El desgaste profesional, ¿un tema relevante para la formación de los docentes?

Professional Burnout, Is it a Relevant Topic in Teacher Training?

Celsa López-Campos, María de Lourdes Limones Aguilar, Aldo Valdés López, Uriel Valdés-Perezgasga

En-claves del Pensamiento, vol. IV, núm. 8, julio - diciembre, 2010, pp. 169-182
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Ciudad de México
Distrito Federal, México

En-claves del Pensamiento,
ISSN (Versión impresa): 1870-879X
dora.garcia@itesm.mx
en-claves.ccm@servicios.itesm.mx
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Ciudad de México
México

EL DESGASTE PROFESIONAL, ¿UN TEMA RELEVANTE PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES?

Celsa López-Campos*
María de Lourdes Limones Aguilar**
Aldo Valdés López***
Uriel Valdés-Perezgasga****

Resumen

Este trabajo trata de dilucidar si los docentes de un bachillerato mexicano perciben como una necesidad de su formación el conocer estrategias que les permitan enfrentar situaciones de desgaste profesional (*burnout*). Se incluye un marco teórico en donde se hace una revisión concisa de los términos necesidad y *burnout*, y se presenta una sección de material y métodos en donde se explica cómo se utilizó el *Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado de Bachillerato* para investigar si los docentes percibían como una necesidad de su formación el conocer métodos y estrategias para enfrentar el desgaste profesional. Los resultados obtenidos revelan que los docentes de-

* Centro de Investigación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, México, lopezcelsa@gmail.com

** Centro de Investigación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Coahuila, México, loudes_limones@yahoo.com.mx

*** Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Ciencias Sociales,Tecnológico de Monterrey, Campus Ciudad de México, México, rasta_geko@hotmail.com

**** Profesor Tecnológico de Monterrey, Campus Laguna, México, uriel.valdes@itesm.mx

claran tener una necesidad sentida de recibir formación en este campo, al existir diferencias estadísticamente significativas entre la formación y la competencia docentes, referidas a la habilidad de los profesores para hacer frente a situaciones de desgaste profesional.

Palabras clave: desgaste profesional, *burnout*, profesores, bachillerato.

Abstract

This work tries to find if High School teachers from a Mexican institution feel they have a need to be trained in strategies that will let them handle teacher burnout situations. A concise revision of the terms “need” and “burnout” is included, followed by a Methods section where the authors explain how they used the *Formative Needs Survey for High School Teachers.* This instrument was used to investigate if the teachers perceived they had a training need to know and implement strategies and methods to effectively face teacher burnout. The authors report statistically significant findings that point to the recognition by the teachers of a felt need of training in this field.

Key words: burnout, teachers, High School.

Introducción

En la actualidad, las instituciones educativas, al igual que otras instancias sociales, se encuentran inmersas en un ambiente de constantes cambios. No solamente cambian los estudiantes que acuden a las escuelas, sino también el currículum que allí se enseña, la forma de impartición de ese currículum, la manera de evaluar los aprendizajes de los alumnos, la forma en la cual se asocian y se forman los profesores, las respuestas que los padres demandan de las escuelas y de los maestros, y las expectativas que la sociedad en general tiene de los agentes escolares. Sin embargo, el reconocer las necesidades de los docentes es esencial para potenciar los cambios que se demandan en las escuelas de hoy. Además, atender a las necesidades formativas de los docentes constituye un paso esencial no sólo para la mejora de los profesores, sino también para la de los alumnos y de la organización escolar. Es recomendable, por lo tanto, “establecer sistemas organizacionales donde el trabajador posea un alto control sobre el trabajo, sea objeto de apoyo social eficaz de compañeros y superiores, reciba un nivel adecuado de exigencias psicológicas, y le sea pro-

porcionado un reforzamiento apropiado".[1] Sólo si incorporamos cada vez más las voces de los profesores en el proceso de la formación docente podremos avanzar en la tarea de formar personas y ciudadanos para una sociedad en perpetuo cambio.

El presente artículo tiene como propósito el comunicar los resultados de una investigación en la que un grupo de docentes reconoce como una necesidad sentida de formación el conocer maneras para enfrentar el desgaste profesional. Relataremos en las siguientes páginas el proceso que seguimos para indagar sobre las necesidades de formación de los docentes, y la manera como descubrimos que una de ellas era la referida al conocimiento de estrategias para hacer frente al fenómeno conocido también como *burn-out*.

