desde el punto de vista de los protagonistas, pensamos que la técnica más adecuada para ello era la de los grupos de discusión; una técnica eminentemente cualitativa que funciona particularmente bien para determinar las percepciones sentimientos y maneras de pensar de quienes participan (KRUEGER, 1991). El desarrollo de los grupos de discusión se realizó de acuerdo con los rasgos que los caracterizan ligados con los elementos componentes del grupo:

- I. El primero guarda relación con las características particulares de quienes participan en el grupo de discusión. Así, se seleccionó un grupo representativo de los distintos componentes del colectivo de I.T.S.'s. que habían respondido a los cuestionarios y, en función de

las respuestas dadas, seleccionamos dos I.T.S's. que mostraran una actitud positiva hacia la formación recibida, dos que manifestaran una actitud negativa respecto a la formación recibida, dos con una actitud objetiva ante la misma y otros dos que habían realizado el curso de entrada hacía menos de un año, independientemente de la proporción de estas respuestas y con la intención de clarificar conceptos expuestos en las respuestas dadas en los cuestionarios. Para que se contrastasen las percepciones, sentimientos y formas de pensar de tales I.T.S.'s se invitó a participar en el grupo a dos médicos, evidentemente también de los que habían participado en la cumplimentación del cuestionario dirigido a los mismos; tales profesionales se seleccionaron teniendo en cuenta que tuvieran experiencia en el trato directo con los ITS's. Así, se seleccionó a un médico especialista en Medicina Interna y a otro en Cardiología, que reciben frecuentemente visitas de estos profesionales. En el grupo de los I.T.S. se procedió a la selección de los mismos teniendo en cuenta, como hemos plasmado con anterioridad, su opinión sobre la formación recibida en la empresa y sus conclusiones, vertidas en los cuestionarios. Para ello, tras el análisis de los cuestionarios, se pasó a seleccionar a todos los ITS's participantes. Para la selección también tuvimos en cuenta la de empresa de la que provenían los respectivos I.T.S's. combinando empresas nacionales, multinacionales europeas y multinacionales americanas, para así poder contrastar las diferentes formas de impartir la formación en cada una de ellas.

La participación en el grupo de discusión fue voluntaria y siempre se les garantizó la confidencialidad de la información que aportasen. Por otra parte, antes de participar en el grupo de discusión

se realizó una toma de contacto distendida previa, con quienes fueron invitados a participar, para que se conocieran y intentar así, facilitar la dinámica de grupo. En total, el grupo de discusión reunió a ocho I.T.S.'s, y dos médicos; a ellos hay que sumar la participación del coordinador del grupo y a dos observadores-expertos en metodología participativa.

II. El grupo de discusión ofrece información de naturaleza cualitativa en el transcurso de una conversación-discusión guiada por parte de quien asume el rol de coordinador. Este rol ha sido asumido por el autor de esta Tesis Doctoral. Los temas a tratar en el grupo de discusión fueron meticulosamente escogidos y ordenados previamente, basándonos para ello en el análisis de la situación obtenida a partir de los resultados de los cuestionarios. Dicho análisis incluyó un estudio en profundidad de las problemáticas objeto de conversación-discusión en el seno del grupo para tratar de profundizar acerca de las experiencias particulares de los participantes. El desarrollo de la técnica, de grupo de discusión, ha sido sistematizado en un contexto comprensible, lógico y significativo para los participantes, habiendo sido guiada la conversación a partir de preguntas bien acotadas de acuerdo con la presentación de información relevante que interesaba destacar obtenida del análisis de los cuestionarios. Tales preguntas y su contexto configuraron el guión del grupo de discusión utilizado por el coordinador, el cual se apoyó para su formulación de una presentación iconográfica. Los resultados obtenidos del análisis de la información suministrada por los cuestionarios fueron utilizados para la elaboración de información verbal y gráfica a fin de dotar al grupo de discusión de un documento

informativo del estado de la cuestión, en el que se presentaban los datos a través de diagramas de barras, cuadros numéricos e información textual en los que se contextualizaban las preguntas planteadas. Las tareas del coordinador consistieron en guiar el desarrollo del grupo de discusión, formulando las preguntas, presentando el contexto de las mismas, moderando la participación de los miembros y su interacción, manejando las pausas, etc..

III. El coordinador del grupo de discusión fue apoyado en la estrategia de trabajo desarrollada por dos expertos cuyas tareas fundamentales consistieron en observar los comportamientos de quienes participaban y tomar anotaciones que sirvieran para comprender e interpretar adecuadamente la información registrada a través de un magnetófono y un vídeo, sobre todo aquella concerniente no tanto a la verbal o paraverbal, sino a la gestual y relativa a las interacciones sociales dadas. Ocasionalmente, tales ayudantes plantearon preguntas complementarias para sondear con mayor profundidad las cuestiones aportadas por los participantes. No obstante el registro de la información a través del vídeo nos ha permitido obtener la información y transcribirla manteniendo su riqueza verbal y no verbal.

A lo anterior hay que añadir que la técnica de *grupo de discusión* se celebró en el ambiente relajado y ajeno a factores que pudieran interrumpir o interferir con la reunión y, por tanto distraer a los participantes. El lugar seleccionado fue un seminario del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, sito en la Facultad de Educación; este lugar era lo

suficientemente espacioso para que quienes participábamos nos sintiéramos cómodos, y para situar los medios audiovisuales que teníamos previsto utilizar. Por otra parte, disponía de una mesa amplia en torno a la cual podíamos situarnos todos y de esta manera no perder el contacto visual unos de otros, ni la retroalimentación de la información aportada por cada uno.

Destacar así mismo, que en el grupo de discusión, las preguntas se plantearon del modo siguiente:

- a) Ante todo se pasó a informar a todos los participantes del grupo de discusión de los objetivos de la reunión. Se le comentó que el objetivo de la misma era la contrastación de las opiniones que habíamos recibido a partir del análisis de los datos obtenidos de los cuestionarios que habían realizado profesionales de ambos ámbitos, en relación con el tema de formación de los I.T.S. en los cursos de formación de inicio. Al mismo tiempo se les informó que dichos cuestionarios formaban parte una investigación que estábamos llevando a cabo con respecto a esta problemática.
- b) Como segundo punto, se pasó a realizar las presentaciones pertinentes de los diferentes participantes ajenos a los propios I.T.S.'s y médicos asistentes. Nos referimos a los observadores-expertos comentados anteriormente.
- c) Se pasó a informar de los resultados obtenidos en los análisis previos de los cuestionarios, al tiempo que pretendíamos

mantener la distensión y el ambiente relajado, logrado en el inicio del encuentro del grupo y así incitar a la discusión y a la participación de los. En este punto, se agradeció a los asistentes su colaboración, se informó de el número de cuestionarios enviados y recibidos, en el caso de los I.T.S. y los entregados en mano al colectivo médico, el número de cursos de iniciación como media que habían realizado los diferentes profesionales, el número de cursos de venta, la duración promedio de los mismos, las aplicaciones de los conocimientos adquiridos, etc.

d) La primera cuestión controvertida y que significó la primera pregunta realizada abiertamente al grupo, para iniciar la discusión como tal, fue referente a la escala de Likert, en la cual se comprobaba la alta puntuación que se le daba al curso de formación en general (3.85 sobre 4). En este punto encontramos que en los resultados obtenidos en los cuestionarios nos informan los I.T.S que lo que más fallaba del curso es sin duda la puesta en práctica. Otras preguntas que estimularon la discusión y conversación desarrollada fueron:

d.1.¿Qué os parecen estos resultados?

d.2. Si el curso tiene como objetivo la formación para la puesta en práctica, ¿cómo es que falla en eso precisamente y al mismo tiempo se obtiene una puntuación tan alta?

d.3. ¿Puede ser que la puesta en práctica que se realiza en el curso no sea la adecuada?

d.4. ¿Cómo puede ser que unos mismos elementos que han gustado a unos I.T.S y la valoración ha sido muy alta, al final surja la conclusión que los cursos de formación no tienen utilidad para lo que están diseñados?

d.5. ¿A qué se deben estas diferencias?

d.6. ¿Observáis diferencias relevantes entre la opinión de los I.T.S. y la de los médicos, respecto a la mejora del profesional con la formación recibida?

d.7. ¿A los asistentes les asusta la participación activa y el compromiso?

d.8. ¿Realmente el profesional que sale del curso de nuevo “sabe hacer”? ¿Se conoce realmente la profesión?

d.9. En la cuestión sobre lo que se añadiría al curso la mayoría contesta que añadiría conocimientos prácticos, entonces ¿se sale del curso “sabiendo hacer”?

d.10 ¿Cómo llevaríais vosotros la puesta en práctica en los cursos de formación?

d.11. Por último, se planteó a cada uno de los participantes que definiera su I.T.S. ideal.

Desde el punto de vista temporal, dedicamos a la elaboración del guión del grupo de discusión y de la presentación iconográfica utilizada así como a los otros aspectos de la planificación del grupo, el tercer trimestre del año 1999. La realización de la técnica es sí fue el día 16 de Noviembre de 1999. Las transcripciones y el análisis de la información se desarrollaron durante los meses de Noviembre 1999 a Febrero del 2000. Esta fase supuso en total un tiempo de unos ocho meses.

3.1. PLAN DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Ya hemos comentado que la información aportada por el grupo de discusión se registró en magnetófono y en vídeo. Posteriormente tal información fue transcrita textualmente para proceder a su análisis. El contenido transcrito no solamente atendió a la información verbal aportada, sino que ésta fue enriquecida con la paraverbal y gestual.

De acuerdo con los objetivos del grupo de discusión (expuestos en el apartado primero del presente capítulo), la información textual transcrita fue analizada cualitativamente. A pesar de la tendencia actual por encontrar un enfoque interdisciplinar e integrador, hoy por hoy el análisis de la información textual todavía deviene en varias direcciones o planteamientos dependiendo de los autores; no obstante, las reflexiones históricas proporcionadas de distintas perspectivas revelan que la investigación cualitativa basada eminentemente en el análisis de la información textual tiene entidad propia; así lo expresan KIRK y MILLER (1986: 10): *“La investigación cualitativa es un fenómeno empírico, localizado socialmente, definido por su propia*

historia, no simplemente una bolsa residual conteniendo todas las cosas que son no cuantitativas”.

El proceso de análisis de la información textual que desarrollamos está tomado de la propuesta que hace SERRANO (1999) basada en la que hacen autores tan representativos como MILES y HUBERMAN (1984, 1994). Para estos autores el proceso analítico que consiste en “dar sentido” a la información textual, significa reducir este conjunto de datos mas o menos complejo en un mapa de significados constituido por un número manejable de elementos de modo que seamos capaces de darles una disposición y una representación significativas que nos permitan finalmente extraer y verificar una serie de conclusiones comprensivas de esa “realidad” que supone la información aportada objeto de estudio.

El esquema metodológico que hemos utilizado comprende una serie de tareas o actividades que hemos organizado en torno a dos misiones: la reducción de la información y la disposición y tratamiento de la información. Formando parte de la reducción de la información, hemos desarrollado las siguientes tareas fundamentales:

- a) Determinación de las unidades de análisis según el criterio temático.
- b) Establecimiento del sistema de categorías y de códigos utilizando la vía inductiva; es decir las categorías han ido surgiendo a medida que el investigador ha interactuado con la información textual que se ha analizado.

- c) Asignación de los elementos de significado al sistema de categorías y códigos establecidos.
- d) Agrupamiento de tales categorías y códigos con los elementos que incluyen en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador.

Respecto a la misión de disposición y tratamiento de la información, ha comprendido diferentes tareas encaminadas a organizar y presentar la información textual que ha sido sintetizada y agrupada en una estructura coherente, sistemática, relevante y comprensiva, que ha permitido la lectura de los significados del texto para la realización de inferencias y, por tanto, a la obtención de conclusiones para dar respuesta a los objetivos planteados. En este sentido hemos adoptado un enfoque complementario, en cuanto que el enfoque propiamente cualitativo ha sido enriquecido con un enfoque cuantitativo de la información cualitativa (SERRANO, 1999).

El desarrollo de la propuesta metodológica utilizada para el análisis de la información textual será particularizado en el capítulo siguiente relativo a los resultados y conclusiones de la presente investigación por formar parte del mismo. El establecimiento de las unidades de análisis, la determinación del sistema de categorías y códigos, etc., se integran en los resultados de esta investigación.

Los últimos meses de nuestra investigación han estado destinados a la elaboración del informe final de nuestro trabajo que, evidentemente, ha estado precedida de la elaboración conjunta de los resultados obtenidos por los cuestionarios y el grupo de discusión. Las conclusiones extraídas nos han permitido responder a los objetivos de investigación planteados, así como hacer sugerencias de cara a futuras investigaciones en la misma línea que la nuestra o en otras afines.

4. EVALUACIÓN DE LAS PREFERENCIAS ESTILÍSTICAS

Con la finalidad de conocer el perfil estilístico de los ITS'S, seleccionamos a un grupo reducido de los mismos (36 personas), los cuales tuvieron que cumplimentar el Inventario Tipológico de MYERS-BRIGGS, forma G (MBTI). MYERS y McCAULLEY (1992) han elaborado este instrumento basado en la teoría de los tipos psicológicos de JUNG, que ha sido adaptado y comercializado en España por TEA Ediciones (MYERS, 1991).

El MBTI fue explicado detalladamente en el capítulo I de este trabajo. Por ello baste recordar que el instrumento está destinado a evaluar las preferencias básicas de los adultos en cuatro dimensiones o escalas bipolares que orientan el uso de la percepción y el juicio, afectando no sólo al objeto de atención de las personas en una situación dada, sino también el modo de sacar conclusiones sobre lo percibido. Estas cuatro dimensiones o escalas son: 'Extraversión-Introversión, Sensación-Intuición, Pensamiento- Sentimiento y Juicio-Percepción.

El MBTI, forma G, ha sido aplicado a los ITS's de la pequeña muestra de estudio citada para responder al último objetivo de nuestra investigación, esto es, describir el perfil estilístico de tales ITS's para valorar su adecuación o no al desarrollo de su profesión. Como señalan los autores de este inventario, en teoría, las profesiones deberían atraer a determinados tipos, y similares ocupaciones deberían tener unas similares distribuciones de estilos o tipos. Las personas eligen sus ocupaciones atendiendo a muchas razones (reto personal, la remuneración, la influencia de sus figuras significativas, la oportunidad de tiempo libre, la situación geográfica, etc...). Sin embargo, cuando se pretende utilizar el MBTI con fines laborales, el supuesto básico pensamos que es la principal motivación de las personas al elegir su actividad profesional y de desarrollarse en ella es el deseo de trabajar o estar trabajando en algo que intrínsecamente les interese y satisfaga, es decir, una actividad que les permita ejercitar sus funciones y actitudes preferidas y les obligue lo menos posible a utilizar los procesos menos preferidos. Es evidente que no existe una profesión que se ajuste perfectamente a un determinado perfil estilístico, pero una buena adaptación entre éste y las preferencias de una persona hace que ello le ayude a un desarrollo profesional y personal más completo, y por qué no decirlo, a un rendimiento profesional mayor. Ya hemos indicado que el ajuste no es completo; sin embargo, los leves desajustes pueden ayudar incluso al mismo objetivo mencionado. El que la persona tenga que "forzar" los pequeños desajustes existentes entre su propia preferencia estilística y la que le demanda su actividad profesional para adaptarse a ella y, por tanto, tenga que ejercitar los aspectos menos desarrollados en su

propio estilo, conduce a que éste desarrolle su capacidad de flexibilidad al tiempo que otras habilidades, actitudes y procedimientos menos "preferidos". Como hemos insinuado en los capítulos precedentes, una de las características interesantes en el ITS puede ser su flexibilidad.

El inventario, que ha sido aplicado individualmente, consta de 126 ítems distribuidos en tres partes. En la primera (26 ítems) y en la tercera (55 ítems) a la persona se le pide que señale la alternativa de respuesta, entre dos o tres, que mejor indica como se siente y comporta generalmente en la vida cotidiana; en la segunda parte (45 ítems) la persona ha de elegir entre dos palabras aquélla cuyo significado le guste más.

El MBTI cuenta con innumerables análisis realizados con muestras extranjeras que justifican su alta fiabilidad y validez (MYERS y McCAULLEY 1992). Entre tales muestras se recogen a numerosos profesionales de los diferentes sectores económicos incluidos los ITS's dentro de la categoría de delegados comerciales como trabajadores de las empresas y servicios en el campo de la salud.

Los datos obtenidos han sido operativizados en las siguientes variables:

- Estilo\$: Preferencia estilística global del ITS.
- EI\$: Preferencia estilística del ITS en la dimensión
Extraversión-Introversión.

- SNS\$: Preferencia estilística del ITS en la dimensión
Sensación-Intuición.
- TF\$: Preferencia estilística del ITS en la dimensión
Pensamiento-Sentimiento.
- JP\$: Preferencia estilística del ITS en la dimensión
Juicio- Percepción.

Además se han utilizado otras variables que ya hemos operativizado y definido en apartados anteriores tales como el sexo de los ITS's de la muestra y su edad. Los análisis realizados han consistido en una lectura directa y cruzada de las variables implicadas lo cual nos ha permitido hacer un tratamiento descriptivo y comparativo de los resultados.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EXPLORACIÓN

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EXPLORACIÓN EMPÍRICA

En este capítulo presentamos el análisis y la interpretación de los resultados ordenados según los objetivos o hipótesis de trabajo planteadas en esta investigación. Los resultados del trabajo de campo presentados estarán precedidos en todos los casos por una explicación de los análisis de los datos realizados. Así, tras el planteamiento de cada uno de los objetivos observamos los siguientes resultados:

Objetivo 1. Conocer el proceso de selección que llevó a los ITS's de la muestra a poder incorporarse en las empresas actuales en las que trabajan desde su propia perspectiva.

Los análisis y resultados realizados para responder a este objetivo los encontramos en el Anexo 6, los cuales han consistido en una lectura directa y cruzada (frecuencias y porcentajes) de las variables categóricas o cualitativas implicadas: UESTUDIO, UNEMPRES, DCURRICU, DEXPERIE, DCOMPA, DDONDE, DFACTORE, DOTROS, DNOSE, DSUSTITU, DPROYECT.

Nos pareció muy interesante conocer cómo se había producido la selección de los ITS's por parte de las empresas farmacéuticas actuales en las que desarrollan su ejercicio profesional desde el propio punto de vista de los entrevistados. Ello, pensamos, nos ayudaría a realizar una primera aproximación del perfil formativo y del perfil profesional de tales trabajadores. Solicitamos a los ITS's encuestados

qué nos aportaran qué factores pensaban ellos que habían intervenido para que las empresas actuales en las que trabajan los hubieran seleccionado en su momento. A excepción de 16 profesionales (un 12.31%) que afirmó desconocer tales factores, los 114 restantes señalaron los siguientes factores que apuntamos de mayor a menor peso porcentual:

- La experiencia profesional como ITS: 46.15 %
- La presencia del ITS y su “don de gentes”: 27.69 %
- La formación académica que aportaba 20.76 %
- La ayuda de compañeros de la nueva empresa 11.54 %
- La influencia de ciertos factores externos 9.23 %
- Otros factores 7.69 %

Entre los factores externos cabe destacar que los ITS's entrevistados se refieren a la introducción en el mercado determinado, relaciones con la competencia, relaciones con especialidades “target”, etc... Respecto a otros factores que comentaron que, en su opinión, fueron decisivos a la hora de que las empresas actuales los seleccionaran recomendaciones por personal de otras empresas, de médicos conocidos y de otro tipo de relaciones. Observamos, pues, que los factores que parecen tener en cuenta más las empresas farmacéuticas para seleccionar a los ITS's son la experiencia profesional previa, su presencia y capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales y la formación académica previa; formación ésta que ya comentamos en la muestra de estudio que más del 50% había cursado el Bachiller Superior y otro 40% una

diplomatura o licenciatura. Por tanto, aunque en tercer lugar según la opinión de los propios ITS's las empresas farmacéuticas actuales parecen tener en cuenta en el perfil profesional del potencialmente buen ITS's un nivel de estudios cada vez más alto, incluso universitario.

Además, nos interesaba conocer si los ITS's entrevistados entraron a formar parte de las plantillas de sus empresas actuales sustituyendo a algún otro ITS que estaba con anterioridad en tales empresas. A este respecto, solamente cinco profesionales (3.91%) afirma desconocer esta situación; los 123 encuestados que afirmaron conocer este aspecto, contestaron en un 52.03% que no entraron a sustituir a ningún profesional, sino que su ingreso en la empresa se debió a necesidades de ampliación de la plantilla existente en ese momento en la misma, y el 47.97% restante afirmó que si fueron seleccionados para sustituir a otro profesional en las siguientes condiciones y porcentajes:

- Porque el anterior fue despedido: 17.07 %
- Porque el anterior se marchó a otra empresa: 20.33 %
- Porque el anterior cambió de profesión: 10.57 %

Al ser la movilidad profesional de los ITS's dentro de las propias empresas farmacéuticas la que un porcentaje mayor justifica la nueva selección de personal cuando sustituye a otro trabajador, junto con la ya mencionada necesidad de ampliación de las plantillas; ambos aspectos parecen indicar que la demanda y salida profesional

del ITS en la actualidad son altas. En cuanto a la movilidad profesional, recordemos que de los propios profesionales entrevistados, más del 60% han ejercido como tales en dos, tres, cuatro o más empresas farmacéuticas, tal y como queda reflejado en la Ilustración 1.

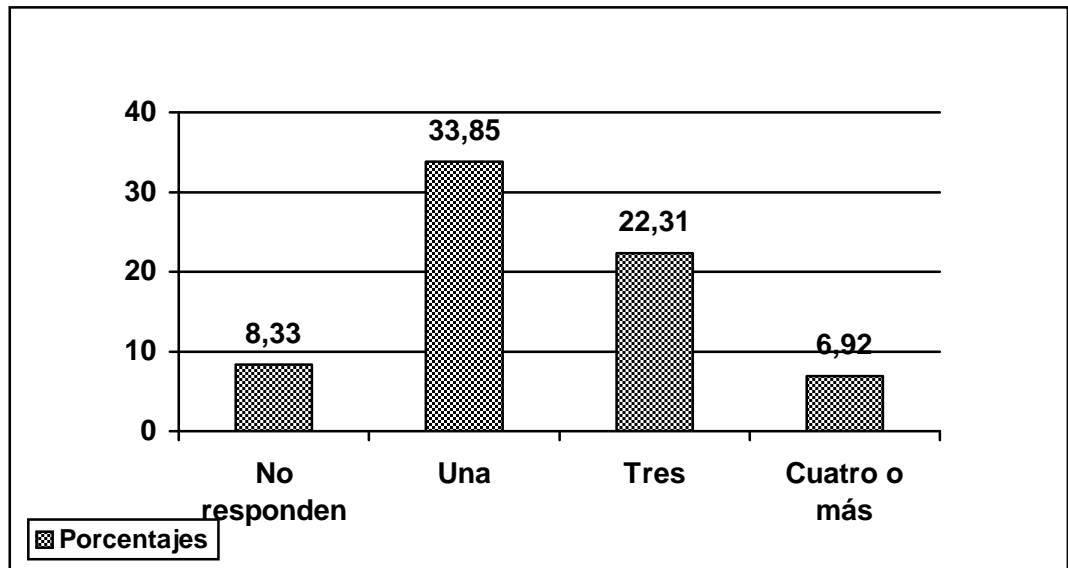


Ilustración 1. Número de empresas farmacéuticas en las que los ITS's entrevistados han ejercido su profesión.

Por último, preguntamos a los ITS's entrevistados si los proyectos, promesas y objetivos que les plantearon en las entrevistas de entrada a las empresas actuales en las que trabajan se cumplieron o no. De los 129 profesionales que han respondido, únicamente un 2.33% afirma que tales proyectos, promesas y objetivos no se han cumplido en su mayoría, el resto –un 97.68%– piensa que éstos si se han cumplido totalmente (63.57%) o en parte (34-11%). En consecuencia, las expectativas que generan las empresas farmacéuticas en los procesos de selección de estos profesionales parecen cumplirse; tengamos en cuenta que los proyectos, promesas y objetivos que se plantean hacen

referencia a los compromisos laborales, la capacidad de inversión, la promoción específica de ciertos fármacos, a la pertenencia o no de diferentes líneas de trabajo, etc...

Objetivo 2. Conocer los procesos de formación de entrada en los que han participado los ITS's de la muestra de estudio desde su perspectiva, así como la valoración que hacen de los diversos aspectos de planificación, organización, desarrollo y resultados de tales procesos formativos.

Dejamos concluido ya el análisis de la información aportada por los ITS's encuestados en torno a los procesos de selección de las empresas actuales. En los párrafos siguientes analizaremos las respuestas aportadas por tales profesionales relativas a lo que hemos denominado procesos formativos de entrada. Para responder a este objetivo hemos interpretado la información aportada por los 130 ITS's encuestados a partir de diversos análisis: lectura directa y cruzada de las variables cualitativas implicadas (frecuencias y porcentajes) y pruebas de asociación Ji Cuadrado de Pearson a un nivel de significación del 0.05. Para las variables tratadas como cuantitativas se han calculado los estadísticos descriptivos básicos (media, mediana, desviación típica, etc.), así como pruebas de correlación de Pearson a un nivel de significación del 0.05. Tales análisis los encontramos en el Anexo 7. Las variables utilizadas son: UCURSOSV, EMPRESA, DANTERIO, COMPARA, COMPARA1, DFICHERO, DDURACIO, DCOCIEN, DCOFARMA, DCOPRODU, DAPLCONO, DOTRS, DVISITA, DMATERPR, DVIDEO, DCONOTRO, OBJ(1), OBJ(2), OBJ(3), OBJ(4), OBJ(5), OBJ(6), OBJ(7), OBJ(8), OBJ(9), OBJ(10), OBJ(11), OBJ(12), OBJ(13), OBJ(14), OBJ(15), OBJ(16), OBJ(17), TMAGUS, TMENSONSG, DOC(1), DOC(2), DOC(3), DOC(4), DOC(5), DOC(6), DOC(7), DOC(8), DOC(9), DOC(10), DOC(11),

DOC(12), DOC(13), DOC(14), DOC(15), DOC(16), DOC(17), DOC(18), DOC(19), CINECEA, CIUTIL, CIHACE, CIADEC y CISICONO.

De acuerdo con la información aportada por los 130 ITS's entrevistados, un 17.69% de los mismos no ha realizado ningún curso específico de ventas en las empresas actuales en las que trabajan; el resto, por el contrario (un 82.31%), si ha participado en al menos uno de este tipo de curso. Así, encontramos que un 24.62% ha realizado un curso específico de ventas, un 12.31% dos, y la mayoría –un 45.38%- tres o más cursos de estas características, posteriores al curso de “nuevos”.

Habiendo eliminado de la Ilustración 2 y de los análisis realizados los tres ITS's de la muestra que manifestaron trabajar en otro tipo de empresas farmacéuticas que no fueran Nacionales, Multinacionales Europeas o Multinacionales Americanas, hemos realizado una lectura cruzada entre el tipo de empresa según las tres categorías citadas y el número de cursos específicos de ventas en los que han participado nuestros profesionales en tales empresas en las que actualmente trabajan. Los resultados nos muestran que son los ITS's de las empresas multinacionales americanas los que en un porcentaje menor no han participado en ningún curso específico de ventas (3.15%) frente a aquellos que trabajan en empresas nacionales (7.09%) o multinacionales europeas (6.30%). Otro dato a destacar es que aunque los porcentajes más altos se aglutinan en los profesionales de los tres tipos de empresas que han participado en tres o más cursos de ventas, destacan aquellos que trabajan en empresas multinacionales

europas frente a las nacionales y americanas (22.83% frente a 10.24% y 12.60% respectivamente).

Hemos realizado la prueba Ji Cuadrado de Pearson para comprobar si las diferencias que existen en el número de cursos específicos de ventas realizados por los ITS's en las empresas actuales en las que trabajan según sean éstas nacionales, multinacionales europeas y multinacionales americanas son estadísticamente significativas. Los análisis realizados nos muestran que tales diferencias no son estadísticamente significativas a un nivel de significación del 0.05.

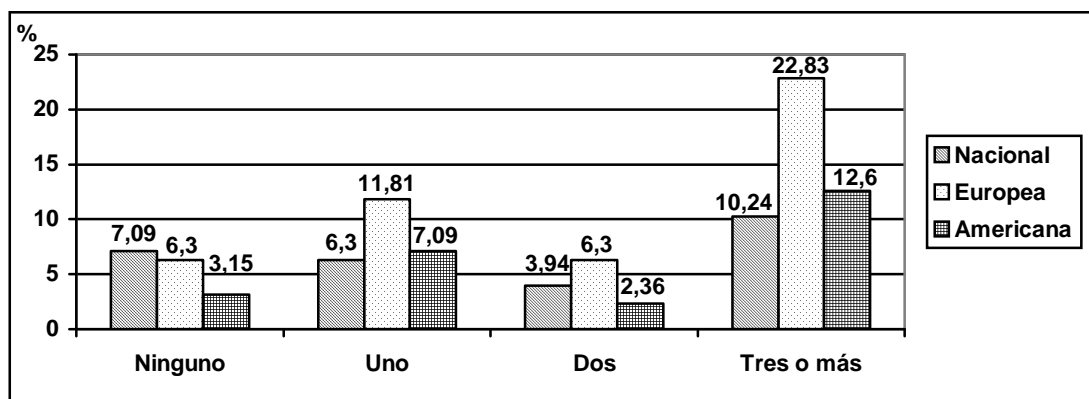


Ilustración 2. Cursos específicos de ventas en los que han participado los ITS's en sus empresas actuales según éstas sean Nacionales, Multinacionales Europeas o Multinacionales Americanas.

Por otro lado, también preguntamos a los ITS's de la muestra encuestados si habían participado en cursos específicos de ventas en las empresas farmacéuticas en las que trabajaron con anterioridad. A esta pregunta nos encontramos que 32 ITS's (un 24.61%) no pudieron responderla por ser la actual la única empresa en la que han trabajado hasta el momento. Las respuestas de los 98 profesionales restantes apuntaron la siguiente información: un 31.63% no tuvo la

oportunidad de participar en ningún curso específico de ventas en su empresa/s anterior/es y un 68.37% si la tuvo. De este último porcentaje, un 16.33% participó en un solo curso de ventas, otro 18.37% en dos cursos, y otro 33.67% en tres o más cursos.

La Tabla 1 muestra la comparación entre el porcentaje de ITS's que han realizado cursos específicos de ventas en las anteriores y actuales empresas en las que han desarrollado y desarrollan su labor profesional.

	Empresas anteriores	Empresas actuales
Ningún curso	31.63%	17.69%
Un curso	16.33%	24.62%
Dos cursos	18.37%	12.32%
Tres o más cursos	33.67%	45.38%

Tabla 1. *Comparación en términos de porcentajes de los cursos realizados por los ITS's en las empresas anteriores y actuales en las que han trabajado y trabajan.*

A la vista de los resultados, podemos obtener la siguiente conclusión. Es evidente que las empresas farmacéuticas en las que trabajan actualmente los ITS's se preocupan e interesan notablemente mucho más por que sus profesionales participen en cursos de formación (un 82% frente a un 68%) que lo hacían las empresas anteriores en las que trabajaron, así como que la formación sea permanente a lo largo del ejercicio laboral de tales profesionales, ya que el número de cursos en los que éstos participan también ha aumentado en las empresas actuales en las que trabajan con respecto a las anteriores en las que lo hicieron. No obstante, aunque tales diferencias sean notables, hemos encontrado que éstas no son estadísticamente significativas a un nivel de significación del 0.05.

También preguntamos a los ITS's participantes en nuestra investigación de qué tipo es el fichero con el que básicamente trabajan en su empresa actual (Ilustración 2). Los 129 respondientes afirmaron en un 8.53% que tal fichero es básicamente de médicos hospitalarios, otro 17.83% de Centros de Salud; ambos tipos de ficheros son combinados por un 72.09% de ITS's (fichero Mixto: calle y hospital), y el 1.55% restante (únicamente dos profesionales) apuntan otros ficheros, los cuales son de clínicas privadas, líneas de venta directa a farmacia, productos de OTC, leches maternizadas, etc...

Observamos, pues, que la mayoría de los ITS's (más de un 70%) trabajan en sus empresas actuales con ficheros básicamente mixtos; esto es, aquellos que atienden tanto a médicos hospitalarios como a Centros de Salud.

Interesados por profundizar en los cursos de entrada a la empresa en la que actualmente trabajan los ITS's encuestados y que en su día realizaron, les planteamos diferentes preguntas en torno a los mismos relativas a su duración, contenidos, aplicación de los contenidos desarrollados, preferencias, etc. A continuación analizamos la información aportada por los profesionales de nuestra muestra de estudio respecto a éstos y otros tópicos en torno a los cursos de entrada.

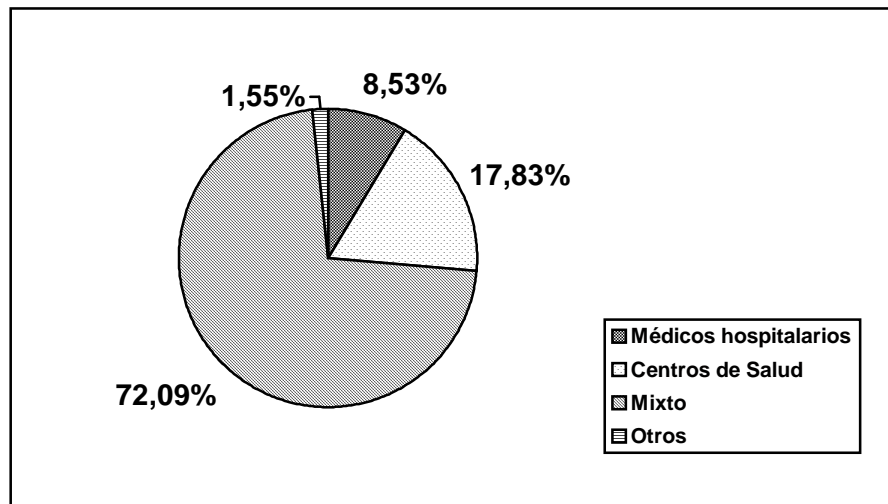


Ilustración 3. *Tipos de ficheros con los que trabajan los ITS's en sus empresas actuales.*

La duración de los cursos “de nuevos” en los que participaron en su momento los ITS’s entrevistados y organizados por las empresas en las que actualmente desarrollan su profesión, a juicio de los 128 respondientes, es de:

- Una semana: 17.97 %
- Dos semanas: 28.91 %
- Tres semanas: 18.75 %
- Cuatro o más semanas: 34.38 %

Hay que tener en cuenta que tales cursos se realizan de forma intensiva a lo largo de todo este período de tiempo; esto es, cada día de lunes a viernes en los que se trabaja diariamente 8 horas. Por otro lado, estos cursos se organizan normalmente en un lugar pensado para tal efecto que impide que los participantes acudan a su domicilio habitual. En consecuencia y teniendo en cuenta los resultados, la

mayoría de los cursos de entrada tienen una duración de más de 120 horas en un 53.17% de los casos (tres, cuatro o más semanas).

Pero, según los profesionales entrevistados, ¿qué tipo de contenidos de formación se desarrollaron a lo largo de tales cursos de entrada a las empresas farmacéuticas en las que trabajan?. El análisis de las respuestas nos aporta la siguiente información:

- Un 86.92% afirma que tales contenidos eran de carácter científico-médico básicos.
- Un 85.38% define tales contenidos también como conocimientos científico-farmacológicos básicos.
- Un 94.62% piensa que además recibieron conocimientos acerca del producto farmacológico a vender.
- Un 10.77% destacaron como contenidos desarrollados en tales cursos otros complementarios tales como técnicas de venta, marketing y conocimiento del cliente.
- Un 76.15% considera que se les enseñó procedimientos que les permitiera aprender cómo aplicar los conocimientos científicos anteriores desarrollados.

De acuerdo con estos resultados, podemos afirmar que a los ITS's se les prepara básicamente para que tengan conocimientos

científicos básicos, sean de carácter médico o farmacológicos, sobre todo encaminados a que dominen las características químicas de producto que han de vender, cómo actúa éste en el organismo del paciente, en la dinámica de la enfermedad que pretende combatir, resultados de investigaciones experimentales sobre sus efectos positivos y secundarios, contraindicaciones, etc. También, aunque con menor frecuencia, parece que tales cursos se preocupan por que sus participantes y profesionales desarrollen estrategias que les permitan ser buenos “aplicadores” de tales conocimientos científicos. Vemos, por tanto, que los contenidos programáticos de los cursos de entrada que reciben los ITS’s se plantean desde una perspectiva positivista o tecnológica en la que estos profesionales reciben conocimientos científicos desarrollados por expertos que deben “asimilar” y ser meros “ejecutores” de los mismos en el desarrollo de su profesión. Otros contenidos, relacionados con técnicas de comunicación, relaciones interpersonales, resolución de conflictos, procesos de toma de decisiones, procesos de reflexión-acción, etc. se quedan al margen de los contenidos de los cursos de entrada o tienen un escasísimo protagonismo.

Respecto a los contenidos tratados por el profesorado de los cursos de entrada en los que han participado los ITS’s encuestados, les preguntamos si aquéllos eran adecuados desde sus puntos de vista; a ello un 49,23% respondió que sí, esto es, que si les parecían adecuados. Además, en cuanto a los contenidos desarrollados por los docentes responsables de la impartición de los cursos de entrada, un 54.62% de los ITS’s entrevistados comentaron que se referían a lo que necesitaban aprender para ejercer su profesión; también señalaron que

éstos versaban sobre lo que podían utilizar en la práctica diaria de su profesión (un 54.62%) y sobre lo que ellos mismos vieron hacer otros compañeros, aunque en un porcentaje significativamente menor (un 9.23%). Es evidente, pues, que los ITS's de la muestra valoran mucho la contribución de los contenidos de los cursos de entrada en los que participan en su cualificación profesional.

Con el fin de profundizar en cómo aprendieron los 99 ITS's que tuvieron la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en los cursos de entrada que recibieron en su día a lo largo del desarrollo de los mismos, les preguntamos en torno a esta cuestión. La gran mayoría de ellos aprendieron estas estrategias de aplicación mediante dos técnicas concretas: mediante visitas-tipo simuladas entre compañeros (un 92.93%⁹ y con el estudio del material promocional (un 90.91%). Además, un 43.44% afirma haber aprendido a través de simulaciones grabadas en cámara de video que después es analizada por el docente-experto en presencia del participante y sus compañeros. Otro 7.07% añade otras técnicas como técnicas de venta específicas, aprendizaje tutorial con otros delegados expertos, etc... En cualquier caso, estos resultados apuntan que las técnicas utilizadas para que los ITS's aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos vuelven a plantearse desde una perspectiva positivista o tecnológica en la que el aprendiz es un mero asimilador de las estrategias de aplicación, al tiempo que un "sujeto observado" cuya capacitación profesional y la valoración que de ésta se hace está protagonizada por un docente-experto. Además, se trata de prácticas simuladas y no reales, prácticas aquéllas planteadas desde una perspectiva conductista (entrenar) y no reflexiva (formar en la acción).

Por otra parte, solicitamos a los 130 ITS's encuestados que valorasen el grado de satisfacción que tenían respecto a diferentes aspectos relacionados con los cursos de entrada que todos ellos recibieron en su momento por parte de las empresas actuales en las que trabajan. Las valoraciones sobre tales aspectos fueron realizadas a partir de un escala tipo Likert con cuatro valores donde el 1 significaba que el profesional estaba poco satisfecho por ese aspecto y el 4 muy satisfecho. En la Tabla 2 plasmamos los diferentes aspectos valorados por los entrevistados con sus respectivas puntuaciones medias.

Las medias reflejan que los ITS's encuestados se encuentran bastante satisfechos en la mayoría de los aspectos valorados sobre los cursos de entrada en los que han participado (puntuaciones medias próximas a 3); de todos los aspectos el que tiene la puntuación media más alta es la implicación de los ITS's en tales cursos (3.392), al que les sigue muy de cerca las puntuaciones medias relativas a los conocimientos adquiridos sobre los fármacos (3.310), el lugar de celebración de los cursos (3.238), el aprovechamiento de los participantes de los conocimientos adquiridos (3.231) y el grado de participación de los asistentes (3.225). Por otra parte, y aunque ningún aspecto de los valorados de los cursos de entrada obtenga una puntuación media inferior a 2 (adecuado), los aspectos menos valorados son: los conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento de las instituciones a las que va a dirigirse (2.054) y la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos (2.600).

Estas valoraciones tan positivas que hacen los ITS's encuestados en torno a la satisfacción que experimentan por los cursos de entrada en los que han participado se reflejan en las puntuaciones medias obtenidas relativas a la valoración global de los cursos (3.085) y a su organización general (3.000), que no indican otra cosa que los citados profesionales están bastante satisfechos con tales acciones de formación en las que participan.

Aspecto Valorado	Puntuación Media
Nivel de logro de los objetivos del curso: formación como profesional competente en la industria farmacéutica y con conocimientos adecuados de los fármacos que a partir del curso va a llevar en cartera	3.080
Calidad de los contenidos impartidos en el curso	3.146
Conocimientos adquiridos sobre los fármacos	3.310
Conocimientos adquiridos sobre el ejercicio profesional	2.699
Conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento de las instituciones a las que va a dirigirse (INSALUD, Atención Primaria, etc.)	2.054
Posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos	2.600
Grado de participación de los asistentes	3.225
Forma de enseñar teniendo en cuenta los objetivos planteados	2.992
Duración del curso	2.869
Lugar de celebración del curso	3.238
Lo tratado en el curso provocó la reflexión del ITS en su práctica profesional	2.938
Implicación del participante en el curso	3.392
Aprovechamiento del participante de los conocimientos adquiridos	3.231
Respuesta del curso a las expectativas del participante	2.900
Utilidad de lo aprendido para la práctica profesional diaria	2.792
Organización general del curso	3.000
Valoración global del curso	3.085

Tabla 2. Grado de satisfacción de los ITS's por los cursos de entrada realizados expresados en puntuaciones medias.

Hemos calculado los diferentes coeficientes de correlación de Pearson entre todas las variables necesarias sobre los aspectos valorados de los cursos de entrada con el objetivo de conocer cuáles de ellos obtenían valores mayores y positivos al correlacionar con las variable relativa a la valoración global de los cursos realizados. Si esta valoración, como ya hemos visto, es tan positiva (bastante satisfacción), deseábamos conocer cuáles del resto de los aspectos

estaban contribuyendo de forma significativa a esta buena valoración global de tales cursos. Los análisis realizados, nos muestran que a ello contribuyen fundamentalmente (considerando sólo los coeficientes de correlación superiores a 0.6 y positivos) y de forma estadísticamente significativa los siguientes aspectos:

- La forma de enseñar teniendo en cuenta los objetivos planteados (Coef.=0.626, prob.=0.000).
- La respuesta de los cursos realizados a las expectativas de los participantes (Coef.=0.622, prob.=0.000).
- La utilidad de lo aprendido en la práctica profesional diaria de los participantes (Coef.=0.632, prob.=0.000).
- La organización general del curso (Coef.=0.715, prob=0.000).

Observamos cómo la “forma de enseñar” que caracteriza al profesorado responsable de la impartición de los cursos de entrada, no sólo satisface bastante a los ITS’s de la muestra que han participado en los mismos, sino que además contribuye de forma significativa a que la valoración global de los cursos sea bastante satisfactoria por parte de estos profesionales, pero ¿cuál es la valoración más detallada que hacen de la actuación docente del profesorado de los cursos de entrada?. Para ello pedimos a los 130 ITS’s encuestados que manifestaran su grado de acuerdo respecto a un total de 19 afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos relativos a la

actuación docente del profesorado de los cursos de entrada. Sus respuestas debían darlas utilizando una escala tipo Likert con cuatro valores en los que el 1 significaba que estaban poco de acuerdo con la afirmación indicada, el 2 que estaban de acuerdo, el 3 que estaban bastante de acuerdo y el 4 que estaban muy de acuerdo con la afirmación en cuestión. En la Tabla 3 plasmamos los diferentes aspectos valorados por los entrevistados con sus respectivas puntuaciones medias.

A la vista de las puntuaciones medias obtenidas, podemos concluir que los ITS's de la muestra están de acuerdo en considerar que la actuación docente del profesorado responsable de desarrollar los cursos de entrada en los que han participado es bastante adecuada (puntuaciones medias en torno al 3 en todas las afirmaciones valoradas).

De todos los aspectos valorados destacan estar bastante de acuerdo con (puntuaciones medias superiores a 3.200):

- El docente utiliza además de las explicaciones orales, otros materiales para impartir los contenidos (puntuación media=3.385).
- El docente tenía la preparación necesaria para impartir el curso (puntuación media=3.367).
- El docente utiliza un lenguaje adecuado a los asistentes (puntuación media=3.215).

- El docente comprueba la comprensión de los asistentes, de las tareas que se han de realizar (puntuación media=3.209).

Respecto a las afirmaciones en torno a la actuación docente que los ITS's han mostrado un grado de acuerdo más bajo (puntuaciones medias inferiores a 2.900), éstas son:

Aspectos valorados	Puntuaciones Medias
El docente ...	
... plantea claramente los objetivos que quiere conseguir	3.169
... comprueba la comprensión por parte de los asistentes del objetivo de la sesión	3.092
... motiva a los asistentes durante la presentación y/o introducción de la sesión	3.138
... utiliza un lenguaje adecuado a los asistentes	3.215
... conoce la profesión del ITS y adapta los contenidos a la misma	2.808
... comprueba si los participantes asimilan los contenidos de la sesión	3.100
... utiliza además de las explicaciones orales, otros materiales para impartir los contenidos	3.385
... estructura bien el tema, descomponiendo el objetivo general de la sesión en pasos parciales comprensibles	3.047
... organiza la sesión en función de las actividades que deben realizar los participantes	2.930
... comprueba la comprensión de los asistentes, de las tareas que se han de realizar	3.209
... favorece el trabajo en grupo con tareas concretas	2.899
... favorece unas sesiones agradables que invitan al trabajo	2.954
... favorece que los asistentes cooperen y participen en el grupo	3.092
... evalúa los resultados de las actividades realizadas por los participantes	2.984
... estructura bien el tiempo de la sesión	2.923
... comprueba mediante una actividad o trabajo realizado por los asistentes si éstos han alcanzado el objetivo propuesto	2.974
... evalúa los resultados obtenidos de forma general	3.000
... realiza una síntesis final de la sesión	3.063
... tenía la preparación necesaria para impartir el curso	3.367

Tabla 3. Puntuaciones medias que reflejan el grado de acuerdo de los ITS's hacia la actuación de los docentes de los cursos de entrada en los que han participado.

- El docente conoce la profesión del ITS y adapta los contenidos a la misma (puntuación media=2.808).

- El docente favorece el trabajo en grupo con tareas concretas (puntuación media=2.899).

Con la finalidad de comprobar qué afirmaciones de la actuación docente de los cursos de entrada en los que han participado los ITS's de la muestra y que han valorado están contribuyendo significativamente a que éstos hayan hecho una valoración general bastante buena de los mismos, hemos correlacionado todas las variables implicadas. Las correlaciones de Pearson realizadas nos muestran que a ello contribuyen fundamentalmente (considerando sólo los coeficientes de correlación superiores a 0.565 y positivos) y de forma estadísticamente significativa los siguientes aspectos:

- El docente estructura bien el tema, descomponiendo el objetivo general de la sesión en pasos parciales comprensibles (Coef.=0.605, prob.=0.000).
- El docente comprueba mediante una actividad o trabajo realizado por los asistentes, si éstos han alcanzado el objetivo propuesto (Coef.=0.569, prob.=0.000).
- El docente favorece unas sesiones agradables que invitan al trabajo (Coef.=0.566, prob.=0.000).

Otras de las afirmaciones que destacan con coeficientes de correlación superiores a 0.500, positivos y estadísticamente significativos (prob.=0.000) son:

- El docente comprueba la comprensión de por parte de los asistentes del objetivo de la sesión.
- El docente utiliza un lenguaje adecuado a los asistentes.
- El docente conoce la profesión de ITS y adapta los contenidos a la misma.
- El docente comprueba si los participantes asimilan los contenidos de la sesión.
- El docente utiliza, además de las explicaciones orales, otros materiales para impartir los contenidos.
- El docente organiza la sesión en función de las actividades que deben realizar los participantes.
- El docente estructura bien el tiempo de la sesión.
- El docente realiza una síntesis final de la sesión.
- El docente tenía la preparación necesaria para impartir el curso.

Hemos podido observar con los resultados anteriores que los ITS's entrevistados se sienten bastante satisfechos con los cursos de entrada en los que han participado en las empresas farmacéuticas actuales en las que trabajan y que valoran de una forma también bastante positiva la actuación del profesorado responsable de la

impartición de tales cursos, pero ¿los aprendizajes que adquirieron en los cursos de entrada les han sido útiles para el ejercicio de su profesión?. En párrafos anteriores comentamos que estos profesionales valoraron la utilidad de lo aprendido para su práctica profesional con una puntuación media de 2.792, la cual refleja una satisfacción bastante alta por ello. En términos de porcentajes la Ilustración 4 pone de relieve que más del 63% de los 130 ITS's encuestados valora estar bastante o muy satisfecho con la utilidad de lo aprendido para su práctica profesional diaria, y otro 33.08% declara estar satisfecho con ello; solamente un 3.85% afirma estar poco satisfecho con la utilidad de lo aprendido para su práctica profesional diaria.

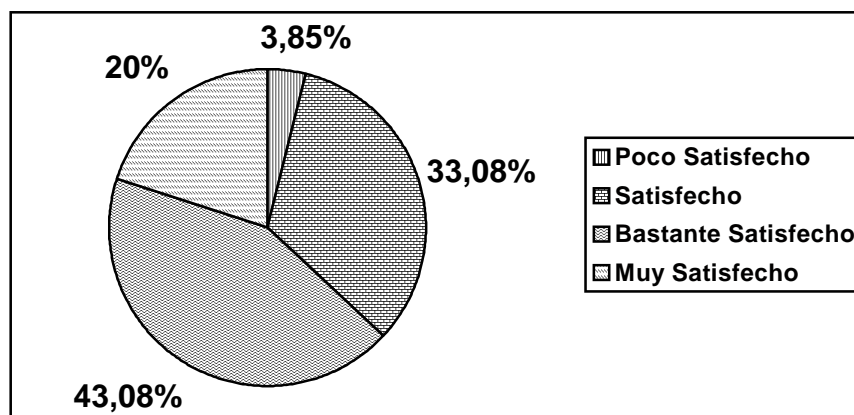


Ilustración 4. Satisfacción de los ITS's por la utilidad de lo aprendido para su práctica profesional diaria.

Para complementar y comprobar esta información planteamos en los cuestionarios cumplimentados por los ITS's de la muestra de estudio la pregunta siguiente: ¿Crees que el curso en el que participaste te aportó los conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio de tu profesión?. El análisis de la información aportada por los 128 profesionales que respondieron pone de manifiesto que un

5.47% no lo sabe, otro 26.56% afirma rotundamente que los cursos de entrada en los que participaron no les aportó los conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio de su profesión como ITS's, y otro 67.97% concluye que sí (Ilustración 5).

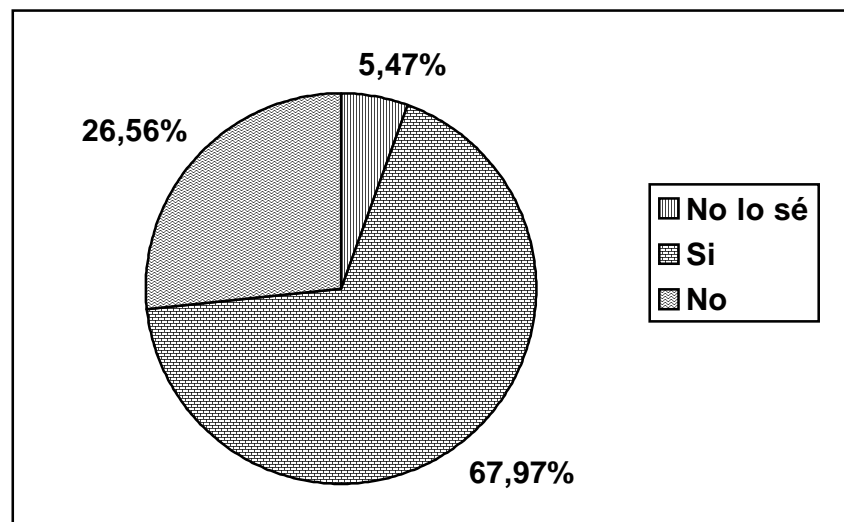


Ilustración 5. Valoración por parte de los ITS's de si los cursos de entrada en los que han participado les ha aportado los conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio de su profesión.

Estos resultados parecen contradecirse con los anteriores reflejados en la Ilustración 4, al no ser que gran parte de los ITS's entrevistados que estimaron sentirse satisfechos con la utilidad de lo aprendido para su práctica profesional diaria, hayan valorado este grado de satisfacción como no suficiente para afirmar tajantemente que sí creen que los cursos de entrada en los que participaron les aportara los conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio de su profesión. En cualquier caso, pensamos que el hecho de que más de un 30% de los ITS's entrevistados considere que no o no saben si los cursos de entrada en los que han participado les ha servido para lograr su capacitación profesional, es un dato relevante para reconsiderar el planteamiento de tales actividades formativas.

Como colofón de la valoración que hacen los ITS's de la muestra encuestados sobre los cursos de entrada en los que han participado en sus empresas actuales, y con un planteamiento totalmente abierto les solicitamos que nos señalaran los aspectos que más y que menos les gustaron de tales cursos en su momento. La información aportada, refleja que los aspectos que más gustaron a los 107 profesionales que respondieron fueron:

- Relaciones entre compañeros, participación, buen clima de trabajo, cooperación entre iguales, etc. (31.78%).
- Temáticas del curso, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales desarrollados (el “saber” y el “saber hacer”) (29.91%).
- Figura del formador, su metodología y los recursos y medios didácticos utilizados (22.43%).
- Organización del curso y lugar en el que se desarrolla (14.02%).
- Utilidad práctica de lo aprendido (13.08%).
- Integración en la cultura de la empresa (8.41%).

Por el contrario, los aspectos que menos gustaron de los cursos de entrada en los que han participado los 96 ITS's que se pronunciaron al respecto son:

- La duración del curso, bien por excesiva o por escasa (39.58%).
- Lugar de impartición del curso y uso abusivo y monótono de las estrategias y recursos metodológicos desarrollados a lo largo del mismo (33.33%).

- Técnicas y metodologías educativas que implican participación activa y compromiso del asistente (26.04%).
- Falta de utilidad práctica de lo aprendido en el trabajo real (21.88%).
- Aislamiento del contexto familiar (5.21%).

Estas aportaciones vuelven a confirmar los resultados que hemos comentado en los párrafos precedentes. Como antes destacar que para unos porcentajes importantes la metodología educativa utilizada por el curso es tanto un aspecto de los considerados como de los que mas gusta así como de los que menos gusta. La contradicción se plantea nuevamente respecto a la utilidad práctica de lo aprendido en el ejercicio profesional del ITS.

Objetivo 3. Determinar las propuestas para la mejora de los cursos de entrada en los que participan los ITS's desde su propia perspectiva.

Para responder a este objetivo hemos realizado también lecturas directas y cruzadas de las variables implicadas (frecuencia y porcentaje) que nos han permitido aplicar así mismo el método comparativo entre la información obtenida (Anexo 8). Las variables implicadas en tales análisis son: CANHADHI, CELIMINA, CIDES(1), CIDES(2), CIDES(3), CIDESC(1), CIDESC(2), CIDESC(3), CICOFAR, CIETICA, CIESSANI, CIJERARS, CIFUNHOS, CIHAPU, CIDIGRUP, CIPRVS, CIPRAREV, CINEGOCI, CITICLI, CIESVEN, CIMIFOR, CIPOR, SDPRO, SPOR y SDIZONAS.

En primer lugar nos interesaba conocer qué tipos de destrezas o conocimientos debe tener un ITS desde el punto de vista de los profesionales encuestados, con la finalidad de compararlos con los tipos de destrezas o conocimientos que se fomentan en los cursos de entrada en los que participan, también desde su perspectiva. A este respecto les pedimos, por un lado, que señalaran por orden de importancia las tres destrezas o tipos de conocimientos que debía tener un ITS, y por otro lado, las tres destrezas o tipos de conocimientos por orden de importancia que, a su juicio, se fomentan más en los cursos de entrada en los que han participado.

En cuanto a las destrezas o tipos de conocimientos que los ITS´s de la muestra señalan que debe caracterizar un ITS bien cualificado por orden de importancia son:

- En primer lugar, el dominio sobre técnicas de venta:
96.92%.
- En segundo lugar, conocimientos científicos sobre el producto:
77.69%
- En tercer lugar, la utilización de técnicas de comunicación e interrelación personal:
56.92%
- En cuarto y último lugar, conocimientos y destrezas que desarrollen capacidades, actitudes y hábitos de trabajo personal (tesón, responsabilidad, organización, etc...):
26.93%.

