



CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, nº 94, Diciembre 2018, pp. 31-60

Las cooperativas en la educación: satisfacción laboral del profesorado y diferencias de género

**Inocencia Martínez-León
Isabel Olmedo-Cifuentes
Narciso Arcas-Lario
Juan Zapata-Conesa**

Universidad Politécnica de Cartagena

Cómo citar este artículo: MARTÍNEZ-LEÓN, I., OLMEDO-CIFUENTES, I., ARCAS-LARIO, N. & ZAPATA-CONESA, J. (2018): "Las cooperativas en la educación: satisfacción laboral del profesorado y diferencias de género", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 31-60, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.94.12700.

How to cite this article: MARTÍNEZ-LEÓN, I., OLMEDO-CIFUENTES, I., ARCAS-LARIO, N. & ZAPATA-CONESA, J. (2018): "Cooperatives in Education: Teacher Job Satisfaction and Gender Differences", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 31-60, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.94.12700.

CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa
ISSN edición impresa: 0213-8093. ISSN edición online: 1989-6816.

© 2018 CIRIEC-España

www.ciriec.es www.ciriec-revistaeconomia.es

Las cooperativas en la educación: satisfacción laboral del profesorado y diferencias de género

Inocencia Martínez-León
Isabel Olmedo-Cifuentes
Narciso Arcas-Lario
Juan Zapata-Conesa

RESUMEN: *Las cooperativas que desarrollan su actividad en el ámbito de la educación necesitan optimizar su gestión para sobrevivir y alcanzar ventajas competitivas. Por tratarse de organizaciones intensivas en mano de obra, la satisfacción laboral de su personal es una forma de lograr esas ventajas. Por ello, esta investigación analiza, desde una perspectiva de género, cómo lograr dicha satisfacción a través de ciertas prácticas de gestión de los recursos humanos (cultura y disponibilidad de prácticas de conciliación, contratación, formación, evaluación de rendimiento y retribución). Para ello se ha realizado un estudio empírico con la información obtenida mediante encuestas a 101 profesores/as de cooperativas de educación de la Región de Murcia.*

Los resultados del estudio revelan que la formación adecuada y la contratación rigurosa y formalizada son los factores más valorados para generar satisfacción laboral en el profesorado de las cooperativas de educación en la Región de Murcia. No obstante, existen claras diferencias de género, pues las profesoras valoran positivamente la disponibilidad de prácticas de conciliación, mientras que los profesores las valoran negativamente, posiblemente porque, en España, el rol de cuidado de la familia sigue recayendo mayoritariamente en las mujeres, manteniendo el hombre el rol de proveedor. Asimismo, las profesoras le dan más importancia a la contratación rigurosa y formalizada, mientras que la formación tiene mayor influencia en la satisfacción laboral de los profesores.

PALABRAS CLAVE: Cooperativas en la educación; profesorado; género; satisfacción laboral; conciliación de la vida personal, profesional y laboral; gestión de los recursos humanos.

CLAVES ECONLIT: I20, J28, J71, M54.

Cómo citar este artículo / How to cite this article: MARTÍNEZ-LEÓN, I., OLMEDO-CIFUENTES, I., ARCAS-LARIO, N. & ZAPATA-CONESA, J. (2018): "Las cooperativas en la educación: satisfacción laboral del profesorado y diferencias de género", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 31-60, DOI: 10.7203/CIRIEC-E.94.12700.

Correspondencia: Inocencia Martínez-León, Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT), Profesora Titular de Universidad, E-mail: ino.martinez@upct.es; Isabel Olmedo-Cifuentes, UPCT, Profesora Contratada Doctora, isabel.olmedo@upct.es; Narciso Arcas-Lario, UPCT, Profesor Titular de Universidad, arcas.lario@upct.es, y Juan Zapata-Conesa, juanzapataconesa@gmail.com.

EXPANDED ABSTRACT

Cooperatives in Education: Teacher Job Satisfaction and Gender Differences

Objectives

Cooperatives whose activity is undertaken in the field of education need to optimize their management to survive and achieve competitive advantage. As they are labor-intensive organizations that provide services with high intangibility (transformation knowledge, characteristics and individuals' behavior), their staff's job satisfaction is one way of achieving these advantages (reputation, strategic positioning, attracting talented employees, etc.). Therefore, the objective of this paper is to analyze how education cooperatives can achieve job satisfaction through certain human resources management practices (work-life balance culture and availability of work-life balance practices, hiring, training, performance assessment and compensation). The gender perspective is also considered in the analysis.

Methodology

An empirical study conducted with the data obtained from a sample of 101 teachers from education cooperatives in the Murcia Region (Spain) (5% response rate). Data were collected by a personal survey that included measures used in previous studies. They were all assessed with a 7-point Likert scale (1: totally disagree, and 7: totally agree) according to teachers' perception of the different variables.

Teachers' job satisfaction, measured according to: professional satisfaction (with the school and learning activities), satisfaction with student achievement, teachers' experience in the educational center, and treatment received by the center.

Work-life balance culture, divided into positive and negative perspectives. The positive one includes: talking about personal life at work, starting a family -expecting a child or adopting it-, leaving the workplace to care for children or dependent family members, and prolonging maternity/paternity leave. The negative work-life balance culture includes: maintaining a family structure that requires a lot of involvement, spending many hours at work on a daily basis, taking work home regularly, and prioritizing work over private life.

Work-life balance practices, with measures adapted to the context (education cooperatives) to specifically ask about a reduced working day with a cut in salary, maternity/paternity leave longer than the legal minimum, leave of absence to care for either sick or dependent family members or sick or dependent children.

Hiring, assessed according to teachers' perception of if: recruiting processes that are rigorous and formalized, teachers' continuity is high, and appropriate teachers are hired at each school level.

The variable training, measured by considering if training actions are carried out according to the teaching staff's needs, training plans are tailored to the teaching staff, and the training suggestions made by the teaching staff are taken into account.

Performance assessment, to consider if the objectives to be met are communicated to those responsible for achieving them, the performance and development of each teacher's activity are evaluated, and if the evaluation of teachers' performance is adequate.

Finally, the variable compensation includes the perception of whether the performance evaluation is linked to the salary paid, the salary paid is independent of the teaching staff's performance, and salaries are at similar to those paid to public school teachers.

The descriptive statistics and bivariate correlations of the variables are included, as is a hierarchical linear regression model to test the hypotheses. The general model obtained with all the sample data is also analyzed by taking into account gender as a selection variable.

Results

The study results reveal that adequate training ($\beta = .478$) and rigorous formalized hiring ($\beta = .336$) are the most valued factors to generate job satisfaction among teachers of education cooperatives in the Murcia Region. However, some gender differences appear in the variables that generate job satisfaction, despite there being no significant differences between male and female teachers' perception of their job satisfaction.

In particular, male teachers (31% of the sample) negatively perceive the effect of availability of work-life balance practices ($\beta = -.238$) and compensation ($\beta = -.374$) on their job satisfaction, while training has a positive impact ($\beta = .706$). These variables explain 52.6% of the male teachers' job satisfaction variation. For the female teachers (69% of the sample), hiring ($\beta = .440$), training ($\beta = .345$) and work-life balance practices ($\beta = .233$) have a positive effect on their perceived job satisfaction, and explain 63.8% of the variation in their job satisfaction.

From these gender results, the most striking aspect is that the greater availability of work-life balance practices and linking pay to performance reduce male teachers' job satisfaction. One explanation could be that males consider that work-life balance practices only benefit women, and when female teachers use these measures, male teachers must face a heavier workload, which affects their level of satisfaction. The negative relationship between satisfaction and performance assessment may be a consequence of the service type (training), and the possible uncertainty and mistrust that a performance measure can generate because the methods to determine it are not the most suitable ones, or do not reflect all the work they do to perform their teaching activity.

Females differ for the idea that hiring and work-life balance practices are a key influence on their job satisfaction. Perhaps the females in the Spanish studied region still assume the reproduction and care role of the family to a greater extent, and the tools that support their labor participation, such as work-life balance practices, possibly have a positive effect on their perceived satisfaction. Additionally, hiring is the most important factor that generates job satisfaction among females. Rigorous formalized processes where the most appropriate candidates are hired, with a high probability of continuity, are well assessed by females as a way to assure gender equality and to banish certain gender stereotypes, occupational segregation (horizontal and vertical) and the glass ceiling.

In any case, both males and females agree that training is essential for their job satisfaction, perhaps because this will improve the education service that they provide, as well as their students performing better.

Practical conclusions and original value

This work offers guidelines to education cooperatives about the aspects that create more job satisfaction, and how to manage and optimize it according to each employee's gender.

This work shows some gender differences among teachers of educational cooperatives in relation to the variables that generate their job satisfaction. These differences must be carefully analyzed by the management of cooperatives in an attempt to develop those human resource management policies and strategies that tend to favor high job satisfaction among male and female teachers given its effect on other variables, e.g. performance (better service provision, perception of higher quality), productivity or the cooperative's outcomes (attracting new customers, better internal and external reputation, etc.).

In general, education cooperatives can increase job satisfaction by mainly offering a training program suited to teachers' needs that can be put into practice, if possible, in their working hours, and that does not require travel, to avoid work-life conflict problems. This should be complemented with formalized rigorous hiring processes that ensure having highly trained motivated staff. The different perception of work-life practices between males and females shows a clear need for more training and awareness about work-life balance issues and co-responsibility. Educational cooperatives should put the necessary resources (hiring temporary staff to cover possible reductions in days, leave, or absence) so teachers' satisfaction (and productivity) does not disturb those situations.

The importance of education cooperatives, together with their labor-intensive character and the absence of studies that analyze the problems addressed herein, justify their relevance from both the academic and business points of view.

KEYWORDS: Cooperatives in education; teaching staff; gender; job satisfaction; work-life balance; human resources management.

1. Introducción

Las cooperativas del ámbito de la educación son organizaciones que forman parte de la Economía Social puesto que basan su funcionamiento en valores como la democracia, la igualdad, la equidad y la solidaridad. La mayoría asocian profesionales de la enseñanza que desarrollan actividades docentes y complementarias al servicio educativo de la Comunidad, y personal no docente que facilita las actividades educativas (Inglada et al., 2015; Fernández, 2000, 2013). Por tanto, se trata de organizaciones intensivas en mano de obra que prestan servicios con una alta intangibilidad, dado que sus resultados se reflejan en la transformación del conocimiento, características y comportamiento de los individuos (Tsinidou et al., 2010), creando capital humano.

Al igual que otras empresas, las entidades de la economía social se afanan por buscar ventajas competitivas que les permitan mantenerse o mejorar su posición en el mercado, o incluso aprovechar las oportunidades existentes en el contexto actual. Esta situación se intensifica aún más en el sector educativo, sobre todo en periodos de crisis, donde algunas familias pueden optar entre que sus hijos e hijas estudien en centros públicos, o en este tipo de cooperativas, asumiendo el sobrecoste que esta última opción les puede suponer. Entre las ventajas competitivas perseguidas está la diferenciación a través de los empleados, contratando a los más cualificados y motivándolos para que se encuentren satisfechos en su trabajo y lo desarrollen de la mejor manera posible. Precisamente, el profesorado de las cooperativas de educación tiene un papel clave en la prestación de los servicios de las cooperativas, así como en la calidad de los mismos que perciben los clientes (padres, madres y alumnado). Por ello, la satisfacción laboral de este colectivo puede influir en aspectos clave como la reputación de la cooperativa (Martínez-León et al., 2012) y el posicionamiento estratégico en el sector, que afectan de forma determinante a la supervivencia de estas entidades. En consecuencia, la gestión de los recursos humanos se ha convertido en uno de los dominios más utilizados para favorecer la satisfacción laboral de su personal (Edgar y Geare, 2005; Stavrou y Brewster, 2005; Pfeffer, 1994).

En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar cómo ciertas prácticas de gestión de recursos humanos (contratación, formación, retribución, evaluación de rendimiento, y conciliación laboral y personal) ayudan a mejorar la satisfacción del profesorado, teniendo en cuenta, además, la perspectiva de género. Con ello, las cooperativas de educación podrán considerar qué aspectos son los que más satisfacción laboral crean, así como gestionar y optimizar dicha satisfacción y los factores que la afectan, atendiendo a las circunstancias de cada empleado/a. De este modo, se podrán mejorar los resultados de la cooperativa, pues el profesorado es el personal que está en contacto directo con los clientes (alumnado y familias).

Para alcanzar el objetivo planteado, el trabajo se ha dividido en cuatro secciones. La primera revisa el marco teórico sobre las cooperativas en la educación y la satisfacción laboral, analizando las prácticas de gestión de recursos humanos que inciden en la misma y que justificarán las hipótesis de estudio. En segundo lugar, se establece la metodología desarrollada para determinar la población y recogida de datos, la medida de las variables y el procedimiento para el contraste de hipótesis. La tercera parte recoge los resultados obtenidos y su discusión, para finalizar con la cuarta sección que incluye las principales conclusiones e implicaciones que se extraen de los resultados, considerando asimismo las limitaciones del trabajo y las futuras líneas de investigación.

2. Marco teórico

2.1. Cooperativas en la educación

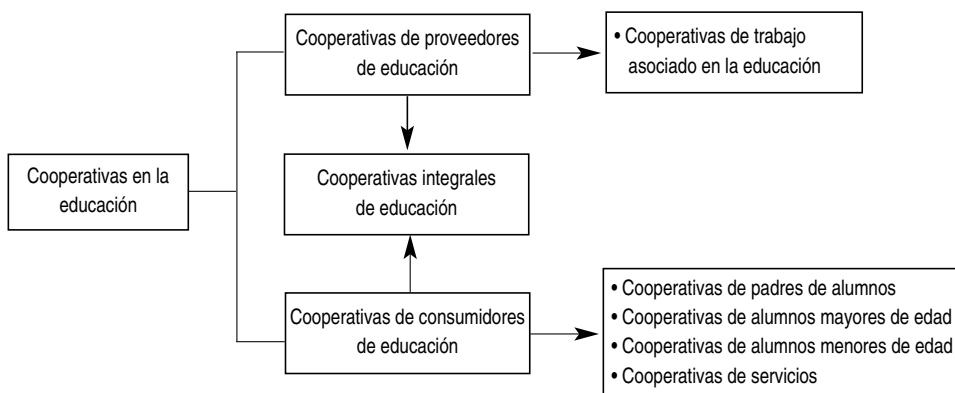
El artículo 103 de la Ley 27/1999, de 16 de julio, de Cooperativas establece que son cooperativas de enseñanza “las que desarrollan actividades docentes, en sus distintos niveles y modalidades. Podrán realizar también, como complementarias, actividades extraescolares y conexas, así como prestar servicios que faciliten las actividades docentes”. De este modo, estas cooperativas desarrollan enseñanzas regladas y no regladas, incluyéndose dentro de estas últimas las escuelas infantiles y las escuelas de idiomas o de música, entre otras. En relación a los servicios complementarios (como por ejemplo comedor y transportes), estos tienen un carácter subordinado, lo que significa que no se pueden configurar como el núcleo básico o esencial de una entidad con actividad docente (Fernández, 2000, 2013).

Asimismo, el referido artículo 103 señala que a las cooperativas de enseñanza les serán de aplicación las normas de las cooperativas de consumidores y usuarios, cuando asocien a los progenitores del alumnado, a sus representantes legales o al propio alumnado. Por otro lado, serán de aplicación a las cooperativas de educación las normas de las cooperativas de trabajo asociado cuando asocien a profesorado y a personal no docente y de servicios. Por ello, como señalan Inglada et al. (2015), las cooperativas de enseñanza tienen necesariamente que ser también cooperativas de trabajo asociado, si los socios son docentes, cooperativas de consumo, si los socios son padres/madres o alumnos/as, o cooperativas integrales, si cuentan con ambos tipos de socios. De aquí que, atendiendo a la participación de los socios en el proceso formativo, se pueda establecer la clasificación de las cooperativas que desarrollan su actividad en el ámbito de la educación que aparece en la Figura 1.

Por ser organizaciones de la Economía Social, las cooperativas de enseñanza desarrollan dos funciones: una económica y otra social. La función económica se caracteriza porque: a) prestan ser-

vicios (educación y actividades complementarias) de forma continua; b) crean riqueza, distribuida equitativamente de acuerdo a la primacía de la persona, su trabajo y el objetivo social sobre el capital; c) orientan su actividad al mercado; d) son autónomas, ya que son creadas voluntariamente por un grupo de personas; e) soportan un significativo nivel de riesgo, por la gran inversión inicial y de mantenimiento que requieren; y f) emplean a un mínimo de personal. En cuanto a la función social que desarrollan, destaca: a) su objetivo de servir a la comunidad, concretamente al alumnado y sus familias y, en un futuro, a la sociedad; b) su importante papel en el desarrollo local, al dinamizar y activar la participación económica en su área; c) la creación de empleo más estable; d) la facilidad y potenciación del desarrollo de un espíritu emprendedor colectivo (De Castro, 2003; Monzón, 1992), puesto que es una iniciativa empresarial y sus valores se pueden y deben trasladar al alumnado; e) su estructura de poder no basada en la propiedad del capital; y f) la inclusión de sus clientes como parte del consejo de dirección (padres y madres del alumnado), favoreciendo una gestión democrática (Vidal y Claver, 2003).

Figura 1. Clasificación de las cooperativas en la educación



FUENTE: Elaboración propia a partir de Inglada et al. (2015).

En la actualidad, el cooperativismo en la educación es una realidad de gran importancia económica y social en España, tal y como evidencian las cifras (Tabla 1) facilitadas por la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECoE). Las 591 organizaciones de la Economía Social relacionadas con la educación que existían en 2016 suponen el 2,1% de los centros de enseñanza de régimen general no universitaria (28.212), emplean a 27.849 docentes, que representan el 4,0% del total (695.598), e imparten docencia a 280.118 estudiantes, el 3,4% del total (8.135.876) de las enseñanzas de régimen general no universitarias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018).

El crecimiento del número de entidades (6,9% en 2016, respecto a 2004) y, sobre todo, del número de socios de trabajo (61,7%), de empleados (29,1%) y del volumen de negocio (53,8%) que han tenido

las cooperativas españolas de la educación en los últimos años ha permitido que se conviertan en la segunda fuerza dentro de la educación concertada, después de la enseñanza pública (De Castro, 2003).

Tabla 1. Principales magnitudes económicas de las cooperativas en la educación

Magnitud	2004	2008	2012	2016	% Var. 2016/2004
Nº de entidades*	553	628	566	591	6,9
Nº de socios trabajadores	9.311	11.706	14.683	15.053	61,7
Nº de contratados	12.264	9.460	12.068	12.796	4,3
Total empleados	21.575	21.166	26.751	27.849	29,1
Nº de estudiantes (miles)	216,5	229,6	274,7	280,1	29,4
Facturación (millones de euros)	477	611	748	734	53,8

* Incluye cooperativas, sociedades laborales y fundaciones en el ámbito de la enseñanza, siendo la mayoría de ellas cooperativas.

FUENTE: Elaboración propia con datos facilitados por la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECoE).

Todo esto ha sido resultado de una serie de circunstancias como: 1) el aumento de la demanda de educación por la obligatoriedad de la escolarización y su gratuidad (Fernández, 2000); 2) la falta de plazas y medios en la educación pública; 3) la carencia de servicios educativos en nuevas zonas residenciales que dificultan la escolarización del alumnado y obligan a su desplazamiento a zonas alejadas; 4) el inferior coste de la enseñanza reglada concertada respecto a los colegios privados convencionales (García-Gutiérrez, 2000); y 5) la existencia de conciertos con las Consejerías de Educación que hacen asequible este servicio a un gran número de familias.

No obstante, las cooperativas en la educación comparten circunscripción con otros centros públicos y privados, además de ciertos valores y el tipo de proyecto educativo, lo que les hace entrar en competencia directa. Como consecuencia, deben competir ofreciendo mejores servicios educativos o complementarios a los ofertados por la educación pública y/o privada, para atraer al mayor número de estudiantes a su centro y asegurar así su supervivencia.

Disponer de un buen profesorado es uno de los principales recursos que tienen estas cooperativas para diferenciarse de sus competidores, para lo que es necesario ofrecerle ciertas condiciones y garantías en el trabajo. La satisfacción laboral, como respuesta emocional y afectiva de un empleado hacia su puesto de trabajo por los retos y significados adscritos al mismo (Ariani, 2012), permite conocer si las prácticas de recursos humanos que se utilizan son efectivas e inciden en la satisfacción del docente y en el buen funcionamiento de la cooperativa.

2.2. Satisfacción laboral y análisis de su importancia en las organizaciones

La satisfacción laboral es un concepto que ha sido estudiado ampliamente en la literatura. Así, se considera que es el “estado emocional positivo o placentero resultante de una valoración personal” que el individuo hace de su trabajo en general o de alguna faceta de este (Locke, 1976), siendo una percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona (Locke, 1976). Por tanto, la satisfacción laboral es una respuesta afectiva que las personas tienen hacia aspectos específicos de su trabajo (Lee y Bruvold, 2003), como resultado, entre otros, de las prácticas de gestión de recursos humanos que la empresa aplica. Así, la satisfacción laboral representa la valoración global que las personas tienen sobre trabajar para una cierta empresa.

La satisfacción laboral es un factor capaz de influir en el rendimiento del trabajador (Capella y Andrew, 2004; Judge et al., 2001), la productividad (Appelbaum et al., 2005), el desempeño (Judge et al., 2001), la retención de personal (Rosser, 2004; Hagedorn, 1996), la ciudadanía organizacional (Organ y Ryan, 1995) e incluso la reputación corporativa (Martínez-León et al., 2012). Por esta razón, organizaciones de todo tipo requieren identificar los factores subyacentes a la satisfacción laboral para así dirigir sus esfuerzos de manera efectiva hacia su incremento.

Asimismo, la satisfacción laboral influye en otros resultados organizativos operativos o intermedios como la velocidad de aprendizaje laboral (Metler, 2002), el absentismo laboral (Clegg, 1983), la cantidad de reclamaciones y quejas (Jayaratne y Chess, 1984), la rotación del personal (Jayaratne y Chess, 1984; Clegg, 1983), la conducta colaboradora con los compañeros de trabajo y con la organización (Chin y Chen, 2005), la conducta contraproduktiva (Pearson y Moarnaw, 2005), el bienestar físico y mental del trabajador (Pearson y Moarnaw, 2005) y la satisfacción vital general de las personas (Evans, 2001). Es por ello que la satisfacción laboral se ha convertido en una cuestión de máximo interés para los trabajadores y para las organizaciones en las que trabajan, en general, y para las intensivas en mano de obra, en particular.

En el ámbito de la enseñanza, y sobre todo de los docentes de los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria, las principales áreas de satisfacción laboral son (Anaya y Suarez, 2007): el diseño del trabajo, las condiciones de vida asociadas al trabajo, la realización personal, la promoción y el salario. Su efecto más directo es la retención del docente (Stockard y Lehman, 2004).

Por otro lado, la satisfacción laboral del profesorado debe incidir positivamente en el alumnado, a través de: a) la calidad de la educación que se les proporciona (Anaya y Suarez, 2007), b) el desarrollo de un mayor número de competencias, más amplias y actualizadas, c) el efecto indirecto sobre el aprendizaje, y d) su mayor compromiso organizativo (Ting, 2010) y con ellos. Así, para las organizaciones educativas, mayor satisfacción laboral deviene en la calidad de la educación y la reputación de las instituciones educativas, objetivos prioritarios de cualquier sistema educativo como el español (Anaya y Suarez, 2007).

Por todo lo anterior, se concluye que la satisfacción laboral del profesorado es fuente de ventaja competitiva y debe ser objeto de estudio en las organizaciones intensivas en mano de obra, como son los centros educativos.

2.3. Satisfacción laboral y prácticas de recursos humanos: Hipótesis

La gestión de los recursos humanos es la disciplina que coordina armónicamente las aptitudes y experiencias de los individuos que trabajan en una empresa para beneficio de estos, de la propia empresa y de la sociedad. Así, concibe al empleado como actor y no solo como sujeto, afectando al conjunto de decisiones a desarrollar. Por tanto, la gestión de recursos humanos incluye el conjunto de actividades que ponen en funcionamiento, desarrollan y movilizan a las personas que una organización necesita para lograr sus objetivos (Chiavenato, 2002); destacando la contratación, la formación, la evaluación del rendimiento y la retribución. Recientemente, se han incorporado las derivadas del conflicto trabajo-vida, como son las de conciliación.

Así, un aspecto que se considera fundamental para que los empleados disfruten de una mayor satisfacción laboral es que estos gocen de una mejor relación trabajo-vida (Aryee et al., 2005). Cuando existe conciliación de las responsabilidades familiares y laborales, esa relación trabajo-familia mejora y fomenta un mayor desempeño de los empleados en las empresas que implementan dichas políticas (Anderson et al., 2002; Beauregard y Henry, 2009). Es por ello que Carr et al. (2008) analizan el impacto negativo del conflicto trabajo-familia en la satisfacción laboral. En la misma línea, Anderson et al. (2002) establecen una relación inversa entre conflicto trabajo-familia y la satisfacción laboral, que se agudiza en situaciones de estrés. Por todo lo anterior, se hace imprescindible un equilibrio de la vida familiar y laboral, donde las prácticas de conciliación son fundamentales para incrementar la satisfacción en la relación trabajo-familia de los empleados (Behan y Drobnic, 2010). De aquí la importancia de estudiar los dos conceptos relacionados con la conciliación: la cultura de conciliación laboral y personal existente en la organización, y las prácticas de conciliación disponibles.

La *cultura de conciliación laboral y personal* es definida como “los supuestos compartidos, creencias y valores con respecto a los que una organización apoya y valora la integración de la vida laboral y familiar de los trabajadores” (Thompson et al., 1999, p. 394). Estos supuestos pueden ser favorables hacia la conciliación o no, motivo por el que se han tenido en cuenta dos tipos de culturas: cultura de conciliación positiva y negativa. Tradicionalmente, la cultura de conciliación positiva se ha vinculado con la satisfacción en el trabajo (Hammer et al., 2009; Lapierre et al., 2008; Allen, 2001), la calidad de vida, la satisfacción personal, la motivación y el compromiso (Hughes y Bozionelos, 2007; Allen, 2001); mejorando el desarrollo y desempeño profesional. Todo ello incrementa la integración y equilibrio entre la vida profesional y la familiar y personal. Por otro lado, una cultura de conciliación negativa implica que los empleados sean reacios a hacer uso de las políticas y prácticas de conciliación por: a) miedo a las represalias de los compañeros/as de trabajo o del personal directivo; y/o b) temor por su futuro en la empresa, al no ser considerados para actividades de promoción, forma-

ción, networking y tutorización), manteniéndose así el conflicto trabajo-familia. En otros casos, el personal no puede utilizarlas ante la negativa de la dirección de la empresa. Por tanto, una cultura de conciliación negativa tiene un efecto negativo sobre la satisfacción laboral. Por todo lo anterior, se plantea la siguiente hipótesis de estudio:

H₁: La cultura de conciliación está positivamente asociada a la satisfacción laboral de los empleados.

Las *prácticas de conciliación* están diseñadas para facilitar el equilibrio entre la vida familiar y profesional, y pueden derivarse de la normativa laboral vigente o bien de acuerdos de la empresa, o entre empresa y su personal. Medidas como la flexibilidad de horarios, permisos laborales y, en general, beneficios organizacionales, han correlacionado con un incremento en los niveles de bienestar y satisfacción en los trabajadores (Beauregard y Henry, 2009; Greenhaus y Powell, 2006). En empresas intensivas en mano de obra, la disponibilidad de prácticas de conciliación es una de las mejores herramientas para retener al personal con talento (Kim y Wiggins, 2011), reducir su nivel de stress (Adame-Sánchez and Miquel-Romero, 2012; Ashraf et al., 2011; Greenhaus y Parasuraman, 1997), incrementar su satisfacción laboral (Weber, 2017) y personal (Adame-Sánchez and Miquel-Romero, 2012; Ashraf et al., 2011), desempeño laboral (Weber, 2017) y productividad (Haar et al., 2014). Sin embargo, no existen estudios concluyentes sobre sus efectos positivos en los resultados empresariales (Macinnes, 2005). Es por ello que, aunque la Ley para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres de 2007 establece una serie de prácticas de conciliación, la actual crisis económica y la alta tasa de desempleo ha hecho que no todas sean usadas por el personal de las empresas. Ante esta realidad se establece la siguiente hipótesis de estudio:

H₂: La mayor disponibilidad de prácticas de conciliación para la vida profesional, familiar y personal está positivamente asociada a la satisfacción laboral de los empleados.

La *contratación* que atiende a las características del puesto exige un adecuado proceso de reclutamiento y selección de candidatos, identificando con mucha claridad los conocimientos, habilidades y actitudes que debe reunir el aspirante para desempeñar efectiva y eficientemente el puesto. En el caso de las cooperativas de educación, no existe un listado de las características que el profesorado debe cumplir (Guarino et al., 2006), enfocándose su adecuada contratación más a las capacidades interpersonales que a las habilidades académicas (Berry et al., 1985), las cuales pueden tener un profundo impacto en la cultura del centro (Cranston, 2012). La adecuada detección de esas capacidades y habilidades favorece, por un lado, incorporar a la plantilla de la empresa a personal con conocimiento y habilidades clave, así como retenerlo (Song et al., 2003); y por otro, determinar su rendimiento, calidad del trabajo realizado y productividad, así como su satisfacción laboral. Es por ello, que la hipótesis de estudio es:

H₃: La contratación de personal adecuado está positivamente asociada a su satisfacción laboral.

