

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3032>

Acercamiento teórico a los conceptos de la agencia docente y la satisfacción laboral

Theoretical approach to the concepts of teacher agency and job satisfaction

Emma Lilia Fierros Pesqueira

emma.fierros@ues.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3613-4310>

Universidad Estatal de Sonora

Hermosillo, Sonora – México

Sergio Samuel Espinosa Guillen

samuel.espinosa@ues.mx

<https://orcid.org/0009-0006-9059-1124>

Universidad Estatal de Sonora

Hermosillo, Sonora – México

Artículo recibido: 07 de noviembre de 2024. Aceptado para publicación: 21 de noviembre de 2024.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen


El acercamiento teórico a los conceptos de la agencia docente y la satisfacción laboral busca las interrelaciones que existen entre ambos temas. La agencia docente concibe a los profesores como individuos que se apropian y reconstruyen los recursos que han desarrollado y puesto a su disposición al mismo tiempo que remodelan esos recursos para enfrentar nuevos desafíos; integrada por tres dimensiones que actúan simultáneamente: interactiva, proactiva y práctica-evaluativa. Por su parte, la satisfacción laboral es un concepto globalizador, referente a las actitudes de las personas hacia diversos aspectos de su trabajo, como una respuesta emocional o afectiva, una actitud o conjunto de actitudes respecto a situaciones laborales, incluso se ha relacionado con los componentes básicos de actitud como son el cognitivo, afectivo, y conductual..

Palabras clave: agencia docente, satisfacción laboral, docencia, satisfacción

Abstract

The theoretical approach to the concepts of teacher agency and job satisfaction seeks to identify the interrelations between these two themes. Teacher agency conceptualizes teachers as individuals who appropriate and reconstruct the resources they have developed and have at their disposal, while simultaneously reshaping these resources to meet new challenges. It is comprised of three dimensions that operate simultaneously: iterative, projective, and practice-evaluative. On the other hand, job satisfaction is a globalising concept that refers to people's attitudes towards various aspects of their work, as an emotional or affective response, an attitude or set of attitudes towards work situations. It has even been linked to the basic components of attitude such as cognitive, affective, and behavioural

Keywords: teacher agency, job satisfaction, teaching, satisfaction

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Fierros Pesqueira, E. L., & Espinosa Guillen, S. S. (2024). Acercamiento teórico a los conceptos de la agencia docente y la satisfacción laboral. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (6), 622 – 635. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3032>

INTRODUCCIÓN

Este artículo se refiere a la concepción de agencia aportada por Priestley et al. (2015), que procede del pragmatismo, para abordar la cuestión de la agencia docente. Su aportación fundamental es la incorporación del enfoque ecológico dentro de la teoría de la acción, es decir, añadir a la comprensión de la acción docente la interacción entre los diversos elementos que la componen.

Biesta y Tedder (2007) proponen que la agencia no es un rasgo que poseen o no los docentes, sino algo que surge en situaciones concretas y está en continuo cambio. Por lo tanto, menciona Aspbury-Miyanishi (2022), no es posible hablar de un docente agente, sino que algunos profesores son capaces de lograr agencia en ciertas situaciones de la práctica docente, lo que habilita a considerar que ciertas prácticas son agénticas en momentos determinados.

La propuesta de agencia de Priestley et al. (2015) no solo recoge la capacidad de los individuos como elemento central de la misma, sino cómo esta capacidad interactúa con otros factores (contextuales, biográficos, etc.). Por tanto, entienden que la agencia es un fenómeno que se logra en los contextos y a través de ellos, es decir que no puede ser entendida sin tener en cuenta las interacciones que se dan entre las diferentes dimensiones que la componen. Estas dimensiones son tres: la iterativa, la proyectiva y la práctica-evaluativa (Priestley et al., 2015).

En primer lugar, la dimensión iterativa se conforma de la experiencia previa (tanto personal como profesional), es decir, de la capacidad individual (habilidades y conocimientos), de las creencias y los valores. En ella, se constituyen esquemas mentales que permiten actuar con cierto "habitus" y, por tanto, desempeñarse profesionalmente de manera adecuada, así como diseñar y orientar la práctica educativa a partir de los conocimientos adquiridos en el período de formación inicial y a lo largo del ejercicio profesional.

En segundo lugar, la dimensión proyectiva, influida directamente por la dimensión anterior, es la que se vincula con los propósitos que orientan la práctica hacia la generación de un futuro diferente (Priestley et al., 2015). Los propósitos perseguidos influyen a la hora de tomar decisiones en la práctica y están vinculados a los valores y creencias que los docentes poseen. Es fundamental tener en cuenta cómo los mecanismos de evaluación del desempeño juegan un papel fundamental a la hora de moldear los propósitos profesionales que tienden a ajustarse a las normas y expectativas sociales. Esta afirmación conduce a valorar qué tipo de políticas a largo plazo se desarrollan para influir en la dimensión proyectiva del profesorado para beneficiar, en último término, al alumnado (Priestley et al., 2015).

En tercer y último lugar, la agencia docente se conforma de la dimensión práctica-evaluativa, es decir, aquella orientada en el presente y que se produce en el entorno laboral. Es decir, las percepciones e interpretaciones que el docente genera a partir de las condiciones culturales, estructurales y materiales en las que desarrolla su trabajo y a partir de las facilidades, limitaciones y recursos de los que dispone (Leijen et al., 2020).

La idea de que el profesorado logra la agencia (y no dispone de ella) para actuar de una determinada manera nos permite colocar el conocimiento docente como un fenómeno emergente en un doble sentido: como aquello que emerge en una situación dada a partir de la capacidad para tomar decisiones y actuar en un contexto educativo dado y como un conocimiento producido que requiere ser sistematizado y transferido.

Así, los paradigmas y modelos formativos que pretenden ir más allá de la transferencia de conocimiento (Esteve, 2018; Johnson, 2009; Johnson y Golombek, 2016) toman como base la agencia (agency) de la persona que se forma (Priestley et al., 2015).

“La agencia docente concibe a los docentes como individuos que se apropian y reconstruyen los recursos que se han desarrollado y puesto a su disposición, al mismo tiempo que remodelan esos recursos para enfrentar nuevos desafíos” (Johnson, 2009, p. 13).

Sang (2020), propone una exploración del aspecto de competencia de la agencia docente que puede incluir: la participación de los docentes en las prácticas, la comprensión de los docentes de fuerzas sociales más amplias. Más específicamente, los estudios empíricos sobre la agencia docente deben explorar la eficacia docente, el autopoicionamiento, la identidad profesional, los hábitos prácticos y la participación en las decisiones.

Por otra parte, de acuerdo con Pujols y Dabos (2018), la satisfacción laboral se define como el grado en que a los empleados les gusta su trabajo (Fritzsche y Parrish, 2005), existiendo aún escaso consenso en torno a si la misma involucra exclusivamente procesos emocionales o, también, cognitivos (Brief y Weiss, 2002).

Desde una óptica más integrada, otros referentes, como Brief (1998), consideran que la satisfacción laboral emerge tanto de procesos emocionales como cognitivos, a través de los cuales el sujeto evalúa su experiencia en el trabajo.

Como sostienen Thompson y Phua (2012), es pertinente pensar sobre la satisfacción laboral en términos de dos categorías conceptualmente distintas. Por un lado, se encuentra la satisfacción laboral cognitiva (cognitive job satisfaction), la cual surge como resultado de un proceso de evaluación más consciente de las características del trabajo y de su comparación con un standard cognitivo (Moorman, 1993). Por el otro, está la llamada satisfacción laboral afectiva (affective job satisfaction), la cual constituye un constructo unidimensional y es representativa de una respuesta emocional positiva del empleado hacia el trabajo como un todo (Spector, 1997).

La satisfacción laboral resulta de un proceso cognitivo, consiste en comparar eso que se obtiene con lo deseado, laboralmente hablando, generando un juicio evaluativo. Se deriva una reacción afectiva positiva, si existe satisfacción y negativa, si existe insatisfacción o ausencia de satisfacción (Toro, 2010).

Blum y Naylor (1990) afirmaron que la satisfacción en el trabajo es una actitud general, resultados de muchas actitudes específicas generadas en campos como son los factores específicos del trabajo, las características individuales y las relaciones sociales fuera del trabajo.

En tal sentido, García-García (2020), expresa que la satisfacción laboral de los docentes son los sentimientos de identificación, cariño y lucha o rechazo, menosprecio, ingratitud por parte de profesores que laboran en la institución educativa.