Por otro lado, las destrezas o conocimientos que a juicio de los ITS´s encuestados se fomentan más en los cursos de entrada en los que participaron son por orden de importancia los siguientes:

- En primer lugar, los conocimientos del producto a vender:
94.61%
- En segundo lugar, los conocimientos científico-médicos básicos:
86.92%
- En tercer lugar, los conocimientos científico-farmacológicos básicos: 85.38%
- En cuarto y último lugar, la aplicación de los conocimientos

adquiridos: 76.15%.

Tales resultados nos revelan que la caracterización de los rasgos fundamentales que deben estar presentes en el perfil profesional de los ITS's en opinión de éstos, no se corresponde con la cualificación profesional que se fomenta desde los cursos de entrada que reciben según ellos mismos (Ilustración 6). Observamos que solamente coinciden en destacar que la formación recibida satisface un sólo aspecto de su perfil profesional "ideal": los conocimientos científico-farmacológico sobre el producto (77.79% y 85.38% respectivamente). Sin embargo, aspectos tan importantes para ellos como las técnicas de venta, las estrategias de comunicación e interrelación personal y los hábitos de trabajo personal para su cualificación profesional, no son atendidos en los contenidos programáticos de las acciones formativas en las que participan. Tales lagunas son suplidas por más y más conocimientos científicos, sean sobre el producto o médicos. De este modo, la formación recibida se diseña, desarrolla y evalúa teniendo como objetivo fundamental la adquisición de conocimientos en torno a las características del producto en sí mismo, y no otros objetivos complementarios que permitirían conseguir aquel objetivo desde un planteamiento más humanístico y reflexivo en el que el protagonismo de las personas implicadas en la venta del producto fuera mayor: ITS y médico/farmacéutico.

Hasta aquí podemos concluir que los ITS's consideran que no están recibiendo la formación adecuada en los cursos de entrada en los que participan respecto al perfil profesional que debe capacitarles según ellos mismos de la mejor manera. Desde el punto de vista de los

encuestados, los cursos en los que participan deberían enriquecerse con estrategias y conocimientos, fundamentalmente y por orden de importancia, relativos a técnicas de venta, estrategias de comunicación y de relaciones interpersonales, y hábitos de trabajo personal.

Para profundizar más en este aspecto solicitamos a los ITS's de la muestra de estudio que nos indicasen en qué otros contenidos no científicos (médicos y farmacológicos) debían formarse en los cursos de entrada a los que asisten.

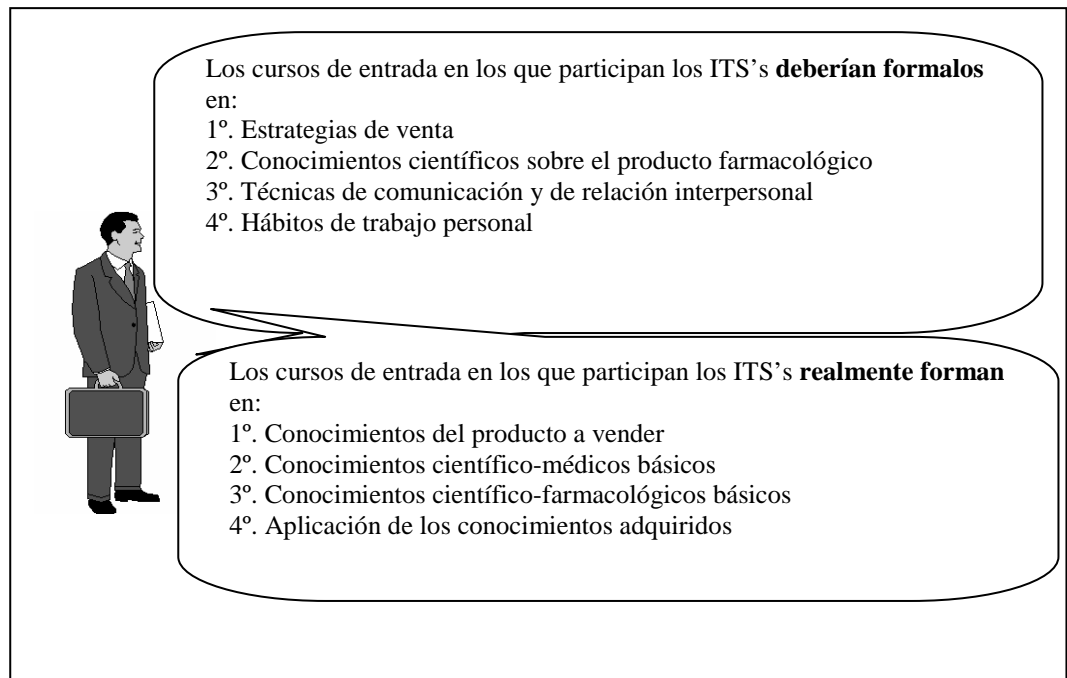


Ilustración 6. Comparación entre la formación de entrada “ideal” y “real” de los ITS's desde su perspectiva.

Las respuestas ofrecidas destacan estos conocimientos por orden de mayor a menor porcentaje:

- Estrategias en venta: 97.56%
- Tipos de clientes: 95.73%

• Negociación:	94.31%
• Hablar en público:	92.50%
• Actuaciones reales en venta:	90.83%
• Dinámica de grupos:	88.03%
• Comisiones de farmacias:	85.51%
• Ética profesional:	83.90%
• Funcionamiento hospitalario:	83.05%
• Prácticas reales de visita médica:	82.05%
• Estructuras sanitarias:	81.20%
• Jerarquías sanitarias:	67.57%

Así mismo, preguntamos a los ITS's de la muestra si pensaban que necesitaban la misma formación todos los que asistían a los cursos de entrada. La Ilustración 7 pone de manifiesto que un 21.88% considera que la formación debe ser la misma para todos, otro 7.03% reconoce que no lo sabe y, la mayoría –un 71.09%- cree que la formación en la que participan no debería ser la misma para todos.

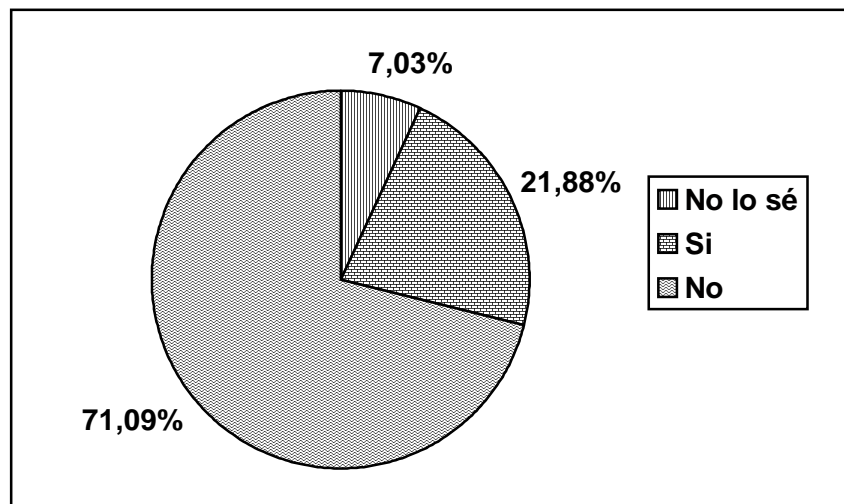


Ilustración 7. Porcentajes en torno a si los ITS's consideran si los cursos de formación en los que participan deben ser iguales para todos.

El 21.88% de los ITS's que opinan que la formación que reciben debe ser igual para todos los participantes, justifican su postura argumentando que existe una necesidad de compartir la cultura de la empresa (45.16%), o bien por unos objetivos y filosofía idiosincráticos de la empresa o de la zona de trabajo (29.03%), o por la necesidad de actualización profesional que tienen (25.81%).

Por el contrario, quienes piensan que la formación que reciben en los cursos de entrada debe ser diferente y no la misma para todos (71.09%), lo creen así porque parten del hecho de que los conocimientos y experiencias previas de cada ITS son diferentes (71.62%), o por la heterogeneidad existente en los perfiles aptitudinales, procedimentales y axiológicos de los participantes de los cursos(28.38%).

Por tanto, a juicio de la mayoría, los cursos de entrada en los que participan deben ser diferentes y no “estandarizados” como lo son

porque la gran mayoría aboga por la diferenciación de los ITS en cuanto a su experiencia previa y perfiles personales fundamentalmente. Se reclama, pues, un rechazo a los contenidos “enlatados” que no ofrecen ningún tipo de aprendizajes que realmente permitan al ITS atender a la diversidad de tales características. Es obvio que parece estar reclamándose una formación en la acción reflexiva que atienda a la diversidad.

Dada la movilidad que a lo largo de su vida profesional experimentan los ITS's, hemos creído interesante conocer si el desempeño profesional que éstos realizan en otras regiones o comunidades autónomas de España en las que han trabajado es del mismo tipo en todos los casos, y en consecuencia si, en su opinión, la formación que reciben debería ser diferente según la zonas en las que trabajasen. Para recabar información respecto al primer tópico, les planteamos directamente esta pregunta: “¿crees que el desempeño de nuestra profesión es igual en todas las regiones/comunidades de España?”. A esta pregunta, un 14.62% confiesa que desconoce si es así o no; otro 21.54% afirma que tal desempeño profesional no cambia según las zonas en las que se trabaja, y casi un 64% (63.85%) apunta que el desempeño de su profesión no es el mismo, esto es, que cambia según sea la comunidad autónoma o región de España en la que ITS ejerza su profesión (Ilustración 8).

Las razones que aportan quienes mayoritariamente manifiestan que el desempeño profesional es diferente según las zonas en las que el ITS trabaja son, las características particulares de cada comunidad autónoma o región de España (83.33%) y la estructura y el funcionamiento sanitario diferente existente en cada zona (16.67%).

Por otro lado, los profesionales encuestados que han manifestado que el desempeño profesional no cambia por zonas de trabajo (21.54%) ofrecen como único argumento que esto es así porque sus perfiles profesionales son idénticos sea cual sea la comunidad autónoma o región de España en la que trabajan.

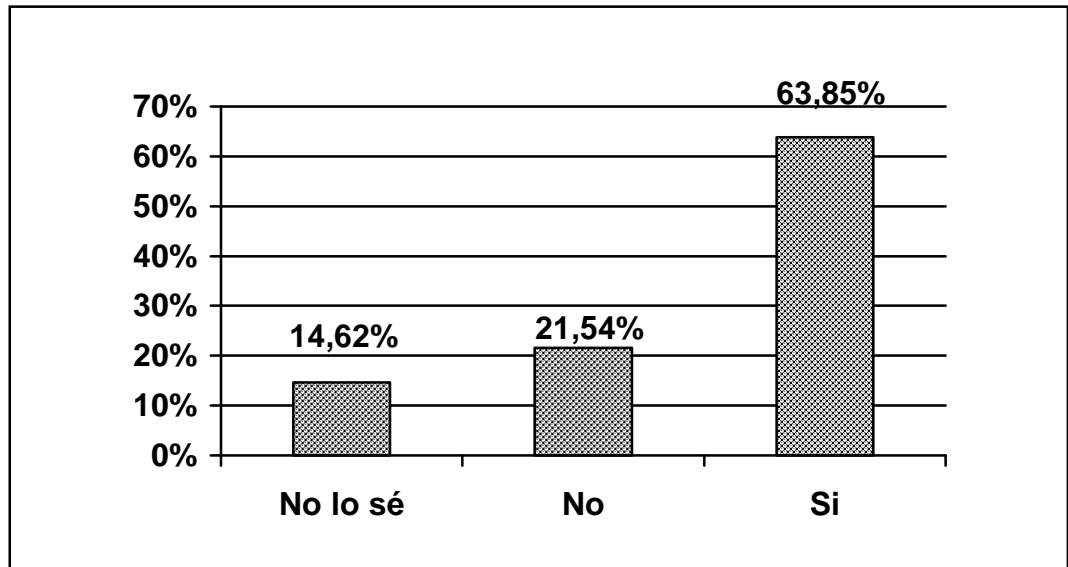


Ilustración 8. Porcentajes de ITS's que manifiesta que el desempeño de la profesión es idéntico o no en las diferentes zonas en las que trabajan.

Para responder al segundo de los tópicos que nos interesaba formulamos la siguiente pregunta a los 130 ITS's de la muestra: "En tu opinión, ¿la formación debe ser diferente en cada una de las zonas donde vayamos a trabajar los ITS's?". Tal y como refleja la Ilustración 9, a esta pregunta responde si un 38.46%, otro 51.54% contesta no, y el resto –un 10%– no sabe o no quiere pronunciarse al respecto. Por tanto, en opinión de más de la mitad de los propios ITS's, la formación de entrada que les cualifique como tales profesionales, no debe variar en función de las zonas (regiones o comunidades autónomas de España) en las que desarrollen su trabajo.

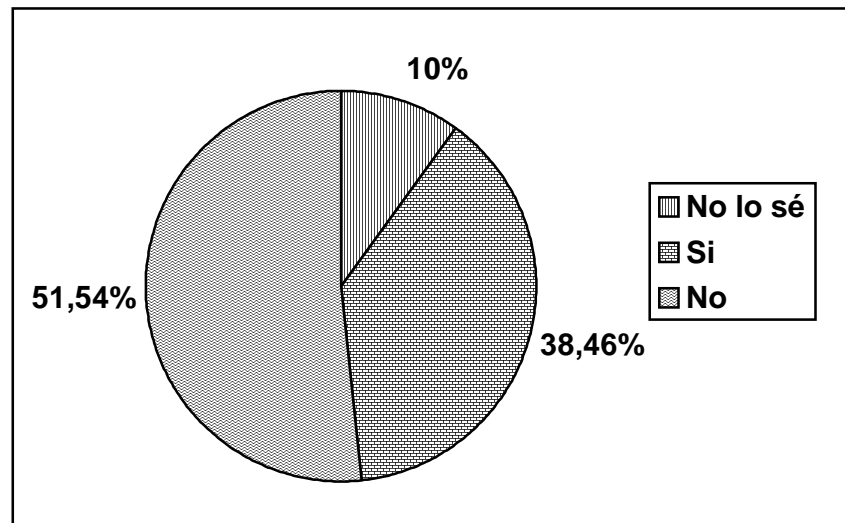


Ilustración 9. Porcentajes de ITS's que piensan que la formación debe ser diferente según las zonas en las que trabajan.

Por tanto, si bien hemos observado que más del 60% considera que el desempeño profesional cambia de una zona a otra de trabajo, parte de este porcentaje de ITS's entrevistados piensa, junto con aquellos que opinan que el desempeño profesional por regiones no varía, que la formación de entrada en la que participan debería ser idéntica para todos argumentando fundamentalmente que tal formación debe cualificar para un mismo perfil profesional.

Por último, para completar la información que nos permitiera obtener una respuesta más enriquecedora a este objetivo de la investigación a través del cuestionario cumplimentado por los ITS's de la muestra, les pedimos que nos indicaran los aspectos que eliminarían y que añadirían de los cursos de entrada en los que han participado con un planteamiento totalmente abierto. Respecto a lo que eliminarían de los cursos, los 62 profesionales que se pronunciaron al respecto afirmaron que ellos suprimirían:

- Las actividades que implican participación activa y personalización comprometida: la evaluación como control (33.87%).
- La densidad de los contenidos desarrollados en relación al tiempo de duración de los cursos (24.19%).
- La ausencia de reconocimiento profesional del docente en las temáticas de los cursos, así como sus técnicas y recursos metodológicos. Inadecuación del lugar y de la duración del curso (22.58%).
- Los contenidos poco prácticos y útiles que se desarrollan en los cursos (19.35%).

Por otro lado los 83 ITS's que respondieron señalaron que añadirían:

- Contenidos prácticos: “saber” y “saber hacer” (74.70%).
- Recursos y técnicas que enriquezcan metodológicamente los cursos desarrollados (12.05%).
- Contenidos sobre conocimientos científicos (8.43%).
- Técnicas de seguimiento, retroalimentación y actualización de lo aprendido a lo largo del tiempo (4.82%).

Objetivo 4. Describir la percepción que tienen los médicos de la cualificación profesional de los I.T.S's. y comprobar si ésta mejora por la influencia de la experiencia del delegado desde la perspectiva de los médicos.

Hemos comentado con anterioridad (objetivo 2) que la gran mayoría de los ITS's de la muestra, dados los tipos de ficheros que tienen, deben atender a los médicos que trabajan básicamente en Centros Hospitalarios y Centros de Salud. El médico, pues, se torna en uno de los profesionales-receptores fundamentales que recibe con frecuencia en su lugar de trabajo a varios ITS's pertenecientes a .distintas empresas farmacéuticas. De este modo, los médicos constituyen un buen referente para valorar la cualificación profesional de los ITS's y las diferencias existentes entre éstos en su hacer profesional. Esta es la razón por la que en el planteamiento metodológico de la presente investigación observamos la necesidad de contar con los médicos como informantes-clave, tal y como ya expusimos en el capítulo anterior de este Informe. Entonces también explicamos el cuestionario que .diseñamos y que ha sido cumplimentado por los 111 médicos de la muestra; un cuestionario bastante abierto en lo que respecta a las preguntas formuladas acerca de la cualificación profesional de los ITS's. En los párrafos que vienen a continuación relatamos los análisis de la información aportada por los médicos de la muestra en dicho cuestionario para responder a este objetivo. Tales análisis consisten en lecturas directas y cruzadas de los datos (frecuencias y porcentajes), en los que han estado implicadas estas variables: ESPECIAL, VISITADO, CUALIFIC, MEJORA, NOMEJO, MASVALOR y MENOSVAL (ANEXO 9).

Antes de pasar a exponer e interpretar los resultados que nos llevarán a conocer la valoración que realizan los médicos encuestados, creemos interesante saber con qué frecuencia visitan a estos médicos los delegados de la industria farmacéutica. Los análisis realizados nos revelan que un 68.47% de los 111 médicos de la muestra recibe la visita de estos profesionales diariamente, otro 28.83% la recibe semanalmente, y sólo un 2.70% muy esporádicamente (Ilustración 10). Por tanto, más del 97% de los médicos de la muestra atiende, al menos, una vez a la semana, al ITS.

Por especialidades, los médicos más visitados a diario son los de Medicina Familiar y Comunitaria (76.09%); les siguen los de Medicina General (71.43%), los de Medicina Interna y Cardiología (66.67% respectivamente), y los de otras especialidades como Pediatría, Nefrología, Endocrinología, Otorrinolaringología y Neumología (44.44%).

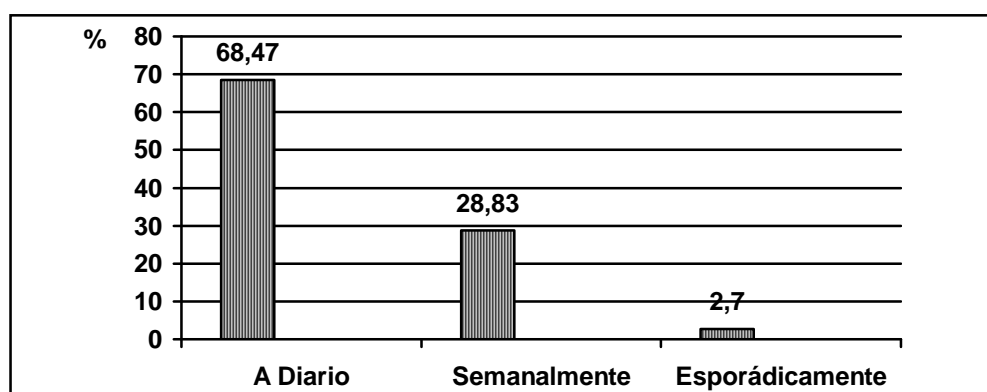


Ilustración 10. Frecuencia con la que los médicos reciben la visita de los ITS's.

Preguntamos a los médicos que nos dieran su opinión en torno a si la cualificación profesional del visitador médico mejoraba

sustancialmente conforme éste tiene mayor experiencia. A ello, los 111 médicos responden que si en un 83.78%, y no en un 16.22%. Para profundizar en tales opiniones, solicitamos a los médicos que pensaban que la cualificación profesional del ITS mejora notablemente con la experiencia que nos expusieran tres aspectos en los que observase tal mejora. A juicio de los 90 médicos que respondieron, tales aspectos son:

- En primer lugar, mayor conocimiento del ITS de su puesto de trabajo y menos dudas y confianza en sí mismo, esto es, mayor autoconcepto profesional (64.44%).
- En segundo lugar, mejora en las estrategias de venta, en cuanto que adecua su atención a las necesidades del cliente (46.67%).
- En tercer lugar, mejora de las relaciones y de la comunicación interpersonal con el cliente: confianza, discreción, honestidad, etc...(44.44%).

A ello, dos médicos de los que opinan que la cualificación profesional del ITS mejora con la experiencia matizan que la mejora está mediatizada por la titulación académica que tiene este profesional. Observamos que, efectivamente, un alto porcentaje de los ITS's de la muestra tenía una titulación universitaria; estos niveles de formación superiores parecen ser advertidos por los médicos que reciben la visita de los delegados, en cuanto que consideran mejor profesional a aquel con experiencia y formación universitaria.

Por otro lado, a los médicos que opinaron que la cualificación profesional del visitador médico no mejoraba sustancialmente con la

experiencia, les pedimos que nos explicaran por qué lo creían así. Los 16 médicos que ofrecieron información, justificaron su postura manteniendo argumentos tales como que la cualificación profesional cambia o es mejor cuando concurren ciertas características personales en el ITS (25%), o por su preparación previa y/o formación respecto a las características del producto (37.5%), o por la falta de profesionalidad reflejada en estrategias monótonas y rutinarias y por la manipulación de la información (43.75%).

Con la finalidad de seguir conociendo la valoración que los médicos de la muestra hacen del perfil profesional de los ITS's, les solicitamos que nos indicasen las tres características que más valoraban de este perfil por orden de importancia y aquellas tres que menos valoraban en el contacto que mantenían con tales profesionales. Esta información nos permitiría saber si las características que más valoran los médicos del perfil profesional del informador técnico sanitario están positivamente atendidas o no en los cursos de formación en los que participa éste.

Los 106 médicos de la muestra que respondieron, valoraron de forma positiva y por orden de importancia, las características siguientes del perfil profesional de los ITS's con los que mantiene contacto:

- Sus adecuadas habilidades sociales: educación, buenas maneras, simpatía, empatía, etc...(75.47%).
- Su profesionalidad reflejada en los conocimientos científicos que poseen, en su confianza y experiencia (74.53%).

- Sus buenas estrategias de comunicación y venta: brevedad, concreción y adecuación a las necesidades del cliente (50.94%).

- Las buenas relaciones interpersonales que establecen y mantienen basadas en el respeto mutuo con los seres humanos que tratan (36.79%).

- Los refuerzos ofrecidos al cliente o colaboración con éste (5.67%).

Por el contrario, lo que menos valoraron los 100 médicos respondientes del perfil profesional del ITS en el contacto que mantienen con él hace referencia a los aspectos siguientes:

- Actitudes y estrategias que reflejan el “todo vale”: “el fin justifica los medios” (87%).

- Problemas en la comunicación relativos a malas exposiciones y argumentaciones, discursos poco dinámicos y, en ocasiones, mediatizados y distorsionados por la empresa o por la presencia del jefe (74%).

- Falta de profesionalidad reflejada en el escaso respeto a los horarios del médico, actitudes de prepotencia y exceso de confianza (46%).

- Características psicobiológicas y educativas: aspecto físico, edad, sexo, nivel de formación, etc...(11%).

Es curioso observar las respuestas ofrecidas por los médicos respecto a lo que más y menos valoran del perfil profesional del ITS. El análisis de tales respuestas nos revela que si bien los médicos

valoran muy positivamente los conocimientos científicos que adquieren estos profesionales en los cursos de entrada, también valoran muy positivamente las técnicas de venta y las estrategias de comunicación y de relación interpersonal que diferencia al buen ITS del que no lo es; técnicas y estrategias éstas que como pudimos comprobar no son atendidas en los cursos de formación que reciben los ITS. De aquí que destaquen, así mismo como puntos negativos del perfil profesional del ITS la carencia o escasez de tales actitudes o procedimientos cuando advierten con cierta asiduidad que no todos estos profesionales se comportan en su relación laboral de la misma manera. Parece que los médicos dejan entender que tales habilidades y actitudes las va desarrollando el ITS que goza de una buena cualificación profesional a través de la experiencia que va adquiriendo y/o por su titulación académica universitaria, y no realmente por medio de una acción intencionada de la empresa farmacéutica por querer formarlo en tales conocimientos, que sería lo deseable.

Objetivo 5. Establecer un modelo tentativo que refleje la realidad multidimensional de la formación de entrada que desarrolla las empresas farmacéuticas destinadas a los ITS's que trabajan en ellas.

Con una finalidad exploratoria, hemos realizado un análisis factorial de Componentes Principales para observar si las variables concernientes a los objetivos de los cursos realizados por los ITS's y al comportamiento de los enseñantes en los mismos quedaban reducidas a una serie de factores de modo que reflejaran una estructura de significados coherente y lógica que nos permitiera obtener un modelo más parsimonioso, aunque fuera solamente tentativo, de la realidad multidimensional bajo estudio y que nos facilitase una interpretación sencilla de la misma. Por otro lado, y como objetivo secundario, ello nos permitirá además estimar si nuestro cuestionario goza en los reactivos implicados de la suficiente validez de constructo partiendo de las estrategias que nos brinda la Teoría Clásica de los Tests (MUÑIZ, 1992; SERRANO, 1994).

Las variables que hemos sometido al análisis factorial suman un total de treinta y seis; diecisiete son las relativas a los objetivos de los cursos [OBJ(1) a OBJ(17)] y diecinueve a la actuación del docente en los mismos [DOC(1) a DOC(19)]. Recordar, así mismo, que para la medición de tales variables se ha utilizado una escala tipo Likert (1 a 4). Para aplicar este procedimiento estadístico hemos utilizado el paquete informático SYSTAT 5.01 for Windows (SYSTAT, Inc, 1990-1992).

El criterio que hemos adoptado para decidir cuántos factores conservar ha sido el criterio de Kaiser según el cual han de conservarse aquéllos cuyos valores propios son superiores a la unidad (SERRANO, 1994) en cuanto que, en principio, son los que más varianza van a aportar. De acuerdo con este criterio hemos conservado siete factores cuyos valores propios son respectivamente 15.95, 2.37, 1.93, 1.48, 1.41, 1.25 y 1.17 (véase Anexo 10). El análisis factorial, por tanto, parece que nos ha permitido agrupar las treinta y seis variables observadas en sólo siete factores, pero ello ¿ha supuesto una pérdida significativa de varianza explicada?, ¿cargan o saturan la totalidad de las variables en los factores extraídos de forma que queden suficientemente representados en ellos?.

Para responder a estas preguntas, lo primero que hemos realizado ha sido rotar la matriz factorial utilizando el método Varimax con la finalidad de maximizar la varianza explicada por los siete factores extraídos. Una vez producida la rotación, los resultados nos revelan que el conjunto de los siete factores conservados explican un porcentaje total de varianza del 89.67%, lo cual supone una pérdida poco significativa de la misma (poco más del 10%).

El análisis de las puntuaciones factoriales de las variables implicadas en cada uno de los siete factores, una vez rotada la matriz, nos ha llevado a decidir cuáles de aquéllas cargan en éstos tomando como punto de corte el valor 0.5. La Tabla 4 muestra esta decisión:

FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7
DOC(13) DOC(11) DOC(12) DOC(14) DOC(3) DOC(5) DOC(6)<4 DOC(18)*	OBJ(5) OBJ(4)	OBJ(7) DOC(1)*<4	DOC(4) DOC(8) OBJ(2) DOC(7) DOC(2) DOC(9) DOC(15) DOC(16) DOC(6)>1 DOC(19) DOC(1)*>3 OBJ(16)*<5	OBJ(17) OBJ(8) OBJ(1) OBJ(6) OBJ(15) OBJ(3) OBJ(9) OBJ(10)* OBJ(16)*>4	OBJ(11) OBJ(13) OBJ(12) DOC(17) OBJ(14)	DOC(10)
13.54%	6.41%	4.80%	18.68%	13.62%	10.25%	3.67%

Tabla 4. Factores conservados del análisis factorial de componentes principales y su respectiva varianza.

Las variables que hemos señalado con un asterisco (*) son aquellas que han saturado con un valor inferior a 0.5 pero superior a 0.4. Por otro lado, las que hemos marcado con los símbolos mayor que (>) o menor que (<) junto con un número quieren indicar que tales variables cargan en otro/s de lo/s factor/es conservado/s con más o menos puntuación factorial según el símbolo indicado (> o <); el número indica cuál es el factor en cuestión. La última fila refleja el porcentaje de varianza que explica cada uno de los siete factores extraídos.

Finalmente, atendiendo al contenido semántico de las variables que cargan en cada uno de los siete factores, los hemos etiquetado del modo siguiente:

FACTOR 1: Actuación docente: técnicas grupales y motivacionales.

⇒ El docente favorece la cooperación y participación en el grupo (Doc13)

- ⇒ El docente favorece el trabajo en grupo (Doc11)
- ⇒ El docente favorece el desarrollo de sesiones agradables que invitan al trabajo (Doc12)
- ⇒ El docente evalúa las actividades del alumnado (Doc14)
- ⇒ El docente motiva a los asistentes (Doc3)
- ⇒ El docente conoce la profesión y adapta los contenidos del curso a la misma (Doc5)
- ⇒ El docente realiza una síntesis final de la sesión (Doc18)

FACTOR 2: Objetivos de aprendizaje: conocimientos sobre el contexto y el ejercicio profesional.

- ⇒ Conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento de las instituciones a las que se dirige el ITS (Obj5)
- ⇒ Conocimientos adquiridos sobre el ejercicio profesional (Obj4)

FACTOR 3: Objetivos de aprendizaje: participación activa.

- ⇒ Participación de los asistentes (Obj7)

FACTOR 4: Actuación docente: planificación, desarrollo y evaluación.

- ⇒ El docente utiliza un lenguaje adecuado al nivel de los asistentes (Doc4)
- ⇒ El docente estructura bien los contenidos impartidos (Doc8)
- ⇒ Calidad de los contenidos desarrollados (Obj2)
- ⇒ El docente utiliza métodos y recursos didácticos variados (Doc7)

- ⇒ El docente comprueba la comprensión del objetivo de la sesión (Doc2)
- ⇒ El docente organiza adecuadamente la sesión según las actividades a desarrollar (Doc9)
- ⇒ El docente estructura bien el tiempo de la sesión (Doc15)
- ⇒ El docente comprueba que los participantes han alcanzado el objetivo de la sesión (Doc16)
- ⇒ El docente comprueba la asimilación de los contenidos por parte de los asistentes (Doc6)
- ⇒ El docente tiene la preparación necesaria para impartir el curso (Doc19)
- ⇒ El docente plantea claramente los objetivos del curso (Doc1)

FACTOR 5: Utilidad de los aprendizajes y organización del curso.

- ⇒ Valoración global de los objetivos del curso (Obj17)
- ⇒ La forma de enseñar (Obj8)
- ⇒ Nivel de logro de los objetivos planteados (Obj1)
- ⇒ Puesta en práctica de los contenidos (Obj6)
- ⇒ Utilidad de los aprendizajes para el ejercicio profesional (Obj15)
- ⇒ Conocimientos adquiridos sobre fármacos (Obj3)
- ⇒ Duración del curso (Obj9)
- ⇒ Lugar de celebración del curso (Obj10)
- ⇒ Organización general del curso (Obj16)

FACTOR 6: Impacto personal del curso.

- ⇒ El curso provocó la reflexión sobre la práctica profesional (Obj11)
- ⇒ El aprovechamiento personal de los conocimientos adquiridos (Obj13)
- ⇒ La implicación personal en el curso (Obj12)
- ⇒ Evaluación global de los resultados obtenidos (Doc17)
- ⇒ Respuesta a las expectativas de los participantes (Obj14)

FACTOR 7: Actuación docente: control de la comprensión de las tareas.

- ⇒ El docente comprueba la comprensión de las tareas que realizan los participantes (Doc10)

A la vista de los resultados obtenidos, podemos observar que las variables relativas al comportamiento docente de quienes se responsabilizan de la impartición de los cursos de nuevos destinados a los ITS (diecinueve variables) se han agrupado en tres factores fundamentalmente: Factor 1, Factor 4 y Factor 7.

Hemos denominado al *Factor 1* “*Actuación docente: técnicas grupales y motivacionales*” porque las variables que más saturan en el mismo son aquellas relacionadas con el uso que hace el docente de técnicas de trabajo grupal para conseguir la participación, cooperación y motivación de los aprendices. Aunque con puntuaciones factoriales más bajas, también cargan otras variables relacionadas con la “autoridad profesional” del enseñante y su utilización de la síntesis de contenidos por parte del mismo al final de cada sesión, las cuales

pensamos que, aunque indirectamente, también pueden ser elementos motivacionales para quienes realizan los cursos.

Al *Factor 4* lo hemos denominado “*Actuación docente: planificación, desarrollo y evaluación*” ya que en el mismo cargan todas aquellas variables referidas a la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje plasmadas en la actuación de los docentes de los cursos. Junto con estas variables, podemos comprobar que se ha sumado a este factor una de las relativas a los objetivos de los cursos -Obj(2)- que tiene que ver con la “calidad de los contenidos desarrollados”; de este modo, el análisis factorial nos ha revelado que dicha variable guarda una estrecha relación con el resto y, evidentemente, es así porque se hace referencia a la calidad de los contenidos “desarrollados por el docente”.

Con una sola variable ha adquirido entidad el *Factor 7*, cuya denominación “*Actuación docente: control de la comprensión de las tareas*” recoge el seguimiento que hacen los enseñantes de la comprensión que los participantes adquieren de las tareas de aprendizaje que realizan a lo largo de los cursos. Esta variable se ha tornado en lo suficientemente relevante y diferenciadora para constituirse en un factor con entidad propia que viene a complementar al Factor 4.

Por otro lado, las diecisiete variables concernientes a los objetivos logrados en los cursos se han agrupado fundamentalmente en torno a cuatro factores: Factor 2, Factor 3, Factor 5 y Factor 6.

El *Factor 2* ha sido rotulado con la etiqueta “*Objetivos de aprendizaje: conocimientos sobre el contexto y el ejercicio profesional*” porque en él saturan dos variables relacionadas con los aprendizajes que los participantes han obtenido de las instituciones o contextos en los que han de desarrollar su trabajo y con aquellos otros relativos al “saber hacer” de su profesión.

En el *Factor 3* ha cargado una sola variable relacionada con el logro de la participación de los asistentes durante el desarrollo de los cursos; de ahí que este factor haya sido etiquetado de la siguiente forma: “*Objetivos de aprendizaje: participación activa*”.

Al *Factor 5* lo hemos denominado “*Utilidad de los aprendizajes y organización del curso*”, ya que en el mismo saturan un conjunto de variables que recogen información en torno a si las enseñanzas y aprendizajes de los cursos han sido útiles a un nivel profesional para quienes han participado cursos, así como acerca de si los tiempos y espacios en los que éstos se han desarrollado han sido adecuados.

El factor anterior se completa con el *Factor 6*, con cuya denominación -“*Impacto personal del curso*”- hemos querido reflejar el contenido de las variables que cargan en él. De éstas, las que tienen puntuaciones factoriales más altas son aquellas que hacen referencia a si los cursos han facilitado en sus participantes la reflexión sobre la práctica profesional y un aprovechamiento personal de los conocimientos adquiridos. Otras variables que han saturado en este factor y que pensamos están íntimamente vinculadas a las dos ya

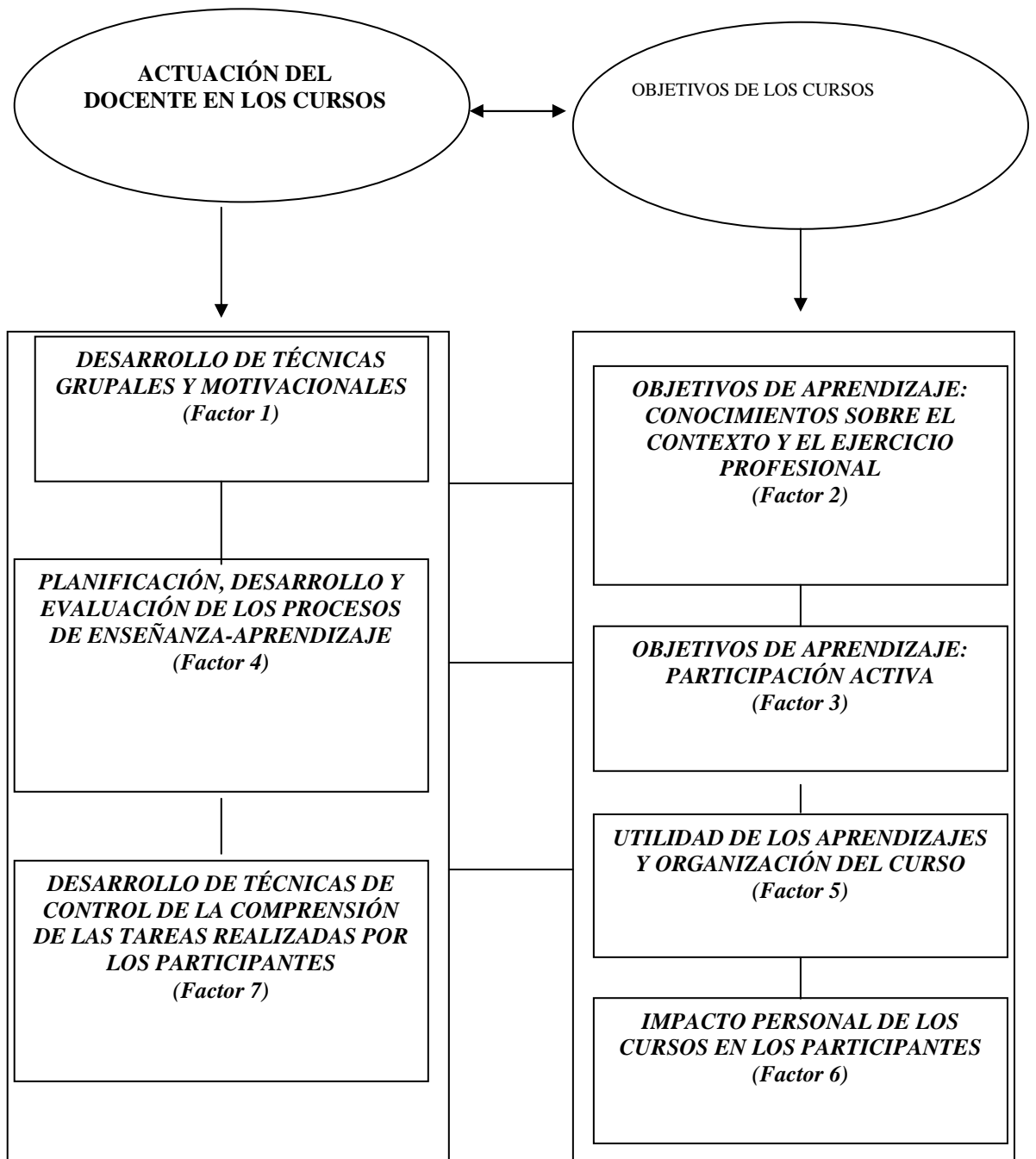
citadas son las relativas a si los cursos han logrado responder a las expectativas de los asistentes, a si han conseguido implicarles personalmente y a la valoración globalizada de los resultados obtenidos.

La Ilustración 11 trata de plasmar la estructura que el análisis factorial exploratorio nos ha revelado y que hemos comentado en los párrafos anteriores.

Tal y como refleja la Ilustración 11 y los resultados comentados, no cabe duda que el análisis factorial nos ha brindado un modelo parsimonioso, aunque sea tentativo, de la realidad objeto de estudio, en cuanto que nos ha permitido reducir su multidimensional: de treinta y seis variables observadas se han extraído siete factores con una pérdida apenas apreciable de varianza total explicada (poco más del 10%). Así mismo, los resultados obtenidos nos han revelado una estructura coherente tanto con la realidad estudiada como con los reactivos utilizados para recabar información en torno a ella (validez de constructo). Hemos podido observar que se muestran claramente las dos dimensiones investigadas: la actuación de los docentes de los cursos y los objetivos de éstos. La primera de estas dimensiones queda explicada por tres factores que, fundamentalmente, hacen referencia a las técnicas grupales y motivacionales utilizadas por los enseñantes (Factor 1); a las estrategias y comportamientos desplegados por éstos durante la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Factor 4) y al control que hacen de la comprensión que tienen los asistentes de las tareas de aprendizaje realizadas (Factor 7).

Dimensión 1

Dimensión 2



La segunda dimensión -objetivos de los cursos- ha quedado explicada por cuatro factores relativos, básicamente, al logro de objetivos de aprendizaje relativos al contexto, al ejercicio profesional y al “saber hacer” (Factor 2); a la participación de activa de los

asistentes en el proceso educativo (Factor 3); a la utilidad profesional de los aprendizajes adquiridos y las variables organizativas de los cursos (Factor 5), y al impacto personal que los conocimientos impartidos han tenido en quienes han participado (Factor 6).

Para contrastar los resultados anteriores del análisis factorial realizado, decidimos llevar a cabo otros dos análisis factoriales de Componentes Principales: uno con las diecisiete variables concernientes a los objetivos, y otro con las diecinueve variables relacionadas con la actuación docente. Habiendo utilizado de nuevo el criterio de Kaiser para tomar la decisión de cuántos factores conservar, nos extrae en el primer análisis cuatro factores (objetivos) y en el segundo tres factores (actuación docente), que explican una vez rotadas las matrices factoriales mediante el método Varimax el 61.64% y el 64.47% de varianza (véase Anexo 11). En ambos casos, aunque la reducción de variables a factores es considerable, la pérdida de varianza también lo es (más de un 35%). El estudio de las dos matrices factoriales rotadas, nos evidencia las variables que saturan en cada uno de los factores en ambos análisis (punto de corte utilizado del 0.5) y que quedan plasmadas en las dos tablas que figuran a continuación; detrás de cada una de estas tablas se especifican además las etiquetas dadas a cada uno de los factores en cada caso atendiendo al contenido de las variables que incluye, tal y como hemos hecho anteriormente.

ANÁLISIS FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES DE LAS VARIABLES RELATIVAS A LOS OBJETIVOS DE LOS CURSOS:

FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
OBJ(17) OBJ(8) OBJ(2) OBJ(16) OBJ(1) OBJ(3) OBJ(10) OBJ(9)	OBJ(13) OBJ(12) OBJ(14) OBJ(11) OBJ(15) OBJ(6)*>3	OBJ(5) OBJ(4) OBJ(6)*<2	OBJ(7)
24.46%	17.19%	12.35%	7.64%

Tabla 5. Factores conservados del análisis factorial de componentes principales de las variables relativas a los objetivos y sus respectivas varianzas.

FACTOR 1: Objetivos de aprendizaje: calidad general del curso: enseñanza, aprendizaje y organización.

- ⇒ Valoración global de los objetivos del curso (Obj17)
- ⇒ La forma de enseñar (Obj8)
- ⇒ Calidad de los contenidos desarrollados (Obj2)
- ⇒ Organización general del curso (Obj16)
- ⇒ Nivel de logro de los objetivos planteados (Obj1)
- ⇒ Conocimientos adquiridos sobre fármacos (Obj3)
- ⇒ Lugar de celebración del curso (Obj10)
- ⇒ Duración del curso (Obj9)

FACTOR 2: Objetivos de aprendizaje: utilidad de los aprendizajes.

- ⇒ El aprovechamiento personal de los conocimientos adquiridos (Obj13)
- ⇒ La implicación personal en el curso (Obj12)
- ⇒ Respuesta a las expectativas de los participantes (Obj14)
- ⇒ El curso provocó la reflexión sobre la práctica profesional (Obj11)

⇒ Utilidad de los aprendizajes para el ejercicio profesional (Obj15)

⇒ Puesta en práctica de los contenidos (Obj6)

FACTOR 3: Objetivos de aprendizaje: conocimientos sobre el contexto y el ejercicio profesional.

⇒ Conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento de las instituciones a las que se dirige el ITS (Obj5)

⇒ Conocimientos adquiridos sobre el ejercicio profesional (Obj4)

FACTOR 4: Objetivos de aprendizaje: participación activa.

⇒ Participación de los asistentes (Obj7)

ANÁLISIS FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES DE LAS VARIABLES RELATIVAS A LA ACTUACIÓN DEL DOCENTE EN LOS CURSOS:

FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
DOC(8) DOC(2) DOC(4) DOC(7) DOC(9) DOC(16) DOC(19) DOC(1) DOC(15) DOC(6) DOC(18)*<2, 3	DOC(3) DOC(13) DOC(12) DOC(11) DOC(5) DOC(18)*>1, 3	DOC(14) DOC(10) DOC(17) DOC(18)*<2 y >1
30.22%	23.60%	10.65%

Tabla 6. Factores conservados del análisis factorial de componentes principales de las variables relativas a la actuación docente y sus respectivas varianzas.

FACTOR 1: Actuación docente: planificación, desarrollo y evaluación del programa.

- ⇒ El docente estructura bien los contenidos impartidos (Doc8)
- ⇒ El docente comprueba la comprensión del objetivo de la sesión (Doc2)
- ⇒ El docente utiliza un lenguaje adecuado al nivel de los asistentes (Doc4)
- ⇒ El docente utiliza métodos y recursos didácticos variados (Doc7)
- ⇒ El docente organiza adecuadamente la sesión según las actividades a desarrollar (Doc9)
- ⇒ El docente comprueba que los participantes han alcanzado el objetivo de la sesión (Doc16)
- ⇒ El docente tiene la preparación necesaria para impartir el curso (Doc19)
- ⇒ El docente plantea claramente los objetivos del curso (Doc1)
- ⇒ El docente estructura bien el tiempo de la sesión (Doc15)
- ⇒ El docente comprueba la asimilación de los contenidos por parte de los asistentes (Doc6)

FACTOR 2: Actuación docente: técnicas grupales y motivacionales.

- ⇒ El docente motiva a los asistentes (Doc3)
- ⇒ El docente favorece la cooperación y participación en el grupo (Doc13)
- ⇒ El docente favorece el desarrollo de sesiones agradables que invitan al trabajo (Doc12)
- ⇒ El docente favorece el trabajo en grupo (Doc11)

⇒ El docente conoce la profesión y adapta los contenidos del curso a la misma (Doc5)

⇒ El docente realiza una síntesis final de la sesión (Doc18)

FACTOR 3: Actuación docente: evaluación de aprendizajes.

⇒ El docente evalúa las actividades del alumnado (Doc14)

⇒ El docente comprueba la comprensión de las tareas que realizan los participantes (Doc10).

⇒ El docente evalúa de forma global los resultados obtenidos (Doc17).

Como podemos observar los resultados de ambos análisis confirman los obtenidos en el primero de los realizados: para cada una de las dimensiones se conservan el mismo número de factores (cuatro para los objetivos de los cursos y tres para la actuación docente en los mismos) y en cada uno de tales factores vuelven a cargar prácticamente las mismas variables.

Objetivo 6. Profundizar en las percepciones que ITS's y médicos expresan acerca de los procesos de formación y profesionalización del ITS a fin de establecer un marco referencial de significados sobre tales procesos.

Posteriormente al análisis de los datos obtenidos en el cuestionario realizado a los ITS's y a los médicos de la investigación en curso, nos encontramos con una serie de datos que presentaban tres características diferenciadoras:

- a) La alta valoración que se le otorgaba a los cursos de formación y al mismo tiempo la crítica a algunos aspectos de los mismos por parte de ITS's y médicos.
- b) Las altas discrepancias en algunas de las percepciones de ITS's y médicos.
- c) La conceptualización, al menos confusa, de algunos de los términos que se presentaban en las preguntas abiertas del cuestionario (qué querían decir los ITS's con ellos)

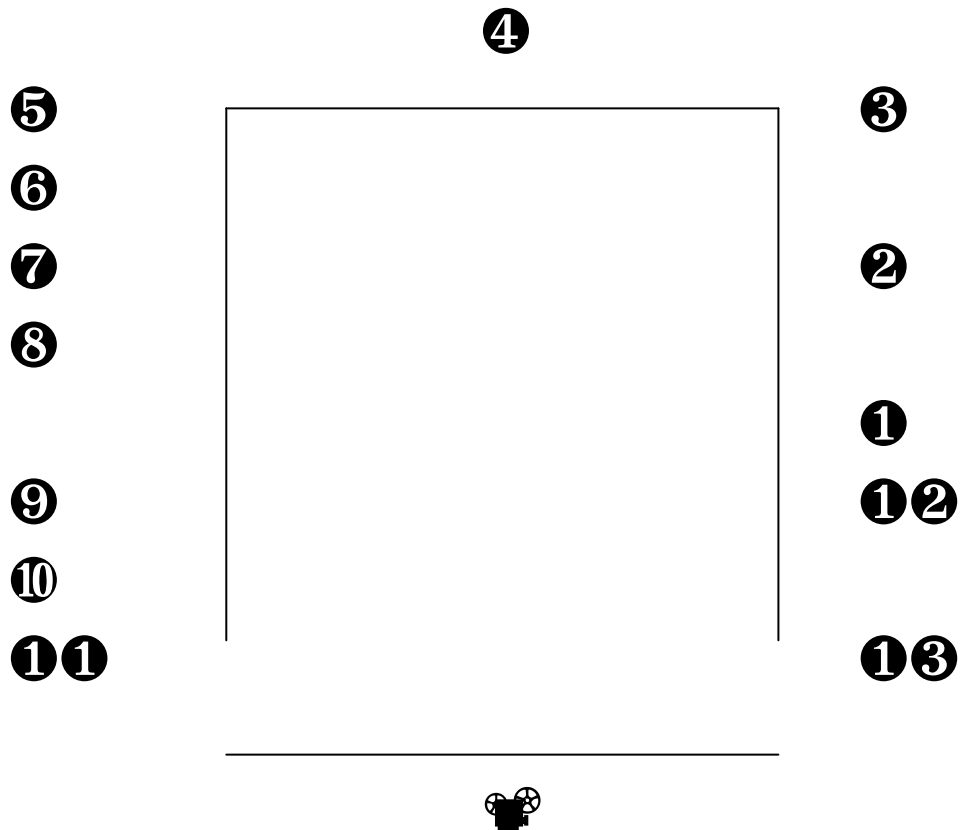
A partir de estas premisas, nos planteamos intentar dilucidar estas cuestiones con varios ITS's y médicos a través de la metodología del grupo de discusión. Este nos podía arrojar luz sobre todas las preguntas que nos estábamos realizando a partir del análisis de los datos obtenidos.

Aunque el tratamiento de los datos cualitativos aportados a través de las preguntas abiertas de los cuestionarios había sido extenso, era importante para nosotros obtener la información que se vislumbraba

en las respuestas que nos habían dado los profesionales. Sin duda, enriquecerían los resultados y las conclusiones que poco a poco íbamos obteniendo.

Los objetivos se plantearon de la forma que quedó reflejada exhaustivamente en el capítulo anterior

El gráfico siguiente muestra la distribución de los participantes en el grupo de discusión:



- 11** y **13** Observadores expertos.
- 9** y **10** ITS's noveles.
- 78** Médicos.
- 3** y **12** ITS's con actitud realista.
- 2** y **6** ITS's con actitud negativa.

- ④ y ⑤ ITS's con actitud positiva.
- ① Coordinador grupo de discusión.

Para el análisis de los datos obtenidos en el grupo de discusión disponíamos de una cinta de video en la cual se había grabado el desarrollo del mismo. Posteriormente la información grabada fue transcrita literalmente para proceder al análisis cualitativo de los datos textuales (Anexo XII). Para el análisis de la información textual nos basamos en los procesos propuestos por GARCÍA, GIL y RODRÍGUEZ (1994), GIL (1994), GOETZ y LECOMPTE (1988), MARCELO (1992), MILES y HUBERMAS (1984), MILES y HUBERMAN (1994) y SERRANO (1999). La lectura minuciosa y en profundidad de la información textual aportada por ITS's y médicos nos permitió ir delimitando progresivamente las unidades de análisis de las cuales hemos ido definiendo la categorías que encerraban significados relevantes a nuestros propósitos.

En el proceso de delimitación y extracción de tales significados hemos participado dos analistas (Dra. Serrano y José A. Rabadán). Cada uno de ellos elaboraron el proceso de forma independiente en primer lugar. Posteriormente, se contrastaban conjuntamente las unidades de análisis y categorías con el objetivo de que éstas fueran asumidas por ambas partes. Con ello pretendíamos desplegar una estrategia de trabajo que nos llevara a que el proceso seguido y los resultados obtenidos gozaran de mayor validez interna o credibilidad mediante la técnica de la “negociación” (LATORRE y GONZÁLEZ, 1987).

Para el establecimiento de las unidades de análisis se ha utilizado un “criterio temático”. Este criterio pensamos que era el más interesante en cuanto que nuestro propósito era segmentar el texto de acuerdo con los contenidos semánticos abordados por ITS’s y médicos. Considerando el transcurso de la conversación plasmada textualmente se han identificado unidades que versan sobre el mismo tópico.

También, en principio establecimos criterios conversacionales y sociales, pero debido a la homogeneidad de las respuestas obtenidas, observamos la no significación de tener en cuenta dichos criterios. El proceso de delimitación de categorías se ha realizado de forma “inductiva”, esto es, las categorías han ido surgiendo a medida que hemos interactuado con el relato.

El trabajo realizado nos ha mostrado las categorías siguientes:

1. Años de experiencia
2. Curso, aporta conocimientos básicos del producto y materiales, pero se establecen monólogos
3. Necesidades formativas diferentes de los ITS’s
4. Profesional con experiencia, seguridad, recursos, habilidades para la venta y conocimiento. Es un relaciones públicas.
5. Aprender a vender con otras técnicas. Importantes carencias formativas. El roll play no es el medio adecuado para aprender a vender.
6. No existe la figura del tutor
7. Temor a la competencia.

8.Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador.

9.Se evalúan por el ITS el curso de formación, pero es falsa debido al miedo

10.Figura del médico. Hay que adaptarse a él

11.Paciente protagonista de la relación médico-ITS.

12.Presión de las empresas.

Con todas las categorías establecidas, presentamos el siguiente agrupamiento de las mismas en metacategorías, con la intención de unificar las que comparten elementos comunes y establecer al mismo tiempo una red de significados. A continuación sistematizamos las metacategorías establecidas en las siguientes categorías que cada una de ellas contempla. La establecemos en la siguiente figura.

Seguidamente, a modo ilustrativo, extraemos algunas unidades de análisis o segmentos de texto en los cuales hemos observado las categorías establecidas:

Categoría 1. Años de experiencia

“Cuando ya llevamos años, la ventaja que tienes es que tú ya sabes que el laboratorio te come el coco y, cuando tú cuando vas y te pones delante de los médicos, no quieres que se dé esa sensación de que vas con miedo”

Entonces, se nota, se nota mucho cuando es nuevo y cuando es viejo, sí, se nota muchísimo.

Categoría 2. Curso, aporta conocimientos básicos del producto y materiales, pero se establecen monólogos.

“Yo creo que el chico que sale de un curso, sale con un corsé, es decir, un corsé ortopédico. Entonces, para él eso es lo fundamental. Eso es lo principal, no existe movilidad y no tiene la experiencia, en un momento determinado de jugar con su..., con su saber, con lo que le han enseñado”.

“al nuevo se le nota que, sobre todo, si no ha tenido contacto anteriormente con la industria farmacéutica, entonces es un señor que se te planta delante y te recita, prácticamente, algo que ha aprendido recientemente”.

“Pero bueno, perdona, estamos capacitados..., sin embargo, no estamos capacitados, o sea, capacitado estás para dar unos conocimientos”.

Categoría 3. Necesidades formativas diferentes de los ITS´s.

“Pero claro, pienso que la práctica por eso, es ley de vida, o sea, que al salir a la calle, al principio, cada médico es distinto y cada persona es un mundo y tú, vas como un lorito bum, bum, bum”.

“Independientemente que tengas experiencia” “no suelen hacer distinción”

Categoría 4. Profesional con experiencia, seguridad, recursos, habilidades para la venta y conocimientos. Es un relaciones públicas.

“Persona formada que evidentemente sepa lo que lleva entre manos, sepa todos los aspectos técnicos de su producto que en un momento dado le pueden hacer falta, no para que suelte rollos ejemplares, pero si para que en un momento dado pueda utilizarlos si quiere”.

“Que tienen una capacidad de relación excepcional porque, si no, por mucho que sepa del producto, no va a llegarle al médico”.

Categoría 5. Aprender a vender con otras técnicas. Importantes carencias formativas. El roll play no es el medio adecuado para aprender a vender.

“El roll play no es el medio adecuado para aprender a hacer una visita”.

“Quizás es la formación, no lo sé. Habrá que incidir, digo yo, en otros factores distintos que meramente el producto y estoy hablando de relaciones con las personas que es lo que, al fin y al cabo, creo que va a vender el producto”.

“...un bombardeo continuo del producto que va a salir a la calles, o sea, que en teoría, una cosa como otra es bastante buena, pero, claro, en la práctica falla”.

Categoría 6.No existe la figura del tutor.

*“la figura del representante tutor reconocida”, “como tal”,
“no existe”*

Categoría 7.Temor a la competencia.

“Hace cinco o seis años, o siete años gente de distinto laboratorio, a pesar de llevar competencia, nos llevábamos muy bien, trabajábamos en grupo y, a pesar, a pesar.....Esto es un gremio que está degenerando un poco.....”

