

[Cierre de edición el 31 de agosto del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)


# El modelo pedagógico como estrategia para el desarrollo de una alta satisfacción con la vida

*The Pedagogical Model as a Strategy for the Development of Greater Life Satisfaction*

O modelo pedagógico como estratégia para o desenvolvimento de uma alta satisfação com a vida

*Andoni Arguiñano-Madrado*

Universidad del País Vasco

 <https://ror.org/000xsnr85>

San Sebastián, España

[andoni.arguinano@ehu.eus](mailto:andoni.arguinano@ehu.eus)

 <https://orcid.org/0000-0002-9585-8303>

*Martin Yael Santana-Mejía*

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra

 <https://ror.org/02m457w49>


Santo Domingo, República Dominicana

[martinsantana@pucmm.edu.do](mailto:martinsantana@pucmm.edu.do)

 <https://orcid.org/0000-0003-0766-2747>

*Ane Izagirre-Korta*

Universidad del País Vasco

 <https://ror.org/000xsnr85>

San Sebastián, España

[ane.izagirre@ehu.eus](mailto:ane.izagirre@ehu.eus)

 <https://orcid.org/0000-0001-8900-1576>

*Lidia Caño-Pérez*

Universidad del País Vasco

 <https://ror.org/000xsnr85>

San Sebastián, España

[Lidia.cano@ehu.eus](mailto:Lidia.cano@ehu.eus)

 <https://orcid.org/0000-0002-3456-861X>

*Garazi Ormazabal-Arizkorreta*

Universidad del País Vasco

 <https://ror.org/000xsnr85>

San Sebastián, España

[Garazi.ormazabal@ehu.eus](mailto:Garazi.ormazabal@ehu.eus)

 <https://orcid.org/0000-0002-2554-9484>



Recibido • Received • Recebido: 02 / 06 / 2024  
Corregido • Revised • Revisado: 01 / 07 / 2025  
Aceptado • Accepted • Aprovado: 21 / 08 / 2025



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

### Resumen:

**Objetivo.** El objetivo del artículo es conocer si un centro educativo que tiene como eje principal de su proyecto pedagógico el bienestar del alumnado influye en la satisfacción con la vida (SWL) que el alumnado desarrolla en su edad adulta. **Metodología.** Se emplea un enfoque metodológico cuantitativo donde se mide la SWL junto a otras variables de 268 exalumnos y exalumnas que cursaron sus estudios entre los años 1975 y 2001 en Antzuola. Tras analizar la consistencia interna de los datos se examinó si la SWL cambiaba según diferentes variables mediante la prueba T para muestras independientes y el ANOVA. **Resultados.** Los resultados indican que la SWL es más alta para las personas mayores de 35 años, que han tenido descendencia, quienes han percibido mayor apoyo por parte del profesorado, tienen más relaciones sociales, se autovaloran más positivamente y presentan mayor autopercepción en cuanto al nivel de educación emocