
LA REALIZACIÓN
PROFESIONAL Y
PERSONAL DE LOS
DOCENTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y SU
RELACIÓN CON LAS
VARIABLES PERSONALES Y
DEL TRABAJO

THE PROFESSIONAL AND
PERSONAL ACHIEVEMENT
OF THE TEACHERS OF
SECONDARY OBLIGATORY
EDUCATION AND ITS
RELATION WITH THE
PERSONAL AND
WORK VARIABLES

JESÚS MIGUEL RODRÍGUEZ MANTILLA

Departamento de Educación

Universidad Camilo José Cela

M^a JOSÉ FERNÁNDEZ DÍAZ

Departamento de Métodos de

Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad Complutense de Madrid

e-mail: jmrodriguez@ucjc.edu

RESUMEN

El presente estudio se enmarca en una investigación sobre el Síndrome de Burnout y pretende analizar el nivel de Realización de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, como una de las dimensiones que configuran dicho síndrome. Para ello, se tomó una muestra total de 794 profesores que respondieron a un instrumento elaborado a partir del MBI de Maslach y Jackson (1986) y del CBP-R de Moreno (2000). Los datos fueron analizados mediante técnicas descriptivas y diferenciales, utilizando el programa estadístico

ABSTRACT

This study, as a part of an investigation on Burnout Syndrome, analyzes the level of Achievement of the teachers of Secondary Obligatory Education in the province of Madrid (Spain), as one of the dimensions that form Burnout Syndrome. The total sample of 794 teachers answered to an instrument designed from the MBI of Maslach and Jackson (1986) and the CBP-R of Moreno (2000). The results were analyzed with descriptive and differential analysis, using the statistical program SPSS 17 and finding significant differences in the levels of

SPSS 17, encontrando diferencias significativas en los niveles de Realización de los profesores en función del tipo de centro, la edad y los años de experiencia.

PALABRAS CLAVE

Síndrome de Burnout, realización, sexo, edad, Educación Secundaria Obligatoria.

Achievement of the teachers depending on the type of center, the age and the years of experience.

KEY WORDS

Burnout Syndrome, achievement, gender, age, Secondary Obligatory Education.

INTRODUCCIÓN

La realidad actual, en el ámbito educativo, muestra un perfil muy diferente al de hace años, debido, en gran parte, a los vertiginosos cambios sociales que han influido en el campo de la educación. Dichos cambios, como el incremento de la responsabilidad de los profesores sobre los conflictos escolares, los cambios legislativos, la pérdida del reconocimiento social de la profesión docente o el deterioro de las relaciones entre profesor-alumno, entre otros, han contribuido a la aparición de diversos *problemas afectivo-laborales* en el profesorado, especialmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Informe Cisneros IX, 2006). Entre estas alteraciones, Aris (2005) destaca la *depresión*, el *estrés crónico*, el *Síndrome de Burnout*, la *ansiedad* o la *disminución de la autoestima* como las más frecuentes en el ámbito de la docencia.

Ante esta realidad, el presente estudio ha pretendido analizar la dimensión *Realización personal y profesional*, que configura, junto a la *Despersonalización* y el *Agotamiento Emocional*, una de las alteraciones *afectivo-laborales* que más impacto de estudio tiene en la actualidad: el *Síndrome de Burnout*. El objetivo del presente estudio es, por un lado, determinar el nivel de *Realización profesional y personal* de una muestra del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Por otro, analizar las posibles diferencias de esta dimensión del burnout en función de variables categóricas como el *tipo de centro*, la *zona* donde está ubicado, el *sexo* del docente, la *edad* y la *antigüedad* del profesor, como fundamento que pueda revertir en planes de intervención o prevención de una baja *Realización* en el profesorado.

La Realización Profesional y Personal y el Síndrome de Burnout

Freudenberger (1974) describió el burnout como una *sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador*, debido a demandas o problemas del contexto laboral. De igual modo, el autor afirmaba que el burnout era el síndrome que ocasionaba la *adicción al trabajo* y provocaba un desequilibrio productivo y, como consecuencia, las reacciones emocionales propias de la estimulación laboral aversiva.

Pero, hoy en día, la conceptualización del síndrome más aceptada en todas las investigaciones es la aportada por Maslach y Jackson (1981) que entienden que el burnout se configura como *un síndrome tridimensional caracterizado por Agotamiento Emocional, Despersonalización y reducida Realización*. El *Agotamiento Emocional* se entiende como la sensación de sobreesfuerzo físico y cansancio emocional, consecuencia de las continuas interacciones que los trabajadores tienen entre ellos y con los clientes. Las autoras definen la *Despersonalización* como el desarrollo de actitudes distantes y frías hacia otras personas (compañeros de trabajo, superiores, clientes, etc.) tratando de distanciarse de ellos. Por último, entienden la *reducida Realización* como la pérdida de confianza en la realización personal y profesional y la presencia de un negativo autoconcepto como resultado de situaciones problemáticas en el ámbito laboral. Esta baja *Realización* supone, por tanto, respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, tales como: evitar las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión, baja autoestima, sentimientos de desilusión y fracaso, ausencia de expectativas y horizontes en el trabajo y una insatisfacción generalizada.

En relación a este síndrome, recientemente, Maslach (2003) y Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) recuerdan que las profesiones de *servicio humanitario* son especialmente sensibles al burnout, pero también existe la posibilidad de que trabajadores de otros ámbitos laborales puedan padecerlo. Desde esta perspectiva el síndrome queda definido como una respuesta prolongada a un estrés emocional crónico e interpersonal en el trabajo, configurado por las tres dimensiones expuestas.

De este modo, el burnout hay que entenderlo como un proceso en el que la aparición de rasgos y síntomas globales se desarrolla secuencialmente. Maslach y Jackson (1986) explican el síndrome como un proceso que comienza con un *Agotamiento Emocional* que produce una *Despersonalización* en el profesional, que a su vez provoca una *baja Realización personal y profesional*. Como

consecuencia de este proceso, Leiter y Durup (1994), concluyen que debido a esa baja *Realización* el trabajador mostrará una serie de síntomas conductuales como: impuntualidad, evitación del trabajo, absentismo y, en ocasiones, el abandono de la profesión.

Relación entre distintas variables laborales y la Realización

Son muchos y variados los estudios que establecen relaciones de cierta magnitud entre las tres dimensiones del burnout y diversas variables del contexto del trabajo. En este sentido, por ejemplo, Sarros y Densten (1989) no encuentran relaciones significativas entre la *ambigüedad de rol*, entendida como la falta de conocimiento de cuáles son las funciones en el puesto de trabajo, y la *Realización*. Por su parte, Burke y Greenglass (1994), Burke y Richardsen (1991), Friedman (2003), Gil-Monte (2005) y Leiter (1989) señalan que la *escasa participación del profesorado en la toma de decisiones* condiciona claramente la *Realización personal y profesional* del individuo, al percibir el trabajador su poca capacidad para influir sobre los resultados de su trabajo. Otro factor que muestra una relación significativa con la *Realización* es la *falta de apoyo social* por parte de compañeros y superiores. Los estudios muestran que a menor apoyo recibido en la dinámica del trabajo por parte de los supervisores y/o compañeros, mayor predicción de la baja *Realización* (Burke y Greenglass, 1994; Elloy, Terpening y Kohls, 2001).

Pero sin duda, tres de las variables más importantes en relación con la *Realización*, y con el *Síndrome de Burnout* en general, son la *edad del docente*, su *antigüedad como profesor* y el *nivel en el que imparte clase*. Respecto a la *edad y antigüedad del docente*, es importante matizar que la relación que se establece entre las dimensiones del *Síndrome de Burnout* y la *edad* se asocia al tiempo de experiencia en la profesión, a la *maduración* propia por la edad del individuo y a la pérdida de una *visión real* de la vida en general. En este sentido, Van Ginkel (1987), Borg y Riding (1991) y los resultados del Informe Cisneros IX, (2006) muestran que los docentes más experimentados, los que llevaban más de veinte años en la profesión, tienen una respuesta de estrés mayor que la de sus compañeros. En esta misma línea, Oramas, Almirall y Fernández (2007), plantean que el período más desfavorable para los docentes es después de los 40 años, etapa en la que los niveles de *Agotamiento Emocional*, la *Despersonalización* y la falta de *Realización* son mayores. Sin embargo, ellos mismos señalan que dichos resultados no deben conducir a la idea de que la *edad* es la que determina dichos resultados, pues, señalan que los niveles de burnout están mediatizados

también por el estrés laboral percibido. Es decir, a mayor edad, el docente percibe más estrés, pero no tiene por qué ser así, ya que, aunque existe asociación entre ambas variables, la relación que encontraron entre ambas es débil estadísticamente.

Por su parte, respecto al *nivel impartido*, aunque autores como Doménech, (1995) y Ortiz, (1995), señalan un menor nivel de *Realización* en los primeros ciclos educativos, en líneas generales, parece que a medida que subimos de etapa educativa, a excepción de los profesores de Universidad, los niveles de *Realización* disminuyen significativamente. Anderson e Iwanicki, (1984), Beer y Beer, (1992) y Burke y Greenglass, (1989) señalan que, en concreto, los profesores de Secundaria son los que presentan niveles más altos de *Despersonalización* y más bajos de *Realización personal y profesional*. Gold y Grant (1993) explicaban estos resultados en Secundaria por el menor grado de interés y motivación que presentan los alumnos en esta etapa escolar. En esta misma línea, otros autores (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992) inciden en los problemas de conducta en jóvenes y adolescentes, los enfrentamientos de éstos al profesor, los fallos en aspectos disciplinares y el debate de la educación obligatoria hasta los 16 años de edad, como desencadenantes principales de la baja *Realización* en los docentes de Secundaria.

Ante lo expuesto, nos proponemos como objetivos del estudio: a) llevar a cabo un análisis descriptivo de la *Realización profesional y personal* de la muestra de profesores de E.S.O. en la Comunidad de Madrid b) diseñar un instrumento que permita medir el nivel de *Realización* de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, y c) realizar un análisis diferencial de los niveles de *Realización* en función de variables categóricas como el *tipo de centro*, la *edad* y los *años de experiencia* del docente.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron un total de 794 profesores de Educación Secundaria Obligatoria correspondientes a un total de 38 centros de las distintas zonas (norte, sur, este, oeste y centro) de la Comunidad de Madrid. Dichos profesores fueron seleccionados a través de un muestreo incidental, de tal manera que el 62,6% de ellos pertenecía a centros públicos, el 29,85% a centros concertados y el 7,55 % a centros privados (distribución muestral que resulta proporcional a la distribución poblacional) (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución muestral y poblacional del número de profesores por tipo de centro*

TIPO DE CENTRO	MUESTRA		POBLACIÓN	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Público	497	62,6 %	7.867	59,08 %
Concertado	237	29,85 %	4.324	32,46 %
Privado	60	7,55 %	1.127	8,46 %
Total	794		13.318	

La distribución por *zonas* y por *sexo* de los sujetos que participaron en el estudio se muestra en las siguientes tablas.

Tabla 2. *Distribución del número de profesores por zona*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
norte	112	14,1 %
sur	273	34,4 %
este	100	12,6 %
oeste	118	14,9 %
centro	191	24,1 %
Total	794	100 %

Tabla 3. *Distribución de la muestra en función del sexo*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mujer	318	40,1 %
Varón	476	59,9 %
Total	794	100 %

Instrumento

Para medir la dimensión de *Realización* se elaboró un instrumento de medida ad hoc tomando como referencia el MBI de Maslach y Jackson, (1986) y el CBP-R de Moreno, (2000). En el cuestionario, el profesor debía responder a un total de 17 ítems con respuestas de 1 a 5 de tipo *Likert*, donde 1 indica *Nada*, *nunca*, y 5 indica *Mucho*, *siempre*. El análisis de fiabilidad mostró unos resultados excelentes

al alcanzar un alpha de Cronbach de 0,899, muy por encima de 0,7, valor sugerido por George y Mallery (1995) como aceptable.

La dimensión general de *Realización* quedó configurada a través de tres subdimensiones: *nivel de logro*, *compromiso* y *motivación*. La subdimensión *nivel de logro*, compuesta por 9 ítems, se refiere a la valoración que siente el profesor de sus éxitos como docente en referencia a resolución de conflictos, procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. Dicha subdimensión, tal y como se muestra en la matriz de configuración obtenida del análisis factorial exploratorio con rotación PROMAX, presenta una alta consistencia (ver Tabla 4). Por su parte, la segunda subdimensión, con 4 ítems, evalúa el nivel de *compromiso* del profesor con el centro y con su trabajo, mientras que la tercera y última subdimensión, con 4 ítems, evalúa el nivel de *motivación* personal que siente el profesor en relación con el desempeño de sus funciones como docente o con la necesidad de su propia actualización profesional. Ambas subdimensiones resultaron también consistentes.

Tabla 4. *Análisis Factorial Exploratorio. Matriz de configuración*

ÍTEM	COMPONENTES		
	NIVEL DE LOGRO	COMPROMISO	MOTIVACIÓN
10	0,826		
3	0,793		
12	0,682		
14	0,630		
4	0,601		
15	0,528		
13	0,482		
16	0,329		
11	0,276		
6		0,981	
7		0,706	
8		0,527	
5		0,328	
2			0,768
9			0,661
1			0,544
17			0,360

Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo entre los meses de abril y mayo de 2009. Para conseguir la participación de los centros y de los profesores en la investigación se proporcionaron los cuestionarios a los centros, acompañados de una carta informativa sobre el objeto de estudio informando y asegurando el anonimato de los participantes. Los cuestionarios fueron depositados, una vez cumplimentados por los profesores, en un buzón habilitado en los centros para dicho fin.

De igual modo, se aseguró a los equipos directivos la remisión de la información y resultados obtenidos en los análisis, con el objeto de que la colaboración de los centros fuese de utilidad para ellos mismos a nivel interno.

RESULTADOS

Análisis descriptivo

Los resultados del análisis descriptivo llevado a cabo muestran que los docentes de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid presentan un nivel medio de *Realización profesional y personal* de 3,81¹. La distribución de las puntuaciones medias de los ítems que configuran dicha dimensión se encuentran entre 3,34 y 4,45 con desviaciones típicas que van desde 0,67 a 1,02, lo que indica una heterogeneidad baja-media en las frecuencias de respuestas.

Al analizar la distribución de los resultados, de acuerdo al criterio de clasificación especificado en la Tabla 5, se observa que, mientras un 25,31% de los profesores presentan *niveles medios* de *Realización*, sólo el 1,38% manifiestan sentir una *baja o nula Realización* en su trabajo. Por tanto, podemos señalar que cerca del 73% de los docentes muestra un *nivel alto* de *Realización*.

No obstante, al analizar la distribución de los porcentajes en relación con los rangos de puntuaciones directas medias del cuestionario, se observa que un 6,55% de los profesores presenta una media general en *Realización* por debajo de 3 (ver Tabla 5), porcentaje que no debe ser obviado de cara a futuras líneas de prevención e intervención.

¹ Recordemos que el instrumento está configurado con una escala de respuesta de 1 a 5, por lo que el valor medio es 3.

Tabla 5. *Criterio de clasificación de los grados de Realización y porcentajes de profesores en cada nivel*

		CRITERIO DE CLASIFICACIÓN DE LOS GRADOS O NIVELES DE LA REALIZACIÓN		
PUNTUACIÓN DIRECTA MEDIA	PORCENTAJE DE PROFESORES	RANGO DE PUNTUACIONES	GRADO DE REALIZACIÓN	PORCENTAJE DE PROFESORES
[1-2]	0,378 %	[1-2,5]	Nulo o bajo	1,38 %
[2-3]	6,171 %	[2,5-3,5]	Medio	25,31 %
[3-4]	54,66 %			
[4-5]	34,79 %	[3,5-5]	Alto	73,31 %

Análisis diferenciales

Con el objeto de profundizar aún más en los resultados obtenidos, se buscó analizar la existencia o no de diferencias en la *Realización* de los profesores en función de la *edad*, el *sexo*, la *antigüedad como docente*, el *tipo de centro* y la *zona* donde está ubicado el mismo. Para ello, se hizo uso de la prueba estadística ANOVA de un factor para grupos independientes y de la prueba *T de Student* para grupos independientes, con un α de 0,01 en ambos casos.

La Realización Profesional y Personal en función de la edad

Al aplicar ANOVA para grupos independientes se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de *Realización* de los profesores en función de la *edad* ($F=7,779$; $p<0,001$) (ver Tabla 7).

Tabla 6. *Descriptivos de la Realización del docente en función de la edad*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO
29 años o menos	65	3,9846	,46157	,05725
30-39 años	294	3,8671	,49201	,02869
40-49 años	275	3,7084	,56542	,03410
50 años o más	160	3,7386	,53604	,04238

Tabla 7. ANOVA de la Realización del docente en función de la edad

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Inter-grupos	6,436	3	2,145	7,779	,000
Intra-grupos	217,847	790	,276		
Total	224,283	793			

Analizando los contrastes posteriores de Scheffé se observó que tanto los profesores de *29 años o menos*, como los de edades comprendidas entre los *30 y 39 años*, presentan niveles de *Realización* significativamente más altos que los docentes con edades entre *40 y 49 años* (ver Tabla 8).

Tabla 8. Contrastes Posteriores Scheffé. Realización del docente en función de la edad

		DIFERENCIA DE MEDIAS	ERROR TÍPICO	SIG.
29 años o menos	30-39 años	,11747	,07197	,447
	40-49 años	,27617(*)	,07242	,002
	50 años o más	,24601	,07724	,018
30-39 años	29 años o menos	-,11747	,07197	,447
	40-49 años	,15870(*)	,04405	,005
	50 años o más	,12854	,05159	,103
40-49 años	29 años o menos	-,27617(*)	,07242	,002
	30-39 años	-,15870(*)	,04405	,005
	50 años o más	-,03015	,05221	,954
50 años o más	29 años o menos	-,24601	,07724	,018
	30-39 años	-,12854	,05159	,103
	40-49 años	,03015	,05221	,954

Por ello, y en este sentido, se encuentra cierta relación entre *edad* y *Realización personal y profesional*, pudiendo afirmar que a medida que aumenta la *edad* del profesor desciende el nivel de *Realización* del mismo, siendo significativamente más bajo dicho nivel en profesores con edades comprendidas *entre los 40 y 49 años* respecto a los *menores de 39*. No obstante, estos resultados debemos interpretarlos de forma conjunta con los hallados en los análisis diferenciales en función de la *antigüedad como docente* que a continuación se presentan.

La Realización Profesional y Personal en función de la antigüedad como docente

Los resultados de la prueba ANOVA (ver Tabla 10) muestran también diferencias significativas en el análisis de la *Realización* en función de la *antigüedad como docente* ($F=4,588$; $p<0,001$).

Tabla 9. *Descriptivos de la Realización en función de la antigüedad como docente*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO
4 años o menos	160	3,8441	,49159	,03886
5-10 años	215	3,8804	,50112	,03418
11-19 años	179	3,7667	,59028	,04412
20 años o más	240	3,7098	,52653	,03399

Tabla 10. *ANOVA de la Realización en función de la antigüedad como docente*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Inter-grupos	3,840	3	1,280	4,588	,003
Intra-grupos	220,443	790	,279		
Total	224,283	793			

Estudiando los contrastes posteriores, encontramos que los profesores con *20 años o más de experiencia* docente presentan niveles significativamente más altos en *Realización* que profesores entre *5 y 10 años de experiencia* (ver Tabla 11).

Por tanto, se puede concluir que existen diferencias significativas en los niveles de *Realización* en función de la *antigüedad como docente*, siendo los docentes con *20 o más años de experiencia* los que presentan puntuaciones más altas en *Realización* que aquellos que llevan *entre 5 y 10* como profesores. Estos resultados resultan coherentes con los encontrados en los anteriores análisis diferenciales, por lo que podemos afirmar que la *edad* del profesor no influye en el nivel de *Realización* de forma aislada, sino que parece hacerlo guardando relación con los *años de antigüedad* del mismo como docente.

Tabla 11. *Contrastes Posteriores Scheffé. Realización del docente en función de la antigüedad como docente*

		DIFERENCIA DE MEDIAS	ERROR TÍPICO	SIG.
4 años o menos	5-10 años	-,03632	,05515	,933
	11-19 años	,07744	,05747	,612
	20 años o más	,13431	,05391	,103
5-10 años	4 años o menos	,03632	,05515	,933
	11-19 años	,11376	,05345	,211
	20 años o más	,17063(*)	,04960	,008
11-19 años	4 años o menos	-,07744	,05747	,612
	5-10 años	-,11376	,05345	,211
	20 años o más	,05687	,05217	,756
20 años o más	4 años o menos	-,13431	,05391	,103
	5-10 años	-,17063(*)	,04960	,008
	11-19 años	-,05687	,05217	,756

La Realización Profesional y Personal en función del tipo de centro

La prueba de ANOVA indica diferencias significativas en la *Realización* de los profesores en función del *tipo de centro* donde trabajan (ver Tabla 13) ($F=30,284$; $p<0,001$).

Tabla 12. *Descriptivos de la Realización del docente en función del tipo de centro*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO
Público	497	3,6913	,54985	,02466
Privado	60	3,8333	,44088	,05692
Concertado	237	4,0057	,44580	,02896

Tabla 13. *ANOVA de la Realización del docente en función del tipo de centro*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Inter-grupos	15,952	2	7,976	30,284	,000
Intra-grupos	208,331	791	,263		
Total	224,283	793			

Los contrastes posteriores de Scheffé muestran que los profesores de centros *concertados* presentan un nivel de *Realización* más elevado que los de los centros *públicos* (ver Tabla 14). Ante estos resultados, afirmamos que existen diferencias significativas en la *Realización profesional y personal* del profesor en función del *tipo de centro* donde trabaja, siendo los docentes pertenecientes a *centros concertados* los que presentan niveles más altos de *Realización* que los profesores de los *centros públicos*.

Tabla 14. *Contrastes Posteriores Scheffé. Realización del docente en función del tipo de centro*

		DIFERENCIA DE MEDIAS	ERROR TÍPICO	SIG.
Público	Privado	-,14201	,07014	,129
	Concertado	-,31438(*)	,04051	,000
Privado	Público	,14201	,07014	,129
	Concertado	-,17238	,07417	,068
Concertado	Público	,31438(*)	,04051	,000
	Privado	,17238	,07417	,068

Análisis Diferencial de la Realización Profesional y Personal en función del resto de variables categóricas

De igual modo, se realizaron análisis diferenciales en función del *sexo* del docente aplicando la prueba *T de Student* (ver Tablas 15 y 16) y de la *zona* donde está ubicado el dentro aplicando ANOVA (ver Tablas 17 y 18). Sin embargo, tal y como se muestra en los resultados obtenidos, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de la *Realización* del profesor en función de ninguna de estas variables.