“Y ya últimamente, si hay más competencia”

Categoría 8.Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador.

“...sabes que el laboratorio te come el coco”

“Pero se les olvida (la realidad de la calle) porque están presionados por la empresa”.

“...Ven las carencias de uno, pero por signos externos, puntuales de algo que se ha hecho”

Categoría 9. Se evalúan por el ITS el curso de formación, pero es falsa debido al miedo.

“Cuando a ti te pasan una hojita de evaluación de tus propios compañeros, es otro nivel.....”

“...te aseguro que nunca decimos la verdad, nunca”

“¿Cómo lo vas a decir? No puedes. ¡Evidentemente!”

“Yo siempre pongo lo mismo”

Categoría 10. Figura del médico. Hay que adaptarse a él.

“Yo pienso que es muy importante que todavía estemos hablando con personas y, como somos personas y, además somos vendedores, lo que tenemos que hacer es saber como se vende a esa persona”.

“relación posiblemente difícil entre vosotros y que, le tenéis que tratar o vender, en definitiva dan a un número determinado de médicos, eso es un colectivo que, en situación diferente y con conocimientos diferentes y con ganas.....”

“Y necesidades diferentes, además”.

Categoría 11. Paciente protagonista de la relación médico-ITS.

“...dame algo que yo resuelva mi problema (el problema es la enfermedad del paciente)”

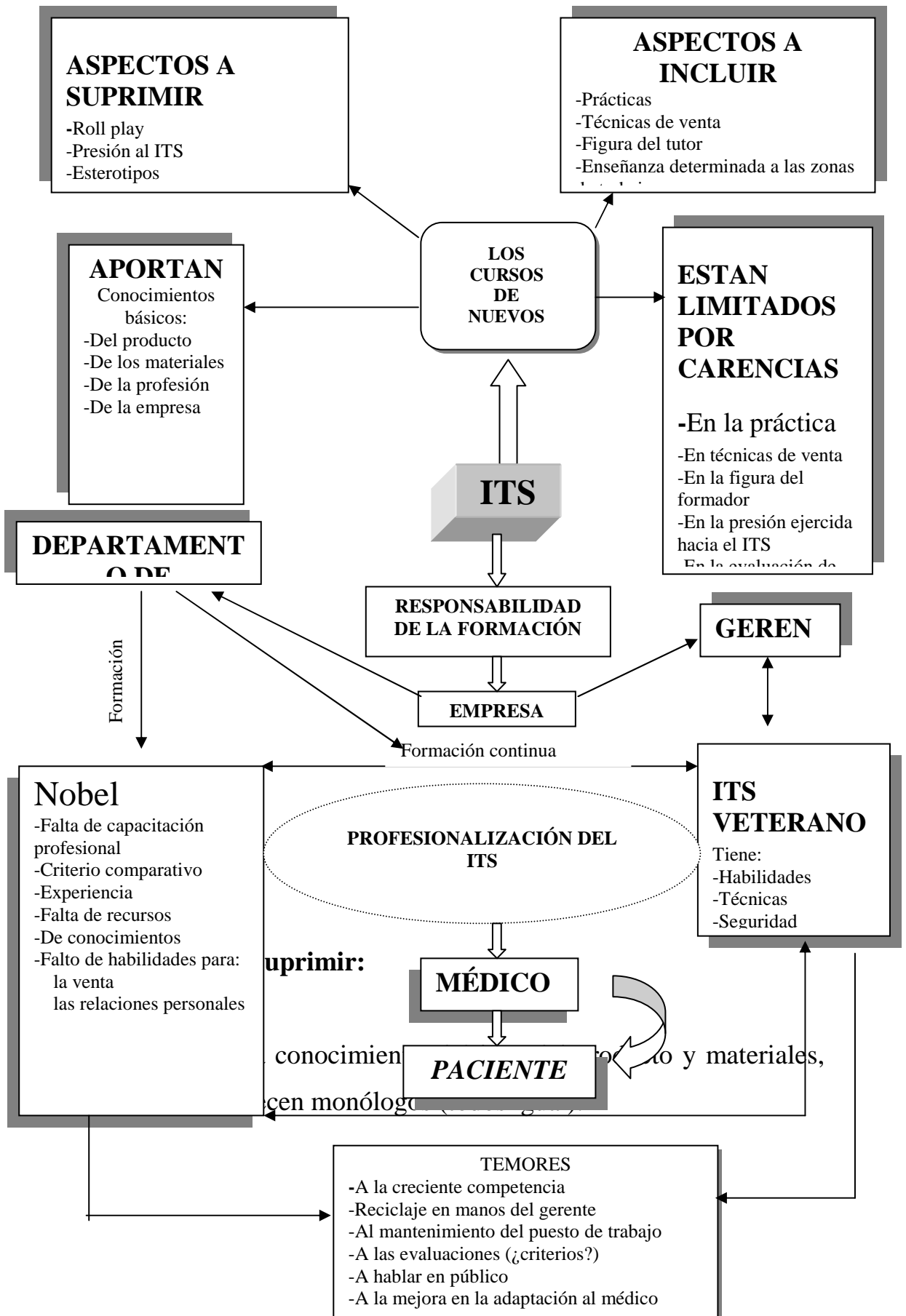
“...la necesidad está en el tipo de enfermos que ellos (los médicos) ven”.

Categoría 12.Presión de las empresas.

“...cuando tú cuando vas y te pones delante de los médicos, no quieres que se dé esa sensación de que vas con miedo”

“Porque hay una bestialidad tremenda por el miedo, nosotros vivimos desde que somos críos y empezamos a trabajar en esto, en el despido libre”.

Continuando con nuestro proceso ilustrativo de los grupos de discusión, hemos extraído al mismo tiempo algunas metacategorías. Con ellas hemos pretendido enmarcar todas las categorías que hemos dejado reflejadas con anterioridad para con ello dar una mayor fiabilidad a los resultados que vamos obteniendo del análisis de los grupos de discusión. Así mismo, estas metacategorías van a enmarcar las diferentes categorías establecidas, de tal forma que el desarrollo del análisis queda reflejado de la siguiente forma:



- 5. Aprender a vender con otras técnicas. Importantes carencias formativas. El roll play no es el medio adecuado para aprender a vender.
- 8. Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador.
- 9. Se evalúan por el ITS el curso de formación, pero es falso debido al miedo.
- 12. Presión de las empresas

b) Aspectos a incluir:

- 2. Curso, aporta conocimientos básicos del producto y materiales, pero se establecen monólogos (todos igual).
- 3. Necesidades formativas diferentes de los ITS's.
- 5. Aprender a vender con otras técnicas. Importantes carencias formativas. El roll play no es el medio adecuado para aprender a vender.
- 6. No existe la figura del tutor
- 9. Se evalúa por el ITS los cursos de formación, pero es falsa debido al miedo.
- 10. Figura del médico. Hay que adaptarse a él.

C) Curso de nuevos aportan:

- 2. Curso, aporta conocimientos básicos del producto y materiales, pero se establecen monólogos (todos igual).

8.Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador (tienen otros intereses).

12.Presión de las empresas.

d) Curso de nuevos limitados:

2.Curso, aporta conocimientos básicos del producto y materiales, pero se establecen monólogos (todos igual).

3.Necesidades formativas diferentes de los ITS's

5.Aprender a vender con otras técnicas. Importantes carencias formativas. El roll play no es el medio adecuado para aprender a vender.

6.No existe la figura del tutor.

8.Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador.

9.Se evalúa por el ITS el curso de formación, pero es falsa debido al miedo.

10.Figura del médico. Hay que adaptarse a él.

11.Paciente protagonista de la relación médico-ITS.

12.Presión de las empresas.

e) El ITS Nobel:

1.Años de experiencia (le faltan)

2.Curso, aporta conocimientos básicos del producto y materiales, pero se establecen monólogos.

3.Necesidades formativas diferentes de los ITS's

5. Aprender a vender con otras técnicas. Importantes carencias formativas. El roll play no es el medio adecuado para aprender a vender.
7. Temor a la competencia.
8. Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador (tienen otros intereses).
10. Figura del médico. Hay que adaptarse a él
11. Paciente protagonista de la relación médico-ITS.
12. Presión de las empresas.

f) El ITS veterano:

1. Los años de experiencia.
3. Necesidades formativas diferentes de los ITS's.
4. Profesional con experiencia, seguridad, recursos, habilidades para la venta y conocimiento. Es un relaciones públicas.
7. Temor a la competencia.
8. Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador.
10. Figura del médico. Hay que adaptarse a él
11. Paciente protagonista de la relación médico-ITS.
12. Presión de las empresas.

g) Temores:

7. Temor a la competencia.

8. Dudas sobre la capacidad/interés para la formación empresa-gerente-formador.
9. Se evalúan por el ITS el curso de formación, pero es falsa debido al miedo.
11. Paciente protagonista de la relación médico-ITS.
12. Presión de las empresas.

Objetivo 7. Describir el perfil estilístico de los ITS's para valorar su adecuación o no al desarrollo de su profesión

En la evaluación de las preferencias estilísticas de los 36 ITS's que cumplieron el MBTI nos muestran los siguientes perfiles o tipos (Anexo 13):

ESTJ	36.11%
ISTJ	22.22%
ENTJ	8.33%
ESTP	8.33%
ISTP	8.33%
ESFP	5.56%
ESFJ	2.78%
INFP	2.78%
INTP	2.78%
ISFP	2.78%

De acuerdo con estos resultados observamos que más de un 58% de los ITS's evaluados muestran un perfil preferente en el que de las cuatro dimensiones bipolares que lo conforman coinciden en las tres relativas a Sensación-Intuición, Pensamiento-Sentimiento y Juicio-Percepción en sus primeros tipos (Sensación, Pensamiento y

Juicio). Este porcentaje de profesionales sólo difiere en la dimensión Extraversión-Introversión aunque la mayoría de ellos se decante por el primer polo de la misma (Extraversión).

Un análisis minucioso de cada una de las dimensiones para la globalidad de los delegados evaluados nos muestra que efectivamente, un 61.11% manifiesta su preferencia por el polo Extraversión, mientras que el 38.89% lo muestra por el de Introversión. Respecto a la dimensión Sensación-Intuición, el 86.1 1% se decanta por el primer polo (Sensación), y sólo un 13.89% por el segundo (Intuición). En la escala Pensamiento-Sentimiento la gran mayoría se decanta por el polo de Pensamiento (86.1 1%) y el 13.89% restante por el de Sentimiento. Finalmente, un 69.44% de los ITS's muestra su preferencia por el tipo Juicio y el otro 30.56% por el de Percepción en la escala Juicio-Percepción. Según estas valoraciones podemos concluir que el perfil estilística preferente de los ITS's valorados es el configurado por la combinación de los tipos ESTJ.

La pregunta que nos hacemos en este momento es si tal perfil - estilístico preferente se adapta adecuadamente a las demandas del rol profesional del ITS. Para responder a esta cuestión es necesario hacer un análisis de las características de cada uno de los tipos o estilos que conforman la mencionada preferencia estilística dominante al tiempo que las comparamos con las características deseables del perfil profesional del ITS.

Los tipos E-I son interesantes valorar en situaciones laborales para conocer la respuesta de los profesionales a las necesidades de interacción y relación social o no que pueda demandar el desarrollo de su trabajo. En el caso de los delegados existe la necesidad real de desarrollar un trabajo interactivo con diferentes personas y fuera de una oficina o despacho, en contraposición a aquél trabajo que se precisa algún tipo de aislamiento y tiempo para concentrarse. Precisamente los tipo E (Extraversión) dominantes en nuestra muestra le estudio son aquellos que necesitan del trabajo interactivo desarrollado en varios lugares y tiempos, lo cual se adapta Perfectamente al perfil de su profesión. Los tipo E son personas que:

- Prefieren tareas de variedad y acción.
- Tienden a ser rápidos, manifestando desagrado por procedimientos complicados, especialmente si son tipos ES como los delegados participantes.
- Son frecuentemente buenos para la recepción de personas.
- A menudo impacientes en proyectos largos o lentos.
- Interesados por los resultados, por su ejecución y por cómo lo hacen otros.
- No le importan las interrupciones o contestar al teléfono.
- A menudo de actuación rápida, a veces sin pensarlo.
- Les gusta tener gente alrededor.
- Muy comunicativos.

Las preferencias S-N son importantes en el mundo del trabajo porque apuntan a aspectos de éste que pueden motivar a sus profesionales;

por tanto conviene prestar atención a estos aspectos de los intereses laborales. Los delegados valorados, hemos observado que manifiestan preferentemente como tipos S (Sensación). Éstos a diferencia de los tipos N (Intuición) demandan un trabajo que requieren la atención a detalles y una observación cuidadosa; los tipos necesitan de trabajos que favorecen la existencia de nuevos trabajos a resolver. El análisis del perfil profesional del ITS nos revela que el S se adapta más al mismo. Las características particulares del o S son:

- Desagrado por problemas nuevos excepto cuando ya existe normativa para resolverlos.
- Prefiere el orden establecido.
- Prefiere utilizar habilidades conocidas que aprender otras.
- Trabaja mejor cuando conoce la duración del proyecto.
- Suelen llegar a conclusiones paso a paso.
- Paciente con la rutina.
- Impaciente cuando los detalles se complican.
- No suele estar inspirado y si lo está desconfía de ello.
- Es raro que tenga errores de datos; muy minucioso con los datos.
- Suele ser bueno en tareas de precisión.

La mayoría de las ocupaciones tienen unos componentes científicos-técnicos y unos aspectos personales de comunicación; en el informador técnico sanitario tales componentes y aspectos tienen una in relevancia. La teoría de los tipos sugiere que para atender a los primeros son más adecuados los tipos T y para los segundos los tipos F. Sin embargo no debemos olvidar que muchas profesiones

“serviciales”, particularmente las relacionadas con el ámbito de la salud, requieren muchos conocimientos científico-técnicos y que en ellos además son importantes las habilidades de comunicación. Un ejemplo muy ilustrativo de ello es precisamente el ITS. Los tipos T pueden desarrollar estas habilidades propias de los F cuando perciben una razón lógica para ello, de la misma manera que los tipos F pueden desarrollar habilidades técnicas cuando le son necesarias para sus actuaciones de servicio a los demás. Teniendo en cuenta esto a de interpretarse la preferencia T dominante de los ITS's evaluados. Los tipos T demandan trabajos que requieren orden y lógica, especialmente con ideas números y objetos físicos; en concreto:

- No suelen mostrar las emociones y se sienten poco confortables al tratar de otros.
- Les gusta el análisis y poner orden a las cosas; pueden estar en situaciones de acuerdo o confusión.
- Pueden herir los sentimientos de otro sin darse cuenta, pero con la misma habilidad son capaces de buscar la armonía afectiva con otro rápidamente.
- Suele decidir impersonalmente, a veces sin suficiente atención a los deseos de las personas.
- Quiere ser tratado con imparcialidad.
- Puede reprender a otros o echarlos si es necesario.
- Orientado por lo analítico, responde fácilmente a los pensamientos de las personas.
- Suele ser de mente firme y enérgica.
- Capacitado para analizar problemas o situaciones.

Los modos J y P están más relacionados con el estilo de trabajo que con sus tareas; en algunas profesiones parecen más apropiados los tipos J porque un enfoque ordenado es esencial o porque la toma de decisiones es importante (como en la profesión del ITS) las preferencias P parecen más importantes en ocupaciones que requieren apertura y comprensión o cuando la adaptabilidad es esencial como manda el tratamiento de conflictos. Los ITS's evaluados hemos observado que se muestran preferentemente como tipos J, estos son con un estilo que demanda trabajos que imponen la necesidad de un sistema y un orden en las tareas; particularmente se caracterizan porque:

- Trabajan mejor cuando hay un plan y pueden seguirlo.
- Les gusta organizar y terminar tareas.
- Pueden decidir algo demasiado pronto.
- Suelen disgustarles dejar una tarea en marcha por otra más urgente.
- Pueden no captar las nuevas cosas que hay que hacer.
- En cuanto tienen lo esencial se ponen a trabajar.
- Suelen quedar satisfechos cuando toman una decisión sobre una cosa, situación o persona.

El análisis minucioso realizado nos muestra que en líneas generales el perfil estilístico ESTJ preferente en los- ITS's de la muestra se ajusta bastante bien a su perfil profesional. Evidentemente, hemos observado diferencias alternativas respecto a este perfil

profesional que como ya apuntamos consideramos incluso interesantes para el desarrollo de la flexibilidad y de otras habilidades importantes de este profesional. A modo de conclusión, nos gustaría realizar una caracterización global de la preferencia estilística ESTJ (MYERS y MYERS, 1991), sin olvidar que en la línea de nuestro planteamiento hay que dejar constancia que cualquier proceso formativo, sea inicial o continuo, debe elicitar contemplando tanto las preferencias estilísticas de entrada que muestran los ITS's cómo las demandadas por la profesión.

El ESTJ usa su capacidad de reflexión para dominar, como si fuera suyo, la mayor parte posible de su entorno. Planifica con bastante antelación sus actividades, define sus objetivos y los pone en marcha de modo metódico para alcanzar las metas en el momento deseado. Apoyado en el Pensamiento, suele desarrollar un espíritu lógico y analítico, a veces crítico e impersonal; normalmente sólo se le convence con razones lógicas.

Le gusta estar en posición directiva decidiendo por sí mismo lo que hay que hacer. Soporta mal la confusión, la ineficacia y "las medias tintas"., esas en las que no hay una finalidad y resultados específicos, sabe ser firme cuando lo exige la situación.

Cree que los comportamientos deberían ser dirigidos por la lógica y el mismo se conduce por esta manera. En su vida sigue una línea de conducta muy precisa, orientada por sus arraigadas concepciones sobre las cosas; todo cambio en su manera de hacer necesita una previa modificación deliberada en su línea de conducta:

Tiene riesgo de descuidar cierto tipo de información en cuanto que necesita detenerse a escuchar los puntos de vista de otros, muy particularmente cuando estos no están en una situación que les permita responder. Esto es poco frecuente, y cuando ocurre tiene el riesgo de aportar juicios demasiado apresurados, sin disponer de la información suficiente y una sopesada consideración a lo que otros piensan o opinan.

El sentimiento es la función menos desarrollada en el ESTJ; cuando la descuida o ignora durante mucho tiempo puede aparecer bajo formas destructivas; debe, por tanto, acudir deliberadamente a sus sentimientos sobre todo por que aportan una caracterización de él mismo (algo que le resulta menos natural que a las personas , efectivas). Podría también, si lo intenta, ponerse como regla no señalar únicamente lo que debe corregirse si no además lo que ha sido bien echo; y comprobar los efectos positivos de esta actuación.

El ESTJ capta la realidad preferentemente con su sensación; por tanto, está más interesado en la realidad percibida mediante sus cinco sentidos, lo que le hace ser una persona práctica, concreta, realista y volcada en los hechos del aquí y del ahora. Es más curiosa de las cosas, nuevas que de las ideas nuevas y verifica que las ideas, proyectos y decisiones se funden en hechos sólidos. Resuelve los problemas apoyándose en su experiencia pasada y adaptándola inteligentemente.

Prefiere un rebajo que le permita obtener resultados inmediatos, visibles y tangibles. Se vuelca con naturalidad en las relaciones comerciales. Le gusta administrar, organizar y realizar. No atiende mucho a su intuición, por tanto es necesario que una persona intuitiva le haga valer las nuevas ideas.

En general es leal con sus empresas o instituciones, su trabajo y su comunidad, fiel con su conyüge y excelente padre; conoce sus deberes y no los evita, cualesquiera que sean los sacrificios que le exijan. Alcanza frecuentemente puestos de responsabilidad en su vida profesional y social. Es puntual y espera que lo sean los demás. Se adapta voluntariamente a las rutinas domésticas o laborales. Le gusta ser ordenado en su trabajo y en sus diversiones, donde haya "un lugar para cada cosa y cada cosa esté en su lugar".

CAPÍTULO VII

SUGERENCIAS Y

ÚLTIMAS

CONSIDERACIONES

El presente trabajo de investigación se ha centrado en una primera parte en realizar una revisión teórico-bibliográfica adecuada al contexto de la investigación y un trabajo empírico por medio del cual exploramos las percepciones de los I.T.S.'s para con ambos poder valorar los cursos de entrada que realizan los Informadores Técnicos Sanitarios (ITS's) de la Región de Murcia. Tales cursos supone el inicio del proceso de profesionalización de estos trabajadores en el contexto de una empresa multinacional o nacional con unas características particulares. La valoración de estas actividades formativas la hemos realizado otorgando un especial protagonismo a sus destinatarios directos, los I.T.S.'s. Para ello les pedimos que cumplimentaran un cuestionario semiestructurado en el que arrojaran sus opiniones, percepciones y juicios de valor acerca de múltiples ámbitos relacionados con los cursos de entrada en los que han participado.

Por otra parte, pensamos que era clarificador para esta investigación, solicitar la opinión y valoración que los médicos-profesionales receptores cotidianos del trabajo desarrollado por los ITS's- tenían de la cualificación profesional que percibían de estos trabajadores. Esto nos condujo a que ellos también tuvieran que cumplimentarnos un cuestionario en torno a esta problemática. Para profundizar en tales aspectos, los solicitados tanto a los propios ITS's como a los médicos, decidimos contemplar en el diseño de nuestra investigación desarrollar un grupo de discusión en el que participaran ambos colectivos.

Finalmente, sólo a modo exploratorio y con una muestra pequeña aunque creemos que representativa, aplicamos el Inventario Tipológico de MYERS BRIGGS (MBTI) para conocer desde un modelo de personalidad las preferencias estilísticas de los ITS's y valorar si , éstas se adaptan o acomodan a las demandas estilísticas que el propio desarrollo de la profesión del delegado impone.

Cabe y es necesario destacar que, ésta investigación es sólo una aproximación al conocimiento de los cursos de formación de esta profesión y que puede sugerir un proyecto más ambicioso en el que se pretenda hacer el análisis de necesidades de este sector profesional y que, en última instancia, debe derivar en una propuesta que responda a las necesidades de formación halladas tanto de formación inicial, continua y de promoción de la propia carrera del ITS's. Éstas propuestas estamos convencidos que deben hacerse a la luz de la teoría del profesional reflexivo que nos propone Donal SCHÖN, sin olvidar otros elementos contextuales ligados a las propias empresas farmacéuticas, al propio desarrollo de la profesión, etc...La formación recibida está todavía muy lejos de la formación que podría calificarlos y mejorar su acción profesional a diversos niveles. Basta ver lo que muestra el diagnóstico y compararlo en una mirada global con las propuestas de SCHÖN.

Hemos indicado que esta investigación es el primer paso de un posible proyecto global más ambicioso. A pesar de ello, el trabajo que presentamos creemos que realiza significativas aportaciones en cuanto a: marco teórico en el que se sustenta, resultados obtenidos y diseño de la investigación. Téngase en cuenta que en el contexto español no

hemos encontrado ninguna investigación que trate de responder al problema planteado en el presente estudio. Nos parece, por tanto, que el proceso desarrollado en este trabajo supone el primer paso hacia la conceptualización de la realidad socioeducativa planteada.

Somos conscientes que los resultados obtenidos deben ser objeto de contrastación de otras investigaciones en las que se cuenten con muestras de ITS's y médicos pertenecientes a otros contextos españoles, así como también que el diseño de la investigación debe enriquecerse con técnicas de recogida de datos alternativas en la línea de las utilizadas en esta investigación. Con ello el presente trabajo gozaría de una mayor validez interna (o credibilidad), validez externa (o transferibilidad), fiabilidad (o dependibilidad), neutralidad (o confirmabilidad) y autenticidad.

Por otro lado, en segundo lugar, la realidad del trabajo desarrollado y, plasmado a lo largo de las páginas precedentes creemos que hace posible extraer una serie de conclusiones que, aunque provisionales y descriptivas, nos proporcionan las suficientes garantías de calidad metodológica para reflexionar y tal vez ser extrapoladas al resto de contextos inmersos en los mismos procesos de formación en los cuales no hay distinción en su planteamiento inicial. Tales conclusiones las sintetizamos en los siguientes puntos:

► El objetivo primero de esta investigación, ha sido “conocer el proceso de selección que llevó a los ITS's de la muestra a poder incorporarse en las empresas actuales en las que trabajan, desde su propia perspectiva”. El plantearnos este objetivo fue debido a que

pensamos que nos ayudaría a realizar una primera aproximación del perfil formativo y del perfil profesional de tales trabajadores. Observamos pues, que los factores más tenidos en cuenta por las diferentes empresas a la hora de la contratación de los ITS's son la experiencia profesional previa, su presencia y capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales, conjuntamente con la formación académica previa, a la selección del profesional. Parece, según la percepción de estos profesionales, que existe una tendencia actual de contratar, cada vez más a profesionales con un mayor nivel de estudios.

► Otra conclusión que hemos podido observar es que más del 50% de los ITS's seleccionados, fueron contratados con objeto de ampliar las plantillas existentes y el resto entran a sustituir a otro profesional que había cambiado de empresa, porque fue despedido o porque cambió de profesión. Por tanto, podemos observar una alta movilidad de los profesionales entre las distintas empresas (más del 60% han ejercido en dos, tres, o más empresas) y una creciente demanda de estos profesionales.

► Por otra parte, podemos concluir, que las promesas y objetivos que les plantearon a los ITS's en las entrevistas de entrada a las empresas actuales se han cumplido en porcentajes altos (97.68%). Por tanto las expectativas que generan las industrias farmacéuticas en el proceso de selección parecen cumplirse; lógicamente estamos haciendo referencia a proyectos, promesas y objetivos como compromisos laborales.

► Vemos, al mismo tiempo, que las inversiones en formación de la industria farmacéutica se va incrementando paulatinamente, como nos muestran los datos de que en la actualidad los ITS's participan mas en cursos de reciclaje y formación continuada que en las empresas anteriores. Las empresas, son las mismas, por lo que deducimos que todas ellas están utilizando más los procesos de formación permanente. Aunque las diferencias han sido notables, no son estadísticamente significativos a un nivel de significación del 0.05.

► Observamos, al mismo tiempo, que de la mayoría de los ITS's respondedores, el 72.09%, tiene en sus empresas actuales unos ficheros de clientes mixtos, entre médicos de centros de salud-ambulatorios-domicilios y hospitales.

► Con referencia a los cursos de entrada a la empresa observamos que la mayoría de los mismos tienen una duración de más de 120 horas (53.17%). Así mismo, observamos que dichos cursos se realizan de forma intensiva, es decir de Lunes a Viernes en los que se trabaja a diario un mínimo de 8 horas, durante todo el proceso de formación (sean las semanas que sean). Estos cursos se organizan normalmente en las ciudades donde están ubicadas las centrales de las empresas o en su defecto las delegaciones más importantes. Por tanto, es difícil el desplazamiento durante los cursos de formación a los respectivos domicilios.

► Con referencia a los conocimientos que se les aporta en los cursos de “nuevos”, podemos afirmar que a los ITS's se les prepara

básicamente para que tenga conocimientos científicos básicos, ya sean de carácter médico o farmacológico, encaminados a que dominen las características químicas del producto a comercializar. Destacamos en nuestras conclusiones, que todos estos cursos realizan una programación de los conocimientos desde una perspectiva positivista o tecnológica. Otros contenidos, relacionados con las técnicas de comunicación, relaciones interpersonales, resolución de conflictos, proceso de toma de decisiones, procesos de reflexión-acción, etc... no están presentes en los contenidos de los mencionados cursos. SCHÖN está aún bastante lejos.

► Existe un acuerdo entre la mayoría de los ITS's encuestados sobre los contenidos que se le aporta en los cursos de entrada, ya que le son útiles en su práctica diaria.

► Con referencia a la puesta en práctica y/o aplicación de los conocimientos adquiridos la mayoría de los encuestados nos hace referencia a que los métodos utilizados fueron las visitas-tipo simuladas entre compañeros, con simulaciones grabadas en cámara de video (roll play) y analizadas posteriormente y con el estudio de los materiales promocionales de los fármacos a comercializar. Solamente un 7% de los encuestados nos comentan otras técnicas de aplicación de los contenidos y estas son técnicas de venta específicas, y aprendizaje tutorial, fundamentalmente. Por tanto, comprobamos que el planteamiento formativo imperante sigue siendo el caracterizado como positivista o tecnológico. Y las prácticas simuladas y no reales, nos hacen referencia a una perspectiva más conductista (entrenar) que reflexiva (formar en acción), más bien escasa y nula.

► La satisfacción mostrada en las encuestas por los ITS's es alta en la mayoría de los aspectos valorados sobre los cursos de entrada en los que han participado, y destacan en dichas puntuaciones la implicación mostrada por los ITS's en tales cursos y los conocimientos adquiridos sobre los fármacos a promocionar. Los menos valorados (se ha de destacar que ningún aspecto ha obtenido una puntuación inferior a 2 "adecuado"), es el funcionamiento de las instituciones a las que va a dirigirse y la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos.

► Con referencia al profesional docente de los cursos de "nuevos" el ITS muestra que es bastante adecuada la "forma de enseñar" destacando la utilización de otros materiales, a parte de la explicación oral, para impartir los contenidos, el docente tenía la preparación necesaria, el docente utiliza un lenguaje adecuado a los asistentes y el docente comprueba la comprensión de los asistentes. Las puntuaciones mas bajas obtenidas sobre este aspecto nos hablan sobre el conocimiento del docente de la profesión del ITS y la adaptación de los contenidos a la misma y la estimulación del trabajo en grupo.

► En general, como ya hemos comentado, existe una alta satisfacción por el curso, pero cuando planteamos la utilidad del curso para su práctica profesional, observamos que un 30% consideran que no o que no saben si los cursos de entrada en los que han participado les ha servido para lograr su capacitación profesional. Consideramos que es un dato, lo suficientemente relevante, como para reconsiderar el planteamiento de dichas actividades formativas.

► Por último, en la valoración del curso, por medio de preguntas abiertas, intentamos observar los aspectos que más les gustaron del curso y los que menos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Lo que más les gustó:

- Relación entre compañeros, participación, buen clima de trabajo, cooperación entre iguales.
- Temáticas del curso, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales desarrollados (el “saber” y el “saber hacer”).
- Figura del formador, su metodología y los recursos y medios didácticos utilizados.
- Organización del curso y lugar en el que se desarrolla.
- Utilidad práctica de lo aprendido.
- Integración en la cultura de la empresa.

Lo que menos gustó:

- Duración del curso (por exceso o defecto)
- Lugar de impartición del curso y uso abusivo y monótono de las estrategias y recursos metodológicos desarrollados a lo largo del mismo.
- Técnicas y metodologías educativas que implican participación activa y compromiso del asistente.
- Falta de utilidad práctica de lo aprendido en el trabajo.
- Aislamiento del contexto familiar.

► Se observa que sigue existiendo una contradicción entre las puntuaciones obtenidas entre la metodología educativa utilizada ya que es lo que mas gusta y a la vez, lo que menos. Igualmente esta contradicción la vemos reflejada respecto en la utilidad práctica de lo aprendido, en el ejercicio profesional.

► Observamos, que el ITS, en las propuestas para la mejora que realiza, de los cursos de nuevos, expresa un desacuerdo en la cualificación profesional que el curso les proporciona y lo que ellos piensan necesario para su optima cualificación profesional. El único punto que coinciden con la cualificación que se les proporciona es en el de la formación en conocimientos científico-farmacológicos sobre el producto. Sin embargo aspectos tan importantes para ellos como las técnicas de venta, las estrategias de comunicación e interrelación personal y los hábitos de trabajo personal, no se ven reflejados en los cursos. Por ello podemos concluir que los ITS´s consideran que no están recibiendo la formación adecuada en los cursos de entrada en los que participan respecto al perfil profesional “ideal.

► Incidiendo en el aspecto anteriormente citado, los conocimientos que creen necesarios y que mayor porcentaje han obtenido (superior al 90%), son los que hacen referencia a estrategias de venta, tipos de clientes, negociación, comunicación y actuaciones reales en venta.

► Otro punto a destacar es el de los cursos “estandarizados”. La mayoría de los ITS´s encuestados (Más del 70%), piensan que los

cursos deben ser diferentes ya que los conocimientos y experiencias previas son diferentes, la idiosincrasia de las zonas de trabajo también lo es y la heterogeneidad existente en los perfiles aptitudinales, procedimentales y axiológicos así lo demanda. Se reclama, pues, un rechazo a los contenidos “enlatados” que no ofrecen ningún tipo de aprendizaje que realmente permitan al ITS atender a la diversidad de tales características. Parece obvio que se está demandando una formación en la acción reflexiva que atienda a la diversidad.

► Los médicos, como receptores o clientes de los ITS´s han sido de gran valor en nuestra investigación como informantes-clave del proceso de cualificación profesional del ITS. En la encuesta que se les realizó, nos informó, en su mayoría, que existe una mejora sustancial en el profesional con experiencia y detectan que esta mejora también está basada en si tienen o no una titulación universitaria. Los que informaron de la no mejora con la experiencia, se basaban en la información del producto y en la falta de profesionalidad de este “veterano” reflejada en estrategias monótonas y rutinarias y en la manipulación de la información, no siempre veraz.

► Las mejores valoraciones, que realiza el médico, sobre el perfil profesional del ITS, por orden de importancia son aquellas relativas a:

- Habilidades sociales: educación, buenas maneras, simpatía, empatía.
- Su profesionalidad reflejada en los conocimientos científicos que poseen, en su confianza y experiencia.

- Buenas estrategias de comunicación y venta: brevedad, corrección y adecuación a las necesidades del cliente.
- Buenas relaciones interpersonales
- Los refuerzos ofrecidos al cliente o colaboración con este.

► Lo que menos valora el médico de este profesional es:

- Actitudes y estrategias que reflejan “el todo vale”: “el fin justifica los medios”.
- Problemas de comunicación relativos a malas exposiciones y argumentaciones, discursos poco dinámicos y, en ocasiones, mediatizados y distorsionados por la empresa o por la presencia del jefe.
- Falta de profesionalidad reflejada en el escaso respeto a los horarios del médico, actitudes de prepotencia y exceso de confianza.

Dejan a entender, pues los médicos, que las habilidades y actitudes del ITS, las va desarrollando a través de la experiencia que va adquiriendo y/o por la titulación académica universitaria, y no realmente por medio de una acción intencionada de la empresa farmacéutica por querer formarlos en tales conocimientos, que sería lo deseable.

► Con los datos obtenidos en el análisis de los grupos de discusión, quedan evidentes una serie de categorías que nos permiten

dar significado a todo lo acontecido en esta metodología de trabajo.

Estas categorías y sus respectivas explicaciones son:

a) Los años de experiencia de los ITS's son relevantes debido a que las cadencias de los cursos de "nuevos" las van a atenuar con esa experiencia.

b) Los cursos de nuevos aportan conocimientos básicos del producto y de los materiales con los que el ITS va a promocionar dichos medicamentos, pero con esos conocimientos el ITS "nuevo" va a establecer monólogos con sus clientes y no va a estar capacitado para "llegar" a sus necesidades o crearlas.

c) Las necesidades formativas de los ITS's son diferentes ya que dependiendo de la experiencia anterior en la industria farmacéutica, de los conocimientos previos del sector, de las titulaciones universitarias del profesional, de la zona de trabajo en la que vaya a ejercer, etc... las necesidades formativas que va a demandar este profesional va a ser de otro calado.

d) El ITS es un relaciones públicas. La experiencia le va a dotar de una habilidades, unos recursos, unos conocimientos y una seguridad, que el curso de nuevos no le proporciona y con todo ello va a conseguir su objetivo real, que no es otro que vender.

e) Este profesional, está necesitado de aprender a vender, ya que es un vendedor y con la unanimidad de los asistentes afirman que el roll play no es la técnica más adecuada para aprender a llevar a la

práctica los conocimientos adquiridos. Existen cursos específicos de ventas que resultarían más útil que las utilizadas.

f) Existe una figura, que en muy pocas industrias farmacéuticas disponen de ella, es la del tutor. Los asistentes verifican que el tiempo de aprendizaje de la profesión se acorta de una forma significativa y que sería interesante instaurar ya que este profesional realiza un acercamiento casi inmediato al campo de la realidad, por lo que la asimilación de los conocimientos y la reflexión en el propio trabajo facilita esta adquisición.

g) Existe un importante temor a la alta competitividad que se está creando dentro de la profesión. Ya no es importante ser buen o mal profesional, tener o no más y mejores conocimientos y técnicas de venta, existen otros medios de promoción, que cada vez más empresas practican, que relegan a un segundo plano el papel del buen profesional.

h) La industria farmacéutica realiza los cursos de “nuevos delegados” y les proporciona conocimientos a veces partidistas de los fármacos a promocionar y/o vender. Además, los cursos de reciclaje de los ITS’s están muchas veces en manos de sus jefes directos, denominados gerentes regionales, jefes de delegación, jefes de área, etc... y los ITS’s dudan de la objetividad de estos para determinar quien debe y quien no, pasar por las actividades de reciclaje de la propia empresa.

i) No realizan una verdadera evaluación de los cursos de formación que realizan los ITS's e, incluso, la evaluación que se realiza no es útil debido fundamentalmente a las presiones y miedos que se ejercen en estos cursos a los profesionales.

j) Es necesario adaptarse al cliente y éste no es otro que el médico. No se tienen en cuenta a la hora de la formación y parece que todos son iguales. No existe por tanto distinción entre estos, por tanto tampoco adaptación.

k) No podemos olvidar que el enfermo es el protagonista real de la relación profesional entre el ITS y el médico. Ambos profesionales deben encaminar su desempeño en el mejor tratamiento posible para el paciente, uno proporcionando el medicamento y el otro el mejor diagnóstico y tratamiento posible.

l) Por último, la presión que ejercen las empresas sobre este profesional va en aumento. No se le hace participe o se le ocultan las grandes cuentas y/o objetivos reales, se le da una información muy sesgada incluso de los propios productos en promoción y tiene una escasa capacidad real de decisión. Por tanto, este profesional se siente maniatado y manipulado en múltiples ocasiones y se le presiona para el logro de unos objetivos que van variando, a veces año a año, según el criterio de medida que va imponiendo la empresa, no siempre transparentes.

► Las preferencias se adaptan al perfil profesional del “buen” ITS. El MBTI revela unas preferencias estilísticas dominante en los

ITS's de Sensación, Pensamiento, Juicio y una decantación hacia extraversión. Estos se caracterizan por:

a) El ESTJ usa su capacidad de reflexión para dominar, como si fuera suyo, la mayor parte posible de su entorno. Planifica con bastante antelación sus actividades, define sus objetivos y los pone en marcha de modo metódico para alcanzar las metas en el momento deseado. Apoyado en el Pensamiento, suele desarrollar un espíritu lógico y analítico, a veces crítico e impersonal; normalmente sólo se le convence con razones lógicas.

b) Le gusta estar en posición directiva decidiendo por sí mismo lo que hay que hacer. Soporta mal la confusión, la ineficacia y “las medias tintas”., esas en las que no hay una finalidad y resultados específicos; sabe ser firme cuando lo exige la situación.

c) Cree que los comportamientos deberían ser dirigidos por la lógica y él mismo se conduce por esta manera. En su vida sigue una línea de conducta muy precisa, orientada por sus arraigadas concepciones sobre las cosas; todo cambio en su manera de hacer necesita una previa modificación deliberada en su línea de conducta:

d) Tiene riesgo de descuidar cierto tipo de información en cuanto que necesita detenerse a escuchar los puntos de vista de otros, muy particularmente cuando estos no están en una situación que les permita responder. Esto es poco frecuente, y cuando ocurre tiene el riesgo de aportar juicios demasiado apresurados, sin disponer de la

información suficiente y una sopesada consideración a lo que otros piensan o opinan.

e) El sentimiento es la función menos desarrollada en el ESTJ; cuando la descuida o ignora durante mucho tiempo puede aparecer bajo formas destructivas; debe, por tanto, acudir deliberadamente a sus sentimientos sobre todo por que aportan una caracterización de el mismo (algo que le resulta menos natural que a las personas afectivas). Podría también, si lo intenta, ponerse como regla no señalar únicamente lo que debe corregirse si no además lo que ha sido bien echo; comprobaría los efectos positivos de esta actuación.

f) El ESTJ capta la realidad preferentemente con su sensación; por tanto, está más interesado en la realidad percibida mediante sus cinco sentidos, lo que le hace ser una persona práctica, concreta, realista y volcada en los hechos del aquí y de el ahora. Es más curiosa de las cosas nuevas que de las ideas nuevas y verifica que las ideas, proyectos y decisiones se funden en hechos sólidos. Resuelve los problemas apoyándose en su experiencia pasada y adaptándola inteligentemente.

g) Prefiere un trabajo que le permita obtener resultados inmediatos, visibles y tangibles. Se vuelca con naturalidad en las relaciones comerciales. Le gusta administrar, organizar y realizar. No atiende mucho a su intuición, por tanto es necesario que una persona intuitiva le haga valer las nuevas ideas.

h) En general es leal con sus empresas o instituciones, su trabajo y su comunidad, fiel a su familia y excelente padre; conoce sus deberes y no los evita, cualesquiera que sean los sacrificios que le exijan. Alcanza frecuentemente puestos de responsabilidad en su vida profesional y social. Es puntual y espera que lo sean los demás. Se adapta voluntariamente a las rutinas domésticas o laborales. Le gusta ser ordenado en su trabajo y en sus diversiones, donde haya “un lugar para cada cosa y cada cosa esté en su lugar”.

Basándonos en los resultados y limitaciones de nuestro trabajo, a continuación ofrecemos algunas orientaciones con el fin de intentar sugerir y/o enriquecer posibles trabajos futuros que pretendan continuar con esta línea de investigación o que se planteen problemas de investigación similares:

1. Sería conveniente conocer directamente los planes de formación diseñados y desarrollados por los departamentos de formación de las empresas farmacéuticas y como estos se enmarcan en los planes estratégicos de las mismas, con el objetivo de evaluarlos según criterios de calidad y contrastarlos con los resultados de esta investigación relativos a la valoración que hacen ITS's y médicos de tales planes.

2. A nivel metodológico sugerimos seguir apostando por una complementariedad enriquecedora en la que las metodologías cuantitativas y cualitativas se integren para responder a problemas de investigación en la línea que la presente o similares a ella. Sin descartar los estudios tipo encuesta, las observaciones sistemáticas y

otros métodos cuantitativos selectivos, abogamos por la utilización de otros cualitativos como los propios grupos de discusión, las entrevistas en profundidad, los diarios o relatos "profesionales", etc...

3. Además sugerimos enriquecer las investigaciones haciendo partícipes a cuantos profesionales están implicados en este complejo mundo profesional; no solo a ITS's y médicos de las diferentes especialidades, también farmacéuticos, profesionales de los departamentos de formación de las empresas y los propios empresarios.

4. Ya lo hemos comentado, llegar a una propuesta de formación inicial, continua o de perfeccionamiento y de promoción de carrera del ITS que esté, integrada en los planes estratégicos de las empresas farmacéuticas teniendo en cuenta las demandas de la propia profesión pero también considerando al ITS como un profesional en acción reflexivo a la luz de las aportaciones que nos brinda Schön.

5. Consideramos muy interesante profundizar en los estilos de aprendizaje o preferencias estilísticas de los ITS's así como en las preferencias estilísticas que demanda la propia profesión. En este sentido se podrían sugerir numerosas investigaciones; por ejemplo, estudiar si la preferencia estilística se tiene en cuenta en el proceso de selección del ITS por parte de la empresa, si el perfil estilístico se va modificando conforme se va integrando el ITS en la cultura de la empresa para adaptarse a ella, si un emparejamiento (matching) o no emparejamiento (no-matching) conduce a comportamientos

profesionales diferentes por no hablar de un rendimiento mayor o menor como profesional, etc...

6. Es necesario seguir investigando en la valoración que ITS's y médicos hacen de los cursos de entrada contando como ya hemos indicado con muestras representativas de otros contextos españoles, y profundizando en el análisis de la información contemplando otro tipo de variables y técnicas de tratamiento y análisis de la información; en este sentido sería conveniente , por ejemplo analizar la información textual a través de paquetes de análisis cualitativos tales como el Aquad, Ethnograph, Hyperresearch, Nudist, etc.

El listado de sugerencias sería interminable y los resultados obtenidos, pensamos, son lo suficientemente sugerentes para motivar nuevos y mejores trabajos de investigación en esta línea y similares.

BIBLIOGRAFIA

Abraham, R. (1985). *Field Independence-Dependence and the Teaching of Grammar*. *Tesol Quarterly*, 20, 689-702.

Adams, S. (1997). *El principio de Dilbert*. Barcelona: Ed. Granica S.A.

Adams, V.M. y Mcleod, D.B. (1979). *The Interaction of field Dependence/Independence and the Level of Guidance of Mathematics Instruction*. *Journal of Research in Mathematics Education*, 10, 347-355.

Aguilar, M^a.J. (1990): *Cómo animar un grupo*, Buenos Aires, ICESA.

Alforja. (1987). *Técnicas participativas para la educación popular*. Lima: Ed. Tarea.

Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Allport, G.W. (1970). *La personalidad. Configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

Ander-EGG, E. (1992): *Técnicas de reuniones de trabajo*, Buenos Aires: Humanitas.

Andreola, B.A. (1984): *Dinámica de grupo*, Santander: Sal Térrea.

Antunes, C. (1987): *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*, Buenos Aires: Kapelusz.

Apple, W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona. Piados

Aragón, A. (1992). *La participación de los recursos humanos en la empresa y sus repercusiones en los resultados: una aproximación teórica: tesis de licenciatura*. Murcia.

Arigues, P. y varios (Centor) (1973). *Plan de formación en la empresa*. Barcelona: Index.

Auer, P. (1995). *Adaptation aux changements structurels et formation continue des travailleurs en Europe*. *Sociologie du travail*, n°4.

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bartoli, A. (1989). *Le développement de l'entreprise: Nouvelles conceptions et pratiques*. Paris: Economica.

Bartoli, H. (1966): "Analyse et significations des migrations de main-d'œuvre", *Cahier de LISEA*, núm. 117, p.136.

- Bazinet, A.(1984): *La evaluación del rendimiento*. Barcelona: Ed. Herder.
- Beauchamp, C. y otros (1985): *Cómo animar un grupo*, Santander: Sal Terrae.
- Behrens, A., Greig, F.W., Beretti, A., Rajan, A., Fricker, J.M. (1988): *Formación continua en empresas a favor del cambio*. Berlin: Cedeffop.
- Beltrán, J. (1990). “Aprendizaje”. En Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid. Ediciones Paulinas.
- Besseyre des Horts, H.CH. (1997): “El futuro pasa por la innovación”, *Revista AEDIPE*, Junio.
- Boyd, R.D.; Apps, J.W. (1984). *Redefining the Discipline of Adult Education*. London. Jossey Bass.
- Bruner, J.S. (1974). *Beyond the information given: Studies in cognitive growth*. London. Allen& Unwin.
- Buechtemann, C.F., Solof, D.J. (1994), Education, training and the economy. En *Industrial Relations Journal*.
- Byars Lloyd L.; Rue Leslie W. (1997): *Gestión de recursos humanos*, Ed. McGraw-Hill Irwin, 4ª Edición, Madrid.
- Caballero, J.J. (1972). “Clase obrera y relaciones de trabajo. En la España de los años 70”. I. *La sociedad*. Editorial Moneda y Crédito.
- Candau, P. (1994): “Calidad y recursos humanos: indicadores de evaluación”, *Revista AEDIPE*, Junio, pp.45-49.
- Canfield, A.A. (1980). *Canfield Learning Styles Inventory (LSI)*. Manual. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services
- Canfield, A.A. y Canfield, J.S. (1986). *Canfield Instructional Styles Inventory (ISI)*. Manual. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Carr, W. Kemmins, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca D.L.
- Carretero, M. (1982). Dependencia-Independencia de Campo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 65-82.
- Carretero, M. y Palacios, J. (1982). Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 20-28.

Cashdan, A. y Lee, W. (1973). *Learning Styles. Educational Studies: A second Level Course. Personality Growth and Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

Castaña, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid. Marova.
Castayer Figueras, F. (1988). *La formación permanente en la empresa*. Barcelona. Marcombo.

Cembrasnos, F. y otros (1989): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Madrid: Popular.

Clark, J. (1995). *Managing innovation and change. People. Technology and strategy*. London. Sage,

Claver Cortés, E.; Gascó Gascó, J.L.; Llopis Taverner, J. (1995): *Los recursos humanos en la empresa: un enfoque directivo*. Madrid. Ed. Civitas.

Claxton, C.S. y Murrell, P.H. (1987). *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*. ASHE-ERIC Higher Education Report nº4. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Claxton, C.S. y Ralston, Y. (1978). *Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration*. Washintong, DC: American Association for Higher Education.

Cole, M. (1977). *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.

Comisión Europea (1995). *Iniciativas locales de desarrollo y de empleo. Encuesta en la Unión Europea. Documentos de los servicios*

Coriat, B. (1993). *El Taller y el Cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Cornett, CE. (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles*. Bloomintong, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Corral, A. (1986). *El funcionamiento cognoscitivo del adulto*. Madrid UNED.

Costa, M. Y López, E. (1991): *Manual para el educador social*, Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.

Costas Gual, J. (1999): "La evaluación del desempeño como motor de mejora continua", *Capital Humano*, nº 120, pp. 16-20.

Covey, S.R.. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona. Paidós.

Cregorc, A.F. (1979b). Learning/Teaching Styles: Their Nature and Effects. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (pp. 19-26). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Cregorc, A.F. (1983). Learning Style/Brain Research: Harbinger of an Emerging

Cregorc, A.F. (1983). Learning Style/Brain Research: Harbinger of an Emerging

Crigorenko, E.L. y Sternberg, R.J. (1992a). *Thinking styles in school settings*. En prensa.

Cronbach, L.J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Cronbach, L.J. y Glaser, G.C. (1953). Assessing similarity between profiles. *Psychological bulletin*, 50, 456-473.

Cronbach, L.J. y Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and Instructional Meted: A Handbook for Research on Interactions*. Nueva York: Irvington Publisher.

Cross, K.P. (1981). Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning. S. Francisco. Jossey-Bass.

Cumminngs, L.L.; Schwab, Donald P. (1985): *Recursos Humanos: desempeño y evaluación*, México, Ed. Trillas,.

Curry, L. (1983). *An organisation of Learning Styles Theory and Constructs*. Comunicación presentada en el encuentro anual de la American Educational Research Association. Montreal, Québec, 11-15 abril. Documento ERIC 235 185.

Curry, L. (1983). *An Organisation of Learning Styles Theory and Constructs*. Comunicación presentada en el encuentro anual de la American Educational Research Association. Montreal, Québec, 11-15 abril. Documento ERIC 235 185.

Curry, L. (1990). A Critique of the Research on Learning Style. *Educational Leadership*, 48, 50-56.

Curry, L. (1990). A critique of the Research on Learning Style. *Educational Leadership*, 48, 50-56.

Davidson, G.V. (1990). Matching Learning Styles With Teaching Styles: Is IT a Useful Concept in Instruction? *Perfomance & Instruction*, 29, 4, 36-38.

De La Osa, J.C.; González, J.A. (1999): "Freed-back 360°, una vía para operativizar la gestión del conocimiento", *Capital Humano*, nº 121, pp. 38-46.

- Defleur, M.L. (1998). *Fundamentals of human communication*. California: Mayfield
- Del Rincón, D., et als. (1995). *Técnicas de Investigación en CC. Sociales*. Madrid: Dykinson, D.L. Cap. 6, pp. 207-224
- Dolan, S.; Schuler, R.; Valle, R. (1999): *La gestión de los recursos humanos*, Madrid. Ed. McGraw-Hill.
- Donortel, J.(1993). *Crítica de la eficacia*. Barcelona. Cruz Vega.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- Doyle, W. Y Rutherford, B.. (1984). Classroom Research on Matching Learning and Teaching Styles. *Theory Into Practice*, XXIII, 1 20-25.
- Dunn, R. (1982). Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A research report. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles and Brain Behavior* (pp. 142-151). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Dunn, R. (1984). Learning Style: Satate of the Science. *Theory Into Practice*, XXIII, 1,10-19.
- Dunn, R. (1988). Teaching Students Through Their Perceptual Strengths or Preferences. *Journal of Reading*, 31, 304-309.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles. *Educational Leadership*, 46, 6, 50-58.
- Dunn, R. DeBello, T., Brennen, P. y Murrain, P. (1981). Learning Style Researchers Define Differences Differently. *Educational Leadership*, 38, 5, 372-375.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can They...Be Matched...? *Educational Leadership*, 36, 238-244.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1979). Using learning style data to develop student prescriptions. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (pp.81-88). Reston, VA: National Assotiation of Secondary School Principals.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid: Anaya/2.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston Publishing.

Dunn, R., Dunn, K. y Price, G.E. (1979). Identifying individual learning styles. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (pp.39-54). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Paris. Alcan.

Eitington, J. (1991): *Savoir travailler en groupe*, Paris: Les Editions D'Organisation.

Eitington, J.E (1990). *Utiliser les techniques actives en formation*. Paris, Les Éditions D'organisation.

Elton Mayo (1959). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos aires: Galatea- Nueva Visión.

Emerson, M.; et al. (1992): *One market one money: an evaluation of the potential, benefits and costs of formind, an economic and Monetary Union*. Oxford. Oxford University.

Entwistle, N.J. (1988). *Styles of Learning and Teaching*. Londres: David Fulton Publishers.

Entwistle, N.J. (1997). A model of the teaching-learning process. En J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck y D. Warren (Eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology* (pp.13-28). Londres: SRHE/OUP.

Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Tendencias actuales en la investigación educativa*. Universidad de Murcia. Documento no publicado.

Entwistle, N.J., Hanley, M. y Ratcliff, G. (1979). Approaches to Learning and Levels of Understanding. *British Journal of Educational Research*, 5, 99-114.

Erviti Baraibar, M.(1995). *Formación profesional de adultos en Navarra* (146-1990).

Escarbajal, A. (1989). "Una visión Pedagógica y la concepción de la "Società Educante" en Italia. *Revista Pedagogía Social* nº7.

Escarbajal, A. (1996). *Las técnicas cualitativas*. Aulas del Mar. Universidad de Murcia. Documento fotocopiado

Fayol, H. (1984). *Administración industrial y general*. Buenos Aires. El Ateneo.

Federighi, P. (1996). Los retos más significativos para la humanidad al cambio de siglo: construcción de una sociedad con una capacidad de iniciativa de todos y solidaridad educativa. *En acta del Congreso de Educación Permanente*, Pamplona,UPNA.

Fernández Caveda, A. (1996): *Manual del director de recursos humanos*. Valencia. Ed. CISS Gestión.

Fernández Huerta, J. (1982). Autodidactismo en la educación de adultos a distancia. Barcelona. *En Educar*, U.A.B. nº1.

Fernández, A. (1988). *El aprendizaje en el mundo adulto*. U.A.B. (material fotocopiado).

Feyerabend, P. (1975). *Contra el método*. Madrid, Ariel.

Fizzell, R.L. (1980). Four categories of educational Alternatives. *Focus of Learning*, 7

Fizzell, R.L. (1982). *The Status of Styles*. Comunicación presentada a la Annual Conference of the Midwest Association of Teachers of Educational Psychology. Documento ERIC 223 611

Flannery, T.P.; Hofrichter, D.A.; Platten, P.E. (1997): *Personas desempeño y pago*; Buenos Aires, Ed. Paidós Empresa.

Ford, H. (1926): *Ma vie, mon oeuvre*.

Ford, M.E. (1986). A living systems conceptualization of social intelligence: Outcomes, processes, and developmental change. En R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (vol. 3, pp. 119-171). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ford, N. (1985). Styles and Strategies of Processing Information: Implications for Professional Education. *Education for Information*, 3, 115-132.

Forslin, J. (1991). Descualificación y recualificación. Un estudio longitudinal de la división de motores Volvo. *En Sociedad del trabajo*. Nº 13.

Francia, A. y Mata, J. (1992): *Dinámica y técnicas de grupos*, Madrid: CCS.

Franz, Hans-Herner, Lichte, Rainer, (1991). *Cualificación para la calidad*. Estudio sobre las necesidades de formación profesional en la industria siderúrgica europea. Comisión de las Comunidades Europeas.

Froufe, S. Y Sánchez, M. A.(1990): *Animación sociocultural*. Nuevos enfoques, Salamanca: Amarú.

Froufe, S. Y Sánchez, M. A.(1994): *Construir la animación sociocultural*, Salamanca: Amarú.

Fuhrmann, B. Y Grasha, A. (1983). *Designing Classroom Experiences Based on Student Styles and Teaching Styles: A Practical Handbook for College Teaching*. Boston: Little, Brown & Co.

Gagne, R.M. (1987). *Condiciones del aprendizaje*. México. Interamericana.

Gagné, R.M. (1989). Some reflections on learning and individual differences. En P.L. Ackerman, R.J. Sternberg y R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences. Advances in theory and research*. Nueva York: Freeman.

Gaines Robinson, D.; Robinson, J. (1999): *Consultoría de rendimiento, más allá de la formación*, Madrid, Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.

Galpin, Timothy, J. (1996): *Manual de programas de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona, Editorial apóstrofe.

Gan, F. (1995). *Manual de técnicas e instrumentos de la formación*. Barcelona. Apóstrofe.

García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid. CIDE.

García Carrasco, J. (1997). *Educación de Adultos*. Barcelona. Ariel

García-Nieto, A.. (1992). *Los recursos humanos en la empresa de la Región de Murcia*. Murcia. INFO.

Gasalla, J.M. (1998). *La nueva dirección de personas*. Madrid. Pirámide.

Gento Palacios, S. (1993): *Educación de personas adultas*. Bordon.

Germe, J-F. (1991). *Les métires de la formation en entreprise*. Berlin, Ediciones CEDEFOP.

Gil, I.; Ruiz, J. (1997): *La nueva dirección de personas en la empresa*. Madrid, Ed. McGraw Hill.

Glaser, R. (1977). *Adaptative education: individual diversity and learning*. Nueva York: Holt.

Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies*. Nueva York: Academic Press.

Gómez Mejías, L.R.; Balkin, D.; Cardy, R.(1996): *Gestión de recursos humanos*, Ed.Prentice may, Madrid.

González Hernández, A. Sáez Carreras, J. (1988). La única cultura popular hoy, pasa por los medios de educación de masas. *Anales de Pedagogía* N° 6. Pag.187-195.

González, J. y otros (1991): *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*, México: Concepto.

González-Soto, P. y Gisbert, J. (1992). El comportamiento de las personas adultas durante el aprendizaje. En Fernández, A. y Puente, J.M., *Educación de personas adultas*, Madrid. Diagrama, págs. 145-180.

Grappin, J.P. (1990). Claves para la formación en la empresa. Barcelona, Ediciones CEAC.

Gregorc, A. F. (1982a). *An Adult's Guide to style*. Columbia, CT Gregorc Associates, Inc.

Gregorc, A.F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36,4, 234-236.

Gregorc, A.F. (1982b). *Technical Manual. Development, Technical and Administration Manual of Gregorc Style Delineator*. Columbia, CT: Gregorc Associates, Inc.

Gregorc, A.F. (1983). Learning Style/Brain Research: Harbinger of an Emerging Psychology. En J. W.Keefe (Ed.), *Student Learning Styles and Brain Behavior* (pp. 3-10). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Gregorc, A.F. (1989a). *Inside Styles: Beyond the Basics*. Columbia, CT- Gregorc Associates, Inc.

Gregorc, A.F. (1989b). Learning/Teaching Styles and Brain Behavior. *The Clearinghouse Bulletin*, 4,1,5.

Gregorc, A.F. y Butler, K (1988). Learning is a Matter of Style. *Vocational Education*, abril, 27-29.

Gregorc, A.F. y Ward, H.B. (1977). Implications for Learning and Teaching. A New Definition for Individual. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, febrero, 20-26.

Grigorenko, E.L. y Sternberg, R.J. (1992). *Thinking styles in school settings*. En prensa

Grigorenko, E.L. y Sternberg, R.J. (1992b). *Thinking styles and their relation to giftedness*. En prensa.

- Grupo Alforja (1987): *Técnicas participativas para la Educación popular*, Lima: Tarea.
- Guild, P.B. y Garger, S. (1985). *Marching to Different Drummers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hall, H. (1982). *Organizaciones: estructura y proceso*. México. Prentice may Hispanoamericana.
- Henson, K.T. y Borthwick, P. (1984). Matching Styles: A Historical Look. *Theory Into Practice*, XXIII, 1, 3-9.
- Hernández Pina, F. (1990). *Estilos de aprendizaje. Sus aplicaciones al estudio de una L2*. Actas de VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada.
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22,117-150.
- Hernández, F., Verdegay, E., Fuentes, P. y Serrano, F.J. (1992). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia. Copymax.
- Hernández, J. López, A. (1996). *Aprender a buscar trabajo. Evaluación entidades formativas*. Cauce Editorial. Madrid.
- Hilgard, E.R. (1976). *Teorías de aprendizaje*. México. Trillas.
- Hill, J.E. (1971). *Personalized Education Programs Utilizing Cognitive Style Mapping*. Bloomfield Hills, MI: Oakland Community College.
- Hill, J.E. y Nunnery, D.N. (1973). *The Educational Sciences*. Bloomfield Hills, MICH: Oakland Community College Press.
- Hill, K.R. (1979). SPI Student Perceiver Interview. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (pp.65-74). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Holland, J.L. (1966). *The Psychology of Vocational Choice*. Waltham, Mass: Ginn&Co.
- Holland, J.L. (1973). *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hostie, R. (1990): *Técnicas de dinámica de grupo*, Madrid: ICCE.
- Hoyos, J. *Formación y desarrollo en la empresa*. Valencia. CISS, S.A.

- Hunt, D.E. (1971). *Matching Models in Education: The Coordination of Teaching Methods With Student Characteristics*. Canadá: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hunt, D.E. (1975). Person-Environment interaction: A Challenge-Found Wanting Before It Was Tried. *Review of Educational Research*, 45, 209-230.
- Hunt, D.E. (1978). Conceptual Level Theory and Research as Guides to Educational Practice. *Interchange*, 8, 78-90.
- Hunt, D.E. (1982). The Practical Value of Learning Style Ideas. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles and Brain Behavior* (pp. 87-91). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Hunt, D.E. y Joyce, B. (1967). Teacher Trainee Personality and Initial Teaching Style. *American Educational Research Journal*, 253-259.
- Hunt, D.E., Butler, L. Noy, J. y Rosser, M. (1977). *Assesing Conceptual Level by the Paragraph Completion Method*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hunt, D.E.. (1979). Learning style and student needs: An introduction to conceptual level. En J.W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 27-38).
- Hunt, D.E: (1988). A Conceptual Level Matching Model for Coordinating Learner Characteristics with Educational Approaches. *Interchange*, 1, 68-82
- Hunt, E.B. (1980). Intelligence as an information-processing concept. *British Journal of Psychology*, 71, 449-474.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnicas y crítica*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Irazusta, M. (1995): “El impacto de la gestión de recursos humanos en la crisis de Galerías Preciados”, *Capital Humano*, nº 75, pp.28-34.
- Jobert, A. (1994). La formation Professionnelle continue dans la negociation collective en France. Paper, XIII Congres Mondial de Sociologie, Bielefeld.
- Jover, A. (1992). *La formación ocupacional*. Madrid. Edit. Popular
- Jung, C.G. (1921). Psychological Types. En H. Read, M. Fordham y G. Adler (Eds.), *Collected Works of C. G. Jung*, vol. 6. Princeton, NJ: Princeton University.
- Kagan, J. (1958). The concep of identification. *Psychological Review*, 65, 295-305.

Kagan, J. (1965). Impulsive and Reflective Children: Significance of Conceptual Tempo. En J.D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the Educational Process* (pp. 131-161). Chicago: Rand McNally.

Kagan, J. (1966). Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.

Kagan, J. (1985). The concep of identification. *Psychological Review*, 65, 295-305.

Kagan, J. y Kogan, N. (1970). Individual Variation in Cognitive Proceses. En P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael´s Manual of Child Psychology*, vol. 1 (pp. 1273-1365). Nueva York: Wiley.

Kagan, J. y Kogan, N. (1970). Individual Variation in Cognitive Proceses. En P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael´s Manual of Child Psyvhology*, vol.1 (pp. 1273-1365). Nueva York Wiley.

Kagan, J.(1965). Impulsive and Reflective Children: Significance of Conceptual Tempo. En J.D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the Educational Process* (pp. 131-161). Chicago: Rand McNally.

Kagan, J.(1966). Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.

Kagan, J., Moss, H. y Siegel, I. (1963). Psychological Significance of Styles of Conceptualization. *Monographs of the Society for Research in Chill Development*, 28, 73-112.

Kagan, J., Moss, H. y Siegel, I. (1963). Psychological Significance of Style of Conceptualizacion. *Monographs of Society for Research in Chill Development*, 28, 73-112.

Kallend, D. (1996). “El aprendizaje permanente en retrospectiva”.*Revista Europea de Formación Profesional* N° 8/9, CEDEFOP;16-23.

Katz, J. Y Henry, M. (1988). *Forthcoming. Turning Professors into Teachers: A New Approach to Faculty Development and Student Learning*. Nueva York: Macmillan.

Keefe, J.W. (1979). Learning Styles: An Overview. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (pp.1-15). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Keefe, J.W. (1982). Assesing Student Learning Styles: An Overview. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles and Brain Behavior* (pp.43-53). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

- Keefe, J.W. (1988). Development of the NASSP Learning Style Profile. En J.W. Keefe (Ed.), *Profiling and Utilizing Learning Style* (pp. 1-5). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keefe, J.W. y Ferrell, B.(1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48, 57-61.
- Keefe, J.W. y Monk, J.(1986). *Learning Style Profile Examiner's Manual*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kiersey, D. Y Bates, M. (1978). *Please Understand Me*. Del Mar, CA: Prometheus Books.
- Kirby, J.R. (1988). Style, Strategy, and Skill in Reading. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp.229-274). Nueva York: Plenum Press.
- Kirby, P. (1979). *Cognitive Style, Learning Style, and Transfer Skill Acquisition*. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State of University. Documento ERIC 186 685.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. New York. Cambridge Books.
- Koch, F. (1990). Proceeding. *Revista del Instituto Naval de los EE.UU.*
- Kolb, D.A. (1976). *Learning Style Inventory Technical Manual*. Boston: McBer & Co.
- Kolb, D.A. (1981a). Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A Reply to Fredman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6, 289-296.
- Kolb, D.A. (1981b). Learning Styles and Disciplinary Differences. En A.W. Chickering et al. (Eds.), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A.(1985). *Learning Style Inventory*. Boston: McBer & Co.
- Kuenerz, M. (1996). *El juego de la atención*. Madrid, Libsa.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto-Aedipe.

Le Boterf, G. Barzucchetti, S. Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona, Aedipe.

Lebel, P. (1983). *L'Animation des réunions*. Paris, Les Éditions D'organisation.

Lebel, P. (1984). *L'Art de la negociation*. Paris, Les Éditions D'Organisation.

León (1977). *Psicopedagogía de los adultos*. Siglo XXI.

Limbos, E. (1979): *Cómo animar un grupo*, Madrid: Marsiega.

Long, G. (1974). Reported Correlates of Perceptual Style. A Review of the Field Dependency-Independency Dimension. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 304.

López-Barajas, E. (1992). *El proyecto humano y profesional del trabajo. Diseño y evaluación de proyectos de formación de la empresa*. Avila, Universidad nacional de Educación a Distancia.

Lucas, R. (1990). *Models of busines cycles*. Oxford: Blackwell.

Ludojoski, R.L. (1978). *Antropología o Educación del hombre*. Buenos Aires. Guadalupe.

Luria (1980). *Los procesos Cognitivos. Análisis Sociohistóricos*. Barcelona. Fontanella.

Mann, R.D. et al. (1970). *The College Classroom: Conflict, Changer, and Learning*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Marzo, M. Y Figuera, J.M. (1990). *Educación de adultos*. Barcelona. ICEU Barcelona-Horsiri. Ex libris CIDE:

Maslow, A.H(1991). *Motivación y personalidad*. Madrid, Ediciones Diaz de Santos, S.A.

McAdams, J. L. (19998): *Premiar al desempeño*, Madrid, Ed. Díaz de Santos.

Mcgregor, Douglas (1997): "El problema de la valoración del rendimiento", Harvard-Deusto Business Review, selección de artículos, Bilbao, Ed. Deusto S.A..

Messick, S. (1970). The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction: Assesing possible, Not Just Intendent, Outcomes. En W.C. Wittrock y D.E. Wiley (Eds.), *The Evaluation of Instruction: Issues and Problems*. Nueva York Holt, Rinehart & Winston.

- Mezirow, J. (1994) "Transformaciones en la educación y aprendizaje adultos", en Sáez, J. Y Palazón, F. La educación de adultos ¿una nueva profesión? Valencia. Nau Llibres.
- Miller, A. (1981). Conceptual Matching Models and Interactional Research in Education. *Review of Educational Research*, 51, 33-84.
- Miller, A. (1988). Toward a Typology of Personality Styles. *Canadian Psychology*, 29, 263-283.
- Miller, A. (1991) Personality Types, Learning Styles and Educational Goals. *Educational Psychology*, 11 3-4-, 217-237.
- Miller, C.D., Always, M. y McKinley, D.L. (1987). Effects of Learning Styles and Strategies on Academic Success. *Journal of College Student Personnel*, 28, 5, 399-404.
- Mills, R. (1955). *Learning Methods Test*. Lauderdale, FL: The Mills School.
- Milton, O. Pollio, H. y Eison, J. (1986). *Making Sense of College Grades*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitrani, A.; Dalziel, M.M.; Suárez de Puga, I. (1992): *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*, Bilbao, Ed. Deusto.
- Monclus, A. (1980) *Educación de adultos*. Madrid. F.C.E.
- Mondy, R.W.; Noe, Robert M. (1997): *Administración de recursos humanos*, México, Ed. Prentice may, 6ª edición.
- Moran, A.P. (1985). Unresolved issues in research on field dependence-independence. *Social Behaviour and Personality*, 13, 119-125.
- Moran, A.P. (1991). What can Learning Styles Research Learn from Cognitive Psychology?. *Educational Psychology*, 11, 3-4, 239-245.
- Mottez, B. (1966): *Système de salaire et idéologies patronales*. CNRS. p.43
- Mottez, B. (1972). *La sociología industrial*. Barcelona. Oikos-Tau
- Myers, I.B. (1991). *Inventario Tipológico, Forma-G*. Madrid: TEA Ediciones.
- Myers, I.B. (1992). *Introducción a los tipos. Una descripción de la teoría y aplicaciones del MBTI*. Madrid: TEA Ediciones.
- Myers, I.B. y McCaulley, M.H. (1992). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

- Myers, I.B. y Myers, P.B. (1992). *Gifts Differing*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Newble, D.I. y Eutwistle, N.J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Newble, D.I. y Hejka, E.J. (1991). Approaches to learning of Medical Students and Practising Physicians: some empirical evidence and its implications for medical education. *Educational Psychology*, 11, 3-4, 333-342.
- Olabarrieta, J.C. (1998): "Gestión del desempeño, ¿puente entre la empresa y el empleado?", *Capital Humano*, nº 111, pp. 66-77.
- Olabarrieta, J.C.; Da Silva, Roland (1998): "Feedback 360°, un estímulo para el cambio", *Capital Humano*, nº 115, pp. 76-77.
- Oroz Zabaleta, L. (1945). *Legislación Administrativa de Navarra*. Pamplona, Imprenta Provincial.
- Orue-Echevarría, J.(1997): *Manual de valoración de puestos y calificación de méritos*, Bilbao, Ed. Deusto.
- Osipow, S.H. (1984). *Teorías sobre la elección de carreras*. México. Trillas.
- Palacios, J. (1982). Reflexividad-Impulsividad. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 29-69.
- Palazón, F. Tovar, M. (1994). *I Jornadas de formación ocupacional y educación permanente*. Forem. Murcia.
- Pallares, M. (1986): *Técnicas de grupo para educadores*, Madrid: ICCE.
- Paper, Congreso de educación permanente de adultos. UPNA. Pamplona.
- Pascual, A. Sarriés, L. (1995). *Estudio sobre la población juvenil y el mercado de trabajo en Navarra*. Pamplona, Gobierno de Navarra. Fondo de formación.
- Pask, G. (1975). Conversational Techniques in the Study and Practice of Education. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 12-25.
- Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pask, G. (1988) Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Styles. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp.83-100). Nueva York: Plenum.
- Perea Quesada, R. López-Baraja E. (1992). *Metodología de la educación de adultos*. U.N.E.D.

Perego, Luigi; R.(1984): La valoración del personal, Barcelona, Ed. Hispanoeuropea S.A., 6ª edición.

Pérez Díaz, V. (1970). Perspectivas y problemas de la formación profesional de adultos en España. En la Educación en España. *Anales de Moral Social y Económica*. Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos. Vol. 24.

Pérez Gorostegui, E.; Rodrigo Moya, B. (1998): *Desarrollo y evaluación de recursos humanos*. Madrid, Ed. Pirámide.

Pineda, P. (1995). “La auditoría de la formación en la empresa: la superación de la evaluación”. En *Capital Humano*, Nº 77.

Pinillos, J.L. (1986). *Principios de psicología*. Madrid. Alianza.

Prieto, C., Homs, O. (1995). “Formation, emploi et compétitivité en Espagne”. Paris, En *Sociologie du Travail*. Nº 4.

Puente, J.M. y otros (1986). *Perspectivas para la educación de adultos*. Barcelona. Humanitas.

Putnam, H. (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona, Paidós. I.C.E. Universidad Autónoma.

Putnan, L.H. (1997). *Industrial Strength Software: effective management using measurement*. Los Alamitos. IEEE. Computer Society Press.

Quijano De Arana, Santiago D.; Galán, D. (1997): *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños*, Barcelona, Ed. EUB, 2ª edición.

Rae, L. (1991). *Manual de formación de personal*. Madrid. Díaz Santos

Ramírez, M. Del S. (1983): *Dinámica de grupo y animación sociocultural*, Madrid: Marsiega.

Ramírez, M. y Castaneda, A. (1974). *Cultural Democracy, Bicognitive Development, and Education*. Nueva York: Academic Press.

Randell, G.; Packard, P.; Slater, J. (1998): La valoración y formación del personal, Bilbao, Ed. Deusto S.A.

Reichmann, S. y Grasha, A. (1974). A Rational Approach to Developing and Assessing The Construct Validity of Student Learning Style Scales Instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-223.

Reiff, J.C. (1987). Student Modality Preference, Reading Achievement and Reading Attitude. *Reading Improvement*, 24, 107-111.

Reiff, J.C. (1987). Student Modality Preference, Reading Achievement and Reading Attitude. *Reading Improvement*, 24, 107-111.

Reiff, J.C. (1988). A Model of Personalizing Instruction in Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 16-26.

Reiff, J.C. (1988). A Model of Personalizing Instruction in Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 16-26.

Reiff, J.C. (1992). Learning Styles. Washington, DC: NEA. Professional Library.

Remplein, H. (1966). *Tratado de psicología evolutiva*. Barcelona. Labor.

Renzulli, J.S. y Smith, L.H. (1978). *Learning Style Inventory: a measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield, CO: Creative Learning Press, Inc.

Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Riding, R. y Cheema, I. (1991). Cognitive Styles-an overview and integration. *Educational Psychology*, 11,3-4, 193-215.

Robbins, Stephen P. (1998): *Fundamentos de comportamiento organizacional*, México, Ed. Prentice-Hall.

Rocher, G. (1980). Introducción a la sociología general. Barcelona: Herder.

Rodríguez Porras, J.M. (1995): *Casos de factor humano en la empresa*, Barcelona, Ed. Gestión 2000 S.A..

Rodríguez, JL y Medrano, G.(1993). *La formación en las organizaciones*. Madrid. Eudema.

Roig Ibáñez, J. (1996). *Estudios de los puestos de trabajo, valoración de tareas y valoración del personal*, Madrid, Ed. Díaz de Santos.

Saderra, L. (1998). *La calidad total*. Barcelona, Ediciones técnicas Rede, S.A.

Sáez, J. (1986). “La pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión”, *Revista de Pedagogía Social*, nº 1; 7-21.

Sáez, J. (1987). *Aspectos sociales de la educación*. Murcia, Edit. Cossio.

Sáez, J. (1988) “La relación teoría-praxis en la Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social”. *Revista de Pedagogía Social*, nº3; 9-48

Sáez, J. (1989). *La construcción de la educación. Entre la tecnología y la crítica*. Valencia, Edit. Naul Llibres.

- Sáez, J. (1990) “El Trabajo Social como práctica social crítica: educación y compromiso”. *Revista de Pedagogía Social*. Nº6; 7-27
- Sáez, J. (1992). “El educador social: tecnólogo o intelectual”. *Revista de Pedagogía Social*, nº7; 175-86
- Sáez, J. Palazón, F. (1994). *La educación de adultos. ¿Una nueva profesión?*.Valencia: Nau Llibres.
- Sáez, J.y Palazón, F.(1992). “El educador crítico”. *Anales de pedagogía*, nº8, Universidad de Murcia. 1992-93.
- Sáez, J., Escarbajal, A. y García, A.(2000). Formación y empleo, Dickinson. Madrid
- Sáez, J. (1996). “La profesionalización de los educadores sociales”. (11-22) en López Herrera. *El educador social: líneas de formación y actuación*. Madrid. Guillermo Mirecki editor.
- Sáez, J. (1998) *La profesionalización de los educadores*. Aulas del Mar. Universidad de Murcia. Documento fotocopiado.
- Sáez, J. (2000). “Profesionalismo versus justicia social” en *Jornadas Educación para la Paz*. Murcia. Caja Murcia.
- Saracho, O.N. (1988). Cognitive Styles in Earl y Childhood Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 3, 24-34.
- Saracho, O.N. y Dayton, C.M. (1980). Relationship of Teachers’Cognitive Styles to Pupils’ Academic Gains. *Journal of Educational Psychology*, 72, 544-549.
- Sarriés Sanz, L.(1996). *Impacto socioeconómico de la formación continua en las empresas. El caso de Navarra*. Madrid: Cauce editorial.
- Schmeck, R.R. (1981). Improving Learning by Improving Thinking. *Educational Leadership*, 38,384-385.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning Styles of College Students. En R.F. Dillon y R.R. Schmeck (Eds.), *Individual Differences in Cognition*. Nueva York: Academic Press.
- Schmeck, R.R. (1988). Individual differences and learning strategies. En C.E. Weinstein E.T.
- Schmeck, R.R. y Grove, E. (1979). Academic Achievement and Individual Differences in Learning Processes. *Applied Psychological Measurement*, 3,1,551-562.

- Schmeck, R.R., Ribich, F.D. y Ramanaiah, N. (1977). Development of a Self-Report Inventory for Assessing Individual Differences in Learning Processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Schön, D. A.(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, F.J. (1994). *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y de aprendizaje en contextos escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Serrano, F.J. (1995). *Los estilos de aprendizaje y sus implicaciones educativas en el aula*. Murcia: Almedes, 2,7-15.
- Serrano, F.J. (1999). Análisis de relatos. En J.Sáez et al. (Coords), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*(33-71). Murcia: DM
- Serrano, F.J.(1991). *La programación de un curso de formación ocupacional en las escuelas-taller y casas de oficios*. Murcia: INEM.
- Shaw, M. (1980): *Dinámica de grupo*. Barcelona: Herder.
- Siegel, L. y Siegel, L.C. (1965). Educational Set: A Determinant of Acquisition. *Journal of educational Psychology*, 56, 1-12.
- Smith, L.H. y Renzulli, J.S. (1982). Thessment and application of Learning Style Preferences: A Practical Approach for Classroom Teachers. Manuscrito no publicado. Documento ERIC 229 444.
- Smith, L.H. y Renzulli, J.S. (1984). Learning Style Preferences: A Practical Approach for Classroo, Teachers. *Theory Into Practice*, XXIII, 144-50.
- Smith, R.M. (1988). *Learning how to learn. Applied theory for adults*. London: Open University.
- Squires, G. (1982). The analysis of teaching. *Newland paper* nº 8. Hull: department of adult and continuing education, University of Hull.
- Sternberg, R.J. (Ed.), *Mechanisms of cognitive development* (pp. 163-186). Nueva York: Freeman &Co.
- Stemberg, R.J. (1990c). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, 366-371.
- Sternberg, R.J. (1982). Natural, unnatural, and supernatural concepts. *Cognitive Psychology*, 14, 451-458.

Sternberg, R.J. (1985a). Applying Componential Theory to the study of individual differences in cognitive skills. En C.R. Reynolds y V.L. Willson (Eds.), *Methodological and statistical advances in the study of individual differences* (pp. 209-240). Nueva York. Plenum Press.

Sternberg, R.J. (1985b). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York.- Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1985c). Human intelligence. The model is the message. *Science*, 230,1111-1118.

Sternberg, R.J. (1986a). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego, CA: Harcourt Brace jovanovich.

Sternberg, R.J. (1986b). Intelligence is mental self-government. En R.J. Sternberg y D.K Detterman (Eds.), *What is intelligence?. Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 141-148). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.

Sternberg, R.J. (1986c). Intelligence, wisdom, and creativity: three is better than one. *Educational Psychologist*, 21, 3, 175-190.

Sternberg, R.J. (1988a). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.

Sternberg, R.J. (1988b)-. *The triarchic mind. A new, theory of human intelligence*. Nueva York: Viking.

Sternberg, R.J. (1990b). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Sternberg, R.J. (1992). Thinking styles and testing- Bridging the gap between ability and personality assessment. En R.J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Intelligence and personality*. Nueva York. Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. y Dettenan, D.K (Eds.) (1988). *¿Qué es la inteligencia?. Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

Sternberg, R.J. y Detterman, D.K (Eds.) (1986). *What is intelligence?. Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing CO.

Sternberg, R.J. y Grigorenko, E.L. (1992). *Thinking styles and the Gifted: why there is no one right answer to programming decisions*. En prensa.

Sternberg, R.J. y Martin, M. (1988). General Thinking Styles Questionnaire. Manuscrito no publicado.

Sternberg, R.J. y Suben, J. (1986). The socialization of intelligence. En M. Perlmutter (Ed.), *Perspectives on intellectual development. Vol. 19. Minnesota symposia on child psychology* (pp. 201-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sternberg, R.J. y Warner, R.K.(1992). *Manual of the MSG Thinking Styles Inventory*. En prensa.

Sternberg, R.J. y Warner, R.K.(Eds.) (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Nueva York. Cambridge University Press.

Sternberg, R.J.(1980). Sketch of a componential subtheory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 573-584.

Sternberg, R.J.(1981). Intelligence and nonentrenchment. *Journal of educational Psychology*, 73,1-16.

Sternberg, R.J.(1984a).Mechanism of cognitive development: A componential approach. En

Sternberg, R.J.(1984b). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269-287.

Sternberg, R.J.(1990a).Intellectual styles: Theory and classroom implications. En B.Z. Presseisen *et al*, *Learning and Thiking Styles: Clasroom interaction* (pp. 18-42). Nueva York: NEA Professional Library.

Suppes, P. (1988)). *Estudios de filosofía y metodología de la ciencia*. Madrid. Alianza, D.L.

Taylor, F.W. (1952) *L'Organizzazione scientifica del lavoro*. Milano: Edizioni de Comunita.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Piados.

Tight, M. (1983). *Adult learning and education*. London: Croom-Helm.

Tokunaga, SH. Altmann, N. Nomura, M. Hiramoto, At. (1991). *Japanisches Personalmanagement- ein anderer Weg? Montagerationalisierung in der Electroindustrie III*. Frankfurt: Campus Verlag.

Torrance, E.P. y Frasier, M.M. (1983). Styles of Learning and Thinking and Biographical Inventory Measures. *Creative Child and Adult Quarterly*, 8, 206-210.

- Torrance, E.P. y Rockenstein, Z.L. (1988). Styles of Thinking and Creativity. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp.275-290). Nueva York: Plenum.
- Torrance, E.P., Reynolds, C.R. y Ball, O.E. (1977). Your Style of Learning and Thinking. Forms A and B: Preliminary Norms, Abbreviated Technical Notes, Scoring Keys, and Selected References. *Gifted Child Quarterly*, 21, 563-573.
- Torroba, I. (1995). *La formación en centros de trabajo. Programación y evaluación*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Tschorne, P. (1990): *La dinámica de grupo aplicada al trabajo social*. Barcelona: Obelisco.
- Ulrich, D. (1997). *Human resources champion: The next agenda for adding value and delivering results*. Cambridge, MA: Harvard Business press.
- Ulrich, D., Ashkenas, R., Steve, K., Todd, J. (1996): *The Boundaryless organization: Breaking the chain of organization structure*. New York: Jossey-Bass.
- Ulrich, D., Lake, D.(1990): *Organizational Capability: Competing from the Inside/Out*. New York: Wiley.
- Ure, A. (1845) (1967): *The philosophy of manufactures*. Franck Class and Company Limited.
- Ventosa, V. y otros (1992): *La animación en centros escolares*. Madrid: CCS.
- Vergnaud, J-M. Piamelli, A. (1990). *Conduire un entretien*. Paris: Les Éditions D'organisation.
- Vernon, P.E. (1973). Multivariate Approches to the Study of Cognitive Styles. En J.R. Royce (Ed.), *Multivariate Análisis and Psychological Theory*. Nueva York: Academic Press.
- Vilar, J.F. (1997). *Las siete nuevas herramientas para la mejora de la calidad*. Madrid: Fundación Confemetal.
- Villanueva, P. (1994). *La educación de adultos hoy*. Valencia. Promolibro.
- Visauta Vinacua, B. (1989).*Técnicas de investigación Social. I Recogida de datos*. Barcelona: PPV edt.. Barna Cap. 12 pag.259 a 280.
- Von Cube, F.(1981). *La ciencia de la Educación. Posibilidades, límites, abuso político*. Barcelona: CEAC.
- Warner, W. (19829. Cognitive Style Mapping by the Hill Model. En J.W. Keefe (Ed.), *Student Learning Styles and Brain Behavior* (pp.15-18). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

- Weber, (1984). *Economía y Sociedad*. México. Fondo de cultura económica.
- Wilkinson, L. (1992). *SYSTAT for Windows: The System for Statistics for Windows (version 5.01)*. Evanston, IL: Systat Corporation.
- Winer, B.J. (1971). *Statistical principles in experimental design*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Witkin, H.A. (1969). Social influences in the development of cognitive style. En D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization. Theory and research*. Chicago: Rand McWally.
- Witkin, H.A. (1969). Social influences in the development of cognitive style. En D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization. Theory and research*. Chicago: Rand McWally.
- Witkin, H.A. (1973). *The Role of Cognitive Style, Academic Performance, and Teacher- Student Relations*. Princenton, Nj: Educational Testing Service.
- Witkin, H.A. (1973). *The Role of Cognitive Style, Academic Performance, and Teacher- Student Relations*. Princenton, Nj: Educational Testing Service.
- Witkin, H.A. (1976). Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations. En S. Messick *et al* (Eds.), *Individuality in Learning* (pp. 38-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Witkin, H.A. (1976). Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations. En S. Messick *et al* (Eds.), *Individuality in Learning* (pp.38-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Witkin, H.A. *et al.* (1962). *Psychological Differentiation*. Nueva York- Wiley.
- Witkin, H.A. *et al.* (1962). *Psychological Differentiation*. Nueva York: Wiley.
- Witkin, H.A., Moore, C., Goodenough, D. y Cox, P. (1977). Field Dependent and Field 2DIndependent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- Witkin, H.A., Moore, C., Goodenough, D. y Cox, P. (1977). Field Dependent and Field 2DIndependent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47,1-64.
- Witkin, H.A., Oltman, P., Raskin, E. y Karp, S.A. (1971). *Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. (Adaptación española: TEA, 1982).
- Witkin, HA. y Goodenough, D. (1981). *Cognitive Styles: Essence and Origins*. Madison. CO: International Universities Press.

Witkin, HA. y Goodenough, D. (1981). *Cognitive Styles: Essence and Origins*. Madison, CO: International Universities Press.

Witkin, HA., Oltman, P., Raskin, E. y Karp, S.A. (1971). *Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. (Adaptación española: TEA, 1982).

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO

I.T.S.

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar su opinión en torno a varios aspectos relacionados con la formación que se os ha impartido en los cursos de iniciación como visitadores/as médicos de vuestras empresas, con el objetivo de realizar un trabajo de investigación sobre esta temática. Vuestras respuestas van a ser totalmente confidenciales y, por esta razón así como por garantizar lo máximo posible la validez de las conclusiones a las que se lleguen con este estudio, te rogamos contestes sinceramente. Muchas gracias por tu colaboración.

A. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES.

1. Sexo:
 - Hombre
 - Mujer

2. Edad actual:
 - Hasta 22 años
 - De 23 años a 30 años
 - De 31 a 50 años
 - Más de 51 años

3. Estudios realizados:
 - Graduado Escolar
 - Bachiller Superior
 - Diplomatura
 - Licenciatura

4. Tipo de empresa en la que ejerces tu profesión:
 - Nacional
 - Multinacional Europea
 - Multinacional Americana
 - Otras (especificar).....

5. Años de profesión como I.T.S.:
 - De 0 a 2 años
 - De 3 a 8 años
 - De 9 a 15 años
 - Más de 16 años

6. Años de experiencia profesional en tu empresa actual:
 - De 0 a 2 años
 - De 3 a 8 años
 - De 9 a 15 años
 - Más de 16 años

7. Número de empresas farmacéuticas en las que has ejercido como I.T.S.:
 - Una
 - Dos
 - Tres
 - Cuatro o más

8. Sin contar los cursos de iniciación en la/s empresa/s, ¿cuántos cursos específicos de ventas te han impartido en tu empresa actual?.:
 - Ninguno

- Uno
Dos
Tres o más
9. ¿Y en tus empresas anteriores, si las has tenido?:
Ninguno
Uno
Dos
Tres o más
10. En tu empresa actual, tu fichero básicamente es de:
Médicos hospitalarios
De Centros de Salud
Mixto (calle y hospital)
Otro/s (especificar).....
11. ¿A qué crees que se debió tu selección por la empresa actual ?
A la formación académica que aportabas
A tu experiencia profesional como I.T.S.
A los compañeros de la nueva empresa
A tu presencia y “don de gentes”
A ciertos factores externos
Otros (especificar).....
No lo sé
12. ¿Entraste a sustituir a algún I.T.S. que estaba en la empresa?:
Si, fue despedido
Si, se marchó a otra empresa
Si, cambió de profesión
No
Lo desconozco
13. Los proyectos, promesas y objetivos que te plantearon en las entrevistas de entrada a la empresa:
Se han cumplido todos
Se han cumplido en parte
No se han cumplido en su mayoría
Otras (especificar).....

B. INFORMACIÓN SOBRE EL CURSO DE ENTRADA.

14. Duración del curso de “nuevos” en tu empresa actual (que realizaste tú en su día):
Una semana
Dos semanas
Tres semanas
Cuatro o más semanas
15. Los contenidos de formación del curso fueron de los siguientes tipos (marca tantas opciones como creas oportunas):
Conocimientos científicos médicos básicos
Conocimientos científicos farmacológicos básicos
Conocimientos del producto a vender
Aplicación de los conocimientos adquiridos
Otros (especificar).....

16. Si llegaste a la aplicación de los conocimientos adquiridos, ¿cómo fue esa aplicación?:
 Con visita-tipo entre compañeros
 Con estudio del material promocional.
 Con grabación en cámara de vídeo.
 Con otros (especificar).....

17. Como te puedes imaginar, dentro de los objetivos fundamentales de la empresa, estaban los de formarte como profesional competente de la Industria farmacéutica, y darte los conocimientos adecuados de los fármacos que a partir del curso ibas a llevar en cartera. Partiendo de esos objetivos primarios, evalúa rodeando con un círculo los siguientes aspectos de 1 a 4, dependiendo de lo satisfecho (4) o lo poco satisfecho (1) que quedaste con el curso en estos diferentes aspectos:

Nivel de logro de los objetivos que se plantean en el enunciado	1 2 3 4
Calidad de los contenidos impartidos en el curso	1 2 3 4
Conocimientos adquiridos sobre los fármacos	1 2 3 4
Conocimientos adquiridos sobre el ejercicio profesional	1 2 3 4
Conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento de las instituciones a las que vas a dirigirte (Insalud, Atención Primaria, etc.)	1 2 3 4
Posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el curso	1 2 3 4
Grado de participación de los asistentes	1 2 3 4
La forma de enseñar teniendo en cuenta los objetivos planteados	1 2 3 4
La duración del curso	1 2 3 4
El lugar donde se celebró el curso	1 2 3 4
Lo tratado en el curso provocó mi reflexión sobre mi práctica profesional	1 2 3 4
Mi implicación en el curso	1 2 3 4
Mi aprovechamiento de los conocimientos adquiridos	1 2 3 4
Ha respondido a mis expectativas	1 2 3 4
La utilidad de lo aprendido para mi práctica profesional diaria	1 2 3 4
La organización general del curso	1 2 3 4
Valoración global del curso	1 2 3 4

18. Lo que más me gustó del curso fue:

.....

.....
.....

19. Lo que menos me gustó del curso fue:

.....
.....
.....
.....
.....

20. Yo añadiría al curso:

.....
.....
.....
.....
.....

21. Yo eliminaría del curso:

.....
.....
.....
.....
.....

C. VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE.

22. A continuación te planteamos una serie de aspectos relacionados con la actuación del docente que impartió el curso de nuevos en el que participaste. Te pedimos que valores tu grado de acuerdo con cada uno de estos aspectos rodeando con un círculo la opción que creas adecuada, entendiendo que el (1) poco de acuerdo y el (4) muy de acuerdo.

El docente plantea claramente los objetivos que quiere conseguir	1 2 3 4
El docente comprueba la comprensión por parte de los asistentes del objetivo de la sesión	1 2 3 4
El docente motiva a los asistentes durante la presentación y/o introducción de la sesión	1 2 3 4
El docente utiliza un lenguaje adecuado a los asistentes	1 2 3 4
El docente conoce la profesión de I.T.S. y adapta los contenidos a la misma	1 2 3 4
El docente comprueba si los participantes asimilan los contenidos de la sesión	1 2 3 4
El docente utiliza además de las explicaciones orales, otros materiales para impartir los contenidos	1 2 3 4
El docente estructura bien el tema, descomponiendo el objetivo general de la sesión en pasos parciales comprensibles	1 2 3 4

- | | |
|--|---------|
| El docente organiza la sesión en función de actividades que deben realizar los participantes | 1 2 3 4 |
| El docente comprueba la comprensión de los asistentes, de las tareas que se han de realizar | 1 2 3 4 |
| El docente favorece el trabajo en grupo con tareas concretas | 1 2 3 4 |
| El docente favorece unas sesiones agradables que invitan al trabajo | 1 2 3 4 |
| El docente favorece que los asistentes cooperen y participen en el grupo | 1 2 3 4 |
| El docente evalúa los resultados de las actividades realizadas por los alumnos | 1 2 3 4 |
| El docente estructura bien el tiempo de la sesión | 1 2 3 4 |
| El docente comprueba mediante una actividad o trabajo realizado por los asistentes, si éstos han alcanzado el objetivo propuesto | 1 2 3 4 |
| El docente evalúa los resultados obtenidos de forma general | 1 2 3 4 |
| El docente realiza una síntesis final de la sesión | 1 2 3 4 |
| El docente tenía la preparación necesaria para impartir el curso | 1 2 3 4 |
23. Los contenidos que daba el profesor se referían a (selecciona las opciones de respuesta que creas oportunas):
- Lo que tu necesitabas aprender para ejercer tu profesión
 - Lo que podías utilizar en tu práctica diaria
 - Lo que viste hacer a otros
 - Los contenidos eran adecuados

D. PROPUESTAS PARA LA MEJORA

23. Crees que el curso en el que participaste te aportó los conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio de tu profesión
- Si
 - No
 - No lo sé
24. Señala por orden de importancia las tres destrezas o tipos de conocimientos que un I.T.S. debe tener a tu juicio:
- 1ª.....
 - 2ª.....
 - 3ª.....
25. Señala las tres destrezas o conocimientos que, a tu juicio, crees que se fomenta más en el curso que recibiste por orden de importancia:
- 1ª.....
 - 2ª.....
 - 3ª.....

26. Crees que se nos ha de formar en otros contenidos como:
SI NO

- Comisiones de farmacias
- Ética profesional
- Estructuras sanitarias
- Jerarquías sanitarias
- Funcionamiento Hospitalario
- Hablar en público
- Dinámica de grupos
- Actuaciones reales en venta
- Prácticas reales de visita médica
- Negociación
- Tipos de clientes
- Estrategias en venta

27. ¿Crees que necesitamos la misma formación todos los que asistimos a los cursos?.

- Si
- No
- No lo sé

Trata de explicar brevemente por qué lo crees así:

.....

.....

.....

.....

28. ¿Crees que el desempeño de nuestra profesión es igual en todas las regiones/comunidades de España?:

- Si
- No
- No lo sé

Trata de explicar brevemente por qué lo crees así:

.....

.....

.....

.....

29. En tu opinión la formación debe ser diferente a cada una de las zonas dónde vayamos a trabajar los I.T.S.:

- Si
- No
- No lo sé

OBSERVACIONES (en el espacio que viene a continuación puedes hacer cuantas sugerencias o comentarios creas oportunos, tanto en lo relativo a la temática tratada como a aquellos aspectos que creas que se pueden mejorar de este cuestionario):

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 2

CUESTIONARIO

MÉDICOS

El presente cuestionario tiene como finalidad, recabar su opinión en torno a varios aspectos relacionados con la cualificación profesional de los/as visitantes/as de las diferentes empresas de la Industria Farmacéutica que usted conoce, con el objetivo de realizar un trabajo de investigación sobre esta temática. Las respuestas van a ser totalmente confidenciales y, por esta razón como por garantizar lo máximo posible la validez de las conclusiones a las que se lleguen en este estudio, le rogamos conteste sinceramente. Muchas gracias por su colaboración.

1. Sexo:

Hombre

Mujer

2. Edad: actual:

Hasta 30 años

De 31 a 40 años

De 41 a 50 años

Más de 50 años

3. Años de ejercicio profesional como médico:

Hasta 10 años

De 11 a 20 años

De 21 a 30 años

Más de 30 años

4. Lugar de ejercicio profesional:

Ambulatorio

Centro de Salud

Domicilio

Hospital

Otros (especificar).....

5. Especialidad:

Medicina General

Medicina F. y Comunitaria

Medicina Interna

Cardiología

Otras (especificar).....

6. Le visitan los delgados de la Industria Farmacéutica:

Varios a diario

Varios semanalmente

Muy esporádicamente

Otros (especificar).....

7. Cree que la cualificación profesional del visitador médico mejora sustancialmente conforme este tiene mayor experiencia:

Si

No

8. En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior, indique tres aspectos como máximo en los que mejora este profesional:

a.....

b.....

c.....

9. En caso de haber respondido negativamente explique el motivo por el que lo cree así:

.....
.....
.....
.....
.....

10. ¿Qué es lo que más valora en el perfil profesional de los delegados de los Laboratorios Farmacéuticos en el contacto que usted mantiene con ellos? (señale tales características por orden de importancia):

a.....

b.....

c.....

11. Ahora, por el contrario, ¿Qué es lo que menos valora en el perfil profesional de tales profesionales en el contacto que usted mantiene con ellos?.

a.....

b.....

c.....

OBSERVACIONES. (En el espacio que viene a continuación puede hacer cuantas sugerencias o comentarios crea oportuno). MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION.

ANEXO 3

ANÁLISIS MUESTRA

I.T.S.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS ITS'S.

TABLE OF VALUES FOR USEXO

FRECUENCIES

1.000	2.000	4.000	TOTAL
113	16	1	130

TABLE OF VALUES FOR USEXO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	4.000	TOTAL	N
86.92	12.31	.77	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR UEDAD

FRECUENCIES

2.000	3.000	4.000	TOTAL
16	95	19	130

TABLE OF VALUES FOR UEDAD

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
12.31	73.08	14.62	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR UESTUDIO

FRECUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
12	66	14	38	130

TABLE OF VALUES FOR UESTUDIO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
9.23	50.77	10.77	29.23	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR UEMPRESA

FRECUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
35	60	32	3	130

TABLE OF VALUES FOR UEMPRESA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
26.92	46.15	24.62	2.31	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR UANOS

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
16	34	34	46	130

TABLE OF VALUES FOR UANOS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
12.31	26.15	26.15	35.38	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR UEXPERI

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
35	37	26	32	130

TABLE OF VALUES FOR UEXPERI

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
26.92	28.46	20.00	24.62	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR UNEMPRES

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
44	48	29	9	130

TABLE OF VALUES FOR UNEMPRES

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
33.85	36.92	22.31	6.92	100.00	130.00

ANEXO 4

*ANÁLISIS
MUESTRA
MÉDICOS*

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS MEDIANTE EL CUESTIONARIO
 CUMPLIMENTADO POR LOS MÉDICOS DE LA MUESTRA**

TABLE OF VALUES FOR SEXO

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
76	35	111

TABLE OF VALUES FOR SEXO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
68.47	31.53	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR EDAD

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
12	55	38	6	111

TABLE OF VALUES FOR EDAD

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
10.81	49.55	34.23	5.41	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR EXPERIEN

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
43	51	14	3	111

TABLE OF VALUES FOR EXPERIEN

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
38.74	45.95	12.61	2.70	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR LUGAR

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
-------	-------	-------	-------	-------	-------

1	80	2	23	5	111
---	----	---	----	---	-----

TABLE OF VALUES FOR LUGAR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
111.00	.90	72.07	1.80	20.72	4.50	100.00

TABLE OF VALUES FOR ESPECIAL

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
35	46	6	6	18	111

TABLE OF VALUES FOR ESPECIAL

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
111.00	31.53	41.44	5.41	5.41	16.22	100.00

TABLE OF VALUES FOR VISITADO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
76	32	3	111

TABLE OF VALUES FOR VISITADO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
68.47	28.83	2.70	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR CUALIFIC

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
93	18	111

TABLE OF VALUES FOR CUALIFIC

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
83.78	16.22	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR MEJORA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
90	90

TABLE OF VALUES FOR MEJORA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	90.00

TABLE OF VALUES FOR NOMEJO

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
17	17

TABLE OF VALUES FOR NOMEJO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	17.00

TABLE OF VALUES FOR MASVALOR

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
106	106

TABLE OF VALUES FOR MASVALOR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	106.00

TABLE OF VALUES FOR MENOSVAL

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
100	100

TABLE OF VALUES FOR MENOSVAL

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	100.00

TABLE OF VALUES FOR OBSERVA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
5	5

TABLE OF VALUES FOR OBSERVA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	5.00

ANEXO 5

PRESENTACIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

COMPOSICIÓN (6-8 miembros):

- Dos médicos. (Pedro García Urruticoechea, José Garre Cánovas)
- Dos ITS's actitud negativa (José A. Calvo Cardiel, Manolo Gutierrez Molina)
- Dos ITS's actitud positiva (Marcelino Menendez Ablanado, Antonio Miñana Marco)
- Dos ITS's actitud realista (Antonio Sanchez Galera, María Teresa Rey)
- Dos ITS's con el último curso de nuevos reciente, menos de un año (Alfonso Garrido, Federico Cabannes)

DURACIÓN: En torno a los 90 minutos.

DÍA DE CELEBRACIÓN: Martes 16 de Noviembre de 1999.

HORA DE INICIO: 17.15 horas.

LUGAR DE CELEBRACIÓN: Departamento Pedagogía Social.

RECURSOS:

- Cámara de video y trípode.
- Grabadora
- Ordenador, cañón y pantalla de proyección.

DINÁMICA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

- Informar del objetivo de la sesión: contrastar algunas de las opiniones que hemos recogido a partir de unos cuestionarios cumplimentados por ITS y médicos en relación al tema de la formación de los primeros. Tales cuestionarios entran a formar parte de una investigación que estoy desarrollando actualmente en torno a esta problemática. Gracias anticipadas por estar aquí.
- Presentaciones personas de la Universidad.
- Informar de algunos resultados globales de ambos cuestionarios: médicos e ITS, al tiempo que se propicia la discusión (ver apartado "información y discusión").
- Conclusiones generales, y reiterar las gracias por su participación.

INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN:

- Número de personas que han cumplimentado el cuestionario de ITS's.
- Número de cursos de iniciación en los que han participado los ITS's.

- Todas las del bloque B: preguntas 14 a 19. Tabla de contraste entre preguntas 18 y 19. Espacio para la discusión:
- ¿Qué os parecen estos resultados? ¿Cómo os explicáis que unos mismos elementos que han gustado de los cursos a ciertos ITS's, a otros no les hayan gustado? ¿A qué se deben estas diferencias?
- Preguntas 24 y 25 en una tabla de contraste (Cuestionario ITS's) y preguntas 10 y 11 en una tabla de contraste (Cuestionario Médicos). Luego tablas combinadas para la discusión (una con los aspectos positivos destacados por ITS's y Médicos, y otra con los aspectos negativos). Espacio para la discusión:
- ¿Observáis diferencias relevantes entre las opiniones de los ITS's y los Médicos? ¿A qué se deben estas diferencias?.
-

CUESTIONES A DESARROLLAR EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN.

Agradecimiento a todos por participar en el grupo de discusión

- Presentación de los miembros de la facultad
- Explicación de los objetivos de la reunión

Cuestionarios I.T.S.

- enviados 345
- realizados 130

Cuestionarios médicos

- entregados 110
- contestados 106

Cursos de iniciación

2 cursos de media

Cursos de ventas independientes de los cursos de nuevos

3 cursos de ventas (parecen muchos no)

Duración de los cursos de nuevos

2.1 semanas

Aplicación de los conocimientos adquiridos

Visita tipo

Escala de Litker

Menor puntuación en la formación de la práctica profesional.

Valoración del curso Excelente 1.85 sobre 4

Si falla el curso en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

Cómo se puntúa tan alto a los cursos? ¿Puede ser que la visita tipo o rol-play no es el medio adecuado?

J)Lo que más me gustó del curso fue: Temática del curso, contenidos desarrollados (conceptuales, procedimentales y actitudinales) “el saber” y el “saber hacer”.

k)¿Después de un curso de nuevos abunda el “saber hacer”? ¿conoce realmente la profesión?

L)Lo que menos me gustó del curso fue.....

M)La valoración del curso fue de 3.85 sobre 4 y lo que menos gustó ya lo habéis visto:

- Que finalidad tiene el curso de nuevos en la empresa?
- Si la cadencia más importante del curso es la puesta en práctica, ¿cómo la llevaríais a cabo vosotros?
- A lo asistentes les asusta la participación activa y el compromiso.....

N)Yo añadiría al curso:

Contenidos prácticos “saber” y “saber hacer”

Ñ)Lo que más gustó del curso anteriormente fue

“el saber “ y “el saber hacer”

también se quiere añadir al curso? El sistema falla?

O)Yo eliminaría del curso

TEXTO DIAPOSITIVAS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

ANTE TODO

- AGRADECIMIENTO POR VUESTRA ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN

CUESTIONARIO I.T.S.

- Se han enviado 345 cuestionarios a I.T.S.
Han realizado el cuestionario 130 I.T.S.

CUESTIONARIO MÉDICOS

- Se han entregado en mano 110 cuestionarios.
- Han contestado al cuestionario 106

EL NÚMERO DE CURSOS DE INICIACIÓN

- HA SIDO DE 2.02 CURSOS DE MEDIA Y LAS FRECUENCIAS HAN SIDO:

- 1.....44
- 2.....48
- 3.....29
- 4.....19

Nº DE CURSOS DE VENTA

- Ha resultado una media de 3.06 cursos con unas frecuencias de:

- 1.....23
- 2.....32
- 3.....16
- 4.....59

DURACIÓN DEL CURSO DE “NUEVOS” EN TU EMPRESA ACTUAL .

- LA DURACIÓN MEDIA DE LOS CURSOS FUE DE 2.1 SEMANAS Y LAS FRECUENCIAS FUERON:

- 1.....23
- 2.....37
- 3.....24
- 4.....43

COMO FUE LA APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS:

- Con visita tipo entre compañeros.....93
- Con estudio del material promocional.....90
- Con grabación en cámara de vídeo.....43
- Con otros.....6

ESCALA LITKER

- Las cuestiones 4,5,6 y 14, 15 son las que obtienen una puntuación media menor y van referidas a la práctica profesional.
- La valoración global del curso es de 3.85. Muy alta sin duda

LO QUE MÁS ME GUSTÓ DEL CURSO FUE: (I)

- Temáticas del curso, contenidos desarrollados (conceptuales, procedimentales y actitudinales, “el saber” y “el saber hacer”32
- Relaciones entre compañeros, participación, buen clima de trabajo, cooperación entre iguales, etc.....34
- Figura del formador, su metodología, recursos y medios didácticos utilizados...24

LO QUE MÁS ME GUSTÓ DEL CURSO FUE: (II)

- Integración en la cultura de la empresa.....9
- Utilidad práctica de lo aprendido.....14
- No sabe / no contesta.....23
- Organización del curso y lugar en el que se desarrolla.....15

LO QUE MENOS ME GUSTÓ DEL CURSO FUE:

- Duración percibida forma inadecuada: excesiva o breve.....38
- Técnicas y metodología educativas que implican participación activa y compromiso del asistente.....25
- Falta de utilidad práctica en el trabajo real.....21

LO QUE MENOS ME GUSTÓ DEL CURSO FUE:

- Lugar de impartición del curso y abuso monótono de las estrategias y recursos metodológicos desarrollados a lo largo del mismo.....32
- Aislamiento del contexto familiar.....05
- No sabe / no contesta.....34

YO AÑADIRÍA AL CURSO:

- Contenidos prácticos (“saber” y “saber hacer”).....62
- Contenidos/conocimientos científicos.....07
- Aspectos metodológicos.....10
 - Falta de seguimiento, retroalimentación y actualización de lo aprendido.....04

• No sabe / no contesta.....	49
------------------------------	----

YO ELIMINARÍA DEL CURSO:

• Actividades que implican participación activa y personalización comprometida: evaluación como control.....	21
• Densidad de los contenidos desarrollados en relación al tiempo.....	15
• Ausencia de reconocimiento profesional del docente en las temáticas de los cursos así como sus técnicas, recursos. Inadecuación del lugar y duración del curso.....	14
• Contenidos poco prácticos y útiles.....	12
• No sabe / no contesta.....	75

Señala por importancia las destrezas o conocimientos que un I.T.S. debe tener.

• Técnicas de ventas.....	126
• Conocimientos científicos del producto.....	101
• Técnicas de comunicación o de interrelación personal.....	74
• Capacidades, actitudes y hábitos de trabajo personales: tesón, responsabilidad, organización, etc.....	35

LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN DEL CURSO FUERON:

• 1.Conocimientos del producto a vender.....	123
• 2.Conocimientos médicos básicos.....	113
• 3.Farmacológicos básicos.....	111
• 4.Aplicación de los conocimientos adquiridos.....	99
• 5.Otros.....	14

EN EL CURSO FOMENTARON LAS SIGUIENTES DESTREZAS

• 1.Conocimientos científicos del producto.....	143
• 2.Técnicas de venta.....	90

- 3.Técnicas de comunicación o de interrelación personal.....30
- 4.Capacidades, actitudes y hábitos de trabajo personales: tesón, responsabilidad, organización, etc.....14
- 5.Comportamientos profesionales estereotipados, tipificados.....17
- Presión en la prescripción al cliente.....3
- No sabe / no contesta.....94

LO QUE MÁS VALORA EL MÉDICO DEL I.T.S. ES:

- Profesionalidad: conocimientos, confianza y experiencia.....79
- Adecuadas habilidades sociales: educación, buenas maneras, simpatía, empatía.....80
- Colaboración: refuerzos ofrecidos al cliente6
- Buenas relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo como seres humanos.....39
- Buenas estrategias de comunicación y venta: concisión, brevedad, adecuación a necesidades.....54

LO QUE MENOS VALORA EL MÉDICO DEL I.T.S.

- Actitudes y estrategias que reflejan el “todo vale” (el fin justifica los medios).87
- Características psicobiológicas y educativas: aspecto físico, edad, sexo.....11
- Falta de profesionalidad: no respetar horarios, prepotencia, exceso de confianza.....46
- Problemas en la comunicación: malas exposiciones y argumentación.....74

ANEXO 6

*ANÁLISIS DE
LOS
RESULTADOS:
PROCESOS DE
SELECCIÓN*

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA
CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ITS'S: PROCESOS DE SELECCIÓN.**

TABLE OF VALUES FOR UESTUDIO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
12	66	14	38	130

TABLE OF VALUES FOR UESTUDIO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
9.23	50.77	10.77	29.23	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR UNEMPRES

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
44	48	29	9	130

TABLE OF VALUES FOR UNEMPRES

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
33.85	36.92	22.31	6.92	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DCURRICU

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
27	27

TABLE OF VALUES FOR DCURRICU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	27.00

TABLE OF VALUES FOR DEXPERIE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
60	60

TABLE OF VALUES FOR DEXPERIE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	60.00

TABLE OF VALUES FOR DCOMPA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
15	15

TABLE OF VALUES FOR DCOMPA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	15.00

TABLE OF VALUES FOR DDONDE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
36	36

TABLE OF VALUES FOR DDONDE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR DFACTORE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
12	12

TABLE OF VALUES FOR DFACTORE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	12.00

TABLE OF VALUES FOR DOTROS

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
10	10

TABLE OF VALUES FOR DOTROS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	10.00

TABLE OF VALUES FOR DNOSE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
16	16

TABLE OF VALUES FOR DNOSE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	16.00

TABLE OF VALUES FOR DSUSTITU

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
21	25	13	64	5	128

TABLE OF VALUES FOR DSUSTITU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
128.00	16.41	19.53	10.16	50.00	3.91	100.00

TABLE OF VALUES FOR DSUSTITU

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
21	25	13	64	123

TABLE OF VALUES FOR DSUSTITU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
17.07	20.33	10.57	52.03	100.00	123.00

TABLE OF VALUES FOR DPROYECT

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
82	44	3	129

TABLE OF VALUES FOR DPROYECT

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
63.57	34.11	2.33	100.00	129.00

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ITS'S: FORMACIÓN DE ENTRADA.