El proceso de *formación* es un proceso cognitivo en el que el individuo construye conocimiento y competencias nuevas a partir de su conocimiento, sus experiencias previas, la interacción con otros individuos (Esteve, 2004) y mediante sus hábitos y formas de hacer y responder preguntas (Ball y Forzani, 2007). La formación tiene como objetivo el desarrollo continuo de actividades profesionales (März et al., 2013). En el ámbito educativo, favorece la cooperación entre el profesorado participante, así como entre dicho profesorado y otros agentes educativos que actúan como mediadores en el desarrollo y evaluación de las innovaciones a introducir. Por otro lado, también contribuye a la colaboración, discusión e intercambio de ideas para la realización de actividades del curso, centrándose en comparar creencias y conocimientos, así como orientaciones y compromisos (Ball y Forzani, 2007). Finalmente, la formación permite la asimilación rápida de los avances tecnológicos y docentes, y motiva al personal a la introducción de los mismos en la actividad educativa, para mejorar la actividad profesional. De esta forma, se atienden mejor las necesidades presentes y futuras del alumnado (Rahman et al., 2011), preparando una fuerza de trabajo cualificada (Ball y Forzani, 2007) que redundará en su mayor competencia y crecimiento económico. Es por ello, que se plantea la siguiente hipótesis de estudio:

H₄: La formación del personal está positivamente asociada a su satisfacción laboral.

La *evaluación del rendimiento* se define como un procedimiento estructural y sistemático para medir, evaluar e influir sobre los atributos, comportamientos y resultados relacionados con el trabajo, con el fin de descubrir en qué medida el empleado es productivo, y si podrá mejorar su rendimiento futuro (Dolan et al., 2007). Así, los empleados están motivados por la participación y la implicación en acciones que garantizan el logro de sus objetivos, por el establecimiento de objetivos, por la mejora de los métodos de trabajo (incluyendo la formación adecuada) y la evaluación del rendimiento en función de dichos objetivos. Además, la evaluación del rendimiento se fundamenta en reconocer la contribución individual que cada persona realiza en la empresa, identificando su desempeño, comportamiento y rasgos personales, en relación al logro de los objetivos establecidos. Incluso puede permitir establecer una retribución consistente con el resultado de la evaluación, basada en la eficiencia y equidad. En consecuencia, la evaluación aportará antecedentes que lleven a estrategias para el mejor desempeño del empleado, lo que implica tomar decisiones sobre capacitación y formación, y también sobre gestión de la carrera profesional, el reclutamiento, la relaciones con el personal,... En definitiva, decisiones sobre estrategias de desarrollo de recursos humanos (Medina et al., 2008) que favorecen la satisfacción laboral del personal. De acuerdo a las anteriores ideas, se plantea la siguiente hipótesis de estudio:

H₅: La evaluación de rendimiento del personal está positivamente asociada a su satisfacción laboral.

La *retribución* ha sido definida como “todas las formas de recompensa monetaria -directa- y de servicios y prestaciones -indirecta- que el empleado recibe como parte de la relación de empleo” (Sánchez, 2001, p. 11). Las organizaciones necesitan conocer cómo están desempeñando sus labores los empleados, a fin de identificar quiénes efectivamente crean valor y cuáles no, para reflejarlo en su retribución. El sistema de retribución debe reconocer tanto las contribuciones del personal como

sus necesidades, compensando al más productivo con mayores niveles de renta, mayor sensación de seguridad laboral y más promociones (Martínez-León et al., 2018). Por tanto, la retribución debe también estar en concordancia con el incremento en la productividad o en el control de los costes laborales, en la búsqueda por alcanzar los objetivos organizacionales (Medina et al., 2008).

En consecuencia, la satisfacción del personal se da en la medida que se reconoce y retribuye el aporte individual a la organización que cada trabajador realiza, como consecuencia de su eficiencia y contribución a la empresa. Además, esta retribución debe estar en concordancia con las expectativas laborales de los individuos y ser consistente en el tiempo, por lo que la forma de retribución debe considerar esta complejidad del ser humano e incorporar aquellos aspectos que estén en armonía con sus valores (Medina et al., 2008). En este sentido, no debemos olvidar que para el personal empleado supone la percepción de éxito y estatus, y una sensación de logro (Sinclair et al., 2005), influyendo de forma determinante en su satisfacción laboral. En consecuencia, la hipótesis de estudio que se plantea es:

H₆: La retribución del personal está positivamente asociada a su satisfacción laboral.

2.4. Satisfacción laboral desde la perspectiva de género

Al estudiar la satisfacción laboral, se han identificado estudios que examinan las diferencias de satisfacción laboral por razones de género en el ámbito docente. Por un lado, existen investigaciones que explican que las mujeres están menos satisfechas en su trabajo y, por otro, otras que defienden su mayor satisfacción laboral. Así, en el ámbito docente, pero universitario, las docentes estaban menos satisfechas con su trabajo en comparación a sus homónimos varones (Rosser, 2004; Turner, 2002; Perna, 2001; Johnsrud y Sadao, 1998). Por el contrario, otros estudios indican que, al examinar las diferencias en el grado de satisfacción laboral según género, las mujeres tenían una mayor satisfacción laboral en el ámbito docente, probablemente porque tienen menores expectativas en relación a sus empleos, debido a su ancestral peor posición en el mercado laboral (Anaya y Suarez, 2007). Y, también, a que tradicionalmente han desarrollado el rol del trabajo doméstico y cuidado de la familia, generando menos y peores oportunidades de promoción, y salarios más bajos por los mismos empleos en comparación a si fueran desarrollados por hombres. Sin embargo, parte de esas diferencias se han ido eliminando en dicho sector, ya que el gobierno es quien garantiza la igualdad de género y retribución.

En este sentido, Clark (1997) demuestra que no existen diferencias significativas en la satisfacción laboral de hombres y mujeres si hablamos de jóvenes, profesionales, de niveles educativos superiores, que trabajan en centros de trabajo cuya plantilla es mayoritariamente masculina; ya que las mujeres presentan similares expectativas a sus compañeros varones. En base a todo lo anterior se propone la siguiente hipótesis de estudio:

H₇: La satisfacción laboral de hombres y mujeres no está asociada a las mismas variables relacionadas con la gestión de los recursos humanos.

3. Metodología

3.1. Población y recogida de la información

Considerando los objetivos de este trabajo, la población objeto de estudio está formada por las organizaciones de la Región de Murcia que anteriormente denominamos cooperativas de trabajo asociado en la educación. Según la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECoE), en la Región de Murcia existen 56 cooperativas en la enseñanza (9,5% del total nacional), que integran a más de 2.000 socios de trabajo (13,8%), generan más de 2.500 empleos (9,1%), atienden a más de 28.000 alumnos (10,1%) y facturan 135 millones de euros (18,5%).

Tras la delimitación de la población, se inició la recogida de información a través de encuestas al profesorado de las 56 cooperativas. Las encuestas se enviaron impresas por correo postal (3 por centro) con sobres franqueados para su envío individual. Cada encuesta incluía bloques separados de preguntas sobre: a) datos del encuestado (edad, género, antigüedad en el puesto, si eran socios de la cooperativa, estudios y nivel educativo en el que impartían docencia); b) satisfacción laboral; c) gestión de recursos humanos (contratación, formación, evaluación, retribución); d) conciliación laboral, personal y familiar (cultura y disponibilidad de prácticas de conciliación) y e) reputación percibida por el profesorado. Así, se logró la participación de 101 profesores y profesoras. La muestra obtenida representa una tasa de respuesta que ronda el 5%, siendo representativa de la población estudiada.

Un análisis descriptivo de la muestra obtenida permitió observar que: a) la edad media de los participantes era de 44 años; b) que existe una mayoría de mujeres (un 69% del total de participantes); c) la categoría profesional mayoritaria de los participantes era la de socios/as-trabajadores/as (65%); d) todos los participantes contaban con una antigüedad media de 15 años en la cooperativa; e) cuentan con un nivel de estudios universitarios; y f) imparten docencia principalmente en primaria, infantil y ESO, que son los ciclos subvencionados por el concierto educativo.

3.2. Medida de las variables

Para evaluar las variables descritas en este estudio, se emplearon medidas ya validadas en estudios previos, tal y como se indica a continuación en la descripción de cada variable. En todas ellas se emplearon preguntas de escala Likert de 7 puntos (1 muy en desacuerdo y 7 muy de acuerdo). Dichas valoraciones se fundamentan en la opinión del profesorado sobre el objeto de estudio; por tanto, no muestran la realidad analizada directamente, sino mediada por un tercero. La fiabilidad y consistencia interna de dichas variables se confirmó a través del coeficiente alpha de Cronbach, alcan-

zándose en todas ellas valores aceptables por encima del 0,7 (Hair et al., 2009), tal y como se indica a continuación. Además, se obtuvo una valoración general de cada variable promediando los ítems que conformaban cada una de ellas.

En el caso de la *satisfacción laboral* del profesorado de cooperativas, está en función de la relación percibida entre lo que el profesor quiere de la enseñanza y lo que el profesor percibe que está ofreciendo (Zembylas y Papanastasiou, 2005). Por ello, la satisfacción laboral se ha medido como: a) la satisfacción profesional (en general, está satisfecho con su escuela actual y las actividades de enseñanza), b) la satisfacción con el logro de los estudiantes (en general, está satisfecho con los éxitos obtenidos por sus estudiantes); c) la experiencia del profesorado en el centro educativo (el profesorado tiene capacidad para gestionar de forma eficaz los problemas que surjan), y d) el trato recibido por el centro (el profesorado es tratado con igualdad por el centro educativo). El coeficiente alfa de Cronbach de esta variable es de 0,827.