DESARROLLO

El concepto de agencia es un constructo complejo, cuya definición sigue siendo un reto epistémico actual, sobre todo cuando se pretende comprender qué es y en qué consiste un tipo de práctica como es la docencia (Medina & Pérez, 2017; Perines, 2018; Viñao, 2018; Zeichner & Liston, 1996). Aun así, son diversos los autores que han abordado esta cuestión haciendo un esfuerzo de definición y delimitación del concepto (Dewey, 1933; González, 1997; Leijen, et al., 2020).

La agencia docente ha sido reconocida durante mucho tiempo como un elemento esencial de una buena práctica docente. A pesar de su importancia, hasta hace poco no ha recibido la atención que merece y ha tenido poco desarrollo teórico (Aspbury-Miyaniishi, 2022; Teng, 2019). En los últimos 15 años, se destaca un interés creciente; no obstante, la agencia docente sigue siendo una construcción inexacta y pobremente conceptualizada por Priestley et al. (2015).

Este artículo se refiere a la concepción de agencia aportada por Priestley et al. (2015), que procede del pragmatismo, para abordar la cuestión de la agencia docente. Su aportación fundamental es la incorporación del enfoque ecológico dentro de la teoría de la acción, es decir, añadir a la comprensión de la acción docente la interacción entre los diversos elementos que la componen.

Por agencia entendemos la capacidad profesional global del docente que emerge de la interacción entre la capacidad de los docentes para formular posibilidades para la acción, la consideración activa de tales posibilidades y el ejercicio de la elección, y los factores contextuales, es decir, las estructuras sociales, materiales y culturales que influyen en el comportamiento humano (Priestley et al., 2015).

Por tanto, la agencia docente es un “fenómeno temporal y relacional; algo que ocurre a lo largo del tiempo y trata sobre las relaciones entre los actores y los entornos en y a través del cual actúan” (Biesta et al., 2017, p. 40).

Biesta y Tedder (2007) proponen que la agencia no es un rasgo que poseen o no los docentes, sino algo que surge en situaciones concretas y está en continuo cambio. Por lo tanto, menciona Aspbury-Miyanihi (2022), no es posible hablar de un docente agente, sino que algunos profesores son capaces de lograr agencia en ciertas situaciones de la práctica docente, lo que habilita a considerar que ciertas prácticas son agénticas en momentos determinados.

Gottlieb (2012) explícita que esos momentos se presentan como “márgenes de acciones” que los docentes ejercen en sus clases, lo que significa que su práctica se flexiona y se adapta a la situación que se les presenta. Con lo cual, ejercer la agencia a veces puede implicar ser creativo o ir en contra de los mandatos institucionales y las normas sociales, pero también puede manifestarse en momentos relativamente triviales, por ejemplo, cuando un docente motiva a sus estudiantes a seguir frente a determinados obstáculos.

En la misma línea de pensamiento, Edwards (2017) propone, desde el enfoque dialéctico del aprendizaje, que la agencia se expresa cuando los sujetos responden a las demandas que se les presentan durante sus prácticas de formación. De igual modo, Biesta y Tedder (2007) comprenden que la agencia es la capacidad de dar respuestas críticas a diversas situaciones problemáticas.

De acuerdo con Rigo et al., (2023), la agencia como concepto original en los estudios desarrollados en el campo de la formación docente, desde una perspectiva ecológica, se comprende como un proceso en constante transformación en función de las interacciones de los sujetos con los contextos y los recursos que median sus comportamientos (Emirbayer et al., 1998).

Este concepto de agencia se puede encontrar en otros autores, como en la teoría de la acción explicitada por González (1997), en la que desglosa la agencia en cuatro conceptos (actos, acciones, actuaciones y actividades). El último, la actividad, es la que permite a los “autores” (“agentes” en caso de Priestley et al., 2015) ser capaces de escoger una actuación (acciones con sentido) entre diversas posibilidades.

La propuesta de agencia de Priestley et al. (2015) no solo recoge la capacidad de los individuos como elemento central de la misma, sino cómo esta capacidad interactúa con otros factores (contextuales, biográficos, etc.). Por tanto, entienden que la agencia es un fenómeno que se logra en los contextos y a través de ellos, es decir que no puede ser entendida sin tener en cuenta las interacciones que se dan entre las diferentes dimensiones que la componen. Estas dimensiones son tres: la iterativa, la proyectiva y la práctica-evaluativa (Priestley et al., 2015).