TABLE OF VALUES FOR UCURSOSV

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
23	32	16	59	130

TABLE OF VALUES FOR UCURSOSV

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
17.69	24.62	12.31	45.38	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DANTERIO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
31	16	18	33	98

TABLE OF VALUES FOR DANTERIO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
31.63	16.33	18.37	33.67	100.00	98.00

TABLE OF VALUES FOR DFICHERO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
11	23	93	2	129

TABLE OF VALUES FOR DFICHERO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
8.53	17.83	72.09	1.55	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DCURRICU

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
27	27

TABLE OF VALUES FOR DCURRICU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	27.00

TABLE OF VALUES FOR DEXPERIE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
60	60

TABLE OF VALUES FOR DEXPERIE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	60.00

TABLE OF VALUES FOR DCOMPA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
15	15

TABLE OF VALUES FOR DCOMPA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	15.00

TABLE OF VALUES FOR DDONDE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
36	36

TABLE OF VALUES FOR DDONDE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR DFACTORE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
12	12

TABLE OF VALUES FOR DFACTORE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	12.00

TABLE OF VALUES FOR DOTROS

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
10	10

TABLE OF VALUES FOR DOTROS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	10.00

TABLE OF VALUES FOR DNOSE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
16	16

TABLE OF VALUES FOR DNOSE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	16.00

TABLE OF VALUES FOR DSUSTITU

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
21	25	13	64	5	128

TABLE OF VALUES FOR DSUSTITU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
128.00	16.41	19.53	10.16	50.00	3.91	100.00

TABLE OF VALUES FOR DPROYECT

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
82	44	3	129

TABLE OF VALUES FOR DPROYECT

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N

	63.57	34.11	2.33		100.00	129.00
--	-------	-------	------	--	--------	--------

TABLE OF VALUES FOR DDURACIO

FREQUENCIES

	1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
	23	37	24	44	128

TABLE OF VALUES FOR DDURACIO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
	17.97	28.91	18.75	34.38	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR DCOCIEN

FREQUENCIES

	1.000	TOTAL
	113	113

TABLE OF VALUES FOR DCOCIEN

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	TOTAL	N
	100.00	100.00	113.00

TABLE OF VALUES FOR DCOFARMA

FREQUENCIES

	1.000	TOTAL
	111	111

TABLE OF VALUES FOR DCOFARMA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	TOTAL	N
	100.00	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR DCOPRODU

FREQUENCIES

	1.000	TOTAL
	123	123

TABLE OF VALUES FOR DCOPRODU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	123.00

TABLE OF VALUES FOR DAPLCONO

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
99	99

TABLE OF VALUES FOR DAPLCONO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	99.00

TABLE OF VALUES FOR DOTRS

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
14	14

TABLE OF VALUES FOR DOTRS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	14.00

TABLE OF VALUES FOR DVISITA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
92	92

TABLE OF VALUES FOR DVISITA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	92.00

TABLE OF VALUES FOR DMATERPR

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
90	90

TABLE OF VALUES FOR DMATERPR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	90.00

TABLE OF VALUES FOR DVIDEO

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
43	43

TABLE OF VALUES FOR DVIDEO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	43.00

TABLE OF VALUES FOR DCONOTRO

FREQUENCIES

0.000	1.000	TOTAL
1	6	7

TABLE OF VALUES FOR DCONOTRO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

0.000	1.000	TOTAL	N
14.29	85.71	100.00	7.00

TABLE OF VALUES FOR OBJE(1)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	19	71	33	125

TABLE OF VALUES FOR OBJE(1)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.60	15.20	56.80	26.40	100.00	125.00

TABLE OF VALUES FOR OBJE(2)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	20	65	43	130

TABLE OF VALUES FOR OBJE(2)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.54	15.38	50.00	33.08	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJE(3)

FREQUENCIES

2.000	3.000	4.000	TOTAL
13	63	53	129

TABLE OF VALUES FOR OBJE(3)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
10.08	48.84	41.09	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(4)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
9	46	41	27	123

TABLE OF VALUES FOR OBJ(4)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
7.32	37.40	33.33	21.95	100.00	123.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(5)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
36	59	27	8	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(5)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
27.69	45.38	20.77	6.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(6)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
8	56	46	20	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(6)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.15	43.08	35.38	15.38	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(7)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	13	68	46	129

TABLE OF VALUES FOR OBJ(7)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.55	10.08	52.71	35.66	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(8)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	23	76	28	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(8)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	17.69	58.46	21.54	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(9)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
10	28	61	31	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(9)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
7.69	21.54	46.92	23.85	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(10)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
8	19	37	66	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(10)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.15	14.62	28.46	50.77	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(11)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
6	31	58	35	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(11)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
4.62	23.85	44.62	26.92	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(12)

FREQUENCIES

2.000	3.000	4.000	TOTAL
8	63	59	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(12)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.15	48.46	45.38	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(13)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
1	13	71	45	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(13)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
.77	10.00	54.62	34.62	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(14)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	34	66	27	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(14)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	26.15	50.77	20.77	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(15)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
5	43	56	25	1	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(15)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
130.00	3.85	33.08	43.08	19.23	.77	100.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(16)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	28	65	34	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(16)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	21.54	50.00	26.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(17)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	22	68	37	129

TABLE OF VALUES FOR OBJ(17)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.55	17.05	52.71	28.68	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR TMSGUS

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
108	108

TABLE OF VALUES FOR TMSGUS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N

100.00	100.00	108.00	

TABLE OF VALUES FOR TMESONSG

FREQUENCIES

1.000	TOTAL

100	100

TABLE OF VALUES FOR TMESONSG

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N

100.00	100.00	100.00

TABLE OF VALUES FOR CANHADHI

FREQUENCIES

1.000	TOTAL

86	86

TABLE OF VALUES FOR CANHADHI

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N

100.00	100.00	86.00

TABLE OF VALUES FOR CELIMINA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL

56	56

TABLE OF VALUES FOR CELIMINA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N

100.00	100.00	56.00

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS VARIABLES OBJE1 A OBJE17:

TOTAL OBSERVATIONS: 130

OBJ(5) OBJE(1) OBJE(2) OBJE(3) OBJ(4)

N OF CASES	125	130	129	123
130				
MINIMUM	1.000	1.000	2.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
4.000				
RANGE	3.000	3.000	2.000	3.000
3.000				
MEAN	3.080	3.146	3.310	2.699
2.054				
STANDARD DEV	0.691	0.727	0.647	0.896
0.856				
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000
2.000				

	OBJ(6)	OBJ(7)	OBJ(8)	OBJ(9)
OBJ(10)				
N OF CASES	130	129	130	130
130				
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
4.000				
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				
MEAN	2.600	3.225	2.992	2.869
3.238				
STANDARD DEV	0.822	0.687	0.699	0.866
0.922				
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000
4.000				

	OBJ(11)	OBJ(12)	OBJ(13)	OBJ(14)
OBJ(15)				
N OF CASES	130	130	130	130
130				
MINIMUM	1.000	2.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
5.000				
RANGE	3.000	2.000	3.000	3.000
4.000				
MEAN	2.938	3.392	3.231	2.900
2.800				
STANDARD DEV	0.833	0.604	0.653	0.746
0.820				
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				

	OBJ(16)	OBJ(17)
N OF CASES	130	129
MINIMUM	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000
RANGE	3.000	3.000
MEAN	3.000	3.085
STANDARD DEV	0.757	0.718
MEDIAN	3.000	3.000

ANEXO 7

*ANÁLISIS DE
LOS
RESULTADOS:
ACTUACIÓN
DOCENTE*

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE
LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ITS'S:
VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE.**

TABLE OF VALUES FOR DOC(1)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
4	22	52	52	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(1)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.08	16.92	40.00	40.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(2)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
5	25	53	47	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(2)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.85	19.23	40.77	36.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(3)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	25	53	49	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(3)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	19.23	40.77	37.69	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(4)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
5	14	59	52	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(4)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.85	10.77	45.38	40.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(5)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
11	39	44	36	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(5)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
8.46	30.00	33.85	27.69	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(6)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
4	26	53	47	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(6)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.08	20.00	40.77	36.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(7)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	13	45	69	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(7)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	10.00	34.62	53.08	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(8)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
7	23	56	43	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(8)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
5.43	17.83	43.41	33.33	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(9)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
6	28	63	31	128

TABLE OF VALUES FOR DOC(9)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
4.69	21.88	49.22	24.22	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(10)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	33.000	TOTAL
3	36	50	39	1	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(10)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	33.000	TOTAL
129.00	2.33	27.91	38.76	30.23	.78	100.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(11)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
11	27	55	36	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(11)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
8.53	20.93	42.64	27.91	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(12)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
9	27	55	39	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(12)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.92	20.77	42.31	30.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(13)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
6	19	62	43	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(13)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
4.62	14.62	47.69	33.08	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(14)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	38	46	42	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(14)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.33	29.46	35.66	32.56	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(15)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
7	28	63	32	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(15)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
5.38	21.54	48.46	24.62	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(16)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
1	19	38	19	77

TABLE OF VALUES FOR DOC(16)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.30	24.68	49.35	24.68	100.00	77.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(17)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	27	63	33	126

TABLE OF VALUES FOR DOC(17)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.38	21.43	50.00	26.19	100.00	126.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(18)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
4	28	51	44	127

TABLE OF VALUES FOR DOC(18)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.15	22.05	40.16	34.65	100.00	127.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(19)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	13	49	64	128

TABLE OF VALUES FOR DOC(19)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.56	10.16	38.28	50.00	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR CINECEA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
71	71

TABLE OF VALUES FOR CINECEA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	71.00

TABLE OF VALUES FOR CIUTIL

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
71	71

TABLE OF VALUES FOR CIUTIL

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N

100.00	100.00	71.00

TABLE OF VALUES FOR CIHACE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL

12	12

TABLE OF VALUES FOR CIHACE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N

100.00	100.00	12.00

TABLE OF VALUES FOR CIADEC

FREQUENCIES

1.000	TOTAL

64	64

TABLE OF VALUES FOR CIADEC

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N

100.00	100.00	64.00

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DOC1 A DOC19

TOTAL OBSERVATIONS: 130

	DOC(1)	DOC(2)	DOC(3)	DOC(4)
DOC(5)				
N OF CASES	130	130	130	130
130				
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
4.000				
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				
MEAN	3.169	3.092	3.138	3.215
2.808				
STANDARD DEV	0.818	0.839	0.805	0.787
0.941				

MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				
	DOC(6)	DOC(7)	DOC(8)	DOC(9)
DOC(10)				
N OF CASES	130	130	129	128
129				
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
33.000				
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
32.000				
MEAN	3.100	3.385	3.047	2.930
3.209				
STANDARD DEV	0.825	0.761	0.856	0.805
2.769				
MEDIAN	3.000	4.000	3.000	3.000
3.000				
	DOC(11)	DOC(12)	DOC(13)	DOC(14)
DOC(15)				
N OF CASES	129	130	130	129
130				
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
4.000				
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				
MEAN	2.899	2.954	3.092	2.984
2.923				
STANDARD DEV	0.909	0.888	0.811	0.848
0.822				
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				
	DOC(16)	DOC(17)	DOC(18)	DOC(19)
N OF CASES	77	126	127	128
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
MEAN	2.974	3.000	3.063	3.367
STANDARD DEV	0.743	0.759	0.833	0.730
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.500

ANEXO 7: OBJETIVO 2

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ITS'S: PROCESOS DE FORMACIÓN DE ENTRADA

TABLE OF VALUES FOR UCURSOSV

FRECUENCIAS

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
23	32	16	59	130

TABLE OF VALUES FOR UCURSOSV

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
	17.69	24.62	12.31	45.38	100.00	130.00

TABLE OF UCURSOSV (ROWS) BY EMPRESA (COLUMNS)

FREQUENCIES

	1.000	2.000	3.000	TOTAL
1.000	9	8	4	21
2.000	8	15	9	32
3.000	5	8	3	16
4.000	13	29	16	58
TOTAL	35	60	32	127

TABLE OF UCURSOSV (ROWS) BY EMPRESA (COLUMNS)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
1.000	7.09	6.30	3.15	16.54	21.00
2.000	6.30	11.81	7.09	25.20	32.00
3.000	3.94	6.30	2.36	12.60	16.00
4.000	10.24	22.83	12.60	45.67	58.00
TOTAL	27.56	47.24	25.20	100.00	
N	35	60	32	127	

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	3.807	6	0.703
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE	3.655	6	0.723

COEFFICIENT	VALUE	ASYMPTOTIC STD ERROR
PHI	0.173	
CRAMER V	0.122	
CONTINGENCY	0.171	
GOODMAN-KRUSKAL GAMMA	0.145	0.118
KENDALL TAU-B	0.097	0.079
STUART TAU-C	0.096	0.079
SPEARMAN RHO	0.110	0.089
SOMERS D (COLUMN DEPENDENT)	0.093	0.076
LAMBDA (COLUMN DEPENDENT)	0.015	0.061
UNCERTAINTY (COLUMN DEPENDENT)	0.014	0.014

TABLE OF VALUES FOR DANTERIO

FREQUENCIES

	1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
	31	16	18	33	98

TABLE OF VALUES FOR DANTERIO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
	31.63	16.33	18.37	33.67	100.00	98.00

TABLE OF COMPARA (ROWS) BY COMPARA1 (COLUMNS)
FREQUENCIES

	1.000	2.000	TOTAL
1.000	8	10	18
2.000	23	57	80
TOTAL	31	67	98

TABLE OF COMPARA (ROWS) BY COMPARA1 (COLUMNS)
PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	TOTAL	N
1.000	8.16	10.20	18.37	18.00
2.000	23.47	58.16	81.63	80.00
TOTAL	31.63	68.37	100.00	
N	31	67	98	

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	1.674	1	0.196
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE	1.603	1	0.205
MCNEMAR SYMMETRY CHI-SQUARE	5.121	1	0.024
YATES CORRECTED CHI-SQUARE	1.027	1	0.311
FISHER EXACT TEST (TWO-TAIL)			

TABLE OF VALUES FOR DFICHERO

FREQUENCIES

	1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
	11	23	93	2	129

TABLE OF VALUES FOR DFICHERO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
8.53	17.83	72.09	1.55	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DDURACIO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
23	37	24	44	128

TABLE OF VALUES FOR DDURACIO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
17.97	28.91	18.75	34.38	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR DCOCIEN

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
113	113

TABLE OF VALUES FOR DCOCIEN

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	113.00

TABLE OF VALUES FOR DCOFARMA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
111	111

TABLE OF VALUES FOR DCOFARMA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR DCOPRODU

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
123	123

TABLE OF VALUES FOR DCOPRODU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	123.00

TABLE OF VALUES FOR DAPLCONO

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
99	99

TABLE OF VALUES FOR DAPLCONO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	99.00

TABLE OF VALUES FOR DOTRS

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
14	14

TABLE OF VALUES FOR DOTRS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	14.00

TABLE OF VALUES FOR DVISITA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
92	92

TABLE OF VALUES FOR DVISITA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	92.00

TABLE OF VALUES FOR DMATERPR

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
90	90

TABLE OF VALUES FOR DMATERPR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	90.00

TABLE OF VALUES FOR DVIDEO

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
43	43

TABLE OF VALUES FOR DVIDEO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	43.00

TABLE OF VALUES FOR DCONOTRO

FREQUENCIES

0.000	1.000	TOTAL
1	6	7

TABLE OF VALUES FOR DCONOTRO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

0.000	1.000	TOTAL	N
14.29	85.71	100.00	7.00

TABLE OF VALUES FOR OBJE(1)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	19	71	33	125

TABLE OF VALUES FOR OBJE(1)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.60	15.20	56.80	26.40	100.00	125.00

TABLE OF VALUES FOR OBJE(2)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	20	65	43	130

TABLE OF VALUES FOR OBJE(2)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.54	15.38	50.00	33.08	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJE(3)

FREQUENCIES

2.000	3.000	4.000	TOTAL
13	63	53	129

TABLE OF VALUES FOR OBJE(3)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
10.08	48.84	41.09	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(4)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
9	46	41	27	123

TABLE OF VALUES FOR OBJ(4)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
7.32	37.40	33.33	21.95	100.00	123.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(5)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
36	59	27	8	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(5)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
27.69	45.38	20.77	6.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(6)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
8	56	46	20	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(6)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.15	43.08	35.38	15.38	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(7)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	13	68	46	129

TABLE OF VALUES FOR OBJ(7)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.55	10.08	52.71	35.66	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(8)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	23	76	28	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(8)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	17.69	58.46	21.54	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(9)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
10	28	61	31	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(9)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
7.69	21.54	46.92	23.85	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(10)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
8	19	37	66	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(10)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.15	14.62	28.46	50.77	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(11)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
6	31	58	35	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(11)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
4.62	23.85	44.62	26.92	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(12)

FREQUENCIES

2.000	3.000	4.000	TOTAL
8	63	59	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(12)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.15	48.46	45.38	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(13)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
1	13	71	45	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(13)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
.77	10.00	54.62	34.62	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(14)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	34	66	27	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(14)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	26.15	50.77	20.77	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(15)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
5	43	56	26	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(15)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.85	33.08	43.08	20.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(16)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	28	65	34	130

TABLE OF VALUES FOR OBJ(16)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	21.54	50.00	26.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR OBJ(17)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	22	68	37	129

TABLE OF VALUES FOR OBJ(17)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.55	17.05	52.71	28.68	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR TMSGUS

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
108	108

TABLE OF VALUES FOR TMSGUS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	108.00

TABLE OF VALUES FOR TMESONSG

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
100	100

TABLE OF VALUES FOR TMESONSG

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	100.00

TABLE OF VALUES FOR CANHADHI

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
86	86

TABLE OF VALUES FOR CANHADHI

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	86.00

TABLE OF VALUES FOR CELIMINA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
56	56

TABLE OF VALUES FOR CELIMINA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	56.00

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS VARIABLES OBJE1 A OBJE17:

TOTAL OBSERVATIONS: 130

	OBJ(1)	OBJ(2)	OBJ(3)	OBJ(4)
OBJ(5)				
N OF CASES	125	130	129	123
MINIMUM	1.000	1.000	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
RANGE	3.000	3.000	2.000	3.000
MEAN	3.080	3.146	3.310	2.699
STANDARD DEV	0.691	0.727	0.647	0.896
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000

	OBJ(6)	OBJ(7)	OBJ(8)	OBJ(9)
OBJ(10)				
N OF CASES	130	129	130	130
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
MEAN	2.600	3.225	2.992	2.869
STANDARD DEV	0.822	0.687	0.699	0.866
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000

	OBJ(11)	OBJ(12)	OBJ(13)	OBJ(14)
OBJ(15)				
N OF CASES	130	130	130	130
MINIMUM	1.000	2.000	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
RANGE	3.000	2.000	3.000	3.000
MEAN	2.938	3.392	3.231	2.900
STANDARD DEV	0.833	0.604	0.653	0.746
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000

OBJ(16) OBJ(17)

N OF CASES	130	129
MINIMUM	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000
RANGE	3.000	3.000
MEAN	3.000	3.085
STANDARD DEV	0.757	0.718
MEDIAN	3.000	3.000

PEARSON CORRELATION MATRIX

	OBJ(1)	OBJ(2)	OBJ(3)	OBJ(4)
OBJ(5)				
OBJ(1)	1.000			
OBJ(2)	0.519	1.000		
OBJ(3)	0.382	0.453	1.000	
OBJ(4)	0.334	0.323	0.285	1.000
OBJ(5)	0.261	0.125	0.110	0.480
1.000				
OBJ(6)	0.461	0.289	0.271	0.397
0.393				
OBJ(7)	0.270	0.153	0.263	0.126
0.156				
OBJ(8)	0.503	0.452	0.487	0.283
0.159				
OBJ(9)	0.450	0.335	0.262	0.315
0.346				
OBJ(10)	0.368	0.266	0.297	0.285
0.282				
OBJ(11)	0.243	0.183	0.071	0.198
0.170				
OBJ(12)	0.256	0.288	0.324	0.182
0.097				
OBJ(13)	0.312	0.330	0.317	0.384
0.070				
OBJ(14)	0.423	0.356	0.284	0.413
0.231				
OBJ(15)	0.475	0.417	0.283	0.472
0.278				
OBJ(16)	0.539	0.536	0.278	0.352
0.329				
OBJ(17)	0.542	0.593	0.417	0.427
0.258				

	OBJ(6)	OBJ(7)	OBJ(8)	OBJ(9)
OBJ(10)				
OBJ(6)	1.000			
OBJ(7)	0.119	1.000		
OBJ(8)	0.447	0.276	1.000	
OBJ(9)	0.339	0.245	0.475	1.000
OBJ(10)	0.245	0.094	0.390	0.450
1.000				
OBJ(11)	0.279	0.045	0.123	0.269
0.234				
OBJ(12)	0.250	0.233	0.205	0.303
0.177				
OBJ(13)	0.438	0.157	0.321	0.241
0.146				
OBJ(14)	0.536	0.031	0.427	0.409
0.369				
OBJ(15)	0.511	0.207	0.434	0.330
0.319				

0.402	OBJ(16)	0.426	0.147	0.456	0.462
0.449	OBJ(17)	0.504	0.150	0.626	0.496

		OBJ(11)	OBJ(12)	OBJ(13)	OBJ(14)
OBJ(15)					
	OBJ(11)	1.000			
	OBJ(12)	0.317	1.000		
	OBJ(13)	0.362	0.558	1.000	
	OBJ(14)	0.437	0.380	0.557	1.000
	OBJ(15)	0.351	0.349	0.504	0.606
1.000	OBJ(16)	0.239	0.348	0.306	0.453
0.511	OBJ(17)	0.288	0.331	0.480	0.622
0.632					

	OBJ(16)	OBJ(17)
--	---------	---------

OBJ(16)	1.000	
OBJ(17)	0.715	1.000

BARTLETT CHI-SQUARE STATISTIC: 842.062 DF= 136 PROB= .000

MATRIX OF PROBABILITIES

		OBJ(1)	OBJ(2)	OBJ(3)	OBJ(4)
OBJ(5)					
	OBJ(1)	0.000			
	OBJ(2)	0.000	0.000		
	OBJ(3)	0.000	0.000	0.000	
	OBJ(4)	0.000	0.000	0.002	0.000
	OBJ(5)	0.004	0.177	0.234	0.000
0.000	OBJ(6)	0.000	0.001	0.003	0.000
0.000	OBJ(7)	0.003	0.098	0.004	0.173
0.092	OBJ(8)	0.000	0.000	0.000	0.002
0.086	OBJ(9)	0.000	0.000	0.004	0.001
0.000	OBJ(10)	0.000	0.004	0.001	0.002
0.002	OBJ(11)	0.008	0.048	0.443	0.032
0.065	OBJ(12)	0.005	0.002	0.000	0.048
0.297	OBJ(13)	0.001	0.000	0.000	0.000
0.449	OBJ(14)	0.000	0.000	0.002	0.000
0.012	OBJ(15)	0.000	0.000	0.002	0.000
0.002	OBJ(16)	0.000	0.000	0.002	0.000
0.000	OBJ(17)	0.000	0.000	0.002	0.000

0.005	OBJ(17)	0.000	0.000	0.000	0.000
	OBJ(10)	OBJ(6)	OBJ(7)	OBJ(8)	OBJ(9)
	OBJ(6)	0.000			
	OBJ(7)	0.199	0.000		
	OBJ(8)	0.000	0.003	0.000	
	OBJ(9)	0.000	0.008	0.000	0.000
0.000	OBJ(10)	0.007	0.310	0.000	0.000
0.011	OBJ(11)	0.002	0.631	0.183	0.003
0.056	OBJ(12)	0.006	0.011	0.026	0.001
0.115	OBJ(13)	0.000	0.090	0.000	0.008
0.000	OBJ(14)	0.000	0.739	0.000	0.000
0.000	OBJ(15)	0.000	0.024	0.000	0.000
0.000	OBJ(16)	0.000	0.112	0.000	0.000
0.000	OBJ(17)	0.000	0.104	0.000	0.000
	OBJ(15)	OBJ(11)	OBJ(12)	OBJ(13)	OBJ(14)
	OBJ(11)	0.000			
	OBJ(12)	0.000	0.000		
	OBJ(13)	0.000	0.000	0.000	
	OBJ(14)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000	OBJ(15)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000	OBJ(16)	0.009	0.000	0.001	0.000
0.000	OBJ(17)	0.002	0.000	0.000	0.000
		OBJ(16)	OBJ(17)		
	OBJ(16)	0.000			
	OBJ(17)	0.000	0.000		

NUMBER OF OBSERVATIONS: 118

TABLE OF VALUES FOR DOC(1)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
4	22	52	52	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(1)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.08	16.92	40.00	40.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(2)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
5	25	53	47	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(2)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.85	19.23	40.77	36.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(3)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	25	53	49	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(3)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	19.23	40.77	37.69	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(4)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
5	14	59	52	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(4)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.85	10.77	45.38	40.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(5)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
11	39	44	36	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(5)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
8.46	30.00	33.85	27.69	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(6)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
4	26	53	47	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(6)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.08	20.00	40.77	36.15	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(7)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	13	45	69	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(7)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.31	10.00	34.62	53.08	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(8)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
7	23	56	43	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(8)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
5.43	17.83	43.41	33.33	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(9)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
6	28	63	31	128

TABLE OF VALUES FOR DOC(9)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
4.69	21.88	49.22	24.22	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(10)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	33.000	TOTAL
3	36	50	39	1	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(10)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	33.000	TOTAL
2.33	27.91	38.76	30.23	.78	100.00

N
129.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(11)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
11	27	55	36	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(11)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
8.53	20.93	42.64	27.91	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(12)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
9	27	55	39	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(12)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
6.92	20.77	42.31	30.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(13)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
6	19	62	43	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(13)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
4.62	14.62	47.69	33.08	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(14)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	38	46	42	129

TABLE OF VALUES FOR DOC(14)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.33	29.46	35.66	32.56	100.00	129.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(15)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
7	28	63	32	130

TABLE OF VALUES FOR DOC(15)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
5.38	21.54	48.46	24.62	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(16)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
1	19	38	19	77

TABLE OF VALUES FOR DOC(16)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.30	24.68	49.35	24.68	100.00	77.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(17)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
3	27	63	33	126

TABLE OF VALUES FOR DOC(17)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
2.38	21.43	50.00	26.19	100.00	126.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(18)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
4	28	51	44	127

TABLE OF VALUES FOR DOC(18)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
3.15	22.05	40.16	34.65	100.00	127.00

TABLE OF VALUES FOR DOC(19)

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
2	13	49	64	128

TABLE OF VALUES FOR DOC(19)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
1.56	10.16	38.28	50.00	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR CINECEA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
71	71

TABLE OF VALUES FOR CINECEA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	71.00

TABLE OF VALUES FOR CIUTIL

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
71	71

TABLE OF VALUES FOR CIUTIL

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	71.00

TABLE OF VALUES FOR CIHACE

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
12	12

TABLE OF VALUES FOR CIHACE

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	12.00

TABLE OF VALUES FOR CIADEC

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
64	64

TABLE OF VALUES FOR CIADEC

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	64.00

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DOC1 A DOC19

TOTAL OBSERVATIONS: 130

	DOC(1)	DOC(2)	DOC(3)	DOC(4)
DOC(5)				
N OF CASES	130	130	130	130
130				
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
4.000				
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				
MEAN	3.169	3.092	3.138	3.215
2.808				
STANDARD DEV	0.818	0.839	0.805	0.787
0.941				
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				

	DOC(6)	DOC(7)	DOC(8)	DOC(9)
DOC(10)				
N OF CASES	130	130	129	128
129				
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
33.000				
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
32.000				
MEAN	3.100	3.385	3.047	2.930
3.209				

STANDARD DEV	0.825	0.761	0.856	0.805
2.769				
MEDIAN	3.000	4.000	3.000	3.000
3.000				
	DOC(11)	DOC(12)	DOC(13)	DOC(14)
DOC(15)				
N OF CASES	129	130	130	129
130				
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
1.000				
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
4.000				
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				
MEAN	2.899	2.954	3.092	2.984
2.923				
STANDARD DEV	0.909	0.888	0.811	0.848
0.822				
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.000
3.000				

	DOC(16)	DOC(17)	DOC(18)	DOC(19)
N OF CASES	77	126	127	128
MINIMUM	1.000	1.000	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000	4.000	4.000
RANGE	3.000	3.000	3.000	3.000
MEAN	2.974	3.000	3.063	3.367
STANDARD DEV	0.743	0.759	0.833	0.730
MEDIAN	3.000	3.000	3.000	3.500

PEARSON CORRELATION MATRIX

	OBJ(17)	DOC(1)	DOC(2)	DOC(3)
DOC(4)				
OBJ(17)	1.000			
DOC(1)	0.439	1.000		
DOC(2)	0.546	0.604	1.000	
DOC(3)	0.470	0.456	0.585	1.000
DOC(4)	0.542	0.445	0.622	0.667
1.000				
DOC(5)	0.539	0.277	0.370	0.517
0.460				
DOC(6)	0.539	0.400	0.628	0.595
0.724				
DOC(7)	0.541	0.472	0.616	0.601
0.594				
DOC(8)	0.605	0.488	0.602	0.470
0.703				
DOC(9)	0.536	0.523	0.538	0.500
0.699				
DOC(10)	0.272	0.111	0.007	0.095
0.114				
DOC(11)	0.432	0.426	0.439	0.501
0.520				
DOC(12)	0.566	0.437	0.546	0.658
0.534				
DOC(13)	0.372	0.537	0.483	0.574
0.442				

0.469	DOC(14)	0.416	0.375	0.465	0.473
0.537	DOC(15)	0.541	0.361	0.561	0.431
0.589	DOC(16)	0.569	0.559	0.597	0.556
0.399	DOC(17)	0.400	0.358	0.427	0.410
0.526	DOC(18)	0.517	0.542	0.560	0.430
0.456	DOC(19)	0.524	0.417	0.472	0.281

DOC(9)		DOC(5)	DOC(6)	DOC(7)	DOC(8)
	DOC(5)	1.000			
	DOC(6)	0.534	1.000		
	DOC(7)	0.367	0.545	1.000	
	DOC(8)	0.346	0.669	0.617	1.000
	DOC(9)	0.485	0.703	0.516	0.676
1.000	DOC(10)	0.132	0.147	0.068	0.147
0.134	DOC(11)	0.468	0.568	0.493	0.407
0.520	DOC(12)	0.570	0.570	0.632	0.481
0.505	DOC(13)	0.509	0.556	0.500	0.366
0.456	DOC(14)	0.449	0.716	0.415	0.564
0.532	DOC(15)	0.431	0.569	0.598	0.603
0.509	DOC(16)	0.440	0.625	0.528	0.624
0.562	DOC(17)	0.471	0.647	0.433	0.508
0.394	DOC(18)	0.506	0.665	0.512	0.513
0.576	DOC(19)	0.347	0.487	0.505	0.595
0.510					

DOC(14)		DOC(10)	DOC(11)	DOC(12)	DOC(13)
	DOC(10)	1.000			
	DOC(11)	0.131	1.000		
	DOC(12)	0.127	0.696	1.000	
	DOC(13)	0.095	0.723	0.752	1.000
	DOC(14)	0.151	0.541	0.508	0.562
1.000	DOC(15)	0.129	0.469	0.561	0.442
0.551	DOC(16)	0.171	0.426	0.538	0.441
0.488	DOC(17)	0.121	0.360	0.471	0.441
0.654	DOC(18)	0.134	0.518	0.568	0.550
0.667	DOC(19)	0.215	0.351	0.421	0.297
0.373					

DOC(19)	DOC(15)	DOC(16)	DOC(17)	DOC(18)
DOC(15)	1.000			
DOC(16)	0.499	1.000		
DOC(17)	0.442	0.478	1.000	
DOC(18)	0.578	0.490	0.660	1.000
DOC(19)	0.567	0.448	0.415	0.490
1.000				

BARTLETT CHI-SQUARE STATISTIC: 1023.580 DF= 190 PROB= .000

MATRIX OF PROBABILITIES

DOC(4)	OBJ(17)	DOC(1)	DOC(2)	DOC(3)
OBJ(17)	0.000			
DOC(1)	0.000	0.000		
DOC(2)	0.000	0.000	0.000	
DOC(3)	0.000	0.000	0.000	0.000
DOC(4)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(5)	0.000	0.015	0.001	0.000
0.000				
DOC(6)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(7)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(8)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(9)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(10)	0.017	0.335	0.951	0.409
0.324				
DOC(11)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(12)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(13)	0.001	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(14)	0.000	0.001	0.000	0.000
0.000				
DOC(15)	0.000	0.001	0.000	0.000
0.000				
DOC(16)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(17)	0.000	0.001	0.000	0.000
0.000				
DOC(18)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000				
DOC(19)	0.000	0.000	0.000	0.013
0.000				

DOC(9)	DOC(5)	DOC(6)	DOC(7)	DOC(8)
DOC(5)	0.000			
DOC(6)	0.000	0.000		
DOC(7)	0.001	0.000	0.000	

	DOC(8)	0.002	0.000	0.000	0.000
	DOC(9)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(10)	0.251	0.202	0.556	0.203
0.245					
	DOC(11)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(12)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(13)	0.000	0.000	0.000	0.001
0.000					
	DOC(14)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(15)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(16)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(17)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(18)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(19)	0.002	0.000	0.000	0.000
0.000					

		DOC(10)	DOC(11)	DOC(12)	DOC(13)
DOC(14)					
	DOC(10)	0.000			
	DOC(11)	0.257	0.000		
	DOC(12)	0.269	0.000	0.000	
	DOC(13)	0.411	0.000	0.000	0.000
	DOC(14)	0.190	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(15)	0.262	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(16)	0.137	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(17)	0.293	0.001	0.000	0.000
0.000					
	DOC(18)	0.247	0.000	0.000	0.000
0.000					
	DOC(19)	0.060	0.002	0.000	0.009
0.001					

		DOC(15)	DOC(16)	DOC(17)	DOC(18)
DOC(19)					
	DOC(15)	0.000			
	DOC(16)	0.000	0.000		
	DOC(17)	0.000	0.000	0.000	
	DOC(18)	0.000	0.000	0.000	0.000
	DOC(19)	0.000	0.000	0.000	0.000
0.000					

NUMBER OF OBSERVATIONS: 77

TABLE OF VALUES FOR CISICONO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
87	34	7	128

TABLE OF VALUES FOR CISICONO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
67.97	26.56	5.47	100.00	128.00

RESPUESTAS CUALITATIVAS AL CUESTIONARIO DE I.T.S.'s

Pregunta n°18. Lo que más me gustó del curso fue:

Respuestas.

El curso de ventas.

Ameno, participativo, interactivo.

El trato exquisito y familiar de formadores y directivos.

Conocimiento de los productos en cartera.

En blanco

La formación en conocimientos de las patologías a los cuales van destinados los productos.

En blanco

Buen ambiente y relajación.

Relación entre profesores y compañeros, el clima familiar y sin estrés y en general el buen ambiente reinante.

La participación.

Ambiente de trabajo agradable y buena disposición de los formadores y flexibilidad de horario

Convivencia grupo nuevos compañeros. Estancia hotel muy agradable.

La buena programación de las materias como un buen ritmo adecuado, la tolerancia de los profesores y el buen ambiente y relajado.

El compañerismo.

La experiencia nueva que supuso tratar con la gente que serían compañeros.

El trato recibido, el ambiente.

La ilusión del comienzo de un nuevo futuro como I.T.S.

La dinámica relajada y participativa de los asistentes.

En blanco.

Conocer y valorar a los que te enseñan como a tus compañeros de curso.

Participación del grupo, implicación y relación lograda con los asistentes. Formó la base de lo que hoy soy como I.T.S.

Voluntad de los docentes para hacerlo asequible a los asistentes, no todos tenían la misma preparación.

En blanco.

El interés que pusieron el equipo de formación. Pero no sirvió de nada pues no conocían el oficio a pie de obra.

En blanco.

En blanco.

El alto grado de preparación de los formadores, su capacidad de comunicación y amabilidad y el compañerismo con el que se comportaron.

Organización y funcionamiento de la empresa.

En blanco.

El conocimiento del funcionamiento del cuerpo humano.

El tema relacionado con el conocimiento de los fármacos que he de proporcionar.
La calidad de los contenidos científicos. La parte del dpto. médico.
El recibimiento y motivación de la empresa.
La participación de los compañeros y los conocimientos transmitidos.
El curso de técnicas de venta.
Práctico 100%
Convivencia y monitores.
El compañerismo por parte de todos.
En general estuvo bien.
La didáctica, amenidad y clarividencia de los ponentes.
Los conocimientos adquiridos, la magnífica preparación y amenidad del docente del curso.
La buena relación que llegamos a tener con alguno de los formadores, alto grado de confianza.
Materiales bien presentados.
Los conocimientos adquiridos y la ilusión de iniciar un trabajo que siempre me gustó
Los ejercicios prácticos.
La seriedad científica y el compañerismo de jefes y resto de los novatos.
La formación sobre medicina y sus problemas que conseguí retener.
En blanco.
La organización, planificación y desarrollo del curso. La sencillez en el momento de exponerlo por parte de los monitores.
El compañerismo y la unidad entre los asistentes. A todos nos unía el mismo estado de expectativa y de incertidumbre.
Claridad en exposición de ideas. Participación. Compañerismo.
El trato humano de los responsables.
En blanco.
Los conocimientos adquiridos.
Su organización.
Lo aprendido, primer contacto con la compañía, te da idea un poco de la filosofía de la compañía, aunque son momentos donde todo es de color de rosa, la mili viene después.
El trato humano de los que componían el equipo de formación.
En blanco.
En blanco.
El trato personal.
En blanco.
Tema científico.
El conocimiento de fisiología y como actúan los productos sobre determinadas patologías.
Práctico.
La exposición de los temarios.
En blanco.
Los compañeros y el tiempo.
Forma y tiempo.
Presión de los monitores adecuada a la actividad. Material profusamente utilizado.
La aplicación de todos los objetivos planteados en tan poco tiempo, mezcla de los objetivos teóricos con los prácticos haciéndolo mucho más ameno.
Ilusión de entrenadores. Formación variada. Barcelona.
Compañerismo y espíritu de equipo.
Lo ameno y fácil que me resultó.
El trato humano.
La congruencia.
El compañerismo existente.
La parte relacionado con el estudio y tipología de los clientes y como tratarlos.
Se realizó con bastante movimiento y atención sin caer en la monotonía.
La cultura que adquirí y con el tipo de personas que me permite relacionarme. Lo que abrió mi mente sobre el mundo de las ventas. Creo que la industria farmacéutica es pionera en algunos conceptos de la venta.
La cooperación entre compañeros.
Ambiente de cordialidad y relajación.
Escueto.

La programación y su cumplimiento.
Integración del grupo y el contacto con delegados de otras provincias para ver la situación de la visita medica en cada zona.
En blanco.
En blanco.
La estructura del curso y el ambiente relajado.
En blanco.
En blanco.
Saber todo sobre tu producto y controlarlo totalmente.
Ameno, práctico y didáctico.
En blanco.
En blanco.
Conocimiento de los productos.
Reflexión sobre mi práctica profesional.
Aclaración de mis ideas.
El instructor y los conocimientos científicos.
Todo en general, destacando la actitud del grupo y el buen ambiente del mismo.
Practico. La calidad de la comunicación del director de entrenamiento.
La participación de los asistentes.
Curso exclusivo para mi, con lo que la atención se volcó sobre mi persona.
La metodología y el material, así como la preparación del formador.
Fue bastante didáctico y se creó un buen ambiente participativo.
Trato recibido por la empresa y por las personas que dieron el curso.
El trato recibido de parte del personal de la empresa. La forma de enseñar y la implicación de los compañeros en el curso.
Ambiente.
Adquirir conocimientos básicos de un tema que hasta ese momento eran totalmente desconocidos para mí.
Los ejercicios de practica de venta entre los asistentes del curso.
Aporto conocimientos sobre los fármacos.
Curso para dos personas, con igual base y alto aprovechamiento.
Conocimientos adquiridos.
Ambiente y la posibilidad de reiteración.
En blanco.
La cordialidad y el compañerismo entre nosotros, la convivencia siempre se aprende algo.
Recordar lo antes aprendido.
Lo ameno de las exposiciones y la participación.
En blanco.
La calidad profesional y humana de quién lo impartió.
En blanco.
Convivencia y camaradería del grupo de compañeros del resto de provincias donde habían quedado vacantes. Amistad que con el paso de los años perdura.
Los conocimientos impartidos en relación con el conocimiento profundo de los fármacos.
La profesionalidad de los que lo impartieron.
El espíritu de trabajo y compañerismo entre los asistentes.
La atención personal.
La calidad y cantidad de profesionales médicos que vinieron a explicarnos las distintas patologías relacionadas con nuestros productos.
Buenas exposiciones, buena comunicación, buena participación, muy buenos conocimientos de los fármacos.
La formación científica.
Ampliación de conocimientos, trato dado por la empresa.
Didáctico, gran nivel científico, buen nivel de aplicación del conocimiento al trabajo diario.
El coffe-Break.
El clima entre los distintos delegados. La formación comercial y estratégica.
La base científica que se me dio durante dos meses.

Pregunta nº19. Lo que menos me gustó del curso fue:

Respuestas.

Demasiados conocimientos juntos de diferentes productos para poco tiempo.

Demasiado largo.

La actuación de un compañero del curso.

El rol-play es totalmente irreal.

En blanco.

Excesiva información científica general no relacionada directamente con los productos.

En blanco.

Formación deficitaria.

A veces un poco pesado. Demasiadas repeticiones.

La poca utilidad práctica para mi trabajo diario.

Reducido en su duración.

Sesiones de formación excesivamente largas (8 horas), mortales y soporíferas. Medios audiovisuales escasos y obsoletos. Ambiente cargado de humo (fumadores a tope), atmósfera cargada e irrespirable. Exámenes con penalizaciones y resultados constaran en ficha del trabajador.

Rol-play filmado en vídeo y posterior visualización por la dirección de la empresa.

Grabación en vídeo incomoda. Duración del curso.

Las grabaciones.

Distanciamiento entre el entrenamiento y la práctica habitual de la profesión.

Quizá la duración.

La mucha materia para tan poco tiempo.

La evaluación final.

En blanco.

Los test de evaluación.

Duración. Cursos repetitivos y difícil de llevar a la práctica.

Corto en duración y por tanto demasiados temas en poco tiempo, no es fácil asimilarlo bien.

En blanco.

El desconocimiento absoluto de la realidad de la visita medica en la calle.

En blanco.

En blanco.

Excesivamente largo (mes y medio).

Larga duración.

En blanco.

Fue impartido en la propia empresa.

Todo lo relacionado con las actitudes personales, con el psicólogo y estas cuestiones como por ejemplo: como poner las manos, o como pararse, o los gestos, etc... Todo esto me parece un rollo sin interés.

La grabación en cámaras de vídeo en curso de negociación.

Que por muchos cursos que te den cuando sales a la calle es todo muy distinto a la teoría.

Monotonía y falta de contenidos.

Exámenes diarios sobre conocimientos científicos.

Tensión excesiva y larga duración del curso.

Excesivas materias para el tiempo de que se dispone.

En blanco.

En blanco.

Lo extenso, muchos días.

Duración y reiteración en algunos temas.

Acertado.

Exposición publica de los conocimientos.

Duración y distancia.

Monotonía, muchas horas seguidas.

Extensas charlas sobre productos o temas concretos que por su monotonía consiguen la desconexión de los asistentes.

En blanco.

Curso perfecto.

Conocimiento muy dirigido. No aprendes la realidad si no lo que quieren que aprendas.

Visitas tipo.
Falta de técnicas nuevas.
En blanco.
Duración diaria.
La intensidad.
Separación de la familia tanto tiempo.
Curso muy intenso, muchas horas diarias.
En blanco.
En blanco.
La excesiva rapidez con la que se impartió (tres días).
En blanco.
Farmacología.
Me di cuenta que todo es un negocio y solo importan las ventas.
Lo teórico.
La visita teatro.
En blanco.
En blanco.
Extenso.
Poco tiempo, materias muy densas, escasa posibilidad de aplicación práctica.
La realización de los objetivos prácticos.
Intensidad de horario, duración. Mala elección del lugar (sótano). La orientación en ventas y no acorde con la realidad cotidiana.
Los excesivos contenidos teóricos de la venta cuando esto se aprende en el terreno.
En blanco.
En blanco.
Tres meses de duración.
La rapidez de realización del mismo.
La obsesión de los Product Manager de querer adaptar toda la visita a su percepción de la literatura.
Falta de dinámica de ventas.
Duración, la comida del hotel.
La irrealidad de las situaciones planteadas.
Nada destacable.
Faltaban conocimientos.
La ausencia de familia y del entorno habitual.
La cámara de vídeo.
En blanco.
En blanco.
La cámara de vídeo.
En blanco.
En blanco.
Visita tipo irreal totalmente.
Desplazamiento 4 semanas seguidas a Barcelona.
En blanco.
En blanco.
La aplicación de esos conocimientos a la hora de vender.
La forma de enseñar.
Reiterativo.
Visita tipo y cámara de vídeo.
Brevedad del mismo.
Mucho frío.
Exceso de conocimientos científicos.
Menor implicación.
En blanco.
Jornada diaria de curso muy larga
En blanco.
Prolongado de las jornadas de trabajo.
Curso de ventas.

Presión psicológica tan fuerte.
La preparación en ventas de los responsables del curso.
Demasiado teórico.
Algunos docentes no sabían impartir ni ilusión ni conocimientos.
La duración y la cámara de vídeo.
Su duración (corta).
En blanco.
Visita tipo, muy intenso, poco practico, soporífero.
Tener que aprender tanto de medicina.
En blanco.
Su brevedad.
En blanco.
Aislamiento y separación de la familia.
Ninguna orientación práctica sobre ventas, así como su seguimiento.
Densidad de temas, falta de aplicación.
Los contenidos de principios activos.
La duración.
Excesiva duración del curso. (5 semanas).
Muy intenso durante el día.
El local no tenía luz natural.
La desidia de algún miembro en concreto de la plantilla de formación. Más tranquilidad y tiempo para la asimilación y hay que poner en práctica los contenidos del curso.
Duración extensa.
En blanco.
Lo condensado que estaba todo. Quizás las jornadas debieran ser más cortas, no tan extensas.
El tiempo.

ANEXO 8

ANÁLISIS DE

LOS RESULTADOS:

PROPUESTAS

PARA LA

MEJORA

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA
 CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE LOS ITS'S: PROPUESTAS PARA LA
 MEJORA.

TABLE OF VALUES FOR CISICONO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
87	34	7	128

TABLE OF VALUES FOR CISICONO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
67.97	26.56	5.47	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR CIDES(1)

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
114	114

TABLE OF VALUES FOR CIDES(1)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	114.00

TABLE OF VALUES FOR CIDES(2)

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
114	114

TABLE OF VALUES FOR CIDES(2)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	114.00

TABLE OF VALUES FOR CIDES(3)
FREQUENCIES

1.000	TOTAL
109	109

TABLE OF VALUES FOR CIDES(3)
PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	109.00

TABLE OF VALUES FOR CIDESC(1)
FREQUENCIES

1.000	TOTAL
109	109

TABLE OF VALUES FOR CIDESC(1)
PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	109.00

TABLE OF VALUES FOR CIDESC(2)
FREQUENCIES

1.000	TOTAL
99	99

TABLE OF VALUES FOR CIDESC(2)
PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	99.00

TABLE OF VALUES FOR CIDESC(3)
FREQUENCIES

1.000	TOTAL
76	76

TABLE OF VALUES FOR CIDESC(3)

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	76.00

TABLE OF VALUES FOR CICOFAR

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
95	23	118

TABLE OF VALUES FOR CICOFAR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
80.51	19.49	100.00	118.00

TABLE OF VALUES FOR CIETICA

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
99	19	118

TABLE OF VALUES FOR CIETICA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
83.90	16.10	100.00	118.00

TABLE OF VALUES FOR CIESSANI

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
95	22	117

TABLE OF VALUES FOR CIESSANI

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
81.20	18.80	100.00	117.00

TABLE OF VALUES FOR CIJERARS

FREQUENCIES

1.000	2.000	21.000	TOTAL
75	35	1	111

TABLE OF VALUES FOR CIJERARS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	21.000	TOTAL	N
67.57	31.53	.90	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR CIFUNHOS

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
98	20	118

TABLE OF VALUES FOR CIFUNHOS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
83.05	16.95	100.00	118.00

TABLE OF VALUES FOR CIHAPU

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
111	9	120

TABLE OF VALUES FOR CIHAPU

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
92.50	7.50	100.00	120.00

TABLE OF VALUES FOR CIDIGRUP

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
103	14	117

TABLE OF VALUES FOR CIDIGRUP

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
88.03	11.97	100.00	117.00

TABLE OF VALUES FOR CIPRVS

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
109	11	120

TABLE OF VALUES FOR CIPRVS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
90.83	9.17	100.00	120.00

TABLE OF VALUES FOR CIPRAREV

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
96	21	117

TABLE OF VALUES FOR CIPRAREV

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
82.05	17.95	100.00	117.00

TABLE OF VALUES FOR CINEGOCI

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
116	7	123

TABLE OF VALUES FOR CINEGOCI

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
94.31	5.69	100.00	123.00

TABLE OF VALUES FOR CITICLI

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
112	5	117

TABLE OF VALUES FOR CITICLI

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
95.73	4.27	100.00	117.00

TABLE OF VALUES FOR CIESVEN

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
120	3	123

TABLE OF VALUES FOR CIESVEN

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
97.56	2.44	100.00	123.00

TABLE OF VALUES FOR CIMIFOR

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
28	91	9	128

TABLE OF VALUES FOR CIMIFOR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
21.88	71.09	7.03	100.00	128.00

TABLE OF VALUES FOR CIPOR

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
103	103

TABLE OF VALUES FOR CIPOR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	103.00

TABLE OF VALUES FOR SDPRO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
28	83	19	130

TABLE OF VALUES FOR SDPRO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
21.54	63.85	14.62	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR SPOR

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
92	92

TABLE OF VALUES FOR SPOR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	92.00

TABLE OF VALUES FOR SDIZONAS

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
50	67	13	130

TABLE OF VALUES FOR SDIZONAS

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
38.46	51.54	10.00	100.00	130.00

TABLE OF VALUES FOR SOBSERVA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
24	24

TABLE OF VALUES FOR SOBSERVA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	24.00

RESPUESTAS CUALITATIVAS AL CUESTIONARIO DE I.T.S. 's.

Pregunta n°24. Señala por orden de importancia las tres destrezas o tipos de conocimiento que un I.T.S. debe tener a tu juicio..

Respuestas.

Empatía, conocimiento del producto y capacidad.
Relacionarse, negociar, explicarse y hacerse entender, formal y constante.
Conocimientos de cliente, productos y mercado.
Ser comercial, saber conectar, saber transmitir.
En blanco.
Conocimientos del producto, relación, negociación.
En blanco.
Conocimientos del producto, competencia, mercado.
Conocimientos de producto, competencia de la patología a la que va dirigida el fármaco.
Técnicas de venta, conocimiento del producto, del mercado.
Capacidad de comunicación y conocimiento del producto, don de gentes, habilidad para negociar.
Científicos, negociación y venta, selección del cliente.
Formación, disciplina y facilidad de palabra.
Conocimiento del producto y de la competencia.
Conocimiento del producto y su competencia, formación comercial, cultura general.
En blanco.
Preparación, disposición y realización.
Facilidad de relación, oportunidad del acto, valorar el tiempo.
En blanco.
Claridad, conocimiento, relación.
Organización, negociación, caer bien.
Producto, literatura, competencia.
En blanco.
Visión estratégica, capacidad de trabajo, saber estar.
Médicos, ventas y psicológicos.
Científicos, dinámica de grupos, venta.
Conocimiento científico, de mercado y psicológico.
Capacidad de análisis, constancia y don de gentes.
Comercial, científico y saber escuchar.
Capacidad de relacionarse, de negociar y estilo.
Conocimiento de los fármacos, saber negociar, saber escuchar.
Formación científica, gestión de recursos, gestión de imprevistos.
Don de gentes, estar implicado en su empresa, presencia.
Conocimientos productos, médicos, mercado.
Formación, estrategias de venta, funcionamiento hospitalario.
Comunicación, técnicas de venta, cumplimiento.
Simpatía, conocimientos científicos, personalidad y voluntad de esfuerzo.
Profesionalidad, respeto a los demás, conocer todos tus productos.
Conocer tu profesión, saber llevarla a cabo, compañerismo.
Dominar productos, conocer necesidad del medico, conocer al medico.
Buen comunicador, buena promoción medica farmacéutica, saber sondear.
Conocer el producto, adaptación al cliente, planificación del trabajo y claridad de objetivos.
Conocer el producto, el mercado, del perfil psicológico de los clientes.
Conocimientos científicos, facilidad de expresión, capacidad para escuchar.
Conocimiento científico, de materiales, del medio y don de gentes.
Conocimiento del producto, del sector, don de gentes y ventas.
Organización, capacidad de convicción y conocimientos.
Conocimientos del producto, de medicina y de aplicación de los fármacos.
Ventas, mercado, científico.
Formación, información, gancho y medios.
Agudeza comercial, conocimiento del producto y de la zona.

Formación profesional, educación y respeto, conocimiento del mercado.
Información científica, ventas, administración.
Educación profesional y cívica, conocimiento del medio, saber estar.
Conocimiento del producto, de la competencia, del cliente.
Conocimiento del producto, buena argumentación y saber escuchar.
En blanco.
Don de gentes, honestidad y conocimientos del producto.
Conocimiento del producto, de la competencia y ventas.
Conocimiento del producto y competencia, crear la necesidad y cerrar la venta.
Negociación, científico y ventas.
Ser comercial, conocimiento del producto, negociador.
En blanco.
Contactos personalizados, medios ante las necesidades del Dr., conocimientos del producto y competencia.
En blanco.
Ventas, formación.
Conocimiento de lo que promociona, facilidad de palabra, presencia y comportamiento.
En blanco.
Saber negociar, conocer a tu cliente, a tu trabajo.
Ventas, productos, informática.
Organización del trabajo, marketing y don de gentes.
Conocimientos del producto, ser vendedor, capacidad para convencer.
En blanco.
Acoger, escuchar, confrontar.
Conocer el producto, práctica de materiales, técnicas de venta.
Tipología de clientes, conocer preparados, competencia.
Conocer producto, mercado competencia y conocimiento del cliente.
Ser relaciones públicas, adquirir los conocimientos adecuados, capacidad para organizar y voluntad de trabajo.
Conocer sus productos, saber comunicar, saber escuchar.
Conocer los productos, verbo fluido y agradable, contrarrestar con elegancia las objeciones.
Conocimientos, mensajes claros.
Facilidad de comunicación, conocimientos básicos y disposición para aumentar nivel, autodisciplina y organización de objetivos.
Conocimiento del producto, don de gentes, flexibilidad y capacidad de adaptación.
En blanco.
En blanco.
Conocimientos teóricos del producto, en ventas, de gestión.
En blanco.
En blanco.
Intimar congeniar, conocimiento del producto, cubrir necesidades.
Producto, zonas y técnicas de venta.
Conocer al cliente, que vende, vender.
Producto, de las patologías, del medio y del lenguaje técnico.
Producto, dotes de vendedor, de lo que estas haciendo.
Producto, transmitir bien el mensaje, afianzar clientes.
Escuchar, no discutir, cumplir.
Conocimientos científico técnicos, destrezas profesionales, habilidades sociales.
Productos, del medio y don de gentes.
Producto, de las necesidades del cliente, traducir características en beneficios para el paciente.
Producto y técnicas de venta.
Producto, cliente y competencia.
Conocimiento científico, habilidad y Honradez.
Conocimiento del producto, visión comercial y conocimiento del mercado.
Don de gentes, ser ético y conocimientos del producto.
Producto, indicaciones y patologías y facilidad de comunicación.
Información técnica, don de gentes, capacidad de conectar.
Vendedor comunicador, conocimiento del producto.

Producto, mercado y conocimientos generales médico farmacias.
Producto, negociación y capacidad de conectar personalmente con el cliente.
Capacidad de organización, establecer estrategias, conocimiento del cliente.
Producto, competencia y técnicas de venta y negociación.
Producto, comunicación y negociación.
Producto mercado y negociación.
Preparación adecuada, conocimiento del producto y competencia y seguridad en si mismo.
Capacidad de relación, producto, mercado.
En blanco.
Empatía, constancia y seriedad en el trabajo.
En blanco.
Producto, competencia, cerrar venta.
Formación comercial, científica y presencia y don de gentes.
Producto, don de gentes, relación.
Producto, tipo de cliente, y paciencia constancia y tenacidad.
Negociación, don de gentes y base científica.
Conocimientos médicos, farmacológicos y buenas técnicas de venta.
Comunicador, serio y responsable.
Ética profesional, formación técnico profesional (médica y farma), hablar en público, negociar y estrategias de venta.
Conocimiento del producto, capacidad de venta, trabajador incansable.
Alta preparación científico ética, conocimientos del medio, buen comunicador.
En blanco.
Psicología, perseverancia, formación.
Base científica, base negociadora, capacidad de reacción.

Pregunta nº 25. Señala las tres destrezas o conocimientos que, a tu juicio, crees que se fomenta más en el curso que recibiste, por orden de importancia.

Respuestas.