Marco teórico

El realizar un análisis de las necesidades formativas docentes se revela como importante en tiempos como los actuales, en los que la planificación de las acciones y la participación y compromiso de quienes intervienen en los procesos son esenciales en múltiples organizaciones. Es común que investigadores, pedagogos y profesores remarquen que el análisis de necesidades es un eslabón relevante en el proceso cíclico de planificación, implementación y evaluación de cualquier programa o proyecto que se emprenda en una organización. Resaltar esa relevancia, y abogar porque el análisis de necesidades formativas docentes sea reconocido e incorporado en la institución escolar es una de las metas de la presente investigación.

Aunque hoy en día está ampliamente reconocido que el análisis de necesidades es un requisito fundamental para la definición de problemas, para la búsqueda de soluciones y en general para los procesos cíclicos de planificación-puesta en práctica y evaluación de programas este sigue siendo un proceso que en no pocas organizaciones se infravalora por considerarlo demasiado obvio, o se da por sentado cuando ni siquiera ha sido abordado. Una de las metas del presente estudio es resaltar la importancia que el proceso de detección de necesidades reviste para las organizaciones, y específicamente para la organización escolar. Como bien lo señala Rae:[2]

[1] Consejería de Cultura, educación y deportes de la Generalitat Valenciana "Riesgos relacionados con el estrés y la insatisfacción laboral: burnout, hostigamiento y trastornos adaptativos en docentes." http://www.edu.gva.es/per/docs/rlcursouni6_es.pdf

[2] Leslie Rae, *Planning and Designing Training Programmes***.** Hampshire, Gower, 1997, p. 3.

> Sin una efectiva identificación [de necesidades], ¿cómo podemos estar seguros de que las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos sean
> - requeridas por la organización?
> - necesitadas por los individuos?
> - en la dimensión requerida?
> - en las áreas en donde existe algún problema?
>
> Y además de que los programas que estamos desarrollando son apropiados y relevantes?

Aunque con matices, parece haber un concepto central que define al término necesidad, mismo que se revela al analizar las aportaciones de diferentes autores. Amestoy,[3] siguiendo a Robert Sternberg desde el campo de la psicología cognitiva, profundiza y afirma que la comparación entre una situación observada (o actual) y una situación deseada puede hacer evidente una discrepancia (entendida como la diferencia entre las dos situaciones). Esta discrepancia da lugar a una necesidad, que luego puede encarnarse en un problema. Aportaciones similares son ofrecidas por autores como Witkin y Altschuld[4] y Kaufman.[5]

Así pues, el realizar estudios de análisis de necesidades se erige como una oportunidad de mejora por varias razones:

a) En general, el análisis de necesidades detecta las discrepancias que son relevantes para un grupo de personas, más que para sujetos individuales. Sin embargo, comúnmente dentro de un colectivo existen grupos con diferentes deseos y con diversos enfoques sobre la situación observada. Siguiendo el argumento, podemos decir que estos grupos, aunque pertenezcan a un mismo colectivo, pueden sentir y manifestar necesidades diferentes. Esta diferenciación de necesidades constituye otra razón valiosa para llevar a cabo procesos de análisis de necesidades.
b) Usando un enfoque más empresarial, Leslie Rae[6] argumenta que los procesos de identificación y análisis de necesidades deben ser considerados seriamente por –entre otras—tres poderosas razones:

[3] Margarita Amestoy, *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos*. México,Trillas, 1992.

[4] Belle Witkin y James Altschuld, *Planning and Conducting Needs Assessments*. Londres, Sage, 1995.

[5] Roger Kaufman, *Mapping Educational Success: Strategic Thinking and Planning for School Administrators***.** Newbury Park, Corwin Press, 1992.

[6] Leslie Rae, *Planning and Designing Training Programmes.*

1. Porque ayudan a confirmar (o a rechazar) los problemas que surgen en una organización. En ocasiones, lo que se percibe como un problema es una apreciación individual y no tanto algo que sea percibido así por el grupo. O por el contrario, alguien puede apuntar hacia la existencia de un problema que en un primer momento no es reconocido por el grupo, pero que posteriormente se asume como tal, al constatar la discrepancia existente entre lo que está ocurriendo y lo que se desea que ocurra.

2. Porque identifican problemas que pueden ser resueltos con esquemas de formación o con programas de entrenamiento. La identificación y el análisis de necesidades puede hacer evidente problemas susceptibles de ser resueltos por programas de formación que incorporen las fases de planificación, implementación y evaluación.

No obstante, en ocasiones los problemas pueden resolverse sin recurrir a programas de formación o entrenamiento, como el caso del personal que ya ha recibido anteriormente un programa de formación, pero que por razones diversas (falta de recursos, por ejemplo) no ha podido poner en práctica la formación recibida. A manera de ejemplo puede tomarse el caso de los profesores que en una escuela secundaria han recibido formación para el uso de las nuevas tecnologías en el salón de clase, pero que no cuentan ni con computadoras, ni con cañones, ni con el software indicado en sus aulas. Es obvio que para resolver el problema de hacer más interesante la clase para sus alumnos, los profesores no necesitan más formación en nuevas tecnologías, sino que el sistema les provea de los medios que les permitirán mostrar sus nuevas competencias.

3. Porque la identificación y análisis de necesidades puede dar pistas sobre las maneras más eficaces de formación. El cuidadoso análisis de la situación observada, de la situación deseada, de la discrepancia y del problema puede sugerir estrategias eficaces para la formación.

En suma, el análisis de necesidades es un proceso importante y valioso por el papel que juega en la planificación y en el abordaje de problemas por parte de los miembros de un colectivo. Sirve no solamente para identificar problemas, sino también para sugerir cursos de acción, involucrando activamente a los miembros de la organización.

En uno de los párrafos anteriores, se mencionó la vorágine de cambios que están experimentando los profesionales de la educación. De alguna manera, esta serie de cambios obligados y rápidos, aunado a la presión de la sociedad de seleccionar a los mejores para dirigir estos mismos cambios, ha dado origen a un síndrome poco conocido en el medio de la enseñanza: el “síndrome de

burnout". Cordes y Doherty[7] señalan que este síndrome se presenta con más frecuencia en los trabajadores que tienen interacciones intensas y con una carga emocional considerable. Dentro de esas profesiones se encuentran aquellas de atención a personas y de asistencia social, como la médica y la docente. El "síndrome de *burnout*" es un término acuñado en el campo de la psicología, que hace referencia a la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral como consecuencia del desgaste diario, en personas que se dedican a profesiones de servicio. Freudenberg lo define como el resultado de gastarse en el seguimiento de un conjunto imposible de expectativas. Otros autores lo definen simplemente como "el estado psicológico de cansancio físico y emocional que se considera como una reacción estresante hacia la habilidad reducida [de un individuo] para hacer frente a las demandas de su ocupación".[8]

En ocasiones el término se utiliza de manera intercambiable con el de estrés profesional, agotamiento laboral, estrés laboral, síndrome de desgaste profesional, o simplemente desgaste profesional. En el presente trabajo se utiliza el término castellano "desgaste profesional", referido al desbalance que se establece entre las demandas que surgen en el ámbito escolar y los recursos que tienen los profesores para enfrentarlas eficazmente.[9] Este desbalance puede provocar la aparición de síntomas como ansiedad, frustración, deficiente desempeño en el trabajo, problemas interpersonales en el trabajo o en el hogar[10] que más tarde pueden desembocar en una pérdida en el interés, el idealismo, y el entusiasmo por realizar el trabajo docente. Manifestaciones típicas son el tener ganas de faltar al trabajo, dificultad para concentrarse al realizar tareas, sentirse abrumado por el trabajo y sentir que uno no puede hacer frente a las demandas del trabajo, entrar en conflicto con los colegas, sentirse irritado por la escuela, experimentar insomnio, trastornos digestivos, dolores de cabeza y palpitaciones cardiacas, y una incapacidad para funcionar adecuadamente en el plano profesional.[11]

[7] Cynthia Cordes y Thomas Dougherty, "A Review and Integration of Research on Job Burnout", en *Academy of Management Review*, núm. 18, 1993, pp. 621-656.

[8] Sandra Tunajek, "Speaking of Valentines: Stress, *Burnout*, and Your Heart", en *AANA Journal*, vol. 64, núm. 2, febrero, 2010, pp. 22-23: http//millennium.itesm.mx

[9] José Manuel Esteve, "The Transformation of the Teachers´ Role at the End of the Twentieth entury: New Challenges for the Future", en *Educational Review*, vol. 52, núm. 2, 2000, pp. 197-207.

[10] Chris Kyriacou, "Teacher Stress: Directions for Future Research", *Educational Review*, vol.53, núm. 1, 2001, pp. 28-35.

[11] Teri Wood y Chris McCarthy, *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington, D. C. (ERIC identifier ED 477726), 2002.

Más aún, concordamos con otros autores en que las implicaciones que tiene el desgaste profesional en los docentes son de gran calado, pues no solamente afectan los sentimientos de los profesores sino también directamente su desempeño profesional y, por tanto, las experiencias de aprendizaje de los alumnos.[12] Palomera, Fernández y Brackett incluso llegan a afirmar que "el *burnout* influye negativamente sobre el rendimiento de los alumnos y la calidad de su enseñanza y afecta negativamente a las relaciones interpersonales profesor-alumno".[13]

Material y métodos

Esta investigación deriva directamente de una anterior titulada "Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso en México" realizada por uno de los autores del presente trabajo.[14] El cuestionario de dicha investigación fue creado por Askins, Duncan, Thomas y Tarro para detectar necesidades formativas en el distrito escolar de Lubbock, Texas, en 1996. Para la nueva investigación se tomaron en consideración los trabajos de Witkin, Altschuld y Rae sobre análisis de necesidades y los de Marcelo y Lieberman sobre formación del profesorado. El resultado fue la elaboración de un ´Cuestionario de Necesidades Formativas del Profesorado de Bachillerato (CNFPB).[15]

El cuestionario se entregó a las 69 personas que conformaron la plantilla de profesores durante el semestre agosto-diciembre 2003 del Bachillerato del Tecnológico de Monterrey, Campus Laguna. Siendo una población pequeña, se decidió no realizar un muestreo, sino invitar a participar a todos los profesores del plantel educativo que tenían un curso asignado.

En el CNFPB, se les pidió a los profesores que leyeran, entre otras, la siguiente oración: Como educador, manejo varias habilidades como: practicar técnicas

[12] Jayakaran Mukundan y Koroush Khandehroo, "Burnout among English Language Teachers in Malaysia", en *Contemporary Issues in Educational Research*, vol. 3, núm. 1, 2010, pp. 71-77: http://millenium.itesm.mx

[13] Raquel Palomera, Pablo Fernández-Berrocal y Marc Brackett, "La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias", en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 6, núm. 2, 2008, p. 445: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_276.pdf

[14] Uriel Valdés, *Detección de las necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso en México*. Trabajo de investigación (tesina) Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciencias de l´Educació, Universitat Autónoma de Barcelona (Barcelona, Bellaterra, 2004).

[15] *Idem*.

para afrontar situaciones de desgaste profesional como el estres, el agotamiento, o el sentimiento de 'estar fundido' (*burnout*).

Esta oración debía ser evaluada por los encuestados en dos momentos:

a) en un primer momento, ellos debían evaluar cómo se percibían en cuanto a su competencia en esa habilidad docente, y
b) en un segundo momento evaluarían su deseo de recibir formación para esa habilidad docente.

De esta manera, los encuestados exponían por una parte cuál era su percepción actual de competencia en esa habilidad (la situación observada) y, por otra parte, cuál era su deseo de recibir formación en tal habilidad (la situación deseada). La existencia de una discrepancia entre la formación (situación deseada) y la competencia (situación observada) sería indicativa de una necesidad de formación en esa habilidad, que podría inferirse es más acuciante en la medida en que la discrepancia sea más grande.

Para evaluar la percepción de competencia, se recurrió a una escala ordinal tipo Likert del 1 al 5, en donde cada número correspondía a una descripción, de acuerdo a:

1. Sin conocimiento (Habilidad no relacionada) El profesor no tiene conocimiento de esta habilidad porque considera que no se relaciona con su tarea docente.
2. Poco conocimiento. Su conocimiento de esta habilidad no va más allá de una definición sencilla.
3. Conocimiento considerable. Ha tenido una formación formal en esta área (como por ejemplo cursos universitarios, cursos de formación o capacitación docente), y ha podido hacer algo de investigación, lectura a fondo, u observar cómo se practica esta habilidad en el aula.
4. Experiencia. Además de haber recibido formación, ha utilizado esta habilidad algunas veces en su salón de clase.
5. Experiencia amplia. Ha utilizado continuamente esta habilidad en su tarea docente.