Para la *cultura de conciliación* se empleó la escala de 8 ítems propuesta por Cegarra-Leiva et al. (2012) que incluye: hablar de la vida personal en el trabajo, crear una familia -esperar un hijo o adoptarlo-, ausentarse del puesto de trabajo por cuidado de hijos o personas dependientes, prolongar la baja de maternidad/paternidad, mantener una estructura familiar que requiera mucha implicación, pasar muchas horas en el trabajo diariamente, llevarse trabajo a casa regularmente, y dar prioridad al trabajo frente a la vida privada. No obstante, se consideró que los 4 primeros ítems se referían a disponer de una cultura de conciliación positiva (alfa de Cronbach de 0,720), mientras que los cuatro últimos se referían a tener una cultura de conciliación negativa (alfa de Cronbach de 0,768) desde la perspectiva del profesorado.

Para la *disponibilidad de prácticas de conciliación* se utilizaron medidas adaptadas de las escalas de Cegarra-Leiva et al. (2012) y De Ciere (2005) a las circunstancias del profesorado, de manera que estaba conformada por cuatro ítems que valoraban pedir: la reducción de la jornada con reducción de sueldo, un permiso de maternidad / paternidad por encima del mínimo legal, una excedencia para cuidar a familiares enfermos o personas dependientes, y las ausencias para el cuidado de niños enfermos o dependientes. El alfa de Cronbach de esta medida es de 0,851.

En el caso de la *contratación*, se sigue la medida propuesta por Cano y Céspedes (2003) en base a tres ítems: procesos de contratación rigurosos y formalizados, la continuidad de los profesores, y contratación de profesores adecuados a cada nivel. El alfa de Cronbach para la escala de contratación es de 0,817.

Para valorar la *formación* que tiene y recibe el profesorado también se utilizó la escala propuesta por Cano y Céspedes (2003) basada en 3 ítems: se realizan acciones de formación adecuadas a las necesidades del profesorado, se diseñan planes formativos a la medida del profesorado, y se tiene en cuenta las sugerencias de formación realizadas por el profesorado. La fiabilidad de esta escala es del 0,842 (alfa de Cronbach).

Conocer cómo la cooperativa realiza la *evaluación del rendimiento* de su profesorado y cómo este lo percibe se realizó a través de 3 ítems (Cano y Céspedes, 2003): se comunican los objetivos que se deben alcanzar a los responsables de lograrlos, se evalúa el desarrollo de la actividad de cada profesor, y la evaluación del rendimiento del profesorado es adecuada. El alfa de Cronbach de esta medida es de 0,807.

Finalmente, se estimó la variable *retribución asociada al rendimiento* mediante la percepción del profesorado de la medida propuesta por Cano y Céspedes (2003), de acuerdo a que: la evaluación del rendimiento se vincula con el sueldo recibido, el sueldo recibido es independiente al rendimiento del profesorado, y los salarios están al mismo nivel de los percibidos por el profesorado de centros públicos. El alfa de Cronbach de esta escala es de 0,756.

4. Resultados y discusión

Los resultados de este estudio se presentan en dos partes. En primer lugar, se ofrece información sobre los estadísticos descriptivos y las correlaciones de las variables utilizadas. En segundo lugar, se utiliza un modelo de regresión lineal jerárquica para contrastar las hipótesis planteadas. Además, el modelo general obtenido con todos los datos de la muestra también es analizado teniendo en cuenta el género como una variable de selección. La Tabla 2 muestra la media, desviación típica y las correlaciones bivariadas entre las variables utilizadas en el estudio, observando que la satisfacción laboral percibida por el profesorado está significativamente relacionada con el resto de variables propuestas.

En la Tabla 3 se recogen los resultados de la regresión lineal jerárquica. En ella se puede observar que se han introducido las variables independientes por bloques, de manera que: a) en el Modelo 1 solo se incluye la variable cultura de conciliación (diferenciando entre positiva y negativa); b) en el Modelo 2 se añaden el uso de prácticas de conciliación; y c) en el Modelo 3 se incluyen el resto de prácticas de gestión de recursos humanos consideradas en este estudio. Cada uno de esos tres modelos ha sido calculado con los datos de tres muestras distintas. Una que incluye a todos los profesores y profesoras participantes en la investigación, otra que solo considera a los profesores y la tercera que solo contempla a las profesoras. En cualquier caso, el contraste de hipótesis se ha realizado en base al modelo general, mientras que el estudio de si existen diferencias de género se ha hecho en base a los modelos que solo consideran a hombres y a mujeres. Los modelos de regresión jerárquica se comparan a través del cambio del coeficiente de determinación (R^2), que es el que indica el poder explicativo de los mismos. Asimismo, se ha analizado la multicolinealidad de las variables empleadas en cada regresión, observando que esta no es un problema pues todos los factores de inflación de la varianza están por debajo de 2,718 (Tabachnik y Fidell, 2001).

En el modelo general, considerando que el Modelo 3 es el que tiene una mayor capacidad explicativa, se observa que la cultura de conciliación y la disponibilidad de prácticas de conciliación no son significativas cuando se introducen el resto de prácticas de gestión de recursos humanos, quedando la formación y la contratación como principales determinantes de la satisfacción laboral del profesorado participante en el estudio, puesto que explican un 55,8% de la variación de esa variable dependiente.

De acuerdo con estos resultados, se aceptan las hipótesis 3 y 4 (contratación y formación influyen significativa y positivamente en la satisfacción laboral), y se rechazan las hipótesis 1 y 2 (cultura de conciliación y disponibilidad de prácticas, pues en el modelo 3 no son significativas y, por tanto, no influyen en la satisfacción laboral), así como las hipótesis 5 y 6 (pues la evaluación del rendimiento y retribución vinculada al salario no influyen en la satisfacción laboral).

No obstante, estos resultados tienen matices si se estudian desde la perspectiva de género, partiendo del hecho de que, en la muestra analizada, los hombres parecen estar ligeramente más satisfechos (media de 5,83 para un subgrupo de 32 individuos) que las mujeres (media de 5,72 para un subgrupo de 69 casos), no existiendo diferencias significativas de acuerdo al test de Levene. Pese a que las condiciones laborales son similares para ambos colectivos, hay elementos que interfieren ligeramente en la satisfacción laboral de las mujeres: desempeño de tradicionales roles de género (Goñi-Legaz y Olló-López, 2015) y mayor conflicto trabajo-familia¹, que crean problemas por la falta de conciliación y corresponsabilidad (Pasamar y Valle, 2013).

En el caso de las variables que generan satisfacción laboral en los hombres encuestados, ni la cultura ni la disponibilidad de prácticas de conciliación afectan a su satisfacción laboral (Modelo 1 y 2). Sorprendentemente, al incluir el resto de prácticas de recursos humanos (Modelo 3), tanto la disponibilidad de prácticas de conciliación como la retribución vinculada al rendimiento se vuelven significativas pero negativas, de forma que la mayor disponibilidad de prácticas de conciliación y vincular la retribución al rendimiento reducen la satisfacción laboral de los profesores.

Este resultado parece contradictorio en relación a la disponibilidad de prácticas de conciliación, pues deberían reducir el conflicto trabajo-familia, el estrés (Adame-Sánchez y Miquel-Romero, 2012; Ashraf et al., 2011), y mejorar el bienestar mental y físico (Beauregard y Henry, 2009), el desempeño (Giardini and Kabst, 2008), la implicación en la carrera y su progresión (Stroh et al., 1996), así como la satisfacción laboral y personal (Haar et al., 2014); pero sorprendentemente lo hace en sentido negativo. Una explicación podría ser que los hombres consideren que la conciliación solo beneficia a las mujeres, y que cuando ellas se acogen a esas medidas ellos deben hacer frente a una mayor carga de trabajo, afectando negativamente a su satisfacción.

1.- Entendido como "una forma de conflicto interfuncional en el que las demandas generales de tiempo dedicado al trabajo y la tensión creada por el mismo interfieren en el desempeño de las responsabilidades familiares" (Netemeyer et al., 1996, p. 401). De modo que entran en juego situaciones en las que las demandas y responsabilidades del trabajo y los roles familiares son mutuamente incompatibles en algún aspecto (Greenhaus y Beutell, 1985).

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y correlaciones

Variable	Media	Desv. Típica	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Satisfacción laboral	5,80	0,979	-								
2. Género	1,68	0,467	-0,084	-							
3. Cultura conciliación +	5,24	0,870	0,345***	0,071	-						
4. Cultura conciliación - (1)	4,93	0,894	0,348***	-0,009	0,544***	-					
5. Prácticas de conciliación	4,85	1,429	0,213**	-0,041	0,280***	0,102	-				
6. Contratación	5,75	1,197	0,661***	-0,082	0,307***	0,326***	0,075	-			
7. Formación	5,28	1,135	0,670***	0,014	0,394***	0,512***	0,173	0,656**	-		
8. Evaluación del rendimiento	5,09	1,328	0,572**	-0,092	0,005	-0,129	0,034	-0,026	0,018	-	
9. Retribución vinculada rendimiento	5,56	1,329	0,232**	0,096	0,053	0,119	0,053	-0,023	0,0149	0,318***	-

N: 101. Significatividad: *p<.10. **p<.05. ***p<.01

(1) - Esta variable se ha tratado como una variable inversa en esta investigación.

Tabla 3. Resultados de la Regresión Lineal Jerárquica para la Satisfacción Laboral del Profesorado

Variable	General			Profesores			Profesoras		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Cultura conciliación +	0,199	0,173	0,061	0,280	0,291	0,055	0,159	0,016	-0,038
Cultura conciliación - (1)	0,261**	0,265**	-0,015	0,143	0,169	0,071	0,347**	0,397***	0,091
Prácticas conciliación		0,084	0,038		-0,298	-0,238*		0,317***	0,233***
Contratación			0,336***			-0,123			0,440***
Formación			0,478***			0,706***			0,345***
Evaluación rendimiento			-0,023			-0,103			-0,053
Retribución vinculada a rendimiento			-0,113			-0,374**			-0,008
VIF max.	1,395	1,501	2,344	1,067	1,074	2,718	1,566	1,803	2,383
F	8,825***	6,096***	17,740***	1,754	2,174	5,447***	8,315***	8,623***	17,110***
R ²	0,162	0,169	0,591	0,119	0,207	0,645	0,211	0,298	0,678
Adjusted R ²	0,144	0,141	0,558	0,051	0,112	0,526	0,186	0,263	0,638
Δ R ²		0,006	0,422***		0,088	0,438***		0,086**	0,380***

Significatividad: *p<.10. **p<.05. ***p<.01

En el caso del resultado negativo entre la satisfacción y la vinculación de la retribución a una medida de rendimiento, quizá se deba al tipo de trabajo (educación) y la posible incertidumbre y desconfianza que les puede generar una medida de rendimiento y la presión que puede ejercer sobre el desempeño de su profesión.