Conocimientos del producto, reconocer tipo de cliente, planteamiento de la visita.
Ciencia, ciencia, negocio.
Conocimiento producto, mercado, cliente.
Visitas rígidas, no reales.
En blanco.
Conocimiento cuerpo humano, patologías, producto.
En blanco.
Producto, competencia, mercado.
Patologías, conocimiento del fármaco, competencia.
Conocimientos del producto.
Conocimientos del producto, capacidad para la expresión, claridad en el mensaje.
Ninguna.
Formación, ventas, responsabilidad en el trabajo.
En blanco.
Conocimientos técnicos y TPV.
En blanco.
Conocimientos básicos, asimilación y ética profesional.
Formación general y científica, formación en productos, técnicas de venta.
En blanco.
Conocimiento del producto, individualización y mensaje claro.
Base médica, base de producto.
Conseguir receta, implicar al médico y producto.
En blanco.
Formación científica, repetir frases preconcebidas y capacidad de estructurar el acto comercial.
Médicos y ventas.
Ventas, científico.

Científico, psicológico, de mercado.
Conocimiento producto.
Comercial, científico, independencia.
Ciencia, ciencia, ciencia.
Conocimiento en general, auto conocimiento, vender.
Formación científica, visitas tipo, rapor.
Implicación en la empresa, producto, competencia.
Producto, técnicas de venta, manejo de médicos.
Información, competitividad.
Conocimiento, comunicación, técnicas de venta, burocracia.
Conocimiento, carácter agradable, intento de modificar la personalidad.
Aprender para conocer mi profesión.
Conocer tu profesión, saber llevarla a cabo, compañerismo.
Dominio de productos, dominio de vocabulario, educación.
Producto, competencia, exposición al médico.
Producto, técnicas de venta, visitas tipo.
Producto y material.
Conocimientos científicos, ejercicios prácticos, relacionarse y comunicarse.
Científico, manejo material, obtención objetivos.
Producto, sector y don de gentes y ventas.
Conocimientos y burocracia.
Producto, patologías, aplicación terapéutica.
Científico, ventas, mercado.
Conocer, aplicar dicho conocimiento, pedir.
Producto, producto, producto.
Producto y visita.
Información científica, ventas.
Corrección, claridad, presencia.
Saber cuando he convencido al cliente.
Hablar en público, tratar las objeciones.
En blanco.
Producto, técnicas de venta, trucos para conocer al interlocutor.
Producto.
Producto, competencia y médico básico.
Ventas, científico y negociación.
Producto, trato al médico y trabajo.
En blanco.
Producto, competencia, conceptos básicos de venta.
En blanco.
Formación.
Vender, vender, vender.
En blanco.
Conocimientos, utilización objetivos planteados.
Productos, venta, informática.
Productos, patologías.
Farmacología, anatomía, producto, agresividad vendedora.
En blanco.
Escuchar, reestructurar.
Vender, conocer el producto, vender.
Psicología cliente, manejo literatura, manejo material administración.
Producto, mercado competencia, material de trabajo.
Conocimientos adecuados, identificación con empresa.
Cierre de venta, cierre de venta, cierre de venta.
Producto, empresa, acciones especiales.
Mensajes claros, conocimientos.
Conocimientos medicina y farmacología, producto y competencia, normas para mejorar la comunicación.
Producto, mercado y capacidad de adaptación.

En blanco.
En blanco.
Conocimientos teóricos generales, productos, pocos conocimientos en ventas.
En blanco.
En blanco.
Conocimientos productos, visita tipo, manejo literatura.
Productos, técnicas de venta, conocimientos farmacológicos y médicos básicos.
Conocer al cliente, a lo que vende y vender.
Producto, patologías, empresa.
Generales y del producto.
En blanco.
En blanco.
Anatómicos, farmacológicos, producto y marketing.
Productos, del medio de trabajo, don de gentes.
Conocimiento necesidades del cliente, de mis fármacos, solución de objeciones.
Fisiopatología, productos.
Producto, venta del mismo, cliente.
Conocimiento, habilidad, estrategia.
Científico, aplicación de los conocimientos, modo de expresarlos.
En blanco.
Producto, patología, comunicación.
Información técnica, soltura al hablar, capacidad de transmisión de ideas.
Conocimiento del producto, comunicación.
Conocimiento del producto, mercado, médico farmacéutico muy segmentado.
Conocimientos anatomía, fisiología y producto.
Conocimientos básicos, de producto y estrategias en venta.
Producto, visita tipo, competencia.
En blanco.
Médicos, producto y técnicas de venta.
Atención, asimilación, conocimientos.
Del producto, de la empresa, de informática.
En blanco.
Productos, productos, productos.
En blanco.
Producto, competencia, informar cliente.
Formación científica.
Aprender temas y producto.
Información de productos, mejora de venta en la visita medica diaria.
Base científica, don de gentes y negociación.
Médicos, farmacológicos y técnicas de venta.
Información, aprovechamiento y formación.
Formación médica y farma de los productos propios, algo de la competencia, algo de estrategia.
Conocimientos del producto, de ventas, apoyo de la empresa.
Alta preparación científico ética, conocimiento del medio.
En blanco.
Organización, formación, psicología.
Conocimientos científicos, técnicas de venta, técnicas de habilidades sociales.

Pregunta nº 27. Crees que necesitamos la misma formación todos los que asistimos a los cursos?. Trata de explicar brevemente por que lo crees así:

Respuestas.

No. El nivel de formación es diferente muchas veces.
No. Un curso debe servir para mejorar o eliminar una carencia. Ni todos somos iguales, ni tenemos la misma, ni fallamos en lo mismo.

Si. Porque al estar todos al mismo nivel, la dinámica del curso sigue el mismo ritmo, en el momento que hayan distintos grados de formación haría más lento el curso y puede resultar aburrido para aquellos que tengan más experiencia.

No. No todo el mundo tiene las mismas habilidades. Hay que insistir más con unos en unos temas que con otros.

No. Porque algunos tienen carreras universitarias relacionadas con la profesión.

Si. Para mejorar la profesión en función de una buena imagen común.

No. En blanco.

No. Todo está en función de la capacidad intelectual y estudios realizados por cada uno.

No. No todos tenemos los mismos conocimientos de entrada.

No. Perspectivas y posibilidades individuales.

No. Cada persona por su forma de ser y carácter es distinta.

No. Depende del grado de preparación de cada individuo, así como de su experiencia.

No. Necesidades distintas dependiendo de la experiencia.

No. Necesidades diferentes debido a que todos tenemos conocimientos y formación diferentes.

No. No todos se inician en el mismo punto de partida.

En blanco.

Si. Porque tratamos con personas muy cualificadas que son los médicos y por el cambio que se podía producir a nivel de Europa.

No. Cada individuo tiene diferentes condiciones innatas.

No. En blanco.

Si. Es tener el conocimiento, por si en algún caso lo necesita.

No. Nivel de formación es distinto.

No. Nivel de formación académica distinta.

No. En blanco.

No. Depende de los objetivos de la empresa, del target, del modelo con el que actúas.

No. En blanco.

No. Algunos ya tienen los conocimientos.

Si. Independientemente de la formación previa, la formación ha de seguir una pautas para todos, con el fin de conseguir una profesión altamente preparada.

Si. En blanco.

No. Separar por experiencia.

No. Formación distinta.

No. Formación distinta.

No. No todos están en el mismo nivel.

Si. Porque es la base, aunque cada uno tenga después su estilo.

No. Potenciar las actitudes innatas de cada profesional.

No. En blanco.

No. No todos acceden al curso con la misma base.

No. Por distinta base y personalidad.

No. Por que cada uno tiene una forma diferente de captación.

No. Por que cada uno tiene una forma diferente de adquisición de conocimientos.

No. La formación inicial no es definitiva, hay que ver las características personales de cada sujeto.

No. Depende de la formación y preparación e cada uno.

No lo sé. Sería difícil determinarlo.

No. Cada uno de los asistentes tienen su propia experiencia y sus propias estrategias.

No. Por nivel de conocimientos y experiencia.

No. Depende del médico a visitar, de las posibilidades de tu laboratorio y de la forma de hacer las cosas.

No. Por la preparación o estudios recibidos anteriormente.

No. Los perfiles pueden ser muy diferentes.

No. No todos parten de la misma base.

No. No todos tienen la misma necesidad y/o actitudes.

No. Depende del grado de preparación y de la práctica que se tenga.

No lo sé. Todos no tenemos la misma percepción de la venta ni los mismos proyectos.

No. Se debe impartir individualmente, a medida.

No. Cada persona presenta necesidades distintas.

No. Es evidente que no todo el mundo tiene la misma base de conocimientos.

No. Hay gente que ya tiene una formación previa.
Si. Por que nuestro trabajo se basa en lo mismo. Conocer bien nuestro producto y argumentarlo bien para conseguir la receta del medico.
No. En blanco.
No. Distintas experiencias profesionales y personas heterogéneas.
Si. Aun en el caso de tener formación es conveniente reciclar de vez en cuando.
No. Algunos han estudiado carreras relacionadas con la formación sanitaria.
No lo sé.
Si. Siempre se aprende algo.
Si.
Si. El objetivo es el mismo para todos.
Si.
No. Por que cada uno llega al curso con distinta formación.
No. Formación distinta.
En blanco.
No. Distintos conocimientos.
No. Ha de variar en función de los clientes y de los productos.
No. Distinto según experiencia.
No. Por que unos venden, otros negocian, etc...
No. En blanco.
No. Las necesidades de las empresas son distintas, aunque los fines son los mismos.
Si. En blanco.
No lo sé. Los estudios superiores no es lo influyente.
No. Niveles de estudios, de atención y comprensión son diferentes.
Si. Salvo personas con experiencia demostrada todos necesitamos un reciclaje periódico.
No. En blanco.
No. Por que cada individuo posee distinta practica y conocimientos.
No. Dependiendo del cliente y del tipo de empresa.
No. Varía según el tipo de profesional, según productos, clientes y objetivos, además de experiencia personal y formación del sujeto.
No. Cada uno tiene sus características personales específicas y diferente experiencia profesional.
No. Por que todos no llevamos el mismo tiempo en la profesión.
No. En blanco.
No. Depende de la formación de cada participante.
No. En blanco.
No. En blanco.
No. Por que cada persona necesita potenciar algo específico.
No. Experiencia y conocimiento de la zona.
No lo sé.
Si. Por que el objetivo es común y la imagen es muy importante de cara al cliente.
No. Cada profesional tiene una formación distinta.
No. Por que no todos tenemos la misma formación.
No. En blanco.
No. Según zona y experiencia.
Si. Todos necesitamos la misma formación.
Si. No hace daño recordar las cosas.
No. En blanco.
Si. Cada empresa es un mundo distinto, lo que vale para una no es valido para otra.
No. Depende del nivel de formación de cada persona.
No. Experiencia.
No. Necesidades distintas.
Si. Así todos trabajamos bajo la misma perspectiva.
Si. Seríamos todos buenos profesionales y nos haríamos respetar más.
Sí. En blanco.
No lo sé. Todo depende del grado de formación que el participante tenga.
Si. En blanco.
No. Cada persona tiene una serie de conocimientos básicos y capacidad de asimilación.
No. Diferente formación.

No. Porque cada uno posee unas aptitudes diferentes a los demás.
No lo sé. En blanco.
No lo sé. Todos no somos iguales, pero siempre es bueno un reciclaje.
No. Experiencia personal y profesional diferente y tiene sus áreas concretas a mejorar.
No. En blanco.
No lo sé. Hay algunos que han de potenciar cualidades que no tiene y otros no.
No. En blanco.
Si. La formación ha de ser lo más completa posible. En función de nuestros conocimientos seremos mejores profesionales.
Si. Todos tenemos alguna deficiencia que suplir.
Si. Trabajamos en lo mismo.
No. Por la experiencia adquirida.
No. La formación ha de ir adecuada a la línea de trabajo de cada uno.
Si. Siempre se aprende algo nuevo.
No. Depende del grado de conocimiento de la persona.
Si. Si no lo sabes te formas y si lo sabes te lo recuerda y si otro esta mejor preparado y comenta aprendes.
No. Hay quién adolecerá más de unos criterios que de otros. Por tanto, deberá ser formado en aquello que está escaso.
No. Depende del punto de partida de cada uno y de su experiencia.
No. En blanco.
No. Debemos partir de una formación común pero cada uno es de una manera distinta a la del otro (asimilación, interpretación, estrategias, negociación), la formación debe variar.
No. Por que creo que se debe potenciar los puntos más débiles de cada uno. Hay quien tiene buenos conocimientos y les falla la habilidad para negociar y hay quien tiene gran capacidad negociadora y le fallan conocimientos técnicos o científicos.

Pregunta nº 28. ¿Crees que el desempeño de nuestra profesión es igual en todas las regiones/comunidades de España?. Trata de explicar brevemente por qué lo crees así.

Respuestas:

No. Es más agresivo en una provincias que en otras.
No. Según zonas las relaciones son diferentes, más frías.
No. Relaciones con el cliente son diferentes.
No. Forma de recibir, horas, geografía carácter.
No. No todas las provincias y regiones son iguales.
No lo sé. Puede que dependa de culturas regionales y orientación de la sanidad en las distintas comunidades autónomas.
No. En blanco.
Si. El médico básicamente es el mismo.
No. Cada región tiene su idiosincrasia por tanto diferente.
No lo sé. En blanco.
No lo sé. En blanco.
No lo sé. En blanco.
No lo sé. En blanco.
No lo sé. Desconozco como trabajan en otras regiones.
No. Idiosincrasia de cada zona.
No lo sé. Poco tiempo en la profesión.
No. Cada comunidad tiene su idiosincrasia y el trato humano con el personal sanitario en general se debe adaptar en cada caso.
No. Por la idiosincrasia de la zona.
No. En blanco.
No lo sé.. En blanco.
No. Aunque la misma base se ha de aplicar a cada comunidad.

Si. En blanco.
Si. En blanco.
No. La idiosincrasia.
No. En blanco.
No. Por que las políticas sanitarias no lo son.
Si. Salvo pequeños matices hay poca diferencia.
No. En blanco.
No. Cliente es distinto en cada zona con sus particularidades.
No. Cada región tiene su carácter.
Si. La profesión es igual, aunque el comportamiento del interlocutor sea diferente.
No. Normas según trasferencias.
No. Existen puntos diferentes.
No lo sé. Desconozco el resto de España.
Si. Por que el objetivo a seguir es siempre la venta.
No lo sé. En blanco.
No. Diferentes caracteres y administraciones sanitarias.
No. Distinto tipo de visita.
No. Manera de actuar es diferente.
No. En otras zonas diferente.
Si. Básicamente igual.
No. Cada región es diferente.
Si. En general se trata de vender tus productos.
No lo sé. En blanco.
No. Hay cosas diferentes.
No lo sé. En blanco.
No. Carácter y ámbito de trabajo diferente por cada zona.
Si. Básicamente es igual.
No. Cada zona es diferente.
No. En blanco.
No. Idiosincrasia diferente.
Si. Por lo comentado por otros compañeros.
No. Cada región tiene su sistema de trabajo y su forma de ser.
No. Connotaciones distintas por región.
No. Trabajo distinto según tamaño de ciudad.
Si. El cliente es el mismo.
No. En blanco.
No. Idiosincrasia distinta.
No. Depende del acostumbramiento de los médicos.
No. Idiosincrasia diferente.
Si. En blanco.
No. Comodidades y exigencias cambian según la zona.
No. En blanco.
No. Por la idiosincrasia de cada región.
No. En blanco.
No. Por que los médicos están tratados distintos.
No lo sé. En blanco.
No lo sé. No he trabajado en otras comunidades.
No. Depende de la presión, el clima, las gerencias.
No lo sé. En blanco.
Si. En blanco.
Si. Por que todos lo hemos hecho en mi compañía igual para todos.
No. En blanco.
Si. Aunque las formas sean distintas, todas las personas tenemos las mismas necesidades.
No. En blanco.
Si. Hay pocas diferencias en cuanto al trabajo, son diferencias de costumbres y de trato.
No. Idiosincrasia de cada región.
No. En otras regiones los médicos son más cumplidores.
No. La idiosincrasia es distinta.

No. Idiosincrasia distinta.
No. Caracteres diferentes por cada región.
Si. En líneas generales las condiciones son similares.
No. Trabajo no es igual, incluso por gerencia.
Si. Por que nuestro trabajo es informar al médico.
No. En blanco.
No. Forma de ser de cada región.
No. En blanco.
No. En blanco.
No. Carácter, forma de ser y de recibirnos distinta. Presiones a los médicos también.
Si. Similar en todos.
No lo sé. En blanco.
Si. Por la información de otros compañeros de otras zonas.
No. Costumbres distintas, por región.
No. El cliente no es el mismo.
No. Carácter diferente.
No. Distintos clientes, distintas necesidades.,
Si. El trabajo es el mismo, puede cambiar algo el carácter de las personas.
Si. El trabajo es el mismo, vender, por lo que hay que adaptarse a los factores externos.
No. En blanco.
No. El sistema y calidad de trabajo es distinto.
No. Cada zona con sus peculiaridades.
No. En blanco.
No lo sé. Conozco las regiones cercanas, pero no el resto.
No. Condicionado por las regiones y por la presión al médico.
No. Caracteres de los pueblos diferentes.
Si. En blanco.
No. Por lo que dicen otros compañeros.
No lo sé. En blanco.
No. Depende del tamaño de la provincia y del organigrama.
No. Carácter de la gente es diferente.
No lo sé. En blanco.
No. Problemática diferente con instituciones.
No. Cada zona su idiosincrasia.
No. Carácter diferente, trabajo diferente.
No. En blanco.
No. Trato personal diferente debido al carácter.
No. En blanco.
Si. Salvo excepciones muy concretas.
No. Carácter de la gente, organización sanitaria y política sanitaria diferentes.
No. Por los compañeros de otras provincias.
No. En blanco.
No. En blanco.
No. Visita diferente.
No. Depende de la idiosincrasia de la zona.
Si. El fin es para todos por igual, pero con los matices propios de su idiosincrasia.
Si. En lo físico, es decir trato con el medico y exposición de productos, si estamos más o menos igual. También en la disposición de los médicos.
No. Estructura de rutas, el trabajo es diferente y cada región en definitiva tiene una idiosincrasia distinta.
No. En blanco.
No. Cada zona tiene sus propias características (pueblos más alejados, o más cercanos, costumbres, formas de ser), todo esto influye a la hora del trabajo.
Si. Fundamentalmente el objetivo es el mismo, sin embargo el desarrollo e la labor diaria puede tener matizaciones dependiendo de la idiosincrasia de cada provincia.

Pregunta n° 30. Observaciones.

Respuestas.

En blanco.

Que porcentaje de tus ventas crees que obtienes por ciencia, relación, negocio?, ¿Cómo ves el futuro?, ¿Cómo crees que te ven los médicos?.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Reconocimiento oficial de nuestra profesión, los cursos de formación han de ser útiles, prácticos, etc..y los formadores han de conocer la calle.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Mi empresa no es multinacional, por lo que viendo el seguimiento que hacen los jefes, en mi empresa la calificación global sería muy buena.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En la pregunta 29 respondo NO ya que entiendo zona y zona de trabajo, hospitales, ambulatorios, por lo tanto la formación debe ir en función del cliente también o al menos parte del curso.

En blanco.

En blanco.

El comercial ha de ser camaleónico y capaz de adaptarse a cualquier situación. Toda su formación ha de potenciar esta cualidad.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Creo que el fondo de esta profesión es lo fundamental que no es otra que la venta y vender algo a alguien es algo innato. Por ello la base de formación a de estar en el conocimiento de los productos en cartera, el mercado y los medios para conseguir los objetivos. Todo lo demás es cansar al vendedor y fatigar sus ánimos.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Se puede y se debe mejorar el sueldo.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Cuestionario bastante completo, aunque pienso que el tipo de pregunta con respuesta si/no/no lo sé es difícil de contestar: A veces hay matices que hacen que no sea un “sí”, ni un “no”, no son cuestiones tan cerradas, aunque entiendo que también sería difícil otro tipo de enfoque. Quizá debería haber alguna opción más. “No lo sé” tampoco lo considero una alternativa a contestar “si” o “no”.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Según se está estableciendo la gestión de la Administración de Sanidad, la figura del visitador cada día tiene menos relevancia: Llegará el tiempo donde los laboratorios gestionen sus ventas directamente con las administraciones y es lamentable que en la actualidad muchas firmas comerciales mantengan los puestos de visitador para aumentar sus ganancias por medio de negociar, por no decir “comprar recetas” a los médicos. He podido observar como se está desmoralizando o perdiendo la ética por parte de los laboratorios y de los médicos.

En blanco.

El profesional I.T.S. ha de luchar por adquirir un prestigio de su profesión a los ojos del mundo sanitario y de los usuarios de estos servicios. Debemos luchar por conseguir una profesión respetada y digna.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

El cuestionario esta basado en el curso de entrada en el laboratorio y allí te enseñaban los productos y la forma de intentar venderlos. El cuestionario yo lo basaría en la experiencia de cada uno sin importarme el curso de entrada pues lo que se hace en la práctica diaria tiene que ver muy poco con lo que haces en el curso de nuevos, como lo habéis llamado.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

El buen vendedor vende en el campo que sea, pero si la formación es adecuada, los objetivos se cumplirán antes.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Que se publiquen los resultados de esta encuesta en la Asociación de I.T.S.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Reconocer la profesión, para no quedarnos desfasados respecto a Europa. Deberíamos respetarnos y limitarnos a 5 en Atención Primaria. El cuestionario está bien planteado pero nunca desde la central se hubiera echo algo parecido. Para central somos unos envidiados por nuestro sueldo y somos los más ignorados sobre el trabajo que realizamos.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Que tengas suerte.

Adaptar al sujeto a su entorno.

En blanco.

Lo importante en la formación en una empresa es la formación continuada. El curso de entrada es solo un pequeño compendio de puesta en funcionamiento. La formación del vendedor debe incluir: Conocimientos producto y necesidades del cliente. Conocimiento estrategias, competencia, negociación. Desarrollo personal, autoestima, ocio, personalidad.

El cuestionario es bastante completo. La valoración global del curso de preparación que yo recibí fue muy positiva.

En blanco.

En blanco.

Me debes una cerveza.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Considero importante, y que no se ha tratado en este cuestionario temas como la organización de nuestro trabajo, el papel de las asociaciones en nuestra formación, las relaciones Asociación-Insalud-empresas, etc...

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

Que sea útil mi cuestionario y que nuestra profesión se dignifique ante los médicos y demás colectivos sociales.

Pienso que en sucesivos cuestionarios has de ser más sintético. Ya conoces como son los I.T.S: murcianos. Quizás tengas mayor número de respuestas. Sería interesante hacer un estudio de lo que piensan los médicos sobre la visita médica en general y sobre nosotros en particular.

En blanco.

Todos estos aspectos de la profesionalidad y formación en la visita médica me parecen muy importantes, pero sinceramente, por un lado a la gran mayoría de las empresas farmacéuticas sólo le interesan los resultados en ventas y no la formación real de sus vendedores. Por otro lado somos nosotros mismos los que independientemente de nuestras empresas debemos analizar el campo dónde se desarrolla nuestra labor y modificar nuestra conducta y conocimientos acerca de nuestros clientes e interlocutores.

En blanco.

La visita médica tiene un fin que es la venta, por lo tanto el I.T.S. es un vendedor: Como tal creo que la formación puede llegar a ser, con un ejercicio correcto de información al cliente, solamente el 60%, el otro 40% va en función de otros valores añadidos a la persona: saber estar, profesionalidad, relaciones, don de gentes, medios. Afortunadamente, la venta que genera el I.T.S. con su buen hacer y en función de su esfuerzo obtiene los resultados. Espero que te pueda ser útil mi contestación.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.

En blanco.
En blanco.
En blanco.
En blanco.

ANEXO 9

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PERCEPCIÓN DE LOS MÉDICOS

OBJETIVO 4
**ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS MEDIANTE EL CUESTIONARIO
 CUMPLIMENTADO POR LOS MÉDICOS DE LA MUESTRA**

TABLE OF VALUES FOR SEXO

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
76	35	111

TABLE OF VALUES FOR SEXO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
68.47	31.53	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR EDAD

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
12	55	38	6	111

TABLE OF VALUES FOR EDAD

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
10.81	49.55	34.23	5.41	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR EXPERIEN

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL
43	51	14	3	111

TABLE OF VALUES FOR EXPERIEN

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	4.000	TOTAL	N
38.74	45.95	12.61	2.70	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR LUGAR

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
1	80	2	23	5	111

TABLE OF VALUES FOR LUGAR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
111.00	.90	72.07	1.80	20.72	4.50	100.00

TABLE OF VALUES FOR ESPECIAL

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
35	46	6	6	18	111

TABLE OF VALUES FOR ESPECIAL

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
111.00	31.53	41.44	5.41	5.41	16.22	100.00

TABLE OF VALUES FOR VISITADO

FREQUENCIES

1.000	2.000	3.000	TOTAL
76	32	3	111

TABLE OF VALUES FOR VISITADO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	3.000	TOTAL	N
68.47	28.83	2.70	100.00	111.00

TABLE OF VISITADO (ROWS) BY ESPECIAL (COLUMNS)

FREQUENCIES

	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
1.000	25	35	4	4	8	76
2.000	9	10	1	2	10	32
3.000	1	1	1	0	0	3
TOTAL	35	46	6	6	18	111

TABLE OF VISITADO (ROWS) BY ESPECIAL (COLUMNS)

COLUMN PERCENTS

N	1.000	2.000	3.000	4.000	5.000	TOTAL
1.000 76.00	71.43	76.09	66.67	66.67	44.44	68.47
2.000 32.00	25.71	21.74	16.67	33.33	55.56	28.83
3.000 3.00	2.86	2.17	16.67	.00	.00	2.70
TOTAL N	100.00 35	100.00 46	100.00 6	100.00 6	100.00 18	100.00 111

TABLE OF VALUES FOR CUALIFIC

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
93	18	111

TABLE OF VALUES FOR CUALIFIC

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
83.78	16.22	100.00	111.00

TABLE OF VALUES FOR MEJORA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
90	90

TABLE OF VALUES FOR MEJORA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	90.00

TABLE OF VALUES FOR NOMEJO

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
17	17

TABLE OF VALUES FOR NOMEJO

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	17.00

TABLE OF VALUES FOR MASVALOR

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
106	106

TABLE OF VALUES FOR MASVALOR

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	106.00

TABLE OF VALUES FOR MENOSVAL

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
100	100

TABLE OF VALUES FOR MENOSVAL

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	100.00

TABLE OF VALUES FOR OBSERVA

FREQUENCIES

1.000	TOTAL
5	5

TABLE OF VALUES FOR OBSERVA

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	TOTAL	N
100.00	100.00	5.00

ANEXO 10

ANÁLISIS FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES: GLOBAL

ANÁLISIS FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES, ROTACIÓN VARIMAX, CRITERIO DE KAISER

LATENT ROOTS (EIGENVALUES)

	1	2	3	4	5
	15.503	2.303	1.862	1.503	1.301
	6	7	8	9	10
	1.226	1.125	0.994	0.875	0.858
	11	12	13	14	15
	0.803	0.708	0.617	0.568	0.490
	16	17	18	19	20
	0.476	0.380	0.362	0.339	0.325
	21	22	23	24	25
	0.299	0.259	0.248	0.246	0.214
	26	27	28	29	30
	0.204	0.182	0.155	0.130	0.113
	31	32	33	34	35
	0.092	0.072	0.070	0.065	0.034

COMPONENT LOADINGS

	1	2	3	4	5
OBJ (17)	0.831	-0.303	0.017	-0.183	-0.055
DOC (9)	0.814	0.080	-0.052	-0.150	0.001
DOC (6)	0.808	0.328	-0.189	-0.083	0.164
DOC (18)	0.784	0.082	-0.064	0.134	0.230
DOC (12)	0.766	0.267	0.197	0.270	-0.080
DOC (16)	0.756	0.119	0.036	-0.077	-0.121
DOC (8)	0.753	0.081	-0.279	-0.181	-0.284
OBJ (15)	0.746	-0.384	-0.031	0.130	0.074
DOC (2)	0.745	0.178	0.101	-0.132	-0.192
DOC (4)	0.743	0.291	-0.033	-0.245	-0.197
DOC (7)	0.741	0.118	-0.066	0.059	-0.374
DOC (15)	0.736	0.102	-0.158	-0.045	-0.238
OBJ (13)	0.714	-0.162	-0.325	0.044	0.142
OBJ (16)	0.714	-0.195	0.208	-0.099	-0.230
OBJ (14)	0.703	-0.371	-0.322	0.018	-0.066
OBJ (2)	0.702	0.026	0.002	-0.388	-0.108
DOC (5)	0.691	-0.075	-0.054	0.246	0.267
DOC (3)	0.676	0.349	0.130	0.052	-0.119
DOC (13)	0.673	0.373	0.211	0.375	0.068
DOC (14)	0.672	0.326	-0.181	0.184	0.217
DOC (19)	0.665	-0.244	-0.198	0.076	-0.188
OBJ (8)	0.662	-0.257	0.156	-0.420	0.235
DOC (1)	0.657	0.037	0.201	-0.036	-0.065
OBJ (6)	0.638	-0.422	0.067	-0.002	0.272
DOC (11)	0.634	0.408	0.210	0.168	0.022
DOC (17)	0.617	0.259	-0.371	0.165	0.370
OBJ (9)	0.603	-0.267	0.270	0.064	0.107
OBJ (12)	0.587	-0.027	-0.256	0.031	0.046
OBJ (10)	0.557	-0.226	0.177	0.100	-0.110
OBJ (4)	0.552	-0.393	0.276	0.170	-0.080
OBJ (3)	0.520	-0.009	0.054	-0.541	0.402
OBJ (7)	0.323	0.283	0.632	-0.054	0.247
OBJ (5)	0.339	-0.322	0.509	0.240	-0.130
DOC (10)	0.214	-0.145	0.187	-0.053	0.188
OBJ (11)	0.438	-0.339	-0.278	0.414	0.004

	6	7
OBJ(17)	0.194	0.011
DOC(9)	-0.061	0.033
DOC(6)	0.079	0.006
DOC(18)	-0.033	-0.129
DOC(12)	0.151	-0.022
DOC(16)	-0.120	-0.010
DOC(8)	-0.059	0.059
OBJ(15)	0.078	-0.105
DOC(2)	-0.174	-0.244
DOC(4)	-0.019	0.122
DOC(7)	-0.116	0.019
DOC(15)	0.259	0.013
OBJ(13)	-0.231	0.028
OBJ(16)	0.156	0.016
OBJ(14)	0.046	0.005
OBJ(2)	-0.013	0.006
DOC(5)	0.275	-0.057
DOC(3)	-0.023	0.006
DOC(13)	0.084	-0.007
DOC(14)	0.144	0.033
DOC(19)	0.038	0.113
OBJ(8)	0.114	-0.282
DOC(1)	-0.366	-0.102
OBJ(6)	0.069	-0.156
DOC(11)	0.307	0.060
DOC(17)	-0.125	-0.068
OBJ(9)	-0.251	-0.259
OBJ(12)	-0.464	0.324
OBJ(10)	0.296	-0.033
OBJ(4)	0.002	0.227
OBJ(3)	0.054	0.146
OBJ(7)	-0.343	0.081
OBJ(5)	-0.148	0.036
DOC(10)	0.113	0.788
OBJ(11)	-0.226	0.052

VARIANCE EXPLAINED BY COMPONENTS

1	2	3	4	5
15.503	2.303	1.862	1.503	1.301
6	7			
1.226	1.125			

PERCENT OF TOTAL VARIANCE EXPLAINED

1	2	3	4	5
44.294	6.581	5.320	4.293	3.717
6	7			
3.502	3.215			

ROTATED LOADINGS

	1	2	3	4	5
DOC(13)	0.765	0.114	0.277	-0.052	0.244
DOC(11)	0.746	-0.098	0.120	0.061	0.325
DOC(14)	0.702	0.303	-0.013	0.178	0.269
DOC(12)	0.687	0.076	0.189	-0.008	0.402
DOC(6)	0.611	0.288	0.036	0.358	0.499
DOC(5)	0.588	0.298	-0.085	0.287	0.086
DOC(17)	0.564	0.575	0.044	0.255	0.182
DOC(18)	0.541	0.405	0.154	0.302	0.278
DOC(3)	0.508	0.076	0.255	0.035	0.515
OBJ(11)	0.101	0.671	-0.044	-0.115	0.066
OBJ(12)	0.084	0.670	0.217	0.054	0.404

OBJ(13)	0.207	0.666	0.030	0.269	0.342
OBJ(14)	0.124	0.507	-0.235	0.248	0.393
OBJ(7)	0.245	-0.089	0.806	0.152	0.078
OBJ(8)	0.119	0.053	0.121	0.749	0.293
OBJ(3)	0.136	0.075	0.143	0.741	0.270
DOC(8)	0.210	0.320	-0.074	0.150	0.761
DOC(4)	0.343	0.105	0.122	0.194	0.744
DOC(7)	0.294	0.263	0.100	-0.076	0.693
OBJ(2)	0.144	0.102	0.099	0.402	0.645
DOC(2)	0.292	0.139	0.302	0.192	0.638
DOC(15)	0.422	0.120	-0.192	0.140	0.615
DOC(16)	0.317	0.228	0.219	0.174	0.583
DOC(9)	0.343	0.292	0.141	0.323	0.570
OBJ(16)	0.194	0.020	0.061	0.208	0.508
OBJ(4)	0.097	0.204	0.166	0.037	0.183
OBJ(5)	0.009	0.041	0.403	-0.107	0.048
OBJ(15)	0.257	0.400	-0.028	0.300	0.227
OBJ(10)	0.281	0.004	-0.061	0.139	0.236
OBJ(17)	0.210	0.199	-0.068	0.435	0.497
OBJ(6)	0.184	0.321	0.057	0.487	0.069
OBJ(9)	0.120	0.287	0.408	0.270	0.161
DOC(10)	0.066	0.063	0.070	0.097	0.014
DOC(1)	0.169	0.267	0.475	0.141	0.450
DOC(19)	0.165	0.390	-0.148	0.077	0.446

6 7

DOC(13)	0.228	0.014
DOC(11)	0.186	0.116
DOC(14)	0.025	0.054
DOC(12)	0.352	0.005
DOC(6)	-0.001	0.043
DOC(5)	0.405	0.027
DOC(17)	-0.124	-0.076
DOC(18)	0.241	-0.084
DOC(3)	0.132	0.007
OBJ(11)	0.359	-0.014
OBJ(12)	0.019	0.252
OBJ(13)	0.202	0.015
OBJ(14)	0.446	0.012
OBJ(7)	0.044	0.154
OBJ(8)	0.399	-0.117
OBJ(3)	0.008	0.291
DOC(8)	0.135	0.018
DOC(4)	0.056	0.122
DOC(7)	0.269	-0.040
OBJ(2)	0.186	0.056
DOC(2)	0.214	-0.237
DOC(15)	0.273	0.023
DOC(16)	0.226	-0.004
DOC(9)	0.205	0.064
OBJ(16)	0.574	0.081
OBJ(4)	0.659	0.274
OBJ(5)	0.627	0.072
OBJ(15)	0.612	-0.040
OBJ(10)	0.587	0.042
OBJ(17)	0.568	0.103
OBJ(6)	0.555	-0.038
OBJ(9)	0.503	-0.195
DOC(10)	0.170	0.849
DOC(1)	0.256	-0.099
DOC(19)	0.425	0.098

VARIANCE EXPLAINED BY ROTATED COMPONENTS

1	2	3	4	5
4.960	3.429	1.878	2.809	6.193
6	7			
4.374	1.181			

PERCENT OF TOTAL VARIANCE EXPLAINED

1	2	3	4	5
14.170	9.797	5.365	8.026	17.693
6	7			
12.498	3.373			

ANEXO 11

ANÁLISIS FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES: PARCIALES

ANÁLISIS FACTORIALES PARCIALES

>FACTOR OBJ(2) OBJ(3) OBJ(4) OBJ(5) OBJ(6) OBJ(7) OBJ(8) OBJ(9) OBJ(10) ,
 >OBJ(11) OBJ(12) OBJ(13) OBJ(14) OBJ(15) OBJ(16) OBJ(17)

LATENT ROOTS (EIGENVALUES)

	1	2	3	4
5				
0.929	6.307	1.339	1.322	1.061
10				
0.522	0.755	0.716	0.622	0.584
15				
0.286	0.377	0.353	0.324	0.313
	16			
	0.190			

COMPONENT LOADINGS

	1	2	3	4
OBJ(17)	0.850	0.091	-0.065	-0.273
OBJ(14)	0.764	-0.314	0.083	-0.174
OBJ(15)	0.755	-0.180	0.054	-0.027
OBJ(16)	0.738	0.161	0.038	-0.212
OBJ(8)	0.685	0.347	-0.249	-0.141
OBJ(6)	0.667	-0.107	0.196	0.008
OBJ(13)	0.647	-0.512	-0.212	0.131
OBJ(2)	0.646	0.176	-0.277	-0.225
OBJ(9)	0.633	0.275	0.135	0.099
OBJ(4)	0.604	-0.008	0.383	0.190
OBJ(3)	0.559	0.254	-0.421	0.086
OBJ(10)	0.537	0.318	0.215	-0.152
OBJ(12)	0.531	-0.363	-0.355	0.303
OBJ(5)	0.424	0.202	0.667	0.360
OBJ(7)	0.293	0.304	-0.310	0.723
OBJ(11)	0.472	-0.492	0.168	0.052

VARIANCE EXPLAINED BY COMPONENTS

	1	2	3	4
	6.307	1.339	1.322	1.061

PERCENT OF TOTAL VARIANCE EXPLAINED

	1	2	3	4
	39.419	8.366	8.260	6.633

ROTATED LOADINGS

	1	2	3	4
OBJ(17)	0.781	0.387	0.217	-0.028
OBJ(8)	0.777	0.115	0.105	0.210
OBJ(2)	0.717	0.225	-0.002	0.103
OBJ(16)	0.678	0.265	0.294	-0.028
OBJ(3)	0.590	0.156	-0.035	0.433
OBJ(10)	0.531	0.014	0.417	-0.055
OBJ(13)	0.217	0.815	0.006	0.179
OBJ(14)	0.446	0.665	0.242	-0.141
OBJ(11)	0.030	0.660	0.228	-0.093
OBJ(12)	0.166	0.658	-0.066	0.410
OBJ(15)	0.442	0.569	0.295	0.027
OBJ(5)	0.032	0.057	0.884	0.095
OBJ(4)	0.221	0.337	0.617	0.066
OBJ(7)	0.101	0.019	0.172	0.869
OBJ(9)	0.486	0.135	0.462	0.193
OBJ(6)	0.357	0.451	0.405	-0.007

VARIANCE EXPLAINED BY ROTATED COMPONENTS

	1	2	3	4
	3.711	2.944	2.092	1.282

PERCENT OF TOTAL VARIANCE EXPLAINED

	1	2	3	4
	23.192	18.399	13.073	8.015

>FACTOR DOC(1) DOC(2) DOC(3) DOC(4) DOC(5) DOC(6) DOC(7) DOC(8) DOC(9) ,
>DOC(10) DOC(11) DOC(12) DOC(13) DOC(14) DOC(15) DOC(16) DOC(17) DOC(18)
,
>DOC(19)

LATENT ROOTS (EIGENVALUES)

	1	2	3	4
5	9.844	1.278	1.128	0.966
0.813				
10	6	7	8	9
0.427	0.759	0.641	0.593	0.431
15	11	12	13	14
0.249	0.350	0.318	0.271	0.261
16	16	17	18	19
	0.217	0.203	0.132	0.120

COMPONENT LOADINGS

	1	2	3
DOC(6)	0.850	0.046	-0.136
DOC(4)	0.788	0.174	0.199
DOC(12)	0.788	-0.367	0.082
DOC(18)	0.780	-0.034	-0.237
DOC(8)	0.775	0.426	0.035
DOC(9)	0.772	0.186	0.043
DOC(2)	0.763	0.158	0.316
DOC(7)	0.750	0.093	0.267
DOC(16)	0.747	0.172	0.088
DOC(14)	0.741	-0.107	-0.345
DOC(3)	0.733	-0.217	0.269
DOC(15)	0.732	0.164	-0.065
DOC(13)	0.724	-0.524	0.047
DOC(11)	0.711	-0.413	0.016
DOC(17)	0.673	-0.018	-0.393
DOC(1)	0.649	0.078	0.243
DOC(5)	0.640	-0.307	-0.193
DOC(19)	0.632	0.425	-0.139
DOC(10)	0.185	0.136	-0.598

VARIANCE EXPLAINED BY COMPONENTS

1	2	3
9.844	1.278	1.128

PERCENT OF TOTAL VARIANCE EXPLAINED

1	2	3
51.808	6.725	5.936

ROTATED LOADINGS

	1	2	3
DOC(8)	0.822	0.140	0.298
DOC(2)	0.761	0.356	-0.019
DOC(4)	0.745	0.354	0.101
DOC(7)	0.696	0.398	0.010
DOC(9)	0.683	0.327	0.243
DOC(16)	0.674	0.325	0.191
DOC(19)	0.653	0.045	0.413
DOC(1)	0.605	0.347	-0.002
DOC(15)	0.601	0.316	0.326
DOC(6)	0.591	0.477	0.407
DOC(3)	0.504	0.632	-0.057
DOC(13)	0.236	0.859	0.086
DOC(12)	0.387	0.776	0.104
DOC(11)	0.280	0.762	0.132
DOC(5)	0.213	0.625	0.324
DOC(14)	0.346	0.522	0.536
DOC(10)	-0.009	-0.022	0.640
DOC(17)	0.331	0.408	0.576
DOC(18)	0.457	0.493	0.462

VARIANCE EXPLAINED BY ROTATED COMPONENTS

1	2	3
5.741	4.485	2.023

PERCENT OF TOTAL VARIANCE EXPLAINED

1	2	3
30.218	23.604	10.649

ANEXO 12

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PREFERENCIAS ESTILÍSTICAS

OBJETIVO 7. PREFERENCIAS ESTILÍSTICAS DE LOS ITS'S.

TABLE OF VALUES FOR SEXO

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
30	6	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
83.33	16.67	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR EDADB

FREQUENCIES

1.000	2.000	TOTAL
21	15	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

1.000	2.000	TOTAL	N
58.33	41.67	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR ESTILO\$

FREQUENCIES

ENTJ	ESFJ	ESFP	ESTJ	ESTP	INFP
3	1	2	13	3	1
INTP	ISFP	ISTJ	ISTP	TOTAL	
1	1	8	3	36	

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

ENTJ	ESFJ	ESFP	ESTJ	ESTP	INFP
8.33	2.78	5.56	36.11	8.33	2.78
INTP	ISFP	ISTJ	ISTP	TOTAL	N
2.78	2.78	22.22	8.33	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR EI\$

FREQUENCIES

E	I	TOTAL
22	14	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

E	I	TOTAL	N
61.11	38.89	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR SN\$

FREQUENCIES

N	S	TOTAL
5	31	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

N	S	TOTAL	N
13.89	86.11	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR TF\$

FREQUENCIES

F	T	TOTAL
5	31	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

F	T	TOTAL	N
13.89	86.11	100.00	36.00

TABLE OF VALUES FOR JP\$

FREQUENCIES

J	P	TOTAL
25	11	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

J	P	TOTAL	N
69.44	30.56	100.00	36.00

TABLE OF ESTILO\$ (ROWS) BY EDADB (COLUMNS)
FREQUENCIES

	1.000	2.000	TOTAL
ENTJ	2	1	3
ESFJ	0	1	1
ESFP	2	0	2
ESTJ	9	4	13
ESTP	2	1	3
INFP	0	1	1
INTP	0	1	1
ISFP	0	1	1
ISTJ	4	4	8
ISTP	2	1	3
TOTAL	21	15	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	TOTAL	N
ENTJ	5.56	2.78	8.33	3.00
ESFJ	.00	2.78	2.78	1.00
ESFP	5.56	.00	5.56	2.00
ESTJ	25.00	11.11	36.11	13.00
ESTP	5.56	2.78	8.33	3.00
INFP	.00	2.78	2.78	1.00
INTP	.00	2.78	2.78	1.00
ISFP	.00	2.78	2.78	1.00
ISTJ	11.11	11.11	22.22	8.00
ISTP	5.56	2.78	8.33	3.00
TOTAL	58.33	41.67	100.00	
N	21	15	36	

TABLE OF EI\$ (ROWS) BY EDADB (COLUMNS)

FREQUENCIES

	1.000	2.000	TOTAL
E	15	7	22
I	6	8	14
TOTAL	21	15	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	TOTAL	N
E	41.67	19.44	61.11	22.00
I	16.67	22.22	38.89	14.00
TOTAL	58.33	41.67	100.00	
N	21	15	36	

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	2.258	1	0.133
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE	2.259	1	0.133
MCNEMAR SYMMETRY CHI-SQUARE	0.077	1	0.782
YATES CORRECTED CHI-SQUARE	1.336	1	0.248
FISHER EXACT TEST (TWO-TAIL)			0.175

TABLE OF SN\$ (ROWS) BY EDADB (COLUMNS)

FREQUENCIES

	1.000	2.000	TOTAL
N	2	3	5
S	19	12	31
TOTAL	21	15	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	TOTAL	N
N	5.56	8.33	13.89	5.00
S	52.78	33.33	86.11	31.00
TOTAL	58.33	41.67	100.00	
N	21	15	36	

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	0.803	1	0.370
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE	0.791	1	0.374
MCNEMAR SYMMETRY CHI-SQUARE	11.636	1	0.001
YATES CORRECTED CHI-SQUARE	0.166	1	0.684
FISHER EXACT TEST (TWO-TAIL)			0.630

TABLE OF TF\$ (ROWS) BY EDADB (COLUMNS)
 FREQUENCIES

	1.000	2.000	TOTAL
F	2	3	5
T	19	12	31
TOTAL	21	15	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	TOTAL	N
F	5.56	8.33	13.89	5.00
T	52.78	33.33	86.11	31.00
TOTAL	58.33	41.67	100.00	
N	21	15	36	

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	0.803	1	0.370
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE	0.791	1	0.374
MCNEMAR SYMMETRY CHI-SQUARE	11.636	1	0.001
YATES CORRECTED CHI-SQUARE	0.166	1	0.684
FISHER EXACT TEST (TWO-TAIL)			0.630

TABLE OF JP\$ (ROWS) BY EDADB (COLUMNS)
 FREQUENCIES

	1.000	2.000	TOTAL
J	15	10	25
P	6	5	11
TOTAL	21	15	36

PERCENTS OF TOTAL OF THIS (SUB)TABLE

	1.000	2.000	TOTAL	N
J	41.67	27.78	69.44	25.00
P	16.67	13.89	30.56	11.00
TOTAL	58.33	41.67	100.00	
N	21	15	36	

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	0.094	1	0.760
LIKELIHOOD RATIO CHI-SQUARE	0.093	1	0.760

MCNEMAR SYMMETRY CHI-SQUARE	1.000	1	0.317
YATES CORRECTED CHI-SQUARE	0.000	1	1.000
FISHER EXACT TEST (TWO-TAIL)			1.000

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS:

TOTAL OBSERVATIONS: 36

N	EDAD	E	I	S
N OF CASES	36	36	36	36
36				
MINIMUM	24.000	6.000	1.000	6.000
1.000				
MAXIMUM	60.000	24.000	21.000	32.000
18.000				
RANGE	36.000	18.000	20.000	26.000
17.000				
MEAN	38.750	15.000	11.306	20.111
8.444				
STANDARD DEV	9.225	5.259	5.590	6.567
4.488				
MEDIAN	38.000	15.500	10.500	20.500
8.000				
	T	F	J	P
N OF CASES	36	36	36	36
MINIMUM	6.000	0.000	7.000	0.000
MAXIMUM	32.000	14.000	28.000	25.000
RANGE	26.000	14.000	21.000	25.000
MEAN	17.667	6.972	16.500	12.222
STANDARD DEV	6.029	3.653	5.838	6.174
MEDIAN	18.000	7.000	17.000	12.000

ANEXO 13

TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL GRUPOS DE DISCUSIÓN.

1. Yo comprendo que con la cámara de hoy no vamos a tener que modificar. Entonces, voy a hacer una breve introducción diciéndoos los resultados previos que ha habido en los cuestionarios y, a partir de ahí, van a salir una serie de preguntas. Por supuesto, estamos en familia, me podéis interrumpir cada vez que queráis y, fundamentalmente, me interesa, pues eso, que me digáis lo que pensáis de todo esto.

Los primeros resultados que quería presentaros son los cuestionarios de informadores técnico – sanitarios, como vamos a pasar a delegados, que nos pasa Como veis, se enviaron un total de 345 cuestionarios y hemos tenido una respuesta de 130 cuestionarios recepcionamos de todos los cuestionarios que se enviaron.

Es un porcentaje, yo creo que bastante aceptado y que, nos es válido para hacer el estudio que llevamos en marcha.

En el cuestionario, a los médicos que se le hizo, fue una recogida de datos diferente, porque no fue por vía correo y, entonces, se entregaron en mano, se entregaron 110 y, como veis se han conseguido 106, con lo cual, pues mi aplauso reconocimiento y agradecimiento a todos los que han participado en él.

Y ya entramos en los datos del número de cursos de iniciación de la gente que ha respondido al cuestionario.

En los cursos de iniciación hay una media de dos. Como podéis imaginar, pues la gente, más menos, de la gente que ha respondido han pasado por dos empresas. Es, ni más ni menos, lo que supone.

Por un lado, como veis. 44, 2, 48, ...etc., con lo cual para que os vayáis haciendo una composición de lugar de cómo está, de cómo se ha hecho la formación.

Como veis, los resultados de los cursos de ventas posteriores a los cursos de formación, ha sido una media de 3'06. Hay datos muy graciosos, que esto me sorprendió, que el mayor número de delegados ha hecho cuatro cursos de ventas por lo menos.

3. ¿De formación?

1. De formación de ventas posteriores al curso nuevo.

La duración de los cursos, pues teniendo en cuenta que hay varios tipos de empresas, que conocéis todos vosotros perfectamente, pues bueno, hay empresas que utilizan unos cursos de una formación, de una forma más potente, que los utilizan de otra forma,... la cuestión es que la media sería 2'1 semanas y, bueno, aquí tenéis...

2. ¿Pero la media por curso?

1. La media por curso.

2. ¿Dos semanas y pico?

1. Dos semanas y...

6. Por curso nuevo

1. Por curso nuevo, sí, sí.

Hay empresas como la nuestra que son cuatro semanas y hay empresas que es una semana y hay empresas que...

6. Pero tú, tu primer curso no lo hiciste en Bristol, lo hiciste en Pierre Fabre

1. Por eso digo que mi primer curso fue en Semar y fue una semana.

6. Por eso digo que si nos referimos al primer curso, te vas yendo al primer curso, te vas yendo al año 83 los cursos de formación han cambiado, ¡vamos!.

5. Estamos hablando, Manolo de los cursos de formación de nuevo que hicieron diferentes empresas

¡Ah eso! ¡Ah! ¿No el primer curso que tú hiciste? Entonces,..

1. Aparte que, también tienes que tener en cuenta que, aquí, en el grupo que estamos, hay gente que hizo el curso de nuevo cuando Felipe II iba en pantalones cortos y no quiero mirar a nadie y, hay gente que ha hecho los cursos de nuevo muy recientemente.

6. No te habría entendido bien, porque yo, cuando has hablado, yo me había remitido a mi primer curso.

3. ¿Pero 2337?

8. El curso del 83.

3. ¿Será días?

1. Cuando entras la primera vez y ya, pues...

La capacitación para empezar a vender los fármacos.

5. Es, de esa empresa.

9. Independientemente de que tengas experiencia, ¿no?.

1. Efectivamente. Además, es que normalmente, no suelen hacer distinción.

8. ¡Ah! Que después de la primera o aunque que sea la primera vez.

1. Otro de los resultados que también fu para mí muy grato fue este. La aplicación de todos los conocimientos teóricos que se hicieron en la mayor parte de los cursos, como veis, fue de visita tipo entre los compañeros. Entra, lógicamente, la visita tipo y entra la famosa visita "Roll Play", que os gusta tanto a todos.

Eso es vuestro pan nuestro de cada día que, me parece que casi todos habéis pasado por ahí, entonces..., pues..., muy alto y, aquí ya empezamos donde la matan.

La escala de Litker fue, (os recuerdo que la escala de Litker eran las preguntas aquellas que habían todas en serie y luego venía una puntuación del 1 al 4 y se iban puntuando), entonces, en la escala de Litker fue mi primera sorpresa, nuestra primera sorpresa.

En la escala de Litker, sorprendentemente se obtuvo una muy excelente puntuación. Si el máximo de puntuación posible era 4 se obtuvo en los cursos de formación 3'85. Pero, como veis, en las cuestiones 4, 5, 6, 14 y 15, que eran, ni más ni menos que la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, son los que, como veis (son los picos que veis ahí abajo) que la puntuación era menor. Entonces, si el curso es tan bueno, porque en la puntuación de 3'85, ¿qué falla del curso?, ¿la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos?, ¿por qué se puntuaba tan alto?

Puede ser que la visita de "Roll Play" no sea la forma más adecuada o más idónea de formar a esta gente.

Yo, para abrir fuego un poquito, voy a incitar a Pepe y a Pedro.

Pedro y Pepe: Vosotros, a los delegados, ¿sabéis cuando os vienen si son nuevos o son veteranos.

7. Sí, es, bueno es, ¡hombre! Eso también lo da la experiencia. Cuando llevas mucho tiempo, en el momento es fácil saber, o relativamente fácil, fácil en el sentido de que, al nuevo se le nota que, sobre todo, si no ha tenido contacto anteriormente con la industria farmacéutica, entonces es un señor que se te planta delante y te recita, prácticamente, algo que ha aprendido recientemente. Eso es, el que ya es..., bueno, que lleva mucho tiempo, que ha ido unos cuantos cursos, se le nota también porque dulcifica, o sea, esa avidez de puesta delante: pum! pum! pum! que no flaquea, es decir, tú intentas interrumpirle y no se deja, es decir, yo tengo que decir esto y lo suelto y, cuando acabe, pues... Entonces, se nota, se nota mucho cuando es nuevo y cuando es viejo, sí, se nota muchísimo.

8. Es, básicamente lo que dice y otro punto también posible que es que falta la relación que, normalmente, con el tiempo, existe entre vosotros y ellos.

1. Entre la gente más inexperta y tal,...Entonces,... señores colegas, ¿vosotros creéis que la formación cuando salimos del curso de formación de nuevo realmente estamos capacitados profesionalmente para ejercer la profesión?

2. No, no, para nada.

3. Todos somos inexpertos.

2. Pero bueno, perdona, estamos capacitados..., sin embargo, no estamos capacitados, o sea, capacitados estás para dar unos conocimientos, lo que no podemos pretender nunca, es enseñar a un señor que ha hecho una carrera y una especialidad, no podemos enseñarle a ser médico, ni vamos a decirle como tiene

que... Le podemos decir unas nociones básicas del producto, porque el resto lo conoceréis a través de los casos, a no ser un producto de una novedad..., y que no lo conozca..., pero si no, yo, capacitados..., yo creo que sí.

3. Yo creo que el chico que sale de un curso, sale con un corsé, es decir, un corsé ortopédico. Entonces, para él eso es lo fundamental. Eso es lo principal, no existe movilidad y no tiene la experiencia, en un momento determinado de jugar con su..., con su saber, con lo que le han enseñado, entonces, no sabe, en un momento determinado cómo entrar, cómo hacerlo, se adapta a un guión, entonces, ese mismo guión, en manos de un profesional, como decía Pepe, lo dulcifica, lo lleva, lo juega, lo mueve,... Sin embargo, el que no tiene experiencia... Es que son dos conceptos distintos, es decir, la formación es fundamental, es básica, uno no puede salir a la calle sin saber lo que va a decir, sin saber lo que está diciendo. Después está el tratamiento que se le de.
Entonces, eso, son conceptos que, son básicos los dos, pero es verdad de que la formación es fundamental y la experiencia es una simbiosis, se necesitan.

8. Yo a eso lo que pretendo, perdona, es que me gustaría hacerte una pregunta o hacer una pregunta. ¿Vosotros sabéis si cuando yo voy a la consulta es la primera vez que paso consulta?

3. Sí, claro.

8. Sí, bueno, pues sería la misma situación.

3. Exactamente.

8. ¿Creéis que o no estoy, la primera vez que voy, o el médico que sale, no está capacitado para hacer esa consulta? ¿o es que me falta adaptarme, coger experiencia, limar ciertas cosas o, ... es decir, ...

3. Si nos valoramos perfectamente unos a otros, es decir, el médico, como te diría yo, “pardillo” entre paréntesis ¿no?, que sale de la facultad o sale de una ciudad sanitaria con ánimo de saber, está muy bien formado. Desconoce la clínica, desconoce la metodología que, en un momento determinado se usa dentro de una consulta, se nota... Le falta el decirle al abuelillo: ¡Abuelillo!, ¡qué te quedan muchas siestas todavía! ¡Está pidiendo pista...! Es decir, no sabe decir eso, y eso lo da la experiencia. Igual pasa con nosotros ¿no?, es decir, el médico que está baqueteado, el médico que es tolerante, el médico que es educado, el médico que nos mueve, porque es un juego, en realidad es un juego, entonces... y, así es como funcionamos ¿no?. Entonces, el médico nuevo, “pardillo” entre paréntesis y el delegado “pardillo”, nuevo, entre paréntesis.

5. Yo lo que pienso es que no va la pregunta por ahí, sino si consideramos que salimos bien preparados del curso de preparación.