De manera análoga, para evaluar el deseo de formación se utilizó una escala ordinal del 1 al 5 en donde cada número representaba lo siguiente:

1. No deseo formación (habilidad no relacionada). El profesor no desea formación en esta habilidad porque considera que no se relaciona con su tarea docente.

2. No deseo formación (competencia alta). No desea formación en esta habilidad porque considera que su competencia en la misma es alta.
3. Deseo formación básica. Tiene conocimiento de la habilidad, pero desea tener formación en la misma a un nivel introductorio.
4. Deseo formación intermedia. Está familiarizado con la habilidad, ha recibido formación en ella (o está recibiéndola actualmente), pero cree que necesita más formación. Considera que necesita formación a nivel intermedio.
5. Deseo formación avanzada. Está familiarizado con la habilidad, ha recibido formación en la misma, y desea seguir con actividades que le permitan aumentar su nivel de desempeño en esa actividad. Desea formación a nivel avanzado, de manera que pueda adquirir un dominio extenso de esa habilidad.

Una vez hecha la doble evaluación (referida a la competencia y al deseo de formación de los profesores), se procedió a hacer una comparación entre los valores obtenidos. Como herramienta estadística, se utilizó el test de Wilcoxon para datos emparejados (muestras relacionadas). Estas pruebas sirven para comparar las medias de variables de dos grupos que no son independientes, sino que están relacionados o emparejados de alguna manera y que además son variables ordinales o bien que no siguen una distribución normal.[16] Éste es el caso del reactivo mencionado, pues precisa de dos respuestas dadas por la misma persona. Es una prueba no paramétrica, y compara dos medias: la correspondiente a cómo se concibe el encuestado en cuanto a su competencia actual en torno a una habilidad docente, y la que se refiere al grado de formación que el encuestado declara querer en esa habilidad. Además de proporcionar el valor del test de Wilcoxon, esta prueba ofrece la significancia estadística de la comparación realizada. De esta manera se puede saber si la diferencia encontrada entre la formación y la competencia es o no estadísticamente significativa.

Resultados

El CNFPB se entregó a las 69 personas que conformaron la plantilla de profesores durante el semestre agosto-diciembre 2003 del Bachillerato del Tecnológico de Monterrey, Campus Laguna. 51 profesores lo contestaron y regresaron, con lo que se obtuvo una tasa de respuesta del 73.9%.

[16] Miguel Ángel Martínez, *Bioestadística amigable*. Madrid, Díaz de Santos, 2001.

Antes de analizar estadísticamente los ítems del cuestionario, se realizó una prueba de fiabilidad con el fin de determinar qué tan apropiado era el instrumento utilizado para medir. Se utilizó la prueba de fiabilidad conocida como alfa de Cronbach, la cual, adquiriendo un valor superior a 0.8 sugiere que el instrumento es fiable y que la variación en las respuestas de los encuestados se debe "a que éstos tienen diferentes opiniones, y no a que la encuesta sea confusa o tenga interpretaciones múltiples".[17] El valor de la alfa de Cronbach para el CNFPB en general fue de 0.9539, el cual es un valor aceptable de fiabilidad. Específicamente, el valor alfa en la evaluación de competencia fue de 0.9534 y el valor de alfa en la evaluación de la formación fue de 0 .9538, que revelan buenos valores de fiabilidad.

El perfil predominante del profesor que contestó el CNFPB corresponde al de una persona de mediana edad (40 años), de sexo femenino, que cuenta con estudios de licenciatura o maestría, que pertenece preferentemente a los departamentos de Desarrollo, Matemáticas o Ciencias, con más de 5 años de experiencia docente, y que se desempeña como docente de cátedra.

Análisis descriptivo de las variablesrelativas a la detección de necesidades sentidas de formación docente

El CNFPB tenía como objetivo obtener información sobre las necesidades sentidas de formación de los docentes de bachillerato del Tecnológico de Monterrey, Campus Laguna.