La formación es el principal factor determinante que explica la satisfacción laboral de los profesores participantes en este estudio (relación significativa y positiva).

Con relación a las variables que generan satisfacción laboral en las *mujeres*, en el Modelo 3 se observa que la cultura de conciliación positiva y negativa no son significativas cuando se introducen el resto de prácticas de recursos humanos, siendo la contratación, la formación, y la disponibilidad de prácticas de conciliación variables determinantes de la satisfacción laboral de las profesoras encuestadas (explican un 63,8% de la variación de la variable dependiente). Así, la formación del profesorado favorece la mejora de la actividad docente y la cualificación del alumnado (Ball y Forzani, 2007). Por el contrario, la contratación del profesorado de las cooperativas de enseñanza se convierte en elemento central para la satisfacción de estas profesoras, debido básicamente a la imperiosa necesidad de utilizar procesos de contratación rigurosos o contratar al profesorado más adecuado para cada nivel, implantando plenamente la igualdad de género y desterrando ciertos estereotipos de género, segregación laboral (horizontal y vertical) y el techo de cristal².

Por tanto, se acepta la hipótesis 7, pues los resultados corroboran que las variables que generan satisfacción laboral no son las mismas para hombres y mujeres. Los tradicionales roles de género asignados desde la división sexual del trabajo parecen justificar las diferencias entre hombres y mujeres encontradas en la muestra de cooperativas en la educación, ya que ellas asumen en mayor medida el rol reproductivo y de cuidado de la familia. En consecuencia, la disponibilidad de las prácticas de conciliación influye positivamente en la satisfacción las profesoras, y condiciona sus posibilidades de participación laboral, sobre todo en actividades formativas y de dirección.

Por otro lado, hay un fenómeno global, que se produce mayoritariamente en los hombres, llamado “think manager - think male” (Schein et al., 1996), consistente en la creencia social de que el hombre tiene todas las cualidades que son óptimas para ocupar un puesto de dirección en la organización. Además, se presupone que los hombres van a ser más productivos, pues no van a ejercer el rol reproductivo (minimizando sus bajas laborales por enfermedad, embarazo y paternidad), ni la corresponsabilidad, y van a requerir en menor medida prácticas de conciliación; siendo, por tanto, más atractivos para la contratación. Es por ello, por lo que las profesoras encuestadas le dan tanta importancia a la contratación, rigurosa y formalizada, que favorezca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y que consiga contratar y retener al profesorado con más talento para cada nivel, para mejorar la actividad docente y el seguimiento del alumnado.

2.- En este sentido, sorprende que, pese a que hay un mayor porcentaje de profesoras que de profesores, la mayoría de los equipos directivos están formados por hombres.

Asimismo, como un alto porcentaje del personal de las cooperativas en la educación son socios, situación que se intensifica en esta investigación (65%), su contratación está fuertemente vinculada con la inversión que pueden hacer y por el momento en el que ésta se plantea (constitución de la cooperativa, salida de un socio/a, ampliación de capital,...), más que por sus conocimientos, habilidades y aptitudes. En este sentido, es importante señalar que las mujeres tienen mayores problemas de financiación, debido a una menor credibilidad en las negociaciones con las entidades financieras (Álvarez et al., 2012), menor conocimiento del sector financiero (Álvarez et al., 2012), y menores garantías (Morris et al., 2006), recurriendo en mayor medida al apoyo de la familia (Gatewood et al., 2009) y a la solicitud de subvenciones; lo que dificulta su incorporación como socias. Por el contrario, los hombres tienen mayor acceso a la financiación para emprender y mayores posibilidades de ser socios de la cooperativa de educación; no prevaleciendo siempre un sistema de contratación riguroso e igualitario.

5. Conclusiones e implicaciones

Todas las organizaciones y, en particular, las cooperativas del ámbito de la educación, tratan de conseguir y mantener ventajas competitivas para asegurar su supervivencia. En este trabajo se ha abordado cómo la satisfacción del profesorado puede ser una de esas ventajas competitivas a explotar y cómo lograrlo a través de ciertas prácticas de gestión de los recursos humanos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, vemos que las principales prácticas de gestión de recursos humanos que favorecen la satisfacción laboral del profesorado de las cooperativas de educación en la Región de Murcia son la formación adecuada del profesorado y la contratación rigurosa y formalizada de personal apropiado. Entendemos que este resultado se debe a que la formación facilita el desarrollo de sus actividades profesionales (März et al., 2013), así como la colaboración, discusión e intercambio de ideas para el desarrollo de las actividades del curso (Ball y Forzani, 2009) y la asimilación de avances tecnológicos (Galindo, 2009) y docentes. Además, la formación permite atender mejor las necesidades presentes y futuras del alumnado (Rahman et al., 2011), preparándolos para que estén más cualificados (Ball y Forzani, 2007); lo que mejora los resultados del alumnado y la reputación de la cooperativa.

Por otro lado, la contratación rigurosa y formalizada es determinante de la satisfacción del profesorado debido básicamente a que este colectivo debe tener los conocimientos, habilidades y actitudes clave para su óptimo desempeño, favoreciendo su retención (Song et al., 2003). Para ello, la contratación debe fundamentarse en la igualdad de género y en el principio de capacidad y competencia, eliminando los oportunismos financieros. Así, se garantiza el adecuado seguimiento del alumnado, una óptima actividad docente del profesorado y del centro; y en consecuencia, una mejora en

el rendimiento de los docentes, de su calidad del trabajo y productividad, lo que se refleja en su satisfacción laboral.

De estos resultados se pueden extraer algunas recomendaciones para los responsables de gestionar los recursos humanos de las cooperativas de enseñanza, dirigidas a incrementar la satisfacción laboral de su profesorado. De un lado, la importancia de ofrecerles un programa de formación adecuado a sus necesidades profesionales, a los avances tecnológicos y docentes, y a las necesidades presentes y futuras del alumnado, que se desarrolle, si es posible, dentro de su horario laboral, y no exija desplazamientos, para evitar problemas de conciliación. Y, de otro, implementar procesos de contratación formalizados y rigurosos que aseguren contar con personal motivado y altamente capacitado, haciendo pruebas selectivas para la incorporación de nuevos socios y socias, y no siendo su capacidad financiera o su género el principal criterio selectivo. Además, estos responsables deben de considerar que existen diferencias de género muy claras en relación a los factores que afectan a la satisfacción de profesores y profesoras.

Las profesoras encuestadas están ligeramente menos satisfechas que los hombres, aunque no se observan diferencias significativas. Este resultado está en la línea con estudios previos (Rosser, 2004; Turner, 2002; Perna, 2001; Johnsrud y Sadao, 1998), así como con el de Clark (1997), ya que son un colectivo de profesionales con un alto nivel educativo y relativamente jóvenes. Sin embargo, esta realidad debe ser abordada por la dirección de la cooperativa, para comprobar su veracidad.

El rol de cuidado de la familia, que tradicionalmente ha ostentado la mujer en España (Goñi-Legaz y Olló-López, 2015), así como la centralidad de la familia en la estructura social española (Pérez-Díaz et al., 2010), el retraso en la introducción de prácticas de conciliación de la vida personal, familiar y profesional (Pasamar y Valle, 2013) y una menor cultura de conciliación en las empresas españolas, en comparación con otros países (Cegarra-Leiva et al., 2012), sigue estando muy presente. Por ello, para las profesoras participantes parece fundamental la conciliación de la vida familiar y profesional dirigida a conseguir la satisfacción laboral, mientras que para ellos es un serio inconveniente (relación negativa). Las mujeres encuestadas valoran la disponibilidad de prácticas de conciliación, quizá porque ellas siguen desarrollando el rol reproductivo y de cuidado en mayor medida (Goñi-Legaz y Olló-López, 2015). Además, quieren ser buenas profesionales, mientras que los hombres parecen considerar que la disponibilidad de esas prácticas supone una menor satisfacción laboral para ellos, quizás porque les supone una mayor carga de trabajo cuando son utilizadas por sus compañeras. Esto permite detectar una clara necesidad de más formación y sensibilización sobre temas de conciliación y corresponsabilidad, donde las cooperativas de enseñanza deberían disponer de los recursos necesarios (contratación de personal temporal para cubrir posibles reducciones de jornadas, permisos, excepciones o ausencias) para que la satisfacción (y posiblemente la productividad) de los profesores no decaiga en esas situaciones, así como la creación de capital humano (conocimientos, habilidades, actitudes) entre el alumnado.

Por otro lado, el rol de proveedor, tradicional de los hombres, se ve reflejado en su interés por la formación y descontento con la retribución vinculada al rendimiento, reflejando la importancia de la retribución en dicha satisfacción; tal y como sucede en otros sectores altamente cualificados, como la ingeniería (Martínez et al., 2018). Esta llamativa asociación negativa entre la satisfacción laboral de los hombres y la vinculación de sus salarios al rendimiento, podría tener varias explicaciones. Una sería el que entiendan que los métodos para determinar su rendimiento no son los más idóneos o no reflejan todo el trabajo realizado para desarrollar su actividad docente, no considerándolos adecuados para que se vincule su salario a ellos. Otra razón que justifica este resultado es la falta de reconocimiento económico del rendimiento individual junto a las escasas posibilidades de promoción detectadas en el sector (Anaya y Suárez, 2007), influenciadas por la ausencia de un listado de las características que el profesorado debe cumplir unánimemente aceptado (Guarino et al., 2006).