En primer lugar, la dimensión iterativa se conforma de la experiencia previa (tanto personal como profesional), es decir, de la capacidad individual (habilidades y conocimientos), de las creencias y los valores. En ella, se constituyen esquemas mentales que permiten actuar con cierto “habitus” y, por

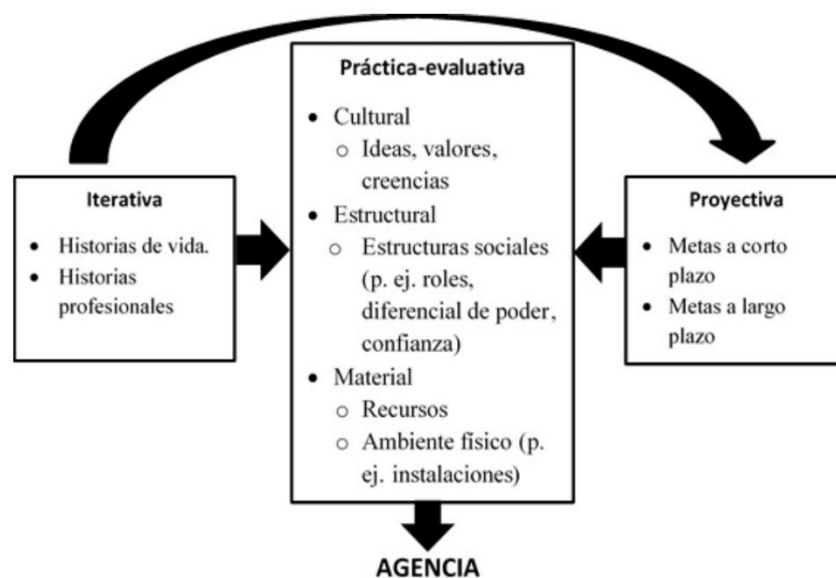
tanto, desempeñarse profesionalmente de manera adecuada, así como diseñar y orientar la práctica educativa a partir de los conocimientos adquiridos en el período de formación inicial y a lo largo del ejercicio profesional.

En segundo lugar, la dimensión proyectiva, influida directamente por la dimensión anterior, es la que se vincula con los propósitos que orientan la práctica hacia la generación de un futuro diferente (Priestley et al., 2015). Los propósitos perseguidos influyen a la hora de tomar decisiones en la práctica y están vinculados a los valores y creencias que los docentes poseen. Es fundamental tener en cuenta cómo los mecanismos de evaluación del desempeño juegan un papel fundamental a la hora de moldear los propósitos profesionales que tienden a ajustarse a las normas y expectativas sociales. Esta afirmación conduce a valorar qué tipo de políticas a largo plazo se desarrollan para influir en la dimensión proyectiva del profesorado para beneficiar, en último término, al alumnado (Priestley et al., 2015).

En tercer y último lugar, la agencia docente se conforma de la dimensión práctica-evaluativa, es decir, aquella orientada en el presente y que se produce en el entorno laboral. Es decir, las percepciones e interpretaciones que el docente genera a partir de las condiciones culturales, estructurales y materiales en las que desarrolla su trabajo y a partir de las facilidades, limitaciones y recursos de los que dispone (Leijen et al., 2020). Es por ello por lo que esta dimensión tiene una gran influencia en el logro de agencia, ya que moldea profundamente las decisiones y la acción del docente, fomentando o inhibiendo. Por un lado, permite al docente conocer lo que es prácticamente posible dada una situación concreta y, por otro, le permite evaluar los retos que existen en esa situación y las posibilidades de acción para cada uno de ellos (Priestley et al., 2015).

Figura 1

El papel de las creencias en la agencia docente



Fuente: modelo de agencia docente de Biesta et al, (2015), tomado de López, G. (2021).

El aporte fundamental de los autores mencionados es ofrecer un enfoque ecológico a la conceptualización de agencia. Es decir, comprenderla, no únicamente como la capacidad de actuar de los individuos, sino como un fenómeno que estos logran en y dentro de contextos que cambian continuamente a lo largo del tiempo y con orientaciones hacia el pasado, el futuro y el presente (Priestley et al., 2015). La idea de que el profesorado logra la agencia (y no dispone de ella) para actuar

de una determinada manera nos permite colocar el conocimiento docente como un fenómeno emergente en un doble sentido: como aquello que emerge en una situación dada a partir de la capacidad para tomar decisiones y actuar en un contexto educativo dado y como un conocimiento producido que requiere ser sistematizado y transferido.