3. Yo creo que sí, yo estoy convencido de que sí.

5. Bien, entonces, ¿por qué eso no se plasma en la respuesta que se ha dado?. Es decir, de ahí se plantea la pregunta de que la visita tipo no es lo adecuado o es el Roll play, perdona...

5. Déjame que termine. Yo sigo pensando que el “Roll Play” no es el medio adecuado para aprender a hacer una visita.

3. Es un protocolo, Hombre! Todos lo sabemos.

4. Bien, pero entonces es que estamos hablando de dos aspectos. Una cosa es como te forman...

3. Es que estamos hablando de dos cosas distintas; Una cosa es como te forman y otra es cuando una persona está en la calle.

2. Evidentemente.

4. La experiencia de la calle puede ser mucha, puede ser menos, puede ser más, hay, cuando... Voy a poner un símil: el futbolista. Tú le puedes, a un futbolista enseñar las técnicas de control del balón pero ahora cuando está en el campo, hay algo instintivo en las personas y hay algo instintivo que tiene que desarrollarse. Un artista puede tener roles pero si no se desarrolla, difícilmente podrá ser un gran pintor.

Ahora bien, ¿qué nos pasa a nosotros?, que salimos del curso cualificados ¿y qué?, que el conocimiento es el producto pero luego vienen las experiencias, enfrentarse día a día con estas personas.

3. Eso es lo que valora el “Roll Play”, yo veo que el “Roll Play” lo que valora...

4. Yo veo que hay un aspecto psicológico que es el ramo y en el aspecto psicológico es donde realmente no estamos cualificados, donde realmente no nos preparan y, cuando hacemos el “Roll Play”, que es a lo que tu decías, realmente no nos está situando en la vivencia y en el momento real.

5. Está claro que es una situación ficticia que nunca te la vas a encontrar y que siempre la tienes preparada de antemano, pero estás diciendo, en ese caso, lo que ellos quieren oír, lo que el formador quiere oír. Pero eso hay que ponerlo también entre paréntesis.

7. No puedo criticar la formación porque es como la guerra civil, pero de todas maneras, me imagino que es como un hábito porque es mi profesión o cualquier profesión. Hay que partir de una base y la base, es decir, eso que te han enseñado, como tú decías un corsé o al menos un estereotipo y algo hay que tener. Si no te han enseñado, de ninguna manera tú puedes presentarte delante de un médico a vender. Eso es una cosa y otra es lo otro, es que me parece que es fundamental decir la practica es la que te va a enseñar cómo manejarlo. Quizás es la formación, no lo sé, habrá que incidir, digo yo, en otros factores distintos que meramente el

producto y estoy hablando de relaciones con las personas que es lo que, al fin y al cabo, creo que va a vender el producto.

1. Perfecto. Yo os hablo de otra cosa y estaba esperando a que alguien dijera lo que acaba de decir Pepe. ¿Vosotros creéis que la formación ahora mismo de los especialistas en medicina es la misma ahora cuando salen ahora de su MIR que cuando hace diez años se hacia la especialidad en los hospitales de la otra forma.

3. No. hombre! Es muy distinto.

1. ¿Qué diferencia ves?

6. Yo quiero mirar una cosa de esta gente. Cuando tú haces el cursillo, sales y sales a la calle y crees que sabes el conocimiento real, lo que sí tienes es una falta de seguridad, sobretodo si no, como decía él, si no bienes de la clase médica o no tienes conocimientos de antemano. Entonces si eres nuevo digo total, tampoco tienes para contrastarlo y entonces, te tienes que tirar a la calle de una manera y soltar el rollo como un papagayo y si te cortas, pues volver a empezar y eso, pues el que más y el que menos lo ha pasado.

Cuando ya llevamos años, la ventaja que tienes es que tú ya sabes que el laboratorio te come el coco y, cuando tú cuando vas y te pones delante de los médicos, no quieres que se dé esa sensación de que vas con miedo.

Entonces el que más y el que menos tiene sus amigos, tiene sus cosas y vas y le preguntan: oye ¿tú esto como lo ves?, el laboratorio me ha dicho esto, oye y yo creo que tú puedes entrar por aquí, entonces lo contrastas con alguien que es de tu seguridad. Puede ser mejor médico o peor médico, lo que sí que es, es de tu confianza, normalmente puede ser un médico que tú conoces y que, por suerte, en el tiempo has conseguido conectar con ellos, que son los que hacen y te dan la visión del filtro que tú tienes que poner, porque hay veces que tú sales del laboratorio y dices ¿estaré diciendo tonterías? Porque al laboratorio lo que le interesa es vender, por encima de todo.

4. Te dan la página completa.

6. Hay veces que sí, que te ofrecen un guión y que lees la página entera, pero últimamente, tampoco lo permiten demasiado y a lo que has dicho, pues yo creo que sí, que en una residencia...

1. Yo le voy a pedir a Alfonso que está ahí callado y que sabéis que, como último recepcionista, ...

9. Yo he tenido la suerte o la desgracia de recibir formación desde dos empresas de maneras distintas, una como comercial de seguros y la otra como comercial de la visita médica. Me parecieron mucho más ricas las experiencias en las visita médica a empresas farmacéuticas que las de seguros, quizá porque el potencial de uno no era equiparable a la otra ¿no?, en especial a la hora de contratar formadores y tal. Pero, en definitiva, vienen a ser lo mismo, un bombardeo continuo del producto que va a salir a la calle, o sea, que en teoría, tanto una cosa

como otra es bastante buena, pero, claro, en la práctica fallaba. Pero claro, pienso que la práctica por eso, es ley de vida, o sea, que al salir a la calle, al principio, cada médico es distinto y cada persona es un mundo y tú, vas como un lorito bum, bum, bum, bum,... pero el propio quehacer diario ..., tú mismo te vas dando cuenta, al coger confianza y esto, de que yo no puedo hablar así, porque ahí, al principio todo el mundo habla igual.

10. Yo estoy de acuerdo con lo que está diciendo, que normalmente, cuando uno va de nuevo y sale a la calle, pues la única herramienta que tiene es esa formación que le han dado, en un hotel o donde haya sido y esa es la herramienta, esa es la manera que tiene esa persona de plantarse delante de una persona que no conoce de nada y establecer un monólogo y con ese monólogo, pues esta persona, uno va intentando empatizar con la persona que tiene delante y romper y eso le da una serie de técnicas para ejercitar eso, vamos!

Es una manera de ponerse ante una persona que no ..., con la cual no tiene ningún contacto y le enseña ese aprendizaje a través de una serie de impactos y de una serie de cosas que el médico, normalmente ya sabe, que es lo que le permite establecer una empatía ¿no?

Es una manera de establecer una comunicación. En la experiencia, en el tiempo está el que te dejes ya el típico monólogo, el típico "Roll Play" y, si lo hacemos por partes, tiene su descripción del paciente, su descripción del producto.

3. Su, protocolo.

10. Sí, su protocolo.

3. Porque hay un producto así, si te pones delante de la máquina.

10. Efectivamente e invitar al paciente para que el médico, lo mire, vea y una serie de requisitos para estar popularizados y, en base a eso, pues tú puedes hacer una serie, o puedes establecer una serie de objeciones, o puedes discutir una serie de objetivos que el médico se suelte y arriesgarse a un milagro.

Pero es una herramienta que debes utilizar pero también la experiencia, los años, van haciendo que se establezca una empatía, una esa, que hace que pases de la visita del tipo estereotipado y pases de esa visita y llegar a su fin que es transmitir un mensaje, pero de otra manera,

6. Yo creo que hay cosas que se consiguen en el tiempo. En la visita tipo, lo que tú vas creando son mensajes. Entonces lo que no se cambian, son tratamientos de hoy para mañana. Si la úlcera es operable no se va a dejar de operar en un año y si la hipertensión se trataba con diuréticos, no se dejan de dar diuréticos en quince días, no se dejan de dar en 15 días. Todo el mundo no se cansa a un tema. Si tú vas con tu visita tiempo tirando mensajes, mensajes, mensajes y, con el tiempo y con lo que se va consiguiendo de, no solo de los mensajes, se consigue cambiar un tratamiento y aquí, estábamos trabajando empresas en aquella época se pasaron de los diuréticos al captopril, luego se ha cambiado a otra cosa, pero no se hizo en un día,

1. No, no nos costó ...

6. A eso es a lo que me refiero, entonces, cuando tú llegas al médico. Pero que si vas a vender coches, sabes vender coches y de coches entiende todo el mundo pero, es que hay veces que tú te encuentras con sustancias o te encuentras con cosas que los mismos médicos las reconocen y muchos te dicen: de esto no vamos a vender en la vida. Yo tengo gente que me ha dicho: el Ceplón no se va a vender en la vida. Se vendió mucho Cesplón, se vendió mucho tanto Capoten como Cesplón.

Luego, ellos mismos tampoco saben lo que es. Entonces, en eso es con lo que se juega, se ha estudiado mucha medicina, se ha estudiado mucha carrera, se ha estudiado mucha cosa, pero hoy del sida se sabe muy poco, o lo saben solamente los especialistas. ¿Quién conoce los medicamentos?, el que los lleva. Entonces, ¿cómo se van cambiando?, con el tiempo, porque esto no se cambia de un día para otro, es lo único que ...

4. De todas maneras yo quiero decir una cosa, que es el tiempo, han dicho antes una palabra mágica que es el tiempo. Cuando yo vendía, estamos hablando de otros años, yo he vendido chinchetas, controles, coches, .. Entonces, cuando yo vendía tresillos, tenía yo en la sala, en la tienda de muebles tres cuartos de hora, media hora, una hora, dos horas, ... depende de la maña que yo tuviera para estar con el mueblista y venderlo así, pero aquí, recordamos que son uno o dos minutos a lo sumo.

9. Posiblemente entraban también muchas veces ...

4. Si interesa que yo siempre digo al médico ¿qué es lo que tú puedes sentir cuando tú abres la puerta de tu casa y te encuentras a cuatro señores vestidos con traje y maleta que te quieren vender una enciclopedia

1. ¿Hay que puntualizar algo?

7. No, entonces sigue.

1. Seguimos entonces ¿no?, a ver, que es que nos vamos a encontrar otras cosas. Os he marcado en rojo, no sé si lo veis bien, es que con tanta luz, ... Perdonadme, pero con tanta luz no se ve bien. Pero lo leo mejor yo desde aquí. Lo que más gustó del curso globalmente, como veis, son las relaciones entre los compañeros, participación, buen clima de trabajo, las recuperaciones entre iguales,..., eso saca las puntuaciones más altas en todos los cuestionarios y, luego, el segundo punto, la temática del curso, contenidos desarrollados, conceptuales, procedimentales y actitudinales y el saber y el saber hacer. Esto es importante que lo entendáis un momentín porque ...

Lo de la paloma estaba puesto con un poquito de mala leche. Probablemente el saber hacer, ¿conoce realmente la profesión? ¿O eres palomita suelta?

3. No

1. No hacen ni caso ¿no?

2. Sí, hombre!, ya se ha dicho antes. No.

3. No, no se sabe, es decir, tú sabes unos conocimientos básicos, pero tú no te puedes mover como un profesional.

8. Es que posiblemente la profesión sea mucho más compleja que el saber un determinado producto o como habéis dicho ahí es una relación posiblemente difícil entre vosotros y que, le tenéis que tratar o vender, en definitiva dar a un número determinado de médicos, eso es a un colectivo que, en situación diferente y con conocimientos diferentes y con ganas...

3. Y necesidades diferentes, además.

8. Con necesidades diferentes y con ganas de aceptar un producto o no. Entonces, posiblemente, sea muy difícil que saber esté ahí. Entonces lo que a lo mejor, lo que al principio subraya una idea y de ahí, bueno, pues ...

3. Desarrolla.

2. Claro.

9. Sí, la mayoría de la gente, yo, particularmente, avancé más los días que salí a posterior del curso de formación con los compañeros de turno que, quizás con el... ay! Quizás sea un poco...

1. No, no, que va, perfecto.

9. Porque ya puede contactar los días que llevaba dentro con el típico bombardeo y como habría que llevarlo a la práctica, la idea y eso.

6. Cogiste la seguridad que no tenias al principio.

9. Sí efectivamente.

6. Tú tenias el conocimiento pero no tenias la seguridad.
Cuando a mi casa fueron Antonio aquí y don José María.
Sí José María.

3. Bueno le podría haber puesto una medalla a él.

9. Bueno.

1. Entonces probablemente.

6. Si parte de una base superior

1. Siguiendo con el tema de la pregunta abierta ¿no habría, probablemente, otra forma de formación a los delegados, en los cuales se capacitarán más para desarrollar su trabajo?.

4. Imposible.

2. Imposible no,

3. En mi empresa se hace, es decir, tiene ese periodo de formación, teórico, y después, todos los delegados están obligados a salir con el más veterano o con el que ellos consideren que es una persona amable, seria, que hace bien el trabajo, hace bien la burocracia, lleva bien las fichas, todos sabemos como funcionamos, con nuestras fichas, con nuestras historias, con nuestros apuntes, entonces, sale una semana con un profesional contrastado ya dentro de la empresa y está una semana con él, entonces, son las dos partes, es decir, la teoría que está ahí y luego, lo que tú decías de antes, des pues sales con el profesional y, el profesional, es el que te hace los puentes, y donde, en un momento determinado, te abre las puertas, es decir, ¿cómo le llevo yo a este tío que tiene dos minutos, que te dé un pasillo, que va ligero...? ¿qué le digo yo? ...Cuando tengo que soltarle un rollo de cinco minutos y me deja treinta segundos. El profesional te hace eso.

6. Eso tiene que está con la habilidad de que tiene habilidad. Luego tiene que ser él, tú puedes ir con otro pero, como luego intentes imitar a ese otro te vas a enterar....

Tú lo que tienes que hacer es ser tú, tienes que ser tú y si a mí me sueltan en la misma zona que a José, a lo mejor él consigue su oferta con un colectivo y yo con otro. No con las mismas personas, pero ¿por qué?. Porque nosotros también elegimos la gente con las que nos cae bien o nos cae mal.

7. Si, eso, eso ya son clientes.

6. Eso son cosas que van con el tiempo, eso...

7. Eso...,perdón, perdón.

6. No, es lo que más o menos ...Que yo el problema de ir con gente, si no tienes un criterio propio es que luego les vas a intentar imitar y yo, he conocido gente que en su laboratorio..., luego han triunfado en otro, pero en su laboratorio nunca ha estado lo anterior le ha costado el trabajo, porque aquí eran más antiguos, menos antiguos y cada uno es cada uno.

Uno coge un papel y el otro, con papeles se echa a vender, ¿Dónde está la virtud? En que, al final cobres tú el premio, es decir, por que al final lo que hablamos es de dinero, José.

7. Fíjate, lo que estoy hablando es, de que manera entrarle a ese médico que está en la mesa sentado, que solo deja treinta segundos. Eso no se aprende cuando estás explicando esos conceptos.

6. Claro, claro, pero eso, estamos hablando de otras técnicas.

7. Claro que hay, sois vendedores.

6. Exactamente.

7. En el buen sentido de la palabra.

¿Por que no se enseña a vender? Es un prescrito, hay cursos ¿no?.

11. Pero hay...

7. Perdona, perdona, sigo... Las grandes empresas hoy día no forman a su gente en técnicas, digo, perdón, en vender. Y enseñan el producto nuevo..., los mandan a hacer el curso, eso no tiene nada que ver con vender coches, en teoría, pero eso, probablemente, es lo que te va hacer vender coches, es decir, la idea está..., que eso es la técnica, es decir, la amoxicilina hace esto, esto con todos los arreglos que tú quieras, con su cinética..., lo que te da la gana, te enseña, con estadísticas o lo que sea, pero eso, al final, no va hacer..., no va a vender, entre otras cosas, por que yo no te estoy escuchando. El te viene a vender una enciclopedia y, cuando, además, pretendes decirme lo que comentaba uno de los amigos que, claro, se nota cuando el nuevo decía antes que llega un día uno, muy entusiasmado diciendo Dr Garre a usted ¿qué le parece la asociación de paracetamol con vitamina C?. Me puse así y le dije: ¡cojonudo! Pero como se lo digas a otro te mando a la mierda y, claro, eso lo da la comida de coco, o sea.

Entonces a ese señor ¿no? Le han dicho ¡mira! , aprende las necesidades que tiene el Dr. Garre y cuando aprendas las necesidades que tiene el Dr. Garre te quedará un amigo y, cuando es un amigo, va a recetar tu amoxicilina porque, entre otras cosas, si sabe de que va, ya sabe lo que es, no tiene que explicarlo, pero tú ya te has hecho un amigo, y eso, eso es lo que vende, por lo menos es lo que a mi me vende ¡vamos! Me vende no, me hace vender.

12. Yo pienso que es muy importante que todavía estemos hablando con personas y, como somos personas y, además somos vendedores, lo que tenemos que hacer es saber como se vende a esa persona. Y lo que dice, que a veces es la misma persona a la que tú le vendes, a lo mejor José le vende de una manera y tú le vendes de otra, pero le vendéis los dos. De diferente manera, llegáis a una persona pero sí, ¿por qué no? le podéis vender los dos. Ahora, lo que desde luego es..., yo creo que el salir con un compañero a lo que da mucho pie es a ver, a aprender, a saber, a... no sé, pero no a imitar, porque eso de la imitación además cae..., ¿no me entiendes?

3. No tiene nada que ver, estoy de acuerdo contigo, no tiene por que imitar.

12. No es que, si imita, se ve forzado y si se fuerzan las cosas, como no son naturales....

3. Le dan recursos, el salir con un compañero te puede dar recurso en un momento determinado, de tratamiento, pero nada más.

12. Sí y con varios, también José, y si vas con varios y ves: ¡Anda mira este....! y luego eso adaptado a tú manera.

4. Pero es que eso, eso no te lo da los cursos de ventas, es lo que estamos hablando aquí....

12. Los cursos de ventas, ¿cómo que no? Los cursos de ventas te dan base.

3. Cuidado, cuidado, es que hay cursos de ventas que he dicho antes que es el que tiene una parte teórica y una parte....

12. Hay cursos de ventas que se trata de relaciones con los clientes, que sí te da base para empezar, o para romper el hielo, pero...

4. ¿Quién te garantiza a ti que tú te pones delante del clínico o del médico o de la madre de Dios y tú en ese momento, que no es una cosa que tú te esperabas lo contrario y te sales de ahí diciendo: ¿me cachis la mar sala...! que me he colao!.

3. Te han fallado los recursos.

12. Bueno pues, a lo mejor la próxima vez ya sabes como tirarte a ese señor, si lo bueno que tenemos nosotros es que no tenemos la venta de un día, como decías tú con los tres días. A lo mejor llega ese señor, le vendes a ese señor y no tienes otro día para venderte, nosotros tenemos una venta a plazos como digo yo.

3. Pero son conceptos de oportunidad.

11. No yo quería haber preguntado algo que el doctor Garre me lo ha contestado: Si fuera necesaria la figura..., o sea, que estuviera pendiente del perfil del delegado, es decir, que tuviera autoridad Eh? Profesional para nosotros, en el sentido que lo has planteado. Me has contestado perfecto y, la otra cuestión que yo quería lanzar, que me parece muy interesante es que, usted Pepe, creo que te llamas Pepe.

3. Sí, José, José para los amigos.

11. José, tú has hablado de una figura del delegado que podría ser, pues, la misma figura que existe en los médicos cuando hacen la residencia ¿no?, o bien, en centros hospitalarios, y centros de salud.

3. La figura

11. La figura del tutor o de la tutora en este caso sería un compañero de ese veterano, donde, durante un periodo de tiempo breve, bastante breve, parece ser de una semana ¿esa figura está institucionalizada dentro de la empresa farmacéutica?

4. No.

3. No, ha estado eh!, cuidado, cuando hablamos de estadísticas hablamos de la estadística en su momento.

11. Si te parece bien, te lo planteo y ya habláis del tema.

3. Pero, ¿no acabas de decir que él estuvo saliendo una semana? No estabas....

11. Es que, por un lado estaba institucionalizada...

3. Pero ¿qué estuvo saliendo contigo?.

4. Un mes. Y Alfonso, José otro mes.

6. Eso ni cobra ni.... Es que eso ni te obligan ni eres, pero tú estás en el laboratorio, entra uno nuevo y tu jefe te dice: ¡llévate..., vete con Manolo una semana! Y entonces, pues Manolo lo hace. Pero lo hace porque, a lo mejor contigo....para que escuches, para que oigas, para que veas y siempre....

9. Y no solo por eso sino porque también estar en un sitio en un horario también....

11. Digo yo que José, el empleado....

6. Pero no, el tutor es en el hospital igual, es el del... igual cobra un dinero más dentro del laboratorio...

8. No, ¡mentira!.

6. No lo sé, porque nunca he hablado de dinero con él. Lo que tú dices la figura del representante tutor reconocida.

11. Como tal, como tal.

6. No existe, existe el más veterano.

11. Pero claro, si no existe esa figura, a lo mejor instintivamente.... Si un compañero se encarga, aunque sea más veterano, aunque tenga más autoridad dentro de la empresa, a hacer esa tarea de tutor o de mediador durante x tiempo, ¿pensáis que verdaderamente no se puede producir cierta competitividad? Eh? Entre compañeros...

8. Es una buena pregunta.

11. Y a la hora de acceder a la cartera de clientes?... etc, etc.

6. Si, hombre, si se trata de la cartera del cliente... pero, igual eso

4. No veo yo competitividad.

2. Puede haber, perdona, puede haberla.

3. Yo no la veo, puede haberla pero yo no la veo.

Oye, en el mismo momento yo creo que buscan también la simbiosis, es decir, si salió un mes contigo, a la mejor pueden buscar un poco ya a la tutora como persona, es decir, uno puede, por ponerte un símil de lo que es o no, es decir, uno es un borracho, le gusta estar en la barra del bar, acostarse a las dos de la mañana y el compañero que le esta acompañando, resulta que come y se va a su casa. Eso es una fiesta.

Entonces sería impropio ¿no?, eso no pega ¿no?, porque además le van a enseñar donde tenía los vicios, posturas al margen del trabajo o de lo que sea. Se busca siempre la simbiosis, es decir, y yo no creo que se tenga cierta rivalidad, no creo que por que Fede haya salido contigo un mes tus colegas en un momento determinado se vean..., no sé, subvalorados o.. no, es decir, creo que es un concepto, creo yo, eh!, es como yo lo veo, de que el jefe ha dicho: bueno, hay cierta simbiosis, son parecidos, son gente que en un momento determinado están en una misma sintonía, ya está, solo como eso, como... es decir, ... ¿Cómo dices?.

2. El decir eso, como dices es, simplemente, porque el que fueses con, por ejemplo, José o conmigo era porque compartimos o vivamos por una misma zona, hubo.., lo que la empresa pretendía era que te llevásemos a todos los sitios y conocieras a los médicos que....iban

3. Informaros.

6. Que son afines a él.

2. No, sobretodo con los médicos que, imagino que iban a llevar un producto que nosotros dejábamos, que era para médicos afines a nosotros, que se habrían hecho a un titulo de gracia, relación o lo que quieras con él, que ellos lo continuaran, o sea, eran... lo hacían, lo hacían mucho por el interés de la empresa de que no perdiéramos nada de lo que tenia.

3. Pero ahí competitividad, no hay.

2. No, si, espera, vamos a hacer una cosa... podría haberla perfectamente, por que yo... él lleva productos que son competencia conmigo, yo le voy a presentar a una serie de gente que son amigos míos, que se han hecho amigos suyos y él tiene que vender sus productos igual que yo los míos.

11. Pero no por que se los hayas presentado tú, sino porque él se habrá ganado a esa gente.

2. Después de.

11. Por que tú a un señor...

2. Pero será después de.

11. Pero si esa puerta tú no se la hubieras abierto, él hubiera llegado.

2. O no.

4. Mira, a mí me pasó eso.

8. Yo creo que esa pregunta...

6. Yo creo que esa cosa últimamente ha cambiado ¿no?, pero, hace cinco o seis años o siete años gente de distinto laboratorio, a pesar de llevar competencia, nos llevábamos muy bien, trabajábamos en grupo y, a pesar, a pesar..... Esto es un gremio que se está degenerando un poco, pero que a pesar de que llevamos competencias, viajábamos juntos... nos preocupábamos de recogerlos si el coche estaba roto, o él viajaba conmigo y me dejaba contigo... y luego conseguimos vender. Entonces, si tienes que ayudarle a uno que está en tú empresa, le ayudas porque le tienes que ayudar, está en tú zona, lo que ha dicho él, tú puedes invitarlo a correr.

Y ya últimamente, si hay más competencia... o no, no más competencia, la gente no termina de asimilar que la competencia que llevan las empresas, las personas somos... Que pasado mañana me puedes necesitar a mí para que te eche una mano en algo.

11. Sí, eso es verdad.

Y entonces, viene la rivalidad del laboratorio y el feo que tú dices: pues bueno, si tú ya estás más puesta en eso, pasas y si no, pues te vas, te tomas un café y fuera pero competencia con el de al lado...

8. No, yo solo quería hacerle una pregunta a él. ¿Quién da los cursos estos de nuevo a vosotros ¿son gente con experiencia en este ambiente o son gente con experiencia solamente en ventas?

2. Yo tengo de todo.

11. Muy bien. Depende, depende, hay de todo.

8. Ya, porque es estamos hablando de que, a lo mejor falta, o estáis hablando de que quizás falta esa cierta experiencia o ese saber hacer frente a los otros colectivos que tendrían algo especial, a lo mejor sí los cursos los lleva gente con experiencia en ese ambiente, en el trato...

6. Hoy en día hay un departamento de formación dentro de las compañías grandes. Yo, yo me acuerdo en el primer curso que hice, por eso me he remitido

al curso de inicio donde estuve yo al principio... pues nada, era aprenderse, hablo del año 84, que es una gran empresa, era aprenderse producto por producto en un folio ¿no?. Era eso. Entonces, a mí... era incapaz de memorizar eso. Vino uno de Málaga que decía: ¡Ostias, es que este es un fiero, es un fiero! Yo me acomplejé, porque yo no podía leer un folio de memoria, sin el folio delante. Yo soy incapaz de eso y... sin embargo, luego, en otras empresas, ahora mismo, yo estoy, hablo de lo que conozco ¿no?. Es gente que son profesionales y han trabajado anteriormente en Latinoamérica, entonces, el jefe de formación es un psicólogo, que también ha trabajado en visita médica como copresentador, como digo yo, como jefe, o como enpujador o como jefe y, ahora tiene ese departamento, pero, no te da, todavía no te da un folio ¿no?. Las cosas han cambiado ¿no?.

8. Las cosas han cambiado, pero yo creo que si explicas o das un curso con la experiencia de haber estado ya en ese ambiente es diferente.

2. Yo creo que hay, hay de todo.

6. Tiene que haber de todo

2. En departamento de formación, ahora mismo, hay gente con experiencia, gente que han cogido de cualquier sitio, lo que vende, titulados que han hecho una formación, de todo.

8. Sí pero hace falta esa experiencia de...

6. Yo, los que yo conozco de mi empresa, han estado todos en la calle un año, un año y medio, dos años, lo que pasa es que se olvidan.

11. Yo quiero decir que hay veces que los de formación si, valen han estado en la calle y un montón de años, pero luego llegan al despacho y se les olvida.

2. Y se les olvida a todos, a todos se les olvida la calle.

4. Es que hay un tema diferente, yo me acuerdo.

8. Pero se les olvida porque están presionados por las empresas...

2. No, no, se les olvida.

3. Yo estoy de acuerdo contigo, yo creo que están presionados.

11. No, se les olvida lo que ellos mismos han vivido día a día.

8. Son las líneas.

10. Es que no es su trabajo.

3. Porque su trabajo ya es otro.

6. Pero no nos tenemos que ir al departamento de formación.

8. Están presionados por un motivo de... otra cosa.

3. Efectivamente y sus necesidades son otras.

6. Aquí tenemos gente que los hacen jefe y, de un día para otro, se les ha olvidado que... cuando yo era representante... y ha dejado de ser y cuando yo era vendedor... y ha dejado de ser.

4. Además, si ha sido un mal representante, se sabe todos los trucos malos y lo peor.

A lo que voy, a lo que voy. Yo me acuerdo de mi primer curso y yo venía desde los muebles, me sentaba en una gran mesa, se puso un señor al fondo y me dijo: (yo ni idea) vamos a hablar de la zona yuxtglomerular y del sistema renal con la Renina-Angiotensina-Aldosterona.

8. Pues si insiste.

4. Y dije yo: y luego ¿cuando vamos a ver el partido del Real Madrid? Entonces nos ponemos a hablar de lo que queramos. A lo que quiero, a lo que quiero, por tomar un poco el tema es lo siguiente: primer, ¿es bueno conocer el producto? ¿los cursos están muy bien para que salgamos convencidos, sobretodo convencidos de lo que se pretende del producto. ¿Conocemos el producto bien?, quizás cosas que se van perdiendo por la falta de uso, por el vicio de la confianza, pero el tema relaciones, en el tema relaciones con nuestros clientes, no salimos tan cualificados, pero si pienso que cuando nos contratan, ven en nosotros un perfil que indica, induce a pensar que es el mundo de las relaciones, esa persona es que no tiene facultades, y son la experiencia para ir desarrollándose a base de conocer el mercado, al cliente, etc.

13. A mí me gustaría yo no conozco ese mundo, por tanto las dos únicas referencias que tengo son las de Pepe, pero a mí me gustaría ver, o saber como os autopercebís como profesionales, es decir, hoy, la investigación sobre formación de profesión y empleo, se ha acabado aquel famoso triángulo que unía a estos tres conceptos setiarios. Del hecho de formarse en un área de conocimientos, se sabía un profesional, con un determinado perfil y de hecho de tener este perfil, se suponía que estaba capacitado para cumplir una determinada tarea en un empleo. Esto ya se ha acabado, con la desestructuración del propio mercado laboral, etc., la inestabilidad e innovación tecnológica, automatización, ..., entonces, parece ser que apuntabais que la formación, como decías tú, perdona que no os llame por ...vuestro nombre.

4. Marcelino, pan y vino.

13. Os tuteo, que fundamentalmente ha ido dirigida o orientada a capacitarnos técnicamente en el dominio de los productos que vendéis, sin embargo, hoy, en las

investigaciones, apunta a que en cualquier buena industria que se precie como tal el mejor capital activo de cara al tercer milenio, es el capital intelectual, es decir, no iba en ningún momento dirigida, la formación a desarrollar en vosotros lo que los alemanes llaman la competencia comunicacional, pues, en realidad, lo que os dedicáis a vender... la formación no ha ido dirigida nunca a ese tipo de competencia.

6. Yo, hace unos diez años, empezaron a contratar cerebros, solamente eran cerebros.

4. Cerebros?

6. Cerebros, ¡fieras! El típico yuppi aquel que salió en los años 80 ¿no? Y, luego, ese tío era incapaz de tomarse una cerveza con la ... luego ... entonces, cuando un tío que sabía demasiado, sabía mucho..., una de las cosas que nosotros no podemos hacer es ser empalagosos, yo no puedo saber más que el Dr Garre, a pesar de que él no sepa lo que yo llevo.

8. Pero, esa postura...

6. Es así, vas y te pones delante, entonces, este tipo de gente tan cerebral o tan listos, o tan yuppis es, ese papel le costaba trabajo asumirlo y, si luego encima eran incapaces de tomarse una cerveza... Entonces, ahora sí que te enseñan lo que es el producto, pero también intentan enseñarte lo que es el producto, pero también intentan enseñarte informática, también intentan enseñarte lo que es el correo electrónico y tengo como la cartera que va por mi casa. En fin, que son cosas que son ... si es a eso a lo que te refieres.

7. Que no.

6. Que sí.

7. Que no.

6. Eso sí.

13. Eso sigue siendo la dimensión técnica de la formación.

3. Yo estoy de acuerdo. No hay una cosa, que sí hace la empresa, es decir, independiente del curso de formación inicial, después, habitualmente se hacen cursos de reciclaje que se llaman, entonces, en un momento determinado, el jefe puede ver carencias científicas,

4. Si es de visita.

3. Y entonces, lo manda a un curso científico, puede haber carencias de comunicación y, entonces, lo manda a un curso de comunicación, de marketing, es

decir, es verdad, que dentro de la industria se especializan también los cursos. Dentro de mi empresa, hay gente que dice cursos de comunicación.

6. Sí.

3. Preguntas abiertas, preguntas cerradas, pero como en un momento determinado, en transformar una objeción, una objeción o cuando ves a un médico con ejemplos prácticos, además, con la manita, es decir, tenemos un médico que es reactivo y, entonces, te dice esto y entonces, son posturas intelectuales porque, sobre la marcha en ese momento, obliga a desarrollar y a pensar.

Entonces es verdad de que en la industria ..., yo considero que la industria farmacéutica es la que mejor forma a su gente, es decir, a lo mejor en otros colectivos, por lo que yo sé, nada más que he estado en un colectivo, pero hay otros colectivos y lo forman rápido y ya está, y fuera y ya siempre su experiencia, pero aquí no, aquí, esporádicamente, cada dos años, según las carencias que nuestro jefe directo veía, nos mandaba a ..., según que deficiencias tengamos. Entonces, eso sí se hace en general, sí se hace, sobre todo ...

13. Y ¿cómo identificaba el jefe vuestra carencia?.

3. Sale con nosotros.

13. Sale con vosotros.

3. Sale en un momento determinado, hay ciertas preguntas que...es que hay una postura artificial, ortopédica, es decir, nosotros, con el Dr. Garre, por ejemplo, contigo, podemos estar de bis a bis en un minuto y decirnos un mensaje, pero además subliminal y no hemos hablado nada absolutamente de lo que nos interesa. El otro día por ejemplo, por poner un ejemplo rápido:... me están esperando para comer un arroz en Maolla y yo digo: perfecto, que te sienta de puta madre, ya está. Y la distancia estaba hecha, es decir, yo no voy a ir ... pero, sin embargo, que sucede si viene mi jefe. Si viene mi jefe, el Dr. Garre tiene la obligación de atenderme, por deferencia hacia mí ¿no?, en general, es verdad que eso ya es un poco exquisito. ¿Qué es lo que sucede? Deforma la realidad. A lo mejor por hacerme a mí un favor, deforma la realidad y, entonces, ¿qué es lo que sucede? Hace preguntas. Y entonces hace, en un momento determinado unas preguntas que yo como estoy acostumbrado a un rol determinado con él ..., después sale otro rol y, mi jefe, que viene de nuevo, que no sabe exactamente que... es más crítico, está fuera y él lo ve desde arriba ¿no? Dice: Joder!, si la necesidad de este hombre es esto, este tío me sale por aquí, me cierra la visita, entonces es un problema de contacto, de marketing, entonces él lo valora si él lo identifica así. Otras veces..., la inmensa mayoría de las veces son aceptadas, otras veces no ¿no? También depende de la capacidad del jefe.

13. O sea, que la empresa no ha hecho, por ejemplo, nunca un estudio yendo a los clientes con los que trabajáis y preguntándoles el efecto que habéis tenido para ...

3. Sí, los product managers salen también, ¿eh?, ojo, los product managers también salen.

6. Ellos hacen su eso y no te enteras.

2. Pero, además, suelen hacerlo contratando a empresas externas.

6. Por lo menos a una empresa externa.

3. A empresas extranjeras también ¿eh? Calidad de trabajo, como lo hacen ...

6. Nosotros vamos a una reunión a Madrid y, entonces, se ha hecho, esta pregunta, esta otra ...

4. También hay médicos que prestan un servicio ...

5. Pero ese tipo de preguntas suele ser de qué delegados son los que recuerdan el talonario este, dentro de los que los están recordando de cuantos productos te habla, de qué productos te habla y en que orden te están.

4. Hay médicos que se prestan a esa exactitud y hay médicos que ...

6. Es verdad.

3. Bueno pero eso es para estadísticas.

12. Hay encuestas determinadas preguntando, además, identificándose como que es de tu laboratorio. Soy del laboratorio Salvay, fulanito o fulanita de tal y llamo para preguntarle por ..., por mí, por ejemplo.

Llaman aun señor, se puede prestar o no se puede prestar, pero ...

6. Si que producto ha presentado y...

2. Bueno, pero eso es, según, yo creo que eso es nuevo no lo ha hecho nunca.

4. A mí no me ha pasado nunca.

7. A mí nunca me ha pasado eso.

12. Si eso es lo hacen las empresas ¿eh?

3. El mío, yo lo único que recuerdo fue lo del famoso diamante ¿te acuerdas que llamaron? Creo que por lo del diamante y era una empresa externa, no era mi empresa.

3. Pero era para estadísticos, que no se hable entre paréntesis, la imagen del laboratorio, del puesto de delegado, es decir, de acuerdo con el nombre del delegado, usted dice el nombre del delegado es el laboratorio que mejor en un

momento determinado mejor imagen me da. ¿Usted recuerda como se llama el delegado de Novartis? No

2. Bueno pero de empresas externas nunca de mí empresa.

7. Yo quería apuntar lo que decía José con estas dos preguntas. Yo creo que los laboratorios, estoy hablando desde el punto de vista de la mesa, del médico, no se entera, porque José no lo ha clarificado muchísimo. Es decir, cuando va su jefe que, además, tenemos muchísima confianza, ya que por la vejez de los que ya... pues hijo! Bueno, vuestro jefe es cosa aparte. Bueno, el jefe de otro, que va el delegado le dice: Oye, es posible que la siguiente visita venga con mí jefe, y ya no tienes que decir nada más, y, efectivamente, como yo actúe de esa manera, es distinto. Es distinto porque yo sé que es el jefe y, entonces, yo, de lo que se trata es de quedar bien a José.

3. Claro.

7. Porque es amigo mío.

12. Claro, a veces intentáis quedar tan bien que...

2. Que la cagas, la cagas.

7. No pero perdón, perdona un momento, pero los jefes, con perdón, en general a los que he conocido, están tan cuadrículados también que no se enteran. Sobre todo cuando vienen de Valencia y tratan de colocarme a mí el mismo rollo que yo le he metido a él, o sea, que no se enteran de nada absolutamente.

4. ¡Cuánto tiempo sin verte por aquí!

7. ...y posiblemente desformado, o sea, yo he visto a algunos que cogen y dicen: Ahora te vas a enterar de cómo se presenta un producto, porque yo, tengo que hablar con ese y decir: tú eres gilipollas y eres tonto.

12. Y porque en ese momento no...

6. Porque hay una bestialidad tremenda por el miedo, nosotros vivimos desde que somos críos y empezamos a trabajar en esto, en el despido libre.

12. Pues normal, si trabajas para una empresa privada.

6. Bueno pues yo a mí jefe le digo lo que quiere oír para que me deje vivir. Entonces, no te enteras de la mitad. No porque los engaños no estás haciendo nada malo. Pero no a mí jefe, al suyo también.

3. Pero de todas formas, por la pregunta que usted decía, al final, lo que sí es cierto es que el jefe, en un momento determinado, independientemente de ese

hecho puntual, él ve el giro que quiere su delegado, forma de moverse, forma de comportarse, forma de llegar, forma de eliminar obstáculos.....

4. Por eso marcábamos los ascensores, para no equivocarnos, ¿verdad Pepe?

3. ¿no?, entonces, él ve, él tiene una serie de signos externos que en un momento determinado ve la seguridad, ve como uno va, el delegado, es decir, yo, si voy a una puta, que no he ido en mi vida, y estoy engañando a mí jefe..

12. Si se nota.

3. Yo dudo, yo dudo, yo no se dónde está y pregunta al compañero y eso él también lo ve, entonces, él valora todo eso. Es decir, el jefe una serie de información, yo siempre se lo he dicho a mi jefe, es decir, yo me gustaría saber un día mirar por una rendija y saber la información que vosotros tenéis para valorarnos a nosotros y como podéis desmenuzarnos, porque, en realidad, esto cuando lo hacen, desmenuzan bastante bien, en general, ¿eh?, es decir, y ven las carencias de uno pero, por signos externos no puntuales de algo que se ha hecho, sino por otros entornos ¿no? De comportamiento, de inseguridad, de conocimiento, de saber estar, de pisar fuerte...

10. Yo opino que eso... estoy de acuerdo, por la pregunta que hacía ella, que yo en el curso de formación normalmente, por mi experiencia, el 80 o 90% del curso es teórico, es para hablar del producto nuevo que sale y el otro 10%.

4. Que es poco, muy poco.

10. Que son dos, tres, cuatro folios, pues te hablan del lenguaje del cuerpo o te hablan un poco de la psicología de las personas y que te lo tienes que leer, que eso no te lo enseñan y eso va un poco con la persona de cada uno, que también hay personas que se lo leen, lo ponen en practica, pero esa parte, ese apartado es el más vacío o más carente que tienes, porque yo...

13. Sí, si y normalmente se desarrollará más con la experiencia.

10. Si y esa parte, precisamente, es la que luego te dará la confianza, pero, es que, también pienso yo, que son una serie de cosas que no se pueden enseñar, o sea, te pueden...

13. No se pude enseñar pero se puede aprender.

12. Sí, claro.

13. O sea, esa es la tesis de la...

12. Se puede aprender de manera...

13. Exacto.

4. Pero educacional. Yo le acabo de decir lo del arroz, se ha dado cuenta, pero otro, a lo mejor no tiene esa visión.

12. Es que no puede...

4. Pero puede haber la voluntad, igual que él y como es un igual, no lo ve.

3. Pero se ha aprendido, se ha aprendido y si te lo enseñan, eso debe valer algo.

1. Poned un ejemplo práctico, vamos a ver, a ti por ejemplo, hay una cosa que te jode mucho, que yo lo sé, que es que estas pasando visita por las plantas y llega un vendedor y se te planta en la puerta de la habitación. ¿Hay algún nuevo que lo haga?

7. No.

1. ¿Hay algún veterano que lo haga?

7. Pues no lo sé.

3. Claro.

12. ¿Qué quieres decir?

3. Porque se lo han enseñado, porque se lo han enseñado al nuevo, que no puede hacer esos disparates y, el veterano se cree que tiene patente de corso y que puede hacerlo, por la confianza que tiene, pero entonces, sabe a lo mejor que no debe.

13. Y no tiene la sensibilidad...

8. En eso se diferencia del otro.

7. Pero, si estamos dándole vueltas a lo mismo, es decir, lo que es importante, es la relación del visitador... ¿cómo se llama?, ¿cómo has dicho?

1. Informador técnico – sanitario.

7. ...informador técnico – sanitario y el médico, es decir, eso es lo más importante. Entonces, si se puede aprender con la experiencia, ¿por qué no lo haces desde el principio?, es decir, cuando él sale a la calle, enséñale eso, que se puede aprender, perdón, que se puede enseñar.

3. El lenguaje gestual te lo enseñan...

7. No sólo el lenguaje, ¿eh?

3. Que un tío mira la luz, o mira la hora, si tú eres hábil, tienes que darte cuenta de que me está diciendo que me vaya y, eso, te lo pueden enseñar.

12. Pero tienes que llevar la materia prima tú.

3. No, no, te lo pueden enseñar también, te lo pueden enseñar, a mí, el lenguaje gestual me lo han enseñado, es decir, yo he hecho un curso de una semana y yo...

4. Perdona que te diga, pero yo viví un caso de un compañero nuestro que, el médico me hizo un comentario, y, pasó lo siguiente. Además, mucha gente lo hace y yo estoy sorprendido porque cada vez más gente nueva lo hace y más veces. Llega a la consulta de un médico, Francisco Alcazar Manzaneda, lo exhibe, es..., cuando estaban para operar antiguamente, cuando terminaba nos recibía fuera de la consulta y se ponía de pie y, cuando se ponía de pie, lo primero que está diciendo es que seamos breves, su actitud es, venga, vamos! Vale , está haciendo su trabajo y punto.

Pues este señor, su primera visita se sentó, y habló y empezó y, el otro de pie. Y se ve que está nervioso, se ve que es nuevo y está nervioso y, se ha sentado. Y a la segunda me la volvió a hacer y se lo tuve que decir.

12. Y, ¿cómo entiendes eso?, ¿no lo hace porque no sabe?

4. No, no, vamos a lo que ha dicho el Dr. Garre. Cuando llega el momento, él, tiene un mecanismo en la cabeza y tiene que...

1. Se enchufa el corsé que ha dicho Alfonso, Jose.

4. Exactamente.

13. A mí, perdonadme, perdonadme que intente dirigir un poco la... entre otras cosas porque, la finalidad, en gran parte, de venir a esta reunión, era ayudar a Pepe a desarrollar su investigación y, entre otras cosas, achucharlo un poco, porque aquí, aparecen cosas que, normalmente, en una encuesta estandarizada no aparecen.

Pues bien, entonces, a que el sentido profundo de una entrevista de este calado y, entonces, estáis apuntando información muy interesante, ¿no?. Por ejemplo, este compañero, ...¿he dicho algo sobre el tema de materia?

A mí me gustaría preguntaros dos cosas. Primero, ¿tenéis conocimiento de que se ha dado formación a los jefes para...? ... digo a los jefes porque vosotros estáis evaluando la conducta de los jefes, como una conducta malable, es decir, muy positiva, que os ha estado indicando, orientando, guiando, de una forma tal, que yo incluso..., os han estado identificando como actúan lo modos y las maneras de ser y de actuar, que es, al fin y al cabo, lo que identifica una profesión, la identidad de una profesión, sus peculiaridades, sus rasgos, sus notas, características... y, a mí, me gustaría saber si, a eso, tenéis información. Y lo segundo, si en los cursos que habéis recibido, os han hecho una evaluación posterior preguntándoos la calidad del curso, por ejemplo, qué tipo de material se os ha dado.

4. Sí, se evalúan las cosas.

13. Si ese material merecía o no merecía la pena, cuál era el perfil del profesor que aparecía allí docente, si era un tío que se acercaba y saludaba o, si era una persona que se acercaba y facilitaba con vosotros el conocimiento.

3. Ahora se empieza a hacer eso, ahora se empieza.

4. Ahora se empieza, antes, eso no se podía ver.

6. Al mes o mes y medio vienen y salen con su título.

3. Ahora sí, se valora...

9. Ahora sí se hace, nosotros lo hicimos, sí, de forma rotativa pero se hace. Piden la opinión, que te ha parecido el curso, el profesor...

2. Sí, el curso ese de forma anónima.

10. Hay evaluaciones, también, que hay que hacer al gerente, que muchas veces, también debería ser individual, que también tú lo evalúas a él y, muchas veces, lo hace también el que está al lado tuyo.

4. Y luego te dice: fírmalo.

6. Luego vienen...

10. Y piensas cuando vienen, voy a hacer esto y tal y, también te hacen la encuesta y, después, vas y le pones, le pongo otro para que esa encuesta sea la más..., la más explicativa.

3. La primera pregunta, yo creo que sigue a los jefes, también.

2. Evidentemente. Es un medio de formación.

Sí, para el gerente.

3. Yo creo que sí, creo que es eso.

12. Sí, sí.

3. Creo que sí, es decir, porque mi jefe me habla de que se pasa una semana en Barcelona, otra semana en...

6. Es una pregunta muy difícil.

4. No, no, no, y ese cambio de actitud que ha hablado, de que cambia de actitud el visitador que ya es jefe y tal, ¿por qué cambia?, porque lo han puesto sobre la mesa.

6. Lo han puesto una reunión antes, o sea, nosotros nos juntamos cada tres meses y ellos, van a una reunión anterior, entonces, tienen cosas ya habladas.

8. A lo mejor sus necesidades o sus posibilidades son diferentes.

3. Y después evaluamos ahora, ahora se hace hacer, antes no, es decir, era dogma de fé, que lo que decía el profesor, santa palabra y punto.

Ahora, habitualmente, ya se hace con empresas ajenas a la propia empresa, es decir, se contrata el servicio. Nosotros hemos tenido, hace poco un..., hemos cambiado el programa informático, entonces, nos ha metido un monstruito, un monstruo. Y... era gente, holandeses concretamente y, entonces, al final, cuando terminamos el curso, que fue cuatro días intensivos, duros... esa gente nos pasaron unas hojas que, en efecto, son anónimas, tú puedes poner tu nombre o no ponerlo, para evaluar al profesor. Pero, porque son empresas ajenas, ¿no?, que se contratan. Ahora todo está en contratar.

6. Dice que pueden ser anónimas o firmarlas y, yo puedo firmarlas porque todo el mundo sabe quien soy.

12. Pero, José, tú crees...

5. Pero es a una empresa externa a la tuya. Cuando a ti te pasan una hojita de evaluación de tus propios compañeros, en otro nivel...

3. No me la han pasado nunca, a mí, de los míos.

5. A mí sí y, te aseguro, que nunca decimos la verdad, nunca.

3. A mí no.

12. ¿Cómo la vas a decir? No puedes. Evidentemente.

4. Y hemos pasado por la escuela Argentina, han venido los argentinos por toda la empresa y, también han hecho sus tratamientos psicológicos aquí los argentinos... Eso es lo que te iba a decir también, lo que está diciendo Antonio, que no se dice la verdad en las encuestas que dan en la empresa, nunca.

6. Yo siempre pongo lo mismo.

12. Todo es precioso, todo lo que es allí es precioso, el material es precioso, las 16 páginas de la literatura están perfectas...

2. Eso serás tú, yo me....

3. Eh!, eh!, cuidado Tere!, ahora se mandan encuestas...

5. Es que todas esas cosas negativas que pones no afectan directamente a la empresa, sino al entorno externo, es decir, si te ha gustado más el hotel, si te ha gustado... en fin, todas esas tonterías.

2. Perdona, Antonio, el último informe que mandamos Jose y yo, creo que fuimos bastante críticos, pusimos a alguien, que no nos van a hacer caso, está más claro que el agua, al no ser que seamos doscientos los que pensemos eso, pero...

10. ¿Y no tenéis sus normativas?

2. Sí, bueno, sí, nosotros hacemos un informe, pero...

6. Nosotros hubo una época que viajábamos los domingos y lo poníamos: no nos gusta viajar los domingos y, al final, se cambió y no viajamos los domingos.

1. Si os parece, vamos a pasar un par de diapositivas más para...

6. Sí, lo que has dicho de la amistad antes con Pepe. Muchas veces vamos al sitio y, lo único que queremos es que sepan que estamos, que sepan que estamos, entonces, tú vas al pasillo y, si yo tengo amistad con él, él también tiene amistad, para a mí decirme: Manolo, más tarde, ¿sabes?, y yo, no me va a sentar mal ni bien. Además, yo si voy a vender, lo tengo que encontrar en el momento más óptimo, para él y para mí, es decir, que yo prefiero que me diga : Manolo, a la una.

12. Claro.

6. Pero yo quiero que él sepa que lo quiero ver ese día. Entonces, la única manera es acercarme y decirle: Pepe, aquí estoy hoy. Si él se lo deja todo en ese momento y me ve, pues vale, bien, se lo deja todo por mí, pero si me dice a la una, también lo acepto, es mi trabajo y prefiero que me lo diga. Entonces, hay muchas veces que si te pones...

4. Conducta, conducta, conducta.

6. Hay muchas veces que sí te pasas, por veteranía, o él lo hace bien y yo mal, es por la manera de decir: quiero que tú sepas que estoy aquí. Cuando no me conoces te paso la tarjeta.

2. Pero, Manolo, tú estás individualizando, aquí estamos hablando en plan general, quiero decir, que hay mucha gente que hace eso sin tener ninguna amistad con Pepe, me imagino.

6. Ya no, pero...

2. Y subir a darle el follón sin tener...

6. Pero que no sólo lo hacemos por eso.

2. Evidentemente.

7. Más aún, perdona, yo le hago saber, por lenguaje gestual...

12. No verbal

7. ...que no quiero que me haga eso, además, que sepas que tú lo haces y, el que lo hace, repite y, a la siguiente te diré: oye, te vas.

6. Yo creo que es que, nosotros...somos muchos, somos muchos y hay de todo.

8. De todas maneras yo creo que todos nosotros, vendemos de forma crónica, por costumbre, es decir, te digo Isidro porque me acuerdo de él y podría poner a otro, pero el que más me acuerdo es de ese y eso, no es porque esté todos los días venga a decírmelo, como me lo diga mucho, lo mando a la mierda y me olvido. Es que nunca me dice hola y ya está.

4. Cuidado, no, no, Pedro, Pedro, no, yo..., perdona pero discrepo, discrepo. Hay una empresa que se llama Almirall y, entonces, dijo un médico un día: mira los cartones que están aquí enviándolos y, vienen aquí a los callejones y yo, veo que quedan 45 días...

13. Vamos a ver, cuando decís que no respondéis con sinceridad a la encuesta, ¿lo decís porque, en realidad, los que os forman, forman parte de la empresa?

12. Sí, sí, claro.

13. Sí, o sea, que no son agentes externos, son compañeros.

6. Son departamentos distintos, pero...El primer informe que se da en la compañía tuyo, lo da la empresa de formación. Aquí está él, que te va a entrevistar y, luego, ¿tú quién eres?, pues eres un tío que te tiras quince días en un departamento, donde te observa un formador, luego te observa un psicólogo, entonces, yo estoy seguro, nadie me lo ha dicho, pero yo estoy seguro de que el primer informe sale del departamento de formación, o sea, que somos...

12. Claro.

9. Y saben la persona que van a contratar.

6. Es decir, sí, hay gente que dice. Este no sirve. Pues ya nadie lo va a contratar, no tiene punto de...

9. Buscan, sobretudo, relaciones públicas, es muy fuerte.

12. Yo es que pienso, perdonadme un momento, eso de que las cosas se aprenden, porque hay el señor, que el señor doctor le está diciendo: que no recibo... y, el señor insiste.

9. Por su forma de ser.

12. Pues, entonces, ...este tío no aprende.

10. No es comercial.

7. A no ser que nadie haya experimentado eso y, lo haya puesto...lo haya destapado...

3. Es que, si todas las chicas tuvieran 90, 60, 90, pues, entonces, no sería divertido.

4. No, no claro, claro, claro.

3. Es que eso no, porqué.

6. Eso para los guapos como tú sí, pero...

3. Tú te ves una chepá y dices, esa es la que me da morbo, una chepá, no, es que cada uno es como es.

4. Y qué si la chepá me ha gustado.

1. Mirad esta diapositiva, también es muy graciosa, lo que menos me gustó del curso fue...Alguien habla de la votación percibida como inadecuada, porque, para algunos, el curso fue muy largo y muy tedioso y, para otros, fue muy corto. Es la mayor puntuación. Luego, los dos siguientes o casi los dos siguientes, dicen que las técnicas de la metodología educativa implican participación activa y compromiso del asistente. ¿Os suena esto de algo?

7. Sí.

1. Entonces, realmente cuando se exige participación de la gente que está haciendo el curso, el "Roll Play", la maravillosa cámara de vídeo, el salir a hacer la visita tipo delante de toda la gente que se está formando...pues la gente, normalmente, nosotros tenemos casos, que ha habido hasta infartos.

3. Hombre, sí, es la inseguridad que un momento determinado te da...

4. Y sudores fríos, que yo me acuerdo una vez...

6. Porque tienes todo el status de la empresa, es...

3. Es la sensación que te da.

12. Pero es una sensación irreal.

2. No hace falta status, nosotros, cuando lo hemos hecho, hemos sido los compañeros sólo.

6. Y tampoco te gusta.

2. Y es gente que...¡coño!, yo me acuerdo de que...

1. Tú mismo.

2. Yo mismo, no, pero...me estoy acordando, me estoy acordando de Paco Lara ¿no?, es que es alguien que no puede hablar, o sea, no habla, no le salen las palabras.

12. Es que es una situación totalmente diferente.

6. Es que es irreal, es una situación irreal.

12. Es que ahí no te ponen... te dicen: tú de médico y tú de... ¿y qué?

3. Pues chica, tú de artista. Si esto es un teatro, esto es un teatro ¡coño! Y, nosotros somos actores.

4. Y la situación.

6. Es un compañero, eso te da miedo hasta que lo haces la primera vez.

12. Y, si te hace de médico malo, luego le dices. ¡macho, te has pasado!, y ya está.

4. Tú imagínate...

1. Perdonadme un segundo, antes de seguir con el tema, vamos a terminarlo de ver y, así, luego, planteamos las preguntas que vamos a ver, que van muy centradas con lo que estáis hablando. Al mismo tiempo que sale lo del 25 y de lo de la participación activa, ahí abajo también tenéis que una de las carencias del curso, es la puesta en práctica, cómo veis, falta de utilidad práctica en el trabajo real de todos los conocimientos que se han dado. ¿Os acordáis de que, al principio, estuvimos hablando que era muy bueno el saber y el saber hacer?. Aquí, como veis, hay una contradicción, como veis bastante interesante. Si haciendo los cursos como decíamos antes, era un 3'85 sobre 4 y, lo que menos les gustó, ya habéis visto lo que es, que es la puesta en práctica y la participación activa y, todo lo que supondría entrar al juego, ¿qué finalidad tiene el curso de nuevos?

4. Te voy a poner un ejemplo. En mi primera, mi primer laboratorio...hotel Osuna, no firmabas el contrato hasta que terminaras el curso,...

12. Muy bien.

6. ¡Ostias!

9. Pero eso es terrible.

4. ...Para empezar.

12. Eso está muy bien, ¿por qué?

4. Hombre, la presión... Yo, para aprenderme el ácido acetil salicílico, sufrí lo indecible.

3. Y con las neuronas, que el no tiene... ¡Y le sobra una y media, pues fíjate!

4. Tú, imagínate, José, es que...

3. ¡Que guapo eres, coño!

4. ...mi mujer dando a luz, que, que..., que...