En este estudio, las profesoras también están interesadas en la formación, porque la consideran muy importante para su adecuado desarrollo profesional y consiguiente satisfacción laboral. En España, dicha formación la proponen los Centros de Recursos de Profesores fuera de su horario laboral (García y Martín, 2012), lo que tiene importantes limitaciones para su acceso por el rol reproductivo y de cuidado que ellas ejercen. Así, las profesoras que no pueden reciclarse porque no disponen de tiempo para completar su formación, quedan relegadas de la promoción (Barberá et al., 2002). Sin embargo, y de forma sorprendente, le dan más importancia a la contratación rigurosa y formalizada quizá porque así perciben una mayor equidad en sus posibilidades de trabajar en estas organizaciones y también de asegurarse que sus compañeros/as, con los que van a compartir trabajo, son los mejor capacitados. Igualmente, el proceso de contratación riguroso permite que en los procesos de selección, tanto internos como externos, las mujeres perciban sus posibilidades de acceder a puestos de mayor responsabilidad y dirección dentro de la cooperativa, sin que se les perjudique por no ser hombres (“think manager – think male”) (Schein et al., 1996). De esta forma se podría evitar la segregación laboral horizontal y vertical, así como el techo de cristal. Asimismo, la influencia del género en la obtención de financiación para adquirir la condición de socio o socia quedaría relegada a un segundo lugar, siendo las capacidades interpersonales y las habilidades académicas las realmente consideradas, tal y como justifican investigaciones previas.

Por tanto, los resultados del presente trabajo demuestran que existen diferencias de género entre el profesorado de las cooperativas de educación en relación a las variables que afectan a su satisfacción laboral. Estas diferencias deben ser analizadas cuidadosamente por la dirección de las cooperativas para verificar su existencia real y tratar de desarrollar aquellas políticas de gestión de recursos humanos y estrategias que tiendan a favorecer una alta satisfacción laboral, tanto entre profesores como profesoras; dado su efecto en otras variables como el desempeño (mejor prestación de los servicios, percepción de una mayor calidad), la productividad o los resultados de la cooperativa (atracción de nuevos clientes, mayor reputación interna y externa...).

No obstante, la principal limitación de esta investigación es que se concentra en un sector específico como es el de las cooperativas en el ámbito de la educación. Además, se trata de un estudio

centrado en una zona concreta como es la Región de Murcia. Igualmente, los resultados de esta investigación se circunscriben únicamente a una encuesta que recoge la opinión de los docentes participantes, no al conjunto del sector. De aquí la importancia de realizar estudios longitudinales que permitan conocer si una vez que las cooperativas en la educación aplican ciertas políticas de gestión de recursos humanos para mejorar la satisfacción laboral de su personal, efectivamente se logran los resultados esperados (mayor desempeño, productividad,...), y si se mantienen los factores que generan más satisfacción laboral o cambian porque ya no siguen incidiendo de igual manera en el profesorado. Quizá la edad sea otra variable de control a considerar.

Con la finalidad de superar estas limitaciones, se abren futuras líneas de investigación, principalmente la de aplicar este estudio a otros tipos de organizaciones de la economía social y su comparación con otras empresas de carácter mercantil, así como el estudio longitudinal de los resultados.

Bibliografía

- ADAME-SÁNCHEZ, C. & MIQUEL-ROMERO, M.J. (2012): "Are Spanish SMEs good places to work?", *Management Decision*, 50(4), 668-687.
- ALLEN, T.D. (2001): "Family-supportive work environments: The role of organizational perceptions", *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 414-435, doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.2000.1774>.
- ÁLVAREZ, C., NOGUERA, M. & URBANO, D. (2012): "Condicionantes del entorno y emprendimiento femenino. Un estudio cuantitativo en España", *Economía Industrial*, 383, 43-52.
- ANAYA, D. & SUAREZ, J.M. (2007): "Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional", *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- ANDERSON, S.E., COFFEY, B.S. & BYERLY, R.T. (2002): "Formal organizational initiatives and informal workplace practices: Links to work-family conflict and job-related outcomes", *Journal of Management*, 28(6), 787-810, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/014920630202800605>.
- APPELBAUM, S.H., ADAM, J., JAVERI, N., LESSARD, M., LION, J., SIMARD, M. & SORBO, S. (2005): "A case study analysis of the impact of satisfaction and organizational citizenship on productivity", *Management Research News*, 28(5), 1-26, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/01409170510784896>.
- ARIANI, D.W. (2012): "Leader-member exchanges as a mediator of the effect of job satisfaction on affective organizational commitment: An empirical test", *International Journal of Management*, 29(1), 46-56.

- ARYEE, S., SRINIVAS, E.S. & TAN, H.H. (2005): "Rhythms of life: Antecedents and outcomes of work-family balance in employed parents", *Journal of Applied Psychology*, 90, 132-146, doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.132>.
- ASHRAF, A., NADEEM, S., ZAMAN, K. & MALIK, I.A. (2011): "Work family role conflict and organizational commitment: A case study of higher education institutes of Pakistan", *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*, 2(11), 371-392.
- BALL, D.L. & FORZANI, F.M. (2007): "What makes education research "educational"?", *Educational Researcher*, 36(9), 529-540, doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X07312896>
- BARBERÁ, E., RAMOS, A., SARRIÓ, M. & CANDELA, C. (2002): "Más allá del techo de cristal, diversidad de género", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 55-68.
- BEAUREGARD, T.A. & HENRY, L.C. (2009): "Making the link between work-life balance practices and organizational performance", *Human Resource Management Review*, 19(1), 9-22, doi: <https://doi.org/10.1016/j.hmr.2008.09.001>.
- BEHAN, B. & DROBNIC, S. (2010): "Satisfaction with work-family balance among German office workers", *Journal of Managerial Psychology*, 25(6), 669-689, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02683941011056987>.
- BERRY, B., NOBLIT, G.W. & HARE, R.D. (1985): "A qualitative critique of teacher labor market studies", *The Urban Review*, 17(2), 98-110.
- CANO, C.J. & CÉSPEDES, J.J. (2003): "Estrategia de negocio y prácticas de recursos humanos en las cooperativas", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 46, 63-94.
- CAPELLA, M.E. & ANDREW, J.D. (2004): "The relationship between counselor job satisfaction and consumer satisfaction in vocational rehabilitation", *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 205-215, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/00343552040470040201>.
- CARR, J.C., BOYAR, S.L. & GREGORY, B.T. (2008): "The moderating effect of work-family centrality on work-family conflict, organizational attitudes, and turnover behavior", *Journal of Management*, 34(2), 244-262. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0149206307309262>.
- CEGARRA-LEIVA, D., SÁNCHEZ-VIDAL, M.E. & CEGARRA-NAVARRO, J.G. (2012): "Understanding the link between WLB practices and organisational outcomes in SMEs: The mediating effect of a supportive culture", *Personnel Review*, 41(3), 359-379, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00483481211212986>.
- CHIAVENATO, I. (2002): *Gestión del talento humano*, Editorial Prentice Hall, Bogotá.
- CHIN, S.F. & CHEN, H.L. (2005): "Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediational role of job satisfaction", *Social Behavior and Personality*, 33(6), 523-539.

- CLARK, A.E. (1997): "Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?", *Labour Economics*, 4, 341-418.
- CLEGG, C.W. (1983): "Psychology of employee lateness, absence and turnover. A methodological critique and an empirical study", *Journal of Applied Psychology*, 68(1), 88-101, doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.68.1.88>.
- CRANSTON, J. (2012): "Exploring school principals' hiring decisions: fitting in and getting hired", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 135, 1-35.
- DE CASTRO, M. (2003): "La Economía social como agente económico: Necesidad de su participación en la interlocución social", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 47, 41-57.
- DE CIERI, H., HOLMES, B., ABBOTT, J. & PETTIT, T. (2005): "Achievements and challenges for work-life balance strategies in Australian organizations", *The International Journal of Human Resource Management*, 16(1), 90-103, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0958519042000295966>.
- DOLAN, S.L., VALLE-CABRERA, R., JACKSON, S.E. & SCHULER R.S. (2007): *La gestión de los recursos humanos: Como atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación*, McGraw-Hill, Madrid.
- EDGAR, F. & GEARE, A. (2005): "HRM practice and employee attitudes: Different measures-different results", *Personnel Review*, 34(5), 534-549, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00483480510612503>.
- ESTEVE, O. (2004): "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". En: Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de Educación, 44, 119-154, Barcelona: ICE-Horsori.
- EVANS, L. (2001): "Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals", *Educational Management and Administration*, 29(3), 291-307, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0263211X010293004>.
- FERNÁNDEZ, J. (2000): "La realidad actual de las sociedades cooperativas en la educación", *REVESCO, Revista de Estudios Cooperativos*, 70, 55-76.
- FERNÁNDEZ, J. (2013): "Evolución de las sociedades cooperativas de enseñanza en España". En: Lejarriaga, G., Martín, S. & Muñoz, A., *40 años de historia de las empresas de participación*, Madrid: Verbum, 443-461.
- GALINDO, M.A. (2009): "El comportamiento de los emprendedores españoles en 2008", *Boletín Económico de ICE*, 2962, 23-32.
- GARCÍA-GUTIÉRREZ, C. (2000): "La intercooperación de las sociedades cooperativas en la actividad de la educación", *REVESCO, Revista de Estudios Cooperativos*, 71, 173-195.
- GARCÍA, N. & MARTÍN, M.A. (2012): "Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia", *Tejuelo*, 13, 70-87.