Así, los paradigmas y modelos formativos que pretenden ir más allá de la transferencia de conocimiento (Esteve, 2018; Johnson, 2009; Johnson y Golombek, 2016) toman como base la agencia (agency) de la persona que se forma (Priestley et al., 2015).

“La agencia docente concibe a los docentes como individuos que se apropian y reconstruyen los recursos que se han desarrollado y puesto a su disposición, al mismo tiempo que remodelan esos recursos para enfrentar nuevos desafíos” (Johnson, 2009, p. 13).

Desde la perspectiva agentiva, los futuros docentes no reproducen mecánicamente lo que se les enseña a hacer, sino que su actuación siempre es producto de la interacción entre los recursos individuales, su intuición y la combinación de este conjunto de elementos con los recursos y factores contextuales y estructurales (Priestley et al., 2015). En otras palabras, los estudiantes para maestro no se desarrollan aplicando lo que se les transmite, sino construyendo una identidad profesional docente propia a partir de todo el input que han recibido, teniendo en cuenta el entorno y sus posibilidades y siendo conscientes, además, de su actuación (por qué hace lo que hace o pretende hacer). Esto es lo que significa personalizar el aprendizaje.

Al respecto, es importante resaltar que, tal como indican Priestley et al. (2015), la consecución de la agencia docente es siempre el resultado de la interacción de los esfuerzos individuales, los recursos disponibles y los factores contextuales y estructurales a medida que se unen en situaciones particulares y, en cierto sentido, únicas. En consecuencia, la agencia docente surge de la interacción entre las preconcepciones de los futuros maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje, sus propias experiencias y recursos de aprendizaje y enseñanza, las aportaciones de los saberes teóricos y las características de los contextos en los que trabajan (Johnson, 2006).

Por lo tanto, citando a Durrant (2019) y Pietarinen et al. (2016), la agencia docente es entendida como la capacidad del profesorado para actuar con determinación y de manera constructiva para dirigir su crecimiento profesional y contribuir al crecimiento de sus iguales y de su institución.

Respecto a la medición de la agencia docente, Sang (2020), sostiene que hay un vacío en la investigación sobre el tema, con un escaso número de estudios empíricos sobre los distintos componentes de la agencia docente. Las conceptualizaciones de la agencia docente deben enmarcarse no solo como abstracciones descontextualizadas sino también como prácticas auténticas. Los estudios de la agencia docente podrían explorar las creencias que los docentes apoyan y practican sobre el desarrollo del sistema como parte de su competencia profesional.

Siguiendo con Sang (2020), una exploración del aspecto de competencia de la agencia docente puede incluir: la participación de los docentes en las prácticas, la comprensión de los docentes de fuerzas sociales más amplias. Más específicamente, los estudios empíricos sobre la agencia docente deben explorar la eficacia docente, el autoposicionamiento, la identidad profesional, los hábitos prácticos y la participación en las decisiones.

Eficacia docente: la eficacia docente se considera como el capital o la capacidad de conocimiento que es una herramienta de agencia que ayuda a los docentes a adoptar diversas prácticas en el lugar de trabajo (Lasky 2005), como la confianza en el conocimiento del contenido, las estrategias de enseñanza, el conocimiento pedagógico del contenido, la evaluación, etc. Es la base de la agencia y es

un requisito y un recurso individual para que los agentes tomen acciones dentro de sus posiciones sociales.

Posicionamiento personal: el posicionamiento personal se refiere a la comprensión de los agentes de sus obligaciones e identidades dentro de su posición social, como el cuidado por el bienestar de los estudiantes, etc. Cuando los docentes se consideran profesionales, desempeñan funciones y acciones adicionales de acuerdo con normas, reglas y estándares, y entonces se manifiestan como agentes profesionales.

Identidad profesional: la identidad profesional docente es el concepto de la identidad interpersonal del rol docente en relación con otros en la educación (especialmente los estudiantes). La relación entre la identidad profesional y las conductas de agencia es compleja. Los docentes toman acciones continuamente cuando consideran cómo y por qué actuar o quiénes son según sus valores, experiencias y expectativas y requisitos sociales, lo que indica que la identidad siempre está conectada con la agencia.