Uno de los ítems del cuestionario estaba referido específicamente a la habilidad para enfrentar situaciones de desgaste profesional. Como se apuntó antes, la aseveración: "Como educador, manejo varias habilidades como: practicar técnicas para afrontar situaciones de desgaste profesional como el estres, el agotamiento, o el sentimiento de 'estar fundido' (*burnout*)" fue evaluada en dos ocasiones: en una considerando la competencia actual y en otra considerando el deseo de formación en esa habilidad. Para cada una de estas situaciones, se computó la media y la desviación típica, mismas que permiten tener una primera aproximación a los resultados obtenidos. Éstos se muestran en la tabla 1, en la cual se aprecia que al ser encuestados sobre su competencia para enfrentar situaciones de desgaste profesional, 51 profesores eligieron respuestas que iban del 1 (sin conocimiento) al 5 (experiencia amplia), arrojando una media de

[17] *SPSS Base 10.0 Applications Guide*. Chicago: SPSS Inc., 1999, p. 362.

3,10. Al inquirírseles a esos mismos profesores sobre su necesidad de recibir formación para enfrentar este tipo de situaciones, sus respuestas oscilaron entre 2 (no deseo formación por considerarme altamente competente) y el 5 (deseo formación avanzada), con una media de 4,10.

	n	Mín	Máx	Media	Desv. típ.		n	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
49-C	51	1	5	3,10	1,22	49-F	51	2	5	4,10	1,10

Tabla 1. Valores mínimos, valores máximos, medias y desviaciones típicas del ítem referido al desgaste profesional del Cuestionario de Necesidades de Formación del Profesorado de Bachillerato (C=Competencia F=Formación).

Un punto de interés revelado son las discrepancias entre el deseo de formación y la competencia percibida. Al revisar los datos de la tabla 1 se detectan cosas interesantes. Así, por ejemplo, el ítem que habla sobre el enfrentar situaciones de desgaste profesional, muestra en la parte relativa a la competencia percibida (49-C) que los profesores encuestados puntúan con una media de 3,10. Pero al observar lo que declaran sobre su deseo de formación (49-F), puntúan con una media de 4,10. La diferencia de las medias entre 49-F y 49-C permite visualizar que hay una discrepancia de 1,00 en favor de la formación.

Análisis inferencial

Teniendo en mente que se habría de realizar un contraste adecuado de comparación de medias entre las variables relacionadas de formación y competencia, se llevó a cabo una primera validación de hipótesis sobre los datos para justificar la elección del método a seguir.

De entrada, se sabía que las variables que se utilizan en este estudio no son continuas sino categóricas-ordinales, por lo que posiblemente no se pudiera realizar una prueba t de *student* de comparación de medias, ni una prueba de ANOVA, que generalmente se usan con variables contínuas. Se sabe además que estas pruebas paramétricas requieren la normalidad de las variables para ser utilizadas, de manera que se realizó una prueba para comprobar si las variables del estudio cumplían con este requisito esencial. Se utilizó el contraste de Kolmorov-Smirnov para ver si era posible suponer normalidad. El contraste se realizó con la corrección de Lilliefors, y los resultados obtenidos se obser-

van en la tabla 2, en la cual se aprecia que la significación es menor a 0.05, lo cual lleva a rechazar la hipótesis de normalidad:

	Estadístico	gl	Sig.
DIF49	0,206	51	0,000

Tabla 2. Resultado del contraste de Kolmorov-Smirnov para determinar la normalidad de las diferencias del ítem.

Debido a que las variables de la muestra no presentan normalidad, se debe recurrir a la utilización de otro tipo de contrastes, los no paramétricos.

Dentro de los contrastes no paramétricos, se tomó la decisión de utilizar la prueba de Wilcoxon por varias razones:

a) por una parte, es una prueba que permite la comparación de datos que no son independientes, sino relacionados o apareados, como es el caso actual en el que una misma persona evalúa una misma habilidad en dos ámbitos diferentes: la competencia y la formación.
b) No requiere que se asuma la normalidad.
c) Se utiliza cuando los datos a comparar son ordinales.
d) Se puede aplicar sin condiciones de aplicación.[18]
e) Por ser la versión no paramétrica del test t de comparación de medias con datos apareados o relacionados.