Tabla 15. *Descriptivos de la Realización del docente en función del sexo*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO
Mujer	318	3,7956	,57302	,03213
Varón	476	3,7961	,50303	,02306

Tabla 16. Resultados de la prueba T de Student para grupos independiente para la Realización en función del sexo

F	SIG.	T	GL	SIG. BILATERAL	DIFERENCIA DE MEDIAS	ERROR TÍP. DE LA DIFERENCIA
5,087	,024	-,013	792	,990	-,00050	,03854

Tabla 17. Descriptivos de la Realización del docente en función de la zona

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO
Norte	112	3,8808	,52068	,04920
Sur	273	3,7115	,53929	,03264
Este	100	3,6688	,54932	,05493
Oeste	118	3,8948	,51740	,04763
Centro	191	3,8722	,49872	,03609

Tabla 18. ANOVA de la Realización del docente en función de la zona

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Inter-grupos	6,633	4	1,658	1,012	,135
Intra-grupos	217,650	789	,276		
Total	224,283	793			

DISCUSIÓN

Uno de los objetivos de este estudio era explorar el nivel de *Realización profesional y personal* de una muestra de profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Como bien muestra el estudio descriptivo, el nivel medio general de *Realización* (3,81) de los profesores de E.S.O. se encuentra por encima de la media y podemos afirmar que cerca del 73% de los docentes presentan *niveles altos* de *Realización* como consecuencia de su actividad profesional. Sin embargo, no debemos olvidar que los resultados también mostraron que un 6,55% de los profesores manifiestan niveles de *Realización* por debajo de 3,

ante lo cual cabe preguntarse el porqué de dichos resultados. Por ello, consideramos indispensable seguir las diferentes vías de investigación en este campo para, por un lado, determinar las posibles causas de estos bajos niveles de *Realización* en el profesorado y, por otro, para llevar a cabo diversas intervenciones de carácter preventivo o paliativo.

El segundo objetivo de nuestra investigación era el de analizar las posibles diferencias en los niveles de *Realización* de los docentes en función de distintas variables categóricas. Los resultados confirmaron nuestra hipótesis encontrando diferencias significativas en relación a diversas variables categóricas propias del sujeto o del centro de trabajo. Así, la *edad* resulta ser una variable relevante en su relación con la *Realización* del docente, pues observamos que los profesores de *más de 40 años* presentan niveles significativamente más bajos de *Realización* respecto a profesores *menores de 40 años*, resultados que coinciden con los aportados por Oramas, Almirall y Fernández, (2007). Sin embargo, no olvidemos que la *edad* del docente está estrechamente relacionada con sus *años de experiencia laboral*, según autores como Borg y Riding, (1991) y Van Ginkel, (1987). En este sentido, nuestro estudio arroja resultados que corroboran dicha hipótesis, pues encontramos que los profesores con *20 años o más de experiencia* docente presentan niveles significativamente más altos que aquellos profesores que únicamente llevan ejerciendo como profesores *entre 5 y 10 años*. Por otro lado, encontramos que el hecho de trabajar en un centro *público, privado o concertado* sugiere diferencias significativas en el nivel de *Realización* de los profesores. Según los resultados obtenidos, los profesores que trabajan en centros *concertados* presentan niveles de *Realización* significativamente más altos que aquellos que trabajan en centros *públicos*, resultados coincidentes con los aportados por De la Torre y Godoy, (2003) y Jurado et al. (1998). Una posible explicación de la influencia de esta variable de *titularidad del centro*, según De la Torre y Godoy (2003), viene dada, al menos en parte, por las diferencias individuales que presentan los alumnos de los distintos tipos de centros, aunque Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz (2005) señalan como posible causa la relación existente en los centros públicos entre los profesores con las Administraciones públicas.

Si bien estas variables resultaron significativas en su relación con el nivel de *Realización* de los docentes, nuestro estudio no muestra tales niveles de significación en función del *sexo* del profesor, resultados coincidentes con Ciancaglini, (2005), De la Torre y Godoy, (2003) y Weng, (2005). De igual modo, la *zona* donde está ubicado el centro escolar (norte, sur, este, oeste o centro) no mostró diferencias significativas en relación al nivel de *Realización* del docente.

Ante los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta que, en especial, la *edad* y la *antigüedad como docente* guardan una estrecha relación entre sí a la hora de determinar el grado de *Realización personal y profesional*, consideramos imprescindible y relevante seguir profundizando en las posibles causas que determinan la *Realización* del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, con el objeto de poder llevar a cabo una actuación eficaz de intervención y prevención del *Síndrome de Burnout*, buscando con ello la mejora en la formación integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M.B. e Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.
- Aris, N. (2005), *El Síndrome de Burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria en la zona del Valles Occidental*. Universidad: Internacional de Catalunya. Departamento: Humanidades. (Tesis Doctoral).
- Beer, J. y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Borg, M.G. y Riding, R.J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- Burke, R.J. y Greenglass, E. (1994). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 47(30), 1-15.
- Burke, R.J. y Greenglass, E. (1989). Teachers: Orientations, satisfaction and health: Some consequences of person-job misfit. *International Journal of Career Management*, 1, 4-10.
- Burke, R.J. y Richardsen, A.M. (1991). *Psychological burnout in organizations*. Manuscrito.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., y Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Carrasco J.L. (1995) *El método estadístico en la investigación médica*. 5ª ed. Madrid. Editorial Ciencia.
- Ciancaglini G. (2005), Síndrome de Burnout, disponible en Monografías.com, en: <http://www.monografias.com/trabajos38/sindrome-burnout/sindrome-burnout.shtml>.

- De la Torre, C. y Godoy, A. (2003). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 20 (2), 237-246.
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Elloy, D. F., T Erpening, W. y Kohls, J. (2001) A causal model of burnout among self-managed work team members. *Journal of Psychology*, 135 (3): 321-334.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-out. *Journal Of Social Issues* 30 (1): 159-165. New York.
- Friedman, I. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- George, D. y Mallery, P. (1995). SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference. *Wadsworth Publishing Company. Belmont, CA. Estados Unidos*.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Madrid: Pirámide.
- Gold, Y. y Grant, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Informe Cisneros IX (2006). *Libro Blanco. Los riesgos psicosociales en el profesorado de la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid*. Sindicato ANPE
- Jurado, D.; Gurpegui, M.; Moreno, O. y De Dios Luna, J. (1998). School Setting teaching experience as risk factors for depressive symptoms in teachers. *European Psychiatry*, 13, 2: 78-82.
- Leiter, M.P. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group and Organization Studies*, 14(1), 15-22.
- Leiter, M.P. y Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 357-373.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986): Maslach Burnout Inventory. Manual research Edition. University of California. *Consulting Psychologist Press*. Palo Alto, C.A., 19.

- Maslach, C.; Schaufeli y Leiter, M. (2001): Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397-492.
- Moreno, B. Garossa, E. y González, J. (2000) La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, (1), 331-349.
- Oramas, Almirall y Fernández (2007). Estrés laboral y el síndrome de Burnout en docentes venezolanos / Occupational stress and Burnout among Venezuelans teachers. *Revista Salud y trabajo* (Maracay); 15(2): 71-87.
- Ortiz, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Sarros, J.C. y Densten, IL. (1989). Undergraduate student stress and coping strategies. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 47-57.
- Tejero González C. (2006). Burnout y dirección escolar: análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil-demográfico profesional, estrés, satisfacción e indefensión. Universidad: Complutense de Madrid. Departamento: Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación. (Tesis Doctoral).
- Van Ginkel, A.J.H. (1987). Demotivatie bij leraren. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Weng G, Sturminger R, Wirsching M, Schaarschmidt U (2005) Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *Int Arch Occup Health* 79: 199-204.