Hábitos prácticos: los hábitos prácticos se refieren al rol y la posición social de los agentes que les permite tomar decisiones para lograr los resultados deseados. En cuanto a los docentes, los hábitos prácticos se refieren al hábito de enseñanza desde su rol y expectativa, las acciones pueden recopilar una gran cantidad de información para resolver problemas, confirmar la efectividad de una nueva estrategia de enseñanza, ajustar la conducta de acuerdo con la nueva situación, etc. Por lo tanto, la agencia puede lograr resultados a través de los hábitos de los actores como una respuesta a los dilemas y problemas del contexto actual.

Participación en la toma de decisiones: la participación en la toma de decisiones es el poder que se obtiene de la autoridad de las instituciones o políticas. La autoridad formal está institucionalizada por el sistema social, específicamente, como la autonomía de los docentes consiste en la oportunidad y el poder de influir en el desarrollo y la implementación de políticas escolares (Fullan 2011). Los docentes pueden participar legalmente en las decisiones sobre políticas relacionadas con la escuela, currículo y enseñanza, gestión, etc. Los agentes pueden ejercer el poder de participación para descubrir o promulgar la posibilidad de una acción colectiva para lograr un estado de cosas deseado.

El concepto de satisfacción laboral se atribuye a Hoppock, quien en un estudio de 1932, identifica al pago, la autonomía laboral y las relaciones interpersonales con supervisores y compañeros de trabajo como algunas de las causas potenciales de la satisfacción laboral (Bowling y Cucina, 2015).

Posteriormente, Locke (1976) define a la satisfacción laboral como un estado positivo y agradable, resultado de la valoración individual del trabajo o de la experiencia laboral. Es decir, se considera un juicio evaluativo, positivo o negativo, sobre el trabajo o la situación laboral que se desempeña (Mérida-López et al., 2019; Weiss, 2002), presentando una relación muy fuerte con la salud mental y la rotación (Fan et al., 2019). Adicionalmente, se considera una medida de resumen sobre la utilidad en el trabajo, vinculada con el bienestar laboral (Böckerman e Ilmakunnas, 2012).

Citando a Pichler y Wallace (2009), la satisfacción laboral se considera como el resultado de una serie de características percibidas que incluyen recompensas intrínsecas, derivadas de la realización del trabajo, y extrínsecas, como salario y beneficios económicos.

Según Ramírez (2015), la satisfacción laboral es un concepto globalizador, referente a las actitudes de las personas hacia diversos aspectos de su trabajo, se ha definido como una respuesta emocional o afectiva, una actitud generalizada, una actitud o conjunto de actitudes, respecto a situaciones laborales, incluso se ha relacionado con los componentes básicos de actitud como son el cognitivo, afectivo, y conductual.

De acuerdo con Carrillo (2018), la satisfacción laboral es la perspectiva favorable o desfavorable que tiene el empleado respecto a su trabajo. Expresa el grado de concordancia existente entre las expectativas planteadas por el empleado con respecto a su empleo, así como las recompensas recibidas por sus actividades.

Citando a Martínez (2004), la satisfacción laboral es la sensación de bienestar derivada de las condiciones del trabajo, así como de las tareas que se realizan, la pertenencia a la organización, ligado a conseguir objetivos y logros profesionales. Un empleado satisfecho trabaja mejor y es más productivo.

También, de acuerdo con Pujols y Dabos (2018), la satisfacción laboral se define como el grado en que a los empleados les gusta su trabajo (Fritzsche y Parrish, 2005), existiendo aún escaso consenso en torno a si la misma involucra exclusivamente procesos emocionales o, también, cognitivos (Brief y Weiss, 2002). En efecto, y mientras que algunos autores como Fisher (2000) indican que la satisfacción laboral representa una respuesta afectiva o emocional hacia el trabajo como un todo, otros, como Weiss (2002), la definen como un juicio evaluativo positivo o negativo que el individuo realiza de su situación de trabajo.

Desde una óptica más integrada, otros referentes, como Brief (1998), consideran que la satisfacción laboral emerge tanto de procesos emocionales como cognitivos, a través de los cuales el sujeto evalúa su experiencia en el trabajo.

Como sostienen Thompson y Phua (2012), es pertinente pensar sobre la satisfacción laboral en términos de dos categorías conceptualmente distintas. Por un lado, se encuentra la satisfacción laboral cognitiva (cognitive job satisfaction), la cual surge como resultado de un proceso de evaluación más consciente de las características del trabajo y de su comparación con un standard cognitivo (Moorman, 1993). Por el otro, está la llamada satisfacción laboral afectiva (affective job satisfaction), la cual constituye un constructo unidimensional y es representativa de una respuesta emocional positiva del empleado hacia el trabajo como un todo (Spector, 1997).

Citando a García-García (2020), la satisfacción laboral docente, es la actitud que posee el individuo hacia el trabajo, que es definida como el estado emocional positivo o placentero que surge de la evaluación del trabajo o experiencia laboral de una persona. Casana, (2015). Del mismo modo, Francesc (2017) citó a Locke (1976) quién dice que la satisfacción laboral docente es el: "estado emocional positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto". De forma similar, Davis y Newstrom (2003 citado por Pérez, (2012), dicen que son los afectos, identificación, emociones, actitud de cuidado o descuido de las personas que trabajan en una institución; entonces, si se habla de los docentes ello se muestra en las instituciones educativas; puesto un docente, mediante sus actos y conductas demuestra qué tan satisfecho o insatisfecho.

La satisfacción laboral es definida como esa actitud de los trabajadores hacia su empleo, derivada de la percepción que tienen de sus labores y el grado de correspondencia entre el individuo y la organización (Ivancevich, Konopaske y Matteson, 2006). La organización es vista como un sistema social en el que interactúan sus miembros y genera pensamientos y emociones en los mismos.

De acuerdo con Rodríguez (2009), si una organización se preocupa por el bienestar de sus empleados, éstos lo agradecerán siendo más productivos, asentándose con menor frecuencia y expresando su interés por permanecer en la organización.

La satisfacción laboral resulta de un proceso cognitivo, consiste en comparar eso que se obtiene con lo deseado, laboralmente hablando, generando un juicio evaluativo. Se deriva una reacción afectiva

positiva, si existe satisfacción y negativa, si existe insatisfacción o ausencia de satisfacción (Toro, 2010).

Blum y Naylor (1990) afirmaron que la satisfacción en el trabajo es una actitud general, resultado de muchas actitudes específicas generadas en campos como son los factores específicos del trabajo, las características individuales y las relaciones sociales fuera del trabajo.

En tal sentido, García-García (2020), expresa que la satisfacción laboral de los docentes son los sentimientos de identificación, cariño y lucha o rechazo, menosprecio, ingratitud por parte de profesores que laboran en la institución educativa.

CONCLUSIÓN

Después de revisar por separado los conceptos de agencia docente y satisfacción laboral, se identifica la posibilidad de estudiar las interrelaciones que pudieran existir entre ambos temas: las dimensiones interactiva (pasado), práctica-evaluativa (presente) y proyectiva (futuro) de la agencia docente junto con la satisfacción laboral cognitiva y la satisfacción laboral afectiva, que se perciben durante el ejercicio de la docencia. Así como también, las áreas de desempeño descritas por Sang (2020), que son la eficacia docente, el autopoicionamiento, la identidad profesional, los hábitos prácticos y la participación en las decisiones, con respecto a la satisfacción laboral docente.

REFERENCIAS

Aspbury-Miyaniishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103662. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662>

Biesta, G. y Tedder, M. (2007). How Is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement. *Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course*. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1447548](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1447548)

Biesta, G., Priestley M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624-640, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044325

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>

Blum, M. y Naylor, J. (1990). *Psicología industrial. Sus fundamentos teóricos y sociales*. México. Trillas.

Böckerman, P., & Ilmakunnas, P. (2012). The job satisfaction-productivity nexus: A study using matched survey and register data. *Industrial and Labor Relations Review*, 65(2), 244–262. <https://doi.org/10.1177/001979391206500203>

Bowling, N., & Cucina, J. M. (2015). Robert Hoppock: Early Job Satisfaction and Vocational Guidance Pioneer. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 53(2), 109–117. <http://www.siop.org/tip/oct15/pdfs/hc.pdf>

Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Utah: Sage Publications.

Brief, A. P. y Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.

Carrillo, A. (2018). Percepción del ambiente físico de trabajo y su relación con la satisfacción laboral y el compromiso organizacional en una institución del sector público. UNAM.

Casana, M. (2015). *Clima organizacional y satisfacción laboral en trabajadores de una Empresa Azucarera De Chiquitoy*. Universidad Privada Antenor Orrego, Perú.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Prometheus Books.

Edwards, A. (2017). The dialectic of person and practice: How cultural-historic accounts of agency can inform teacher education. En J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education*. Sage.

Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>

Esteve, O. (2018). CBI in Teacher Education Programs in Spain as illustrated by the SCOBA-mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to become Transformative Practitioners. En J. Lantolf, M. E. Poehner, y M. Swain (Eds.), *Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Nueva York: Routledge.

- Fan, W., Moen, P., Kelly, E. L., Hammer, L. B., & Berkman, L. F. (2019). Job strain, time strain, and well-being: A longitudinal, person-centered approach in two industries. *Journal of Vocational Behavior*, 110(April 2018), 102–116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.017>
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organization Behavior*, 21(1), 185-202.
- Francesc, E. (2017). La satisfacción laboral hace que las empresas sean más productivas. Recuperado de: <http://blog.grupo-pya.com/la-satisfaccion-laboral-hace-que-las-empresas-sean-mas-productivas/>
- Fritzsche, B. A. y Parrish, T. J. (2005). Theories and research on job satisfaction. En: Brown, S. D. y Lent, R. W. (Eds.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 180-202). Hoboken NJ: Wiley.
- Fullan, M. Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista digital de investigación Lasaliana* (3) 2011:31-35.
- García-García, M. (2020). Liderazgo carismático y su influencia en la satisfacción laboral docente, estudio de caso. *Polo de conocimiento*. ISSN: 2550 - 682X. DOI: 10.23857/pc.v5i3.1387.
- González, A. (1997). Estructuras de la praxis. Ensayo de una filosofía primera. Fundación Xavier Zubiri.
- Gottlieb, D. (2012). Beyond a rule-following model of skillful practice in teacher development. *Educational Theory*, 62(5), 501-516. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00459.x>
- Ivancevich, J. Konopaske, R. y Matteson, M. (2006). *Comportamiento organizacional*. 7ma. Ed. México: Mc Graw-Hill.
- Johnson, K.E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quartely*, 40(1), 1-14.
- Johnson, K.E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Nueva York: Routledge.
- Johnson, K.E. y Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Nueva York: Routledge.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Leijen, A., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295-310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>.
- López, G. (2021). La agencia docente desde el enfoque sociocultrual: una aproximación al marco conceptual para su investigación. Congreso nacional de investigación educativa. Puebla, 2021.
- Martínez, J. (2004). *Estrés labroal: guía para empresarios y empleados*. España: Pearson.
- Medina, J. L., y Pérez, M. J. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 17-38. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681002.pdf>

Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). In pursuit of job satisfaction and happiness: Testing the interactive contribution of emotion-regulation ability and workplace social support. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(1), 59–66. <https://doi.org/10.1111/sjop.12483>

Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 46(6), 759-776.

Pérez, Y. (2012). Relación entre el clima institucional y desempeño docente en Instituciones Educativas de la Red N° 1 Pachacútec – Ventanilla. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/07/2012_P%C3%A9rez_Relaci%C3%B3n-entre-el-clima-institucional-y-desempe%C3%B1o-docente-en-instituciones-educativas-de-la-Red-N%C2%B0-1-Pachac%C3%BAtec-Ventanilla.pdf.

Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>

Pichler, F., & Wallace, C. (2009). What are the reasons for differences in job satisfaction across europe individual, compositional, and institutional explanations. *European Sociological Review*, 25(5), 535–549. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn070>

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An ecological Approach*. Bloomsbury.

Pujols.Cols, L. y Dabos, G. (2018). Satisfacción laboral: una revisión de la literatura acerca de sus principales determinantes. *Estudios Gerenciales*, vol. 34, núm. 146, pp. 3-18, 2018. Universidad Icesi.

Ramírez, I. (2015).. el clima organizacional, la relación y efecto en la satisfacción laboral en trabajadores de una institución del sector público. UNAM.

Rigo, D., Amayar, S. Guarido, G. y Llanes, L. (2023). Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores. *Educación superior*. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i36.pp11-31>

Rodríguez, J. (2009). *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*. España: Ediciones Pirámide.

Sang, G. (2020). Teacher Agency. In: Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_271-1

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks: Sage publications.

Thompson, E. R. y Phua, F. T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group y Organization Management*, 37(3), 275-307.

Toro, F. (2010). *Clima organizacional. Una aproximación a su dinámica en la empresa latinoamericana*. Colombia, Artes Gráficas JAVA.

Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 23, 8-11. <https://feae.eu/revista-forum-aragon-numero-23/>

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). Reflective Teaching: An Introduction. Lawrence Erlbaum.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 