Una vez que se corrió la prueba de Wilcoxon para datos relacionados, se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 3, los cuales muestran:

a) la variable del CNFPB que se refería a la habilidad de los docentes para afrontar situaciones de desgaste profesional, y que después de realizado el test de Wilcoxon para datos relacionados arrojó una significancia estadística importante, con un valor inferior a 0.05.
b) La categoría a la que pertenece esta variable.
c) La diferencia entre las medias de formación deseada (F) y de competencia percibida (C).
d) El valor del test de Wilcoxon para cada variable (Z).
e) El valor de significancia estadística.

[18] M. Á. Martínez, *op. cit.*

Variable	Categoría a la que pertenece la variable	Diferencia entre las medias (F-C)	Z	Sig.
49.-Practicar técnicas para afrontar situaciones de desgaste profesional como stress, agotamiento, o el sentimiento de estar fundido ('burnout')	Desarrollo personal y profesional	1,000	-3,06	0,00

Tabla 3. Resultados del test de Wilcoxon en los que se presenta una diferencia significativa a favor de la formación.

Discusión

Son de especial interés los resultados de la tabla 3 pues revelan las diferencias estadísticamente significativas entre la formación y la competencia referidas a la habilidad de los docentes para hacer frente a situaciones de desgaste profesional. Estos resultados revelan que:

a) Existe una discrepancia entre la percepción actual de competencia (situación observada) y el deseo de formación (situación deseada) en el conocimiento de estrategias para hacer frente al desgaste profesional de los docentes.
b) Esta discrepancia apunta hacia una necesidad sentida por los docentes para recibir formación en el rubro del desgaste profesional.
c) Es importante atender las necesidades declaradas por los docentes, pues éstas son reconocidas por los propios profesores como relevantes para su formación y mejor desempeño

Por otra parte, los resultados son destacables porque hacen evidente la voz de los profesores, que desvelan una situación real que enfrentan y que impacta en su desarrollo. Esa voz encarna una de las necesidades de formación del colectivo de docentes, que nace de su propia realidad, afianzada en el aquí y en el ahora. No son necesidades normativas, determinadas desde fuera del grupo, atendiendo a las prioridades de una institución; ni tampoco son necesidades comparativas establecidas entre grupos que mantienen una diferencia. Son, en esencia necesidades sentidas por los individuos.[19]

[19] Jonathan Bradshaw, "The Concept of Social Need", en *New Society*, núm. 30, 1972, pp. 640-643.

No podríamos dejar de reconocer la importancia que un estudio como el presente tiene para la mejora escolar. Considerar como tópico de formación docente la adquisición de estrategias para hacer frente al desgaste profesional docente puede beneficiar a los profesores y, en última instancia, a los alumnos. Recordemos que el desgaste profesional de los docentes está ligado a un deterioro en el clima del aula, a la emergencia de conductas disruptivas por parte de los alumnos, a un ambiente de aprendizaje más pobre y a un menor desempeño escolar.[20] Consideramos que en la medida en que los profesores puedan hacer frente eficientemente al desgaste profesional, estas situaciones podrán reducirse, para beneficio de los alumnos, sus padres, las escuelas y los sistemas escolares.

Por último, los resultados de investigaciones como la presente se visualizan como un llamado a la acción. Siguiendo a Gairín, las necesidades sentidas (también llamadas percibidas o latentes) son importantes porque "[revisten un] especial interés en la formación, en la medida en que identifican déficits reales de las personas".[21] En el tema se abre la oportunidad de capacitar al docente para que, al mismo tiempo que se le refuerza en la consecución de sus logros profesionales, se le brinda la posibilidad de manejar y enfrentar adecuadamente las presiones del trabajo, evitando el desgaste y la despersonalización que son características del desgaste profesional.

Fecha de recepción: 11/01/2009
Fecha de aceptación: 07/06/2010

[20] Patricia Jennings y Mark Greenberg, "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes", en*Review of Educational Research*, vol.79, núm. 1, 2009, pp. 491-525: http://millenium.itesm.mx

[21] J. Gairín *et al*., *Perfils Professionals i Necessitats Formatives Vinculades a la Llicenciatura d'Humanitats (Vallés Occidental)*. Bellaterra, ICE-UAB, 2002.