3. Es que ese era tu problema, lo que había ahí, en la retaguardia.

4. En diciembre nació el enano..., estoy ahí, que no he fumado nada, que no tengo ni para tomar un café, en un hotel que está perdido en Barajas, que no hacen nada más que pasar aviones... rodeado de negros y claro...

3. No te metas con los negros, que tengo un cuñado negro.

6. Yo te digo que, a todos nos da miedo, pero que, cuando lo practicas, la primera visita que haces, la haces mejor, o sea, por mi experiencia, cuando yo me quito de hacer el "Roll Play" en el laboratorio y, he empezado a hacerlo en la puerta de urgencias, me ha costado hacer cuatro o cinco hasta que le he cogido el hilo. Cuando he hecho tres o cuatro visitas de esas tontas, que nos ponemos nerviosos, en el laboratorio, si voy a la puerta de urgencias, la primera me gusta más.

2. Y eso, porque, Manolo...

6. Porque te sueltas

2. Porque, no saben por qué. Tú, cuando, si vas a tu casa y antes de ir a la puerta de urgencias, coges la libreta y miras las tuyas.

6. Exacto.

2. ¡Coño! Si estuvieras en tu casa y, tuvieras la libreta tú y..., lo harías igual de suelto que lo haces en el "Roll Play".

6. Pero llego a mi casa hoy y, lo primero que tengo, es a mi mujer mala y mi cría que se me mea en las piernas.

2. De acuerdo, de acuerdo.

6. Entonces, me dice: aquí la tienes.

2. Pero es, ni más ni menos, porque no vas preparado, o sea, tú, no llegas suelto.

3. La inseguridad nos da miedo.

2. Pero no porque hagas el “Roll Play” o no hagas el “Roll Play”.

8. Pero no todo el mundo...

6. Pero también es porque el producto es el mismo, pero, cada tres meses, te cambian los mensajes o te cambian...

3. Mira..., hablando del curso nuevo, Manolo. La inseguridad nos da miedo y, además, lo que te juegas, que, en un momento dado, es decir, me están valorando y esto, depende de mí, de mi futuro. Después...

6. En el curso nuevo, si a mí no me interesa hacer el “Roll Play”, no lo hago.

4. Eso lo puedes alargar, ¿sabes?, alargar la visita y, el jefe detrás empujándome las maletas para ver cómo reaccionaba yo y si me giraba y no notaba las maletas y yo, claro...

3. Son ortopédicas.

4. No, No y sacabas la caja así, al revés y te decía: así no se entrega la muestra, hay que entregarla...Pero, bueno, por favor..., basta ya, basta ya..., son situaciones y situaciones.

12. Pero, sabes que te la juegas, es un examen y, cuando haces un examen...

3. Es como una entrevista ¿qué te juegas en una entrevista?

12. Pero es un examen.

3. ¿Es tan importante una entrevista?

10. Pero la finalidad o importancia del curso nuevo, está en presentar unas bases en las que tú, por una... y, las puedes poner en práctica, o sea, a mí, lo que me hace gracia del curso nuevo o la visita tipo, es establecer primero, pues una manera de llegar, luego una manera de transmitir un conocimiento de un producto, que sepan de qué estás hablando, el producto y, luego, hacer una especie de cierre, eso luego lo adapta cada uno a su personalidad, o a su manera de hacer... y, a

veces, pues se salta una parte, una parte u otra, pero, realmente, las bases que tiene una visita tipo...

4. Pero eso es conocer tú, literatura profunda, que eso es importantísimo, es tu obligación.

10. No es saber manejar una literatura bonita. Pero los mensajes y los impactos se transmiten por imágenes y...

4. Cuando se pone el compañero en frente, que es un genio, un...que sabe verlo, que tiene...y, empieza a hacerle las preguntas...y haciéndose el guapo y tú, sudando frío, mirándose de reojo y yo, mirándolo...que también ayuda muy poco. Conocer la literatura.

10. Sí, pero eso, si lo manejas...

4. También y es bueno que se haga, pero cuando yo lo hago ahora...tampoco me cuesta ningún trabajo, me apunto el primero. Pero cuando yo empecé...¡madre mía del amor hermoso!

6. Sí, si este lo ha dicho antes, dice: oye, que tengo una rueda en Maolla, es..., pero nos lo ha dicho Pepe es que se han cargado al crío en no sé que y está de mala ostia. Entonces, pues si tú abres esa puerta y entras, dices: ¡coño!

3. Pero eso se ve el giro...

6. Eso te das cuenta tú.

12. Ay!, que crédulos, eso se aprende con... eso se aprende, José,...

8. Con el tiempo

12. Se aprende con el tiempo, pero, eso no puedes salir de, de un curso sabiendo eso.

3. No, entonces, hablamos de que, la práctica y la experiencia...es que con un curso...

13. La experiencia es la única compañera, vamos, es que es fundamental, porque otras líneas de investigación están incidiendo en eso, porque, es decir, de un curso no se sacan las suficientes recetas como para responder a todas las imprevisibilidades que os surjan en el trabajo.

3. No.

13. Entonces, las imprevisibilidades, las incertidumbres, aquello que no está previsto en el curso, en el manual, en los apuntes, eso se responderá a base de experiencia y, si acaso, lo que llaman ellos conocimiento tácito, es decir,

conocimiento que uno va asumiendo a lo largo de su vida y que va acumulando y, sin que sea consciente, cotidianamente él lo tiene y lo va utilizando, ¿es así?

3. Pero sería conocimiento de formas no de ciencia, es decir, es que son conceptos distintos. Nosotros, cuando hablamos de cursos de inicio, hablamos de cursos de formación. Formación es saber lo que es ácido acetil salicílico.

6. Cuando sería el producto, enseñarte los productos. Los de la competencia.

3. Para poder hablar...

13. Pero eso es marketing de una sola dimensión.

3. Una sola dimensión, pero, por eso decía que, después, cuando se lleva tiempo en la empresa, entonces, después canalizan a otros cursos más especializados, eso lo hace la experiencia, es decir, en un curso de formación, jamás, jamás sale un delegado puntero, jamás, no tiene puta idea...

12. Claro.

3. ... de donde se mueve. Sabe lo que es una aspirina y sabe lo que es una amoxicilina, nada más. Sabe, sabe lo que es anatomía.

5. Espera, para un momento, tú llegas y... estamos hablando de lo que es un curso de nuevo, entonces, tú llegas y cuando, dónde...espera un momento, José, pero espera un segundo. ¿Por qué llegas y le dices a Pepe: oye, que tengo calor, oye, otro día hablamos? Porque ya lo conoces, tú imagínate que es la primera vez que tú lo ves. Oye, date prisa que tengo una reunión.

3. No, que va, ese no se escapa, el arroz se lo come frío, porque yo lo machaco, por cojones el arroz se lo come frío.

5. Entonces, ¿a ti te han enseñado eso en el laboratorio?

3. No señor, eso es lo que estamos diciendo, que solamente te enseñan..., lo que solamente te enseñan...

5. Existen, entonces carencias de formación.

3. ...es como si yo estoy hablando con él.

4. Perdona un momento, yo le voy a poner un ejemplo a lo que acaba de decir, en el mismo curso en Sudamérica, yo me voy ocho meses a Seattle, él que me sustituye. Sala de espera de Ginés Sánchez y Plazas Preciosa ¿eh?, un pasillito ¿sabes? Y luego yo me planto ahí a desearle ya felices fiestas. Y él que entra a explicarle ya el salicílico y se oye: ¡La ostia!, ¿me vas a venir a mí a explicar lo que es la aspirina a mis años?

3. Y se lo explicó.

4. ¿Por qué? Porque tenía ganas.

3. Perdona, perdona, venía de un curso y tenía que decirlo y esa es la deformación del curso, esa es la deformación del curso.

1. No, no, yo tengo que contaros una anécdota que me pasó a mí, que no le puedo achacar a nadie nada. Ocho de la mañana, los Dolores de Cartagena, un hombre, Francisco Pardo del Río, yo, el domingo por la noche llego de un curso de formación leonino, hipertensión arterial a muerte, me pongo delante de él, saco el “capazo de la ciencia”.

4. Por cierto, tengo que decir que ese señor hizo un curso de reunión en Estados Unidos.

1. Sí y empiezo a hacer una visita tipo que, si me ve el tío del departamento de formación, me pone un punto y, cuando llevo un cuarto de hora dale que te pego y que si el eje Renina-Angiotensina-Aldosterona y la madre que la parió, me mira a la cara y me dice: José, que soy yo. Y me dejó frío, ¿qué me está diciendo éste? Y me dice: mira, te voy a decir una cosa, estos cabrones del insalud, me han puesto un esfignomanómetro de mercurio, pero lo han pegado a la pared, le tiro y no puedo arrancarlo, entonces, no tomo la tensión y aparte de eso, tengo tapones en los oídos, con lo cual, no me pongo un fonendo jamás en la vida, porque, ¿para qué? Si no lo oigo, es decir, llegaremos donde yo quiera que lleguemos.

4. Genial, genial, genial.

1. Escucha, hace un rato, estábamos diciendo que el saber y el saber hacer, era lo que se estaba dando en el curso. Esa era nuestra sensación. Fran y yo, cuando empezamos a valorar datos... Decimos: Joder, pues si sale por un lado el saber y, el saber hacer que se consigue en el curso y, ahora yo añadiría esto y, luego, esto es lo que la gente en la escala de Lictker aprobaron, que era lo que no salía bien, que era la puntuación más baja. Teníamos una contradicción importante.

6. Perdona, es que lo que nunca se puede meter allí en el laboratorio es el conocimiento de tu colectivo de médicos, eso, ellos te enseñarán sus productos, pero médicos, los tendrá...

4. Los 300 médicos o 250 y que y todos son diferentes.

6. Son todos distintos y son... y, eso, a ti no te lo van a enseñar nunca.

4. Bueno, da lo mismo. Conocimientos, nos dan, lo que no nos dan son aspectos conductuales, de educación, psicológicos, que tú tienes que ir desarrollando con una visita.

12. De sentido común, lo tienes...

6. Luego, eres tú el que te tienes que adaptar.

4. Pero, mira, si eres egoísta, pues eres egoísta, si eres ambicioso, pues eres ambicioso y tus facultades, también de persona te inducen a ser, a...

6. Hay una cosa, que a lo mejor, nos metemos en su consulta y lo que no sabemos, es lo que le gusta o si a él le gusta la tensión o no le gusta la tensión. Ahí, es que te planchaste porque él no lo sabía.

4. Conocimiento de la gente, Manolo.

6. Bueno, pero eso, uno nuevo no lo va a saber nunca.

1. Pero, yo quiero preguntar una cosa. ¿En los cursos de formación, probablemente, no se nos está olvidando un punto muy importante...

4. Conocimiento de la gente.

1. ...que es a la persona que tenemos delante.

4. Conocimiento de la gente.

6. ¿Es que cuenta?

13. ¿Es que no lo has escuchado?

4. Si lo ha dicho antes el Dr. Garre. Ha dicho. Hay que... lo ha dicho él, lo ha dicho, precisamente él. Amigo, ¿cómo puedo, cómo puedo yo...?

10. Igualar las situaciones.

4. ...conocerme, lo ha dicho antes él.

3. En un curso de formación, no hay enemigos de nadie, ni hay personas, es un objetivo.

6. A todo esto, son códigos...

3. Y es un objetivo que, al que hay que ir a por él, porque no se plantea eso en un curso de formación ¿sabes?, no se plantea siquiera.

1. Os acordáis en el cuestionario que hice una serie de preguntas directas que era: ¿qué añadiríais al curso? Por ejemplo, exposiciones orales, el conocimiento del mercado, conocimiento de la persona que tienes delante a la hora de hacer las entrevistas, estructura jerárquica de los hospitales y los centros de salud...esas formas que todo el mundo, que todo el mundo decía que sí.

3. Si, pero eso es que, estaba bien con la experiencia que tienes, se rellena el cuestionario muchas veces, no, no te limitas sólo a lo que tú quieres oír, es decir, a lo que era el curso de inicio, sino te habla, cuando uno rellena un cuestionario, te habla de su experiencialidad, es decir, a veces puede falsear, de una determinada... no falsear, sino que le da otro sentido.

6. Yo, sí me gustaría que, a lo mejor, la cosa funcionara, sobre el poder de la calle, es muy difícil, cuando tú tienes que ver todos los días, 15 o 16 médicos o 13 o 12 como unos amigos y que todos los médicos sean con cita y que tú los conozcas y te den un cuarto de hora. Eso es muy difícil y, hay veces que son cinco minutos para cuatro, eh?, que tú lo sabes, para los dos colados, más los que van en medio de la consulta. Entonces que, a lo mejor, un médico en un día...,hay un día que te recibe ocho compañeros, entonces...

1. Entonces..., afinemos, afinemos.

2. Tienes razón.

1. Vamos a ver si llegamos y llegamos a algún fin.

2. Sí, sí.

6. Si ellos tuvieran una cita, Manolo, de más de un cuarto de hora, ¡ostias!, a lo mejor un cuarto de hora al año te viene mejor que seis veces verlo.

1. ¿Vosotros pensáis que la formación que se da en los cursos de nuevo es una formación participativa?, es decir, a parte del "Roll Play" que no es participativo porque es obligatorio y tú te lo tomas y te lo tragas, realmente, ¿participáis activamente en vuestra formación?, ¿Sois receptores puros y duros de vuestra formación?

3. Receptores puros y duros.

2. Sí

12. Receptores puros y duros

4. Yo la única participación que tuve en una ocasión, fue porque me tiraron un plato de caramelos y dije: eso que coño es.

1. Entonces, vamos a empezar a participar activamente o nos deberían dar...

4. Lo que pasa es que ¿qué aportas?. Vamos a ver, o sea, lo que pretendes es, al decir voy a participar...¿qué es lo que voy a aportar? Si eres nuevo y estás metido en un mundo que no conoces ni el lenguaje.

1. ¿Cuántos cursos de nuevo llevas, Marcelo?

4. Unos cuatro

1. Antonio, ¿cuántos cursos de nuevo llevas?

5. Dos

1. Manolo

6. Yo he hecho dos y ahora he hecho el tercero al cambiar de línea, pero nada más.

1. A Felipe II no le pregunto. Antonio

2. Yo he hecho cinco cursos de nuevo.

1. Federico.

10. Dos.

11. Tres.

8. Y yo tres.

11. Perdón, cuatro.

1. Es decir, que sacamos una media algo alta.

2. Pero vamos a ver, si llevamos cursos de nuevo, es que, si llamas curso de nuevo, ¡coño!, Manolo el que ha hecho del sida no puede ser nuevo, si lleva 200 años aquí ya. Una cosa es de nuevo de cuando entras en la profesión y otra, de cuando llevas cinco años.

1. Pero, a lo que me refiero con curso de nuevo no me refiero a que tú te cambies de línea.

2. De empresa.

11. De empresa.

1. Yo, a lo que me refiero a que cuando tú llegas a una empresa nueva...

11. Te dan un curso de nuevo.

1. ... te dan un curso de nuevo y, lleves un mes, un año, o 500 años para..

9. Lleva razón, lleva razón, los dos, claro.

2. Ya, pero no es la misma apreciación cuando tienes un curso en Semar que cuando tienes un curso en Squibb.

11. Eso sí que es verdad.

7. Y ¿Sabes que ocurre, Antonio?

1. A ti, ¿cuándo hiciste el curso en Squibb o cuando hiciste el curso en Duphar, ¿te dejaron participar más?, ¿participaste más?

2. ¿En Squibb?. No, al contrario, en Duphar era más participativo que en Squibb.

11. Y eso, ¿por qué?

2. Porque éramos tres los que dábamos el curso y en Squibb éramos quince y, no puede ser, o sea tres, pues estábamos allí y era...

5. Espera una cosa, cuando has hecho el segundo curso y ya no eres nuevo en la profesión, ¿te has dado cuenta de que muchas cosas que te están diciendo...? Te están diciendo: ah! Eso no es lo que están diciendo, eso es mentira y me lo paso yo por el forro de los pantalones, porque tú, lo que me estás diciendo es lo que debería, teóricamente ser, que no es la realidad. Lo que estás ya filtrando es información que te dan en el curso.

2. Evidentemente.

5. Entonces, el curso, ¿está bien dirigido?. No, no está bien dirigido.

7. Por favor, ahora que ya tenéis experiencia con estos temas del curso nuevo, ¿os gustaría que si al nuevo os entraseis de nuevo, que fuese más participativo con vosotros?

2. Evidentemente.

7. Por supuesto, pues eso es lo que estamos diciendo.

1. ¿Vosotros creéis que podéis aportar algo al curso de nuevo?

6. Claro

8. Claro, sí, ahora sí.

4. Repito, ahí está la diferencia. Un señor que sale de la calle y entra en la profesión poco puede aportar.

6. Yo no estoy de acuerdo contigo, una persona que pasa cuatro entrevistas, que ha estado en la universidad, que ha estado estudiando, que ha salido, que ha entrado y ha trabajado vendiendo chorizos o que ha trabajado vendiendo coches y,

de golpe, entra nuevo en un laboratorio, no puede aportarme algo, porque, en ese laboratorio no se tiene porqué saber todo.

12. Por supuesto.

13. Por referencias.

6. Exactamente. Entonces, tú llegas a un curso y dices: ¿tú de dónde vienes? Pues vengo de el Pozo y, el Pozo ¿Y eso que es? Pues de vender embutidos. Ah, coño! Pero tú, ¿has hecho el cursillo..? Digo: no, yo el primer día que salí a vender me dieron una maleta de cinco kilos. ¿Y qué?, ¿de qué te acuerdas? Que a las ocho de la noche pesaba 10.000 kilos. Ah! Pero, ¿sabes algo más?. Carne pinchada y fuera. ¿Pero sabes que los jamones pueden ser de macho y hembra?. Ya estás enganchado. ¿Sí? ¿Y en qué se diferencian? Y entonces tú, ya estás aportando una cosa, que él será farmacéutico, pero no sabe que hay jamones de macho y hembra, que los cerdos hay machos y hembras.

3. ¿Y el boticario no sabe eso?

6. Siempre se aporta, siempre.

4. ¿Y cómo saben si es macho o hembra?

6. Ya te lo explicaré. Tú sabrás lo que te has comido. En fin, entonces que siempre se puede aprender...

3. Eso es verdad.

1. Cierto ¿eh?. A ver, mirad, otro punto importante que se pone, que pusisteis en el cuestionario. Por importancia en la destreza de conocimientos que un informador técnico – sanitario debe tener. Mirad lo que habéis contestado.

5. Léelo porque no se ve.

1. Técnicamente.

9. Si al final vais a vender.

2. No, es que somos vendedores, lo de la ITS ha sido una historia que a cuenta comisión pero nosotros somos vendedores, no somos ITS.

11. Es que a ti no te pagan por informar a alguien.

10. Somos vendedores con una dosis muy grande de relaciones públicas, pero vendedores.

12. No, que te pagan por informar.

10. ...informar, informamos bien y conocemos...

1. Y por lo que estamos comentando, las técnicas de venta que nos las perdimos, ¿a que no son todo lo buenas que deberían ser?

8. No, no.

10. No.

4. Las de cada uno

6. Es que el tema de las preguntas abiertas y preguntas cerradas y cierres de visita, ¿dónde se...?, ¿cuándo hay un terremoto, dónde lo sujetas?

3. De estos cuantos.

6. Vamos a ser sinceros, vamos a ser sinceros.

4. Sí, sí, la verdad es que sí. Todos venden en razón de lo que invierten.

1. No es preciso decir las inversiones porque van a pensar en la facultad mal de nosotros. ¡Haced el favor!

6. No, si salen en los periódicos.

4. No sé, no sé, yo no sé lo que hicieron los cardiólogos, que se juntaron no sé cuantos en un yate en Barcelona.

3. Pero era trabajo, chico, chico era trabajo.

4. Ah, bueno!

2. José, te tocó, te tocó

8. A mí no.

2. ¿No estabas tú en el barco?

6. Entonces, si en la línea de venta...

3. Pero no llevéis frambuesa, que no entramos.

8. Pero...

2. Ah...bien, bien. De todas maneras, yo sí quiero decir una cosa al margen de lo que han dicho en técnicas de venta y, lo que tengo que decir, yo te voy a decir una cosa, cogemos un señor de la calle, le hacemos un curso de formación y lo ponemos a vender, a ver qué médico le dice necesito, ayúdame o puedo.

6. Eso es mucho.

10. ¡Coño, no jodas!

4. No, si no hay relación, no.

6. Si no tienes vista, no.

4. Si no hay relación, no.

1. Nosotros en Murcia, sinceramente, nosotros en Murcia somos unos privilegiados.

12. Sí tiene razón.

1. Los que habéis trabajado en otras provincias, sabéis que el trato no es el mismo.

12. No.

2. No es el mismo, que va.

4. Vete a Albacete, te van a preguntar: ¿de dónde vienes?

1. Es decir, yo..., yo, para mí suerte o desgracia, he trabajado en la Mancha, he trabajado en Almería y estuve trabajando una temporada en la Vega Baja, desde luego, que fue mi socio el que estuvo en el tema.

2. Pero poco.

1. No tiene nada que ver.

4. Nada.

1. Nada que ver.

11. Y si te vas al norte, menos.

1. Y, efectivamente, como dice Marcelino. Dice: ¿Y tú de dónde eres?

4. Para empezar yo he vendido material quirúrgico en Guadalajara, Cuenca, Guadalajara, Águilas, Cáceres, Badajoz, Toledo y Ciudad Real.

2. ¿En Guadalajara, vendiste dos veces?

7. ¿Dos veces?

4. Es que estoy haciendo el recorrido. Sí, subía y bajaba y he vivido todo...y he vivido...

5. Eso es dar la nota ¿Lo habrá dicho él? Si no, mira, por eso cuando me despidieron pasó lo que pasó.

1. Pero Marcelino, eso lo quería encadenar con otra cosa. ¿Estáis de acuerdo que es totalmente diferente a la hora de vender en cualquiera de los sitios? En los cursos de formación, llegaron y me dijeron: ¿Tú, de dónde eres? ¿De Barcelona? A ti te vamos a formar así. ¿Tú eres de Almería? A ti te vamos a formar así.

2. No, eso es imposible.

10. No, hombre, no. Por favor!

6. De todas maneras, al marketing lo que le interesa es que su mensaje llegue a todos sitios.

9. Claro.

2. Sí, pero es al marketing. Estamos hablando de cursos de ventas

6. A ti, los márgenes del curso en que estás, los da el mismo jefe.

3. Pero el marketing, dándonos los mapas...

2. Por eso, por eso, no lo puedes individualizar, no puedes decir, pues si estos van a vender una cosa...

8. Pero eso no se puede especificar.

1. Fijaos en una cosa. Los contenidos de formación que se dieron en los cursos, fueron los siguientes. Como veis, estos tres puntos que suman 300 casi 50, pues conocimientos del producto a vender, conocimientos médicos básicos, farmacológicos básicos, es decir, conceptos puros y duros. Y, luego, el cuarto punto con un 99 me parece que pone, ¿59?, no 99 de aplicación de los conocimientos adquiridos. Antes no salía ese dato ¿eh? Acordémonos que antes se decía que muy poca gente aplicaba los conocimientos y los aplicaba solamente con la visita tipo o con el Roll Play.

3. Pero eso es...

6. Vamos, si es que los conocimientos siempre los damos... yo siempre vuelvo a lo mismo. Si yo llego y doy una clase magistral, me pego una paliza que me vuelvo loco. Yo, lo que sí quiero saber y tener el conocimiento para cuando a mí me pregunten y, en ese momento dado contestar, lo que, en general es, pero yo no puedo ir alardeando de que sé más que nadie sin eso, yo creo que es una cosa...

4. Lo que pasa es que das por hecho que sabes, muchas veces y, entonces, lo que has dicho: robado y ahora hasta luego, ya hemos hablado.

6. Damos por hecho hasta que nos manejan nuestros productos y luego...

9. Pero es que eso es la experiencia y aquí no estamos hablando de la experiencia, aquí estamos hablando de...

3. Aquí estamos hablando de conocimiento

9. Claro, entonces a lo mejor estamos...

6. Conocimientos.

3. Igualmente digo que yo salgo con el curso nuevo y soy nuevo y, él se va a comerse el arroz frío.

6. Y, entonces, ¿para que estas...? es que... entonces, ¿para que es...?

3. Pero porque no me dices...que me dice que se va a comer el arroz porque soy nuevo y dice, “vamos a verlo”, es verdad, esa es la comunicación

6. Pero no porque es un colectivo educado y... es decir, te ve y te recibe, salvo el vándalo aquél.

3. Sí, pero en general, es así.

6. Es decir que tú llegas nuevo y llega y toca a tu puerta, si no es inoportuno que te vas con la cartera y le dices: mire usted, que tengo esto... Pase usted. Y da igual el laboratorio que lleves.

6. Nosotros somos unos privilegiados cuando tratamos con ese colectivo. Yo he ido a cobrar facturas de impagados a un tío y estaba fregando el coche y decirme así: nada más que venís a pedir, escondido y a todo esto, una faca así, ¡chico!, manténlo ahí debajo, pero si no, aquí está la factura.

4. De todas maneras yo tengo que decir que si el producto es nuevo y la modelo interesa y el médico está receptor, escucha, es mucho.

10. Eso es cierto.

11. Si interesa, tú lo has dicho, la palabra mágica, si te interesa.

6. De todas maneras yo, ahora, estoy descubriendo un mundo que...

9. Claro, lo que a ti te interesa es vender y lo que a mí me interesa es escuchar cuando a mí me dé la gana.

12. Pero lo que no sabes, lo que sabes no...

6. Pero cuando la modelo es buena y selectiva, se pide...

2. Por supuesto.

1. Vamos a ver que nos quedan dos diapositivas y hacemos unas preguntas.

4. ¿Y nos vamos a cenar?

1. Sí, y nos vamos a cenar donde queráis. Esto a vosotros, fundamentalmente os interesa mucho. A ver, venga, vamos. Mirad, de los 130 cuestionarios que se pasaron al colectivo médico, mirad las conclusiones que se sacan. Lo que más valora el médico del informador técnico sanitario es la profesionalidad, conocimientos, confianza y experiencia como el primer punto, adecuada a las habilidades sociales, educación, buenas maneras, simpatía, empatía... eso, aquí en nuestra zona y luego, tenéis otro por aquí, como vemos, las relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, que eso sería cuestión de que lo hablemos más despacio y, luego, lo que menos valora el médico, fijaos que es muy importante que, nosotros, muchas veces no lo tenemos en cuenta ¿eh?, actitudes y estrategias que reflejan el todo vale.

6. Pero eso yo tampoco me lo creo, porque aquí, ha quitado unos antibióticos de los más vendidos en España y Murcia. Y cómo, cómo, cómo nos han quitado eso.

3. Todo, todo vale.

6. El todo vale, porque si es un laboratorio que ha enmarañado la profesión, sabemos el que ha sido ¿Y cómo ha sido? A mil duros están los tratamientos y, de repente, la provincia que más vende es Murcia, pero vamos a dejar todo esto.

1. Manolo, te voy a hacer una pregunta como tú gran profesional que eres. Dime qué cuantía de médicos es ese.

6. Muy poco, pero lo menos en el trato mío. Yo pensaba que esa eran poca.

2. Muy poco pero muy valiosas.

6. Pero yo no lo entiendo, yo lo que sí te digo es que no lo entiendo y, lo que pasó aquí en esa época yo no lo entendía, porque, digo yo, estoy en la calle quince años y no conozco a tanta gente como para hacer ese tipo de trabajo, no la conozco.

2. Yo te las presento.

1. Y la otra, y la otra es problemas de comunicación, malas exposiciones y argumentación. Entonces, viendo lo que piensan los médicos, viendo lo que nosotros..., el concepto que nosotros tenemos, yo os voy a pedir ahora, ya, para determinar esto y para no cansaros, que uno por uno me vayáis definiendo lo que

sería para vosotros un buen profesional de la visita médica y a vosotros también, por supuesto, os pediría que me definirais como receptores, qué os gustaría de un buen visitador médico, que es vuestro...

9. ¿Vale decir sexo o no?

4. Oye Pedro, Pedro, que si es cuestión yo me opero.

6. ¿Pero vale la utopía?

1. No, no, no vale lo que....

2. Lo que cada uno opina, la utopía, la utopía.

1. Tu visitador médico diez, tu visitador médico diez, cómo la Dereck pero...

6. Más alta.

1. María Teresa, te toca a ti. Porque tú eres la única mujer, te tenemos que dar la entrada.

12. Qué bien. Bueno, el visitador médico diez, persona formada que, evidentemente, sepa lo que lleva entre manos, sepa todos los aspectos técnicos de su producto que en un momento dado le pueden hacer falta, no para que suelte rollos ejemplares, pero sí para que, en un momento dado pueda utilizarlos si quiere.

4. Aplicarlos.

12. Son necesarios. ...Que tienen una capacidad de relación excepcional porque, si no, por mucho que sepa del producto, no va a llegarle al médico y, bueno, pues..., que lo sepa hacer uso de la situación dependiendo del momento en que se encuentra.

4. Claro.

12. Ah! Y más cosas. Que , si dice algo, lo cumpla.

4. Pero muchas veces no depende de ti.

12. Oye no, no, no, oye que yo me he llevado una sorpresa muy grande últimamente y que hay personas de nuestra profesión que no cumplen las... tienes, que te voy a decir yo, tráeme una caja o tráeme un mechero. Te voy a traer un mechero, mañana te traigo un mechero, qué bonito que es el mechero que te voy a traer. ¿Dónde está el mechero? Y el hombre lleva dos años esperando que le traigan el mechero.

2. Eso es porque quiere que se deje el tabaco, que es malo.

12. Y es una chorrada, lo cual no tiene importancia, pero es cuestión de decirle: usted ha ofrecido una cosa, te has ofrecido tú, ¡pues jolines!

9. Seriedad y profesionalidad.

12. Efectivamente, consecuente con lo que tú dices.

5. Yo te diría una cosa a eso.

2. No, si la vas a decir ahora, cuando te toque.

3. La vas a decir ahora, esto va...

12. Consecuente con lo que estás hablando y, bueno, la capacidad que tú tengas y hasta dónde puedas llegar respecto al campo que tú tienes.

1. Antonio.

2. Pues si, básicamente es eso, o sea, un buen vendedor, que sepa lo que lleva entre manos, que sepa quién es su cliente y que esté formado, que tenga los conocimientos para, en un momento dado sacarlos, no para estar sacándolos a cada momento y, bueno, que sea un tío formal y con una muy buena dosis de relaciones públicas. No hace falta más historias.

3. Y yo, además, añadiría que no sea guarro, pues que vaya correctamente vestido.

11. Sí, la presencia es importante.

3. Hay un concepto que está claro, ¿eh?, que en un momento determinado a una persona la rechazan o uno lo aceptan por la edad,..

8. Por la empatía.

9. Pero luego, entre otras cosas, suponen que esta persona estaba...

11. No.

3. Perdona, hay laboratorios que no, perdona. Hay laboratorios que son más descuidados que otros y otros que es hiper.

4. Hay gente que va como si fueran un árbol de Navidad, les caen la caspa que es una maravilla, que hace así...

3. Añadiendo todo esto a las nociones básicas, personas serias, personas responsables, personas que conozcan su trabajo y que sean respetuosos con el sistema establecido de ética, de personalidad, de horario, es decir, de no machacar

a tu cliente, pero, además, además que sea una persona correcta, es decir, correcta en sus vestimentas y en sus formas.

12. Hay una cosa que yo..., la vestimenta es más importante de lo que parece, porque, cuando hablamos todos de que llevamos el traje de romano, es que, es verdad, es que yo creo que tenemos que llevar una especie de “uniforme”, entre comillas. Vosotros lleváis el traje de chaqueta que nos identifica, que haga que demos una imagen que yo creo que esto es importante.

4. Acabas de decir una palabra mágica que, si que aprovecho la ocasión, porque es un momento bueno para decir lo de que no medimos lo que hablamos en las esperas y engendramos envidia en la gente que hay a nuestro alrededor sin darnos cuenta.

9. Eso es cierto, eso es cierto.

4. Cuando empezamos a hablar del verano, de la casa en la playa, del viaje a no sé dónde y la gente que tal y, luego, salimos y decimos: ahora nos vamos a almorzar.

9. Y a veces se implica el médico.

12. Eso es una imagen horrible, yo pienso que debíamos de dar un poco más de imagen.

9. Eso, eso a mí me enrabieta , eso...

12. Más

4. Eso no es justo. Que te metas en mitad de una consulta y que te salgas por la puerta diciendo ahora nos vamos a almorzar a casa de Pepito y se queda la mujer que te ha dejado pasar con la cara...

12. La imagen, la imagen del colectivo, o sea...

1. Antonio.

5. Yo estoy de acuerdo con todo lo que has dicho, pero yo añadiría una cosa que, posiblemente, es fundamental y es que, hablamos mucho, pero escuchamos poco, entonces, ese profesional diez debería saber escuchar.

4. Y ser muy observador.

1. Me parece muy buena opinión, Manolo.

6. Hombre, yo creo que tiene que ser lo primero la formación y este tipo de cosas, la formalidad y sobretudo el conocimiento. Cuando empezábamos siempre tenías al lado una persona que te enseñaba la ruta. De golpe, yo ahora me estoy encontrando que tengo que ir a Cáceres y que estoy sólo y entrar en la Mancha,

para mí es una... Entonces tú entras y te encuentras con Herrera de la Mancha o te encuentras en Foncalén y, entonces, con gente que no conoces y, entonces, ¿de qué puedes hablar? Difícilmente vas a poder hablar de fútbol, difícilmente vas a hablar de toros, entonces, tienes que hablar, gracias a Dios, es una enfermedad nueva y la medicación que llevas, entonces, permite hablar de eso y, lo que hoy se está hablando, si te vas esta noche se ha cambiado, entonces, que siempre llevas alguna actualidad. Entonces lo que es la formación y la formalidad y, dentro de lo que es la limpieza, los libros,... y sobretodo el ser... Exactamente eso es lo que supone y, sobretodo, una de las cosas que yo me encuentro aquí en Murcia es que, gracias a Dios, metes la cabeza y te dicen: pasa Manolo y, entonces, tienes suerte, pero tú, estás en Ciudad Real y das la tarjeta y son las once de la mañana y dices: bueno, si la veo, recojo a la cría de la escuela. Y dice: ¡espérate, ostias! Y se te cae el mundo, dices: ¡coño! y si no la veo. He visto dos médicos esta mañana, la tengo que ver. Entonces tú te tienes que adaptar a las circunstancias de cada sitio y, entonces, la ruta, yo que hago la ruta de Totana, que vamos a almorzar, sales, entras, estás hablando... Yo veo que la gente, todo el mundo va de vacaciones y, todo el mundo, viaja con sus cosas, si llevas un buen coche, porque llevas un buen coche...

4. No, no, no, no, no yo creo que no es eso.

6. Nadie se fija en nada.

4. Yo me refiero a que estamos hablando de verdad, además, yo te digo una cosa, engendramos envidia, todo el mundo viajará, pero engendramos envidia, vamos bien vestidos...

12. Y también en esta profesión hay una tendencia a la exageración.

6. Yo no me creo, yo..., no me han gustado nunca mucho los corros, yo, los corros no me han gustado mucho.

4. Tenemos que medir lo que hablamos y supongo ese ejemplo, como puedo haber puesto otro más, que no nos damos cuenta de lo que hablamos.

12. Pero la tendencia a la exageración en nuestro gremio es muy habitual.

6. Yo, lo que sí te digo es que, sí...

12. Lo que cobramos y todas esas cosas, eso es siempre...

6. De dinero, la mitad de la mitad, eso te lo digo yo a ti, luego vas a la entrevista y, gente que gana ocho millones está en las entrevistas después.

1. Vamos a oír dos posturas que faltan.

4. Yo no he dicho la mía.

1. Ah, ¿tú no has dicho la tuya?

4. Yo apostillé un comentario pero...

2. Pues no has parado.

4. Yo, me uno a mis compañeros y agrego dejar de fumar.

1. Pepe.

7. Bueno, yo, una de las cosas digo cómo me gustaría que fuese, pero algunas de las cosas no son posibles en el plano negativo. Por ejemplo, hemos estado hablando del conocimiento científico que tiene que aportar el visitador, pero yo, os digo que, para mí, si fuese más susceptible, cada vez que viene alguien a contarme cómo funciona el sistema renina, angiotensina aldosterona, está presuponiendo que yo no sé que..., a mí me molesta mucho eso, claro, porque lo sé. Eso no significa que todos los médicos lo sepan, pero es donde vamos antes, el visitador, ha dicho antes Antonio una cosa fundamental, tiene que escuchar antes de hablar, es que, que se ponga a contármelo, a lo mejor me predispone a que yo ya no siga escuchando, es decir, el que sabe el sistema Renina, angiotensina, aldosterona soy yo. A lo mejor no lo sé, pero, una de las dos: si lo sé, porque lo sé y me molesta, o si no lo sé, eso de que eres médico y decir... En cuyo caso, yo creo que debe aportar sus conocimientos y, aquí tengo la literatura de cómo funciona esto, ¿quiere verlo, Don José? o Pepe. Eso sí, es decir, el que sí que presupone que el médico no sabe lo que tú le estás hablando, sobretodo, si le estás explicando cómo funciona no se qué y todas esas cosas, pues yo tampoco lo sé.

2. Ni falta que hace.

7. Segundo. Evidentemente, que sea capaz de relacionarse conmigo y ahí es donde voy a lo positivo y a lo fundamental, y ya está, porque yo sí sé que en teoría, cualquier médico debería saber cómo funciona el sistema renina-angiotensina-aldosterona o cualquier otro, debería y, si no lo sabe, a lo mejor es porque no le interesa, porque no es su campo.

12. Y no hay que enseñárselo.

7. Claro, es decir, poner sus conocimientos, es decir, lo que tú sabes en ese momento, por si acaso yo te lo pregunto cómo funciona, pero, fundamentalmente, que sepan relacionarse conmigo, que en el curso de las relaciones, como tú has dicho es a plazos, porque son muchos plazos, será capaz de entablar una relación. Entonces, yo le digo: Jose, me voy a comer a Maolla y me da igual.

12. Y te entiendo.

7. Pero automáticamente, en ese momento, me acordé de lo que vende José, me acordé de...

12. Porque José, entiende...

7. Y yo salgo y te digo: oye, sí, me acuerdo de esto, de esto y él sabe que yo lo recuerdo.

12. Pero José, entiende que tú, en ese momento, no estás predispuesto a escuchar lo que él te va a decir.

7. Pues ese es el motivo de que él y yo entablemos una relación, fundamentalmente..., me voy un poquito más allá, por lo que estaba hablando. Yo creo, que mucho más que el conocimiento del producto que llevas, que es imprescindible, porque claro, si no lo has leído y te preguntan ¿Cómo funciona esto? Y tú tienes que explicarle cómo funciona, tienes que saber cómo llegarle a ese médico o que llegue aquél a preguntarle cómo funciona eso, porque, si no, no sirve de nada.

12. Yo creo que eso no se enseña, eso se aprende día a día.

7. Bueno, pues yo soy de lo contrario, creo que sí, aunque se aprenda el día a día, también se puede enseñar. Eso está absolutamente aprendido y ya se puede enseñar todo, llámale técnicas de venta, que, al fin y al cabo, es lo mismo, llámale curso de comunicación, porque hay muchas cosas que uno no quiere hacer, sus trabajos, ahí no quiere salir en público, porque la educación o porque en esta sociedad, lo de por todo, porque se aprende, ¿me entiendes? A lo mejor, hace diez años, o quince, no lo sé, me dice José que me va a ver y le digo yo: ¡Ostias!, yo en público no voy a..., yo, a mí no me gustaba hablar en público. Yo no digo lo que ha hecho el médico, lo que ha aprendido, pero que, si lo hago desde el conocimiento, que sí he aprendido una serie de cosas que no... que yo creía que no se aprendían, que eran innatas y no vale coger, es parte de la educación.

8. Efectivamente.

4. Yo, yo, Don Pedro, yo, de acuerdo con todo lo que habéis dicho, aparte de eso que se supone del conocimiento y de tal, yo, lo que más valoro es la capacidad que tienen de relacionarse conmigo y de saber estar en un momento determinado que diferencia el decir: ahora no me hables, pues se diferencia en: cuenta lo que quieras, que estoy dispuesto a escucharlo. El saber estar y la relación que tenga conmigo, por encima de que sepa mucho, porque hay veces que sienta fatal que ese, venga a mí a explicarme..., pues lo que sea. Es decir, si lo sé, porque lo sé y, si no lo sé, porque no lo sé.

6. Perdona, pero eso fue lo que le pasó a Antonio cuando iba con la maquinilla, pero es que, en esa época, si no lo enseñan..., mucha gente no lo sabía.

8. Perdona y lo que tú has dicho me parece muy importante, más que la literatura que lleváis ya de por sí, posiblemente, mucho más interesante, algún artículo en alguna revista que dice mucho más, posiblemente, mucho más claro que un marketing.

4. Estás hablando como especialista y tienes razón.

8. Bueno, sí, de acuerdo, bueno, el precio..., tú qué me has preguntado a mí, experiencia o mi...

10. Claro, claro.

4. Si el conocimiento se lleva trabajado, que...

8. Bueno, es verdad que...

7. Aunque me haya pasado mi turno..., el médico normal, quiero decir, el que no tiene tantos conocimientos, le sigue molestando que le sigan hablando de eso, ¡cojones!

3. No, no es soltarlo, es, por lo menos, saberlo.

7. Claro.

3. Por si acaso surge.... Yo me acuerdo una vez un colega tuyo que le dijo a un compañero, que ya no está en la profesión, que está en otro sitio y le preguntó: ¿Pero este producto tiene efectos teratógenos Y el hombre se vio agobiado y diciendo: José, ¿qué es un efecto teratógeno?. Estás hablando con un ginecólogo, lo normal es que te pregunte: ¿eso que es? Pues se lo explico y dices: ¡ostia, vaya fallo que he tenido! Eso, seguramente le causó un efecto negativo al médico, seguro, sin preguntarlo, porque, si en un momento determinado ese médico hace esa pregunta, es porque, realmente está interesado en el producto. Si le interesa el producto y tú no le resuelves el problema en ese momento

4. En ese instante..

3. Es verdad que hay un abismo entre los especialistas y los no especialistas. Pero, a lo mejor, hay veces que son matices que están ahí y, se preguntan de una forma mecánica. Si no los alineas o no les resuelves ese problema, en ese momento, lo has aparcado, has perdido la oportunidad. Nosotros hablamos mucho de oportunidades.

El conocimiento de nuestro producto no es para dar palizas, es decir, se supone que es para saber, en un momento determinado... y, si hay alguna duda... Cuando sacaron los parches de Nicotina se hablaba mucho de un efecto que no es el rebote, es decir, la tolerancia, entonces, nosotros, tenemos que saber lo que es la tolerancia. Yo le digo, bueno, la tolerancia es que se tolere bien. No perdón, eso es la tolerabilidad. Entonces, tú dices: bueno, entonces qué hacemos con él, pues se quita por la noche y punto.

Entonces, a ti te lo pregunta, se supone, porque tú lo sabes, pero a mí me han llegado a preguntar colegas tuyos, cuando yo vendía los parches de estrógenos, si se quedaban embarazadas con menopausia y yo decía: tiene que haber un óvulo mientras que haya regla.

8. Claro, si ahí, enseguida...

3. Entonces, son conceptos que, si los sabes tú, le resuelves que no tiene nada que ver. Sabemos que en la menopausia no hay óvulos y, entonces, va a haber un sangrado porque es lógico, porque el aporte de estrógenos está el estrágeno. Ah, es verdad, tienes razón, punto. Y, a lo mejor, me lo dijo de una forma mecánica, cuidado y, lo sabía. A lo mejor, después diría: ¡vaya pregunta mala que he hecho, que ha dicho el tío, si no lo sabes bien, si no...El conocimiento de visita médica, el conocimiento científico, es ese concepto...

5. Y cuando tú haces una pregunta a uno de nosotros, si en ese momento no sabemos contestarla, ¿tú, tendrías mala opinión nuestra si en ese momento yo te contesto: mira, pues, mira, no lo sé, pero me voy a informar y, al día siguiente...

8. No, al contrario.

5. Y al día siguiente, yo le digo: oye, lo que tú me preguntaste ayer, que yo no sabía, aquí tienes la respuesta.

8. No, para mí eso sería mucho o más, si tú..., te pregunto una cosa y me dices: ¡coño!, no lo sé y, mañana me llamas y me dices: es esto, yo, ¡no me jodas!, yo, claro.

5. Entonces, ¿valoras más el esfuerzo que yo pueda hacer para eso que el conocimiento científico que yo pueda tener?

8. Claro, claro que sí, por supuesto. Es que yo, a ti no te presupongo un conocimiento científico.

3. ¿Pero, si lo tiene, lo valoras?

8. Sí.

4. Lo que te va a molestar es que de esa información en plan prepotente, se le pregunta y se calla.

8. Claro, yo no quiero que se sepa todo, ahora, si yo tengo una duda, es decir, ¡coño!...

7. O que te la diga equivocada.

8. Claro, mejor decir: yo no lo sé, pero te consigo lo que quieras, eso es lo que yo necesito, porque eso es relación, ahora, que eso yo lo puedo hacer con alguien que tenga confianza o que tenga una cierta...

3. Sí, sintonía.

8. Claro, sintonía, si llega uno...

6. Oye, yo estoy seguro que los dos Josés estaban cambiando el Voltaren y, me dice, que de ti, va a hablar contigo y uno, como él, que él ya se queda en otro lado y dice: oye, que esto, por aquí, seguro...

3. No, no, no, se lo explico al día siguiente. Son circunstancias, son circunstancias...

7. Entonces, lo que hay que decir, es que yo quiero, como decía Manolo antes, yo quiero que me interese en el producto, venta a baja comisión o, como quieras llamarla..., es decir, que quiero preguntarle: oye, ¿qué, cómo distingo un jamón de esos? O oye, eso que has dicho, explícame algo. No quiero que me explique el sistema Renina-angiotensina-aldosterona pero si él me dice: mira, esto ha salido y creo que va a ser cojonudo para esto, pom, pom, pom, pom,... Pues entonces le digo: a ver, enséñamelo, por si acaso tengo que informarme. Pero que me suelte: y esto es...

6. No, eso no, pero eso... eso es lo difícil, si lo difícil es enganchar.

3. El conocimiento es exclusivamente para eso, para hablar al mismo nivel, es decir, tú no puedes estar hablando... que te voy a decir, de la renina-angiotensina-aldosterona, cuando yo no tengo ni puta idea, porque, entonces, sí, sí, sí, tienes que saber...

6. Yo, lo más difícil es que sea una persona que no conoces.

1. Tenemos a los dos nuevos más cómodos que la leche

9. Bueno, me pregunta José y voy a dar yo mis ideas. Pues, para mí, todo lo que se ha dicho en el día, más lo añadido, la capacidad de adaptación a las distintas situaciones, es decir, el peso cotidiano científico, saber transmitirlo en determinado momento, no ir la típica visita del tipo...

4. Las tres B: balor, bista y buebos.???

9. Y luego, una dosis muy fuerte de relaciones públicas, pienso que, el visitador médico es, cada día, más relaciones públicas.

10. El visitador diez, pues sí, tiene que ser todo lo que se ha dicho ya ¿no?, que sea una persona, pues, formal, que tenga un conocimiento de su producto, del mercado, de la competencia, tiene que ser una persona educada y bien formada pero, además, sobretodo, creo yo que ha de ser la persona que se adapta a las necesidades del cliente, que sepa escuchar y sepa adaptar esas necesidades que tiene el cliente, pues, a sus propias necesidades, es decir, buscar un equilibrio también, entre lo que demanda por un lado su laboratorio y entre lo que puede hacer. Tiene que ser una persona muy adaptable ¿no?, tiene que ser, en un momento una persona muy actor o muy actriz ¿no?, tiene que ser una persona que

tenga conocimientos de todo un poco, en general, tiene que..., esa persona que sepa dar información.

4. Soltura

10. Con soltura...

13. Con dominio del escenario.

8. ¿Cómo?

13. Con dominio del escenario.

10. ...Que sepa manejarse, que sepa estar, saber hablar en público, que sea una persona que sepa analizar toda la información...

4. Uno de los grandes problemas que tenemos, precisamente, es que, cuando entramos en esos pequeños forums que están...

3. ¿Habéis oído lo que acaba de decir el caballero? Con dominio del escenario, eso...

12. Eso sí se puede aprender.

3. La industria también nos ha formado para eso, porque ha habido una época en que, sobretodo, cuando se formaron todos los centros de salud, donde la inseguridad del individuo por no estar acostumbrado a hablar en público..., porque cuando no habla de bis a bis, si dice un disparate, se queda dentro de la otra persona, punto, pero, cuando uno tiene que entrar a una sala como esta y uno viene con la carterita y está trabajando cada uno a su bola... ¿cómo uno hace que la atención se centre en ti? ¿cómo lo haces? Se saben técnicas también, ¡coño!, te caes, dices buenos días y te caes. Entonces son las técnicas que se utilizan y, te las enseñan también ¿Y cómo se hace eso también?, es decir, hablando, tú ves el play ese, el chisme ese... A veces eso es lo que hace que, en un momento determinado, que te saque...

6. Es un torero de salón, el torero lo hace porque... es un torero y...

4. Hay una cosa que sí quiero decir que es que hay que ir a la proyección de las películas este fin de semana ¿eh?, en Centrofama.

9. José, algo muy importante. Que disfrute con lo que hace y que lo que le hace le luzca.

13. Pues le queda, para vaciar eso, le queda un montón.

4. ¿Qué? ¿Qué has dicho?

13. Que vaciar esa cinta le ...

4. No, no, lo que tenemos que hacer ahora es que nos van a invitar a ver las próximas películas de centofama ¿eh?, que van a inaugurar de la película y vamos a salir todos...¿eh? Se llama Alí ba bá y los cuarenta...

11. Pero de todas formas, yo quiero, yo tengo algunas dudas, más bien interrogantes, probablemente, la mayor laguna... y puede ser fruto después de mi ignorancia en torno al tema ¿eh?, a esta profesión, pero se han nombrado mucho las necesidades, las necesidades del médico y, en este sentido, a mí me gustaría dirigir la pregunta directamente al doctor Garre, porque yo, muchas veces... y esto es una confesión importante, a si que si queréis me contestáis...pero que no es posible también que, puesto que cada vez que hace un delegado un curso de nuevo, como lo llamáis, porque detrás hay un lanzamiento, una venta de un producto ¿eh? Y que está respaldado por resultados de investigación científica, ¿no es posible que, también en el fondo, de alguna manera haya un aspecto positivo en cuanto que este profesional está actuando de cara al médico como agente de cambio? Y, a lo mejor, también eso, ¿no suscita, ¿eh?, ciertos temores por lo que habéis manifestado de tener que estar o que nos estén recordando y, lo digo por mi misma, ¿no?, pues, muchas veces, nos respaldamos en nuestros conocimientos ¿eh?, hacemos nuestras especulaciones, tenemos una experiencia y nos desarrollamos en un contexto muy concreto y, muchas veces, en ocasiones, poco innovador, entonces, vamos viviendo, pues de conocimientos enlatados ¿eh?, cómo yo le digo, vamos a pedir viviendo en latas y funcionamos luego, pues mejor, ¿eh?, también el médico ante este profesional y en ese sentido, habría que buscar, también algunos cauces de formación o, también entre la formación de uno y otro, en el sentido también de perfeccionamiento de una especie de temor ante los propios cambios que la industria farmacéutica nos está imponiendo en nuestras propias rutinas, como profesionales, porque su campaña de marketing exige que está más actualizada que el médico de su contexto cotidiano? No se si me entiendes.

7. Sí, sí, yo creo que te he entendido perfectamente. Bueno, en mi caso, claro, y eso, fíjate, casi podría decir que no, porque tengo que estar al día. Yo soy especialista en medicina interna, desgraciadamente, porque tengo que, por obligación, que ser el listo y, esa es la desgracia, tienes que saber muchas cosas. Entonces, es casi imposible estar al día, pero en teoría, cuando un producto interesa y viene a presentar un producto, yo debo conocerlo y, de hecho, lo conozco con tiempo, con antelación, porque, cuando un laboratorio sale al mercado con un producto, es que antes ha pasado por el ministerio..., por un puñado de sitios y ha dado lugar a cada literatura médica, que se cuele por internet. Es decir, yo sé, con antelación, es decir, yo estoy esperando ahora determinada cosa y que un día, me lo van a presentar, porque es mi obligación. La verdad, es que eso no ocurre en todos los hombres. Entonces. Por eso he dicho que es una cosa que, a lo mejor, en determinados profesionales, sí tiene...

11. Es una opinión de un personal después de la que da el médico.

7. Claro, claro, pero, evidentemente en otro sitio, pero, aunque la mayoría...,no quiero generalizar, aunque muchos médicos no tengan conocimientos, no están al día, no están actualizados, están obsoletos en su conocimiento..., les sigue molestando que alguien, que no sabe tiene el conocimiento les diga: bueno, toma, es que... Porque, encima de todo, cuando tú no sabes, te joden los desplantes.

8. Hombre, claro.

7. Y si eres feo te dicen: no, y además eres feo y decir: vaya, encima...

8. Ten en cuenta que yo creo que, supuestamente, nosotros estamos en una posición por encima, es decir, que al fin y al cabo, pues yo...

12. No, supuestamente no, realmente.

7. Real de conocimientos. Estamos hablando de conocimientos.

8. Bueno, yo...,no. Estamos hablando de conocimientos, pero yo estoy hablando de postura, es decir, si tú vienes a venderme, si yo quiero, no acepto ninguno y, si tú a mí me vas a demostrar que no lo sé y me pones en ridículo, dices. Vale, me has puesto en ridículo una vez, dos no me pones y, ahora, a ti si te voy a poner yo en ridículo porque, tu jefe te va a decir... Entonces, de todas maneras...

13. O sea, que exista generalización.

8. Sí, en la relación nuestra...¡hombre, no! No para..., no... a lo mejor, personalmente o en concreto yo no, pero sí existe.

11. Sí la hay ¿eh?.

8. Sí, sí la hay, claro.

6. La industria farmacéutica es...

9. Es una venta al cliente, es el que tiene la razón.

11. El cliente es quien manda, él es quién decide al final de cuentas.

8. Eso es una venta, es una relación de venta.

6. No va a cambiar de golpe, como tú decías, no va a cambiar de golpe un tratamiento. Sin embargo, va a tener una sustancia, que es lo que dices, que la sustancia es lo que va a conocer las revistas especializadas, luego vienen los nombres comerciales.

11. La marca.

8. Entonces, él se va a inclinar por una marca, según la credibilidad o según... Lo que no va a pasar nunca, yo te voy a poner un ejemplo, lo que no va a pasar nunca en la industria farmacéutica es lo que está pasando con los ordenadores de todas las casas, las universidades y de todo, ¿Por qué? ¿Es que mi coche no va a arrancar el día uno? Y sí. ¿Por qué? Porque, nos han metido en una situación, que se van a caer los aviones y todo. Ellos son los que están vendiendo productos que no están acabados. En la industria farmacéutica, la mayor parte de los productos están acabados y, siempre, van al enfermo, que todavía no lo hemos nombrado. Entonces, lo que llega es una persona que se pone delante de un médico que tiene que resolver sus problemas y, nosotros estamos para eso.

4. Son las necesidades que él decía antes, dame algo que yo resuelva mi problema.

6. El va a elegir la sustancia, como yo te decía, entonces que no, la necesidad no tiene por qué ser siempre de un viaje o historias, no, no, eso... A lo mejor, su necesidad de saber es que va mi madre y él, tiene que ver que lo que hoy viene es depresiva, o viene tal y, entonces, le pone el tratamiento y eso es todo. Pero si yo doy un antidepresivo a una persona que jamás ve depresiones, me estoy estrellando.

11. Claro que sí. Yo pienso que...

6. Entonces, esa es la necesidad, más o menos, que tú estabas hablando. Si yo le vendo depresivos a un cardiólogo, vale, él sabe la sustancia que es y, si no, lo mira en el Vademecum porque le ha llegado una depresión. Entonces, la necesidad está en el tipo de enfermos que ellos ven, porque, al final, hay que resolverle el problema al enfermo.

1. ¿Quieres alguna cosa más?

12. No, no, no, a mí ya me lo han aclarado, no decir una cosa, un inciso. Que un médico, por mucho que le caiga bien el visitador, nunca le vende una sustancia si él no trabaja con ella.

6. Los productos se imponen después.

8. ¿Una sustancia o una marca?

2. Sí, eso sí, una marca, si tú me recetas una sustancia...

4. Hubo un producto de psiquiatría, que aquí hay cuatro de ese laboratorio que no me lo van a poder negar... El Buspar, la Buspirona, yo he tomado de todo menos hipotensores, porque mi problema es de baja. Mira cuando tomé el Buspar que se llamaba (Ansial), que lo llevaba yo en vita, llegué a la consulta del médico y no podía hablar, tenía la lengua más grande que la boca. Y, el médico muerto de risa. Y yo... ¿sabes? Eso tuvo una salida fulgurante y cayó, ¡vamos!

6. Bueno, pero eso está..., por eso me gustan los productos que se van, poco a poco...

1. Muchas gracias a todos por vuestra participación. Damos por finalizado el grupo de discusión.....