- GATEWOOD, E.J., BRUSH, C., CARTER, N., GREENE, P. & HART, M. (2009): "Diana: a symbol of women entrepreneurs' hunt for knowledge, money, and the rewards of entrepreneurship", *Small Business Economics*, 32(2), 129-145, doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-008-9152-8>.
- GIARDINI, A. & KABST, R. (2008): "Effects of work-family human resource practices: A longitudinal perspective", *The International Journal of Human Resource Management*, 19(11), 2079-2094, doi: <https://doi.org/10.1080/09585190802404312>.
- GOÑI-LEGAZ, S. & OLLO-LÓPEZ, A. (2015): "Factors that determine the use of flexible work arrangement practices in Spain", *Journal of Family and Economic Issue*, 36(3), 463-476, doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10834-014-9408-1>.
- GREENHAUS, J. & BEUTELL, N. (1985): "Sources of conflict between work and family roles", *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88, doi: <http://dx.doi.org/10.2307/258214>.
- GREENHAUS, J.H. & PARASURAMAN, S. (1997): *The integration of work and family life: Barriers and solutions in integrating work and family. Challenges and choices for a changing world*, West-Port, Conn: Quorum Books.
- GREENHAUS, J. & POWELL, G. (2006): "When work and family are allies: A theory of work-family enrichment", *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92, doi: <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>.
- GUARINO, C.M., SANTIBAÑEZ, L. & DALEY, G.A. (2006): "Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature", *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208, doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076002173>.
- HAAR, J.M., RUSSO, M., SUÑE, A. & OLLIER-MALATERRE, A. (2014): "Outcomes of work-life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures", *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 361-373, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.010>.
- HAGEDORN, L. (1996): "Wage equity and female faculty job satisfaction: The role of wage differentials in a job satisfaction causal model", *Research in Higher Education*, 37(5), 569-598.
- HAIR, J.F., BLACK, W.C., BABIN, B.J., ANDERSON, R.E. & TATHAM, R.L. (2009): *Multivariate Analysis*, 7ª Edition, Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- HAMMER, L.B., KOSSEK, E.E., YRAGUI, N.L., BODNER, T.E. & HANSON, G.C. (2009): "Development and validation of a multidimensional measure of family supportive supervisor behaviors (FSSB)", *Journal of Management*, 35(4), 837-856, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0149206308328510>.
- HUGHES, J. & BOZIONELLOS, N. (2007): "Work-life balance as source of job dissatisfaction and withdrawal attitudes: An exploratory study on the views of male workers", *Personnel Review*, 36(1), 145-154, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/00483480710716768>.
- INGLADA, E., SASTRE, J.M. & VILLAROYA, B. (2015): "El cooperativismo en la educación", *REVESCO, Revista de Estudios Cooperativos*, 118, 122-147.

- JAYARATNE, S. & CHESS, W.A. (1984): "Job satisfaction, burnout, and turnover. A national study", *Social Work*, 29(5), 448-453, doi: <http://dx.doi.org/10.1093/sw/29.5.448>.
- JOHNSRUD, L. & SADAQ, K. (1998): "The common experience of 'otherness:' Ethnic and racial minority faculty", *Review of Higher Education*, 21(4), 315-342, doi: <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.1998.0010>.
- JUDGE, T., THORESEN, C., BONO, J. & PATTON, G. (2001): "The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review", *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407, doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>.
- KIM, J. & WIGGINS, M.E. (2011): "Family-Friendly Human Resource Policy: Is It Still Working in the Public Sector?", *Public Administration Review*, 71(5), 728-739, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02412.x>.
- LAPIERRE, L.M., SPECTOR, P.E., ALLEN, T.D., POELMANS, S., COOPER, C.L., O'DRISCOLL, M.P. & KINNUNEN, U. (2008): "Family-supportive organization perceptions, multiple dimensions of work-family conflict, and employee satisfaction: A test of model across five samples", *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 92-106, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.001>
- LEE, C.H. & BRUVOLD, N.T. (2003): "Creating value for employees: Investment in employee development", *International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 981-1000, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0958519032000106173>.
- LEY 27/1999, de 16 de Julio, de Cooperativas, *Boletín Oficial del Estado*, 170, 27027-27062.
- LOCKE, E.A. (1976): "The nature and causes of job satisfaction". In: Dunnette, M.D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally.
- MACINNES, J. (2005): "Diez mitos sobre la conciliación de la vida laboral y familiar", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(1), 35-71.
- MARTÍNEZ-LEÓN, I.M., OLMEDO-CIFUENTES, I. & ZAPATA-CONESA, J. (2012): "Reputación percibida por el profesorado de las cooperativas de educación: medición e influencia", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 77, 237-260.
- MARTÍNEZ-LEÓN, I.M., OLMEDO-CIFUENTES, I. & RAMÓN-LLORENS, M.C. (2018): "Work, personal and cultural factors in engineers' management of their career satisfaction", *Journal of Engineering and Technology Management*, 47(1), 22-36, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jengtecman.2017.12.002>.
- MÁRZ, V., KELCHTERMANS, G., VANHOOF, S. & ONGHENA, P. (2013): "Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum", *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 13-24, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>.

- MEDINA GIACOMOZZI, A., GALLEGOS MUÑOZ, C. & LARA HADI, P. (2008): "Motivación y satisfacción de los trabajadores y su influencia en la creación de valor económico en la empresa", *Revista de Administración Pública*, 42(6), 1213-1230, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122008000600009>.
- METLER, C.A. (2002): "Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers", *American Secondary Education*, 31(1), 43-53.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018): "Estadísticas de educación". En: <http://www.mecd.gov.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>, acceso online 07/06/2018.
- MONZÓN, J.L. (1992): "La economía social: Tercer sector de un nuevo escenario". En: Defourny, J. & Monzon, J.L., *Economía Social. Entre economía capitalista y economía pública*, CIRIEC-España editorial: Valencia, 11-16.
- MORRIS, M., MIYASAKI, N., WATTERS, C. & COOMBES, S. (2006): "The Dilemma of Growth: Understanding Venture Size Choices of Women Entrepreneurs", *Journal of Small Business Management*, 44(2), 221-244, doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-627X.2006.00165.x>.
- NETEMEYER, R.G., BOLES, J.S. & MCMURRIAN, R. (1996): "Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales", *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410, doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.400>.
- ORGAN, D. & RYAN, K. (1995): "A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior", *Personnel Psychology*, 48(4), 775-803, doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x>.
- PASAMAR, S. & VALLE, R. (2013): "Work-life balance under challenging financial and economic conditions", *International Journal of Manpower*, 34(8), 961-974, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJM-07-2013-0172>.
- PEARSON, L.C. & MOARNAW, W. (2005): "The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism", *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- PÉREZ-DÍAZ, V., CHULIÁ, E., LÓPEZ NOVO, J.P. & ÁLVAREZ-MIRANDA, B. (2010): "Catholicism, social values and the welfare system in Spain", *ASP Research Paper*, Madrid, disponible en <http://asp-research.com/pdf/Asp102.pdf>.
- PERNA, L. (2001): "Sex differences in faculty salaries: A cohort analysis", *The Review of Higher Education*, 24(3), 283-307, doi: <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2001.0006>.
- PFEFFER, J. (1994): *Competitive advantage through people*. Harvard Business School Press: Boston.

- RAHMAN, F., JUMANI, N.B., AKHTER, Y., CHISTHI, S.H. & AJMAL, M. (2011): "Relationship between Training of Teachers and Effectiveness Teaching", *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), 150-160.
- ROSSER, V. (2004): "Faculty members' intentions to leave: A national study on their worklife and satisfaction", *Research in Higher Education*, 45(3), 285-309, doi: <http://dx.doi.org/10.1023/B:RIHE.0000019591.74425.f1>.
- SÁNCHEZ MARÍN, G. (2001): *La retribución del directivo y los resultados de la empresa: efectos de la estrategia empresarial y del entorno*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- SCHEIN, V.E., MUELLER, R., LITUCHY, T. & LIU, J. (1996): "Think manager-think male: A global phenomenon?", *Journal of Organizational Behavior*, 17(1), 33-41, doi: [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199601\)17:1%3C33::AID-JOB778%3E3.0.CO;2-F](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199601)17:1%3C33::AID-JOB778%3E3.0.CO;2-F).
- SINCLAIR, R.R., TUCKER, J.S., CULLEN, J.C. & WRIGHT, C. (2005): "Performance differences among four organizational commitment profiles", *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1280-1287, doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1280>.
- SONG, J., ALMEIDA, P. & WU, G. (2003): "Learning-by-hiring: When is mobility likely to facilitate inter-firm knowledge transfer?", *Management Sciences*, 49(4), 351-365, doi: <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.49.4.351.14429>.
- STAVROU, E. & BREWSTER, C. (2005): "The configurational approach to linking strategic human resource management bundles with business performance: Myth or reality?", *Management Review*, 16, 186-201.
- STOCKARD, J. & LEHMAN, M. (2004): "Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management", *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771, doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04268844>.
- STROH, L., BRETT, J. & REILLY, A. (1996): "Family structure, glass ceiling and traditional explanations for the differential rate of turnover of female and male managers", *Journal of Vocational Behavior*, 49(1), 99-118, doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1996.0036>.
- TABACHNIK, B. & FIDELL, L. (2001): *Using Multivariate Statistics*. Pearson: Needham Heights, M. 4th Edition.
- THOMPSON, C.A., BEAUVAIS, L.L. & LYNES, K.S. (1999): "When work-family benefits are not enough: The influence of work-family culture on benefit utilization, organizational attachment, and work-family conflict", *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 392-415, doi: <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1998.1681>.
- TING, S.C. (2010): "The effect of internal marketing on organizational commitment: Job involvement and job satisfaction as mediators", *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 353-382.

- TSINIDOU, M., GEROGIANNIS, V. & FITSILIS, P. (2010): "Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study", *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09684881011058669>.
- TURNER, C. (2002): "Women of color in academe: Living with multiple marginality", *Journal of Higher Education*, 73(1), 74-93, doi: <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0013>.
- VIDAL, I. & CLAVER, N. (2003): "Las empresas sociales en el ámbito de la integración por el trabajo", *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 46, 39-62.
- WEBER, J. (2017): "Discovering the millennials' personal values orientation: A comparison to two managerial populations", *Journal of Business Ethics*, 143(3), 517-529, doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-015-2803-1>.
- ZEMBYLAS, M. & PAPANASTASIOU, E. (2005): "Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction", *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11(5), 433-459, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803610500146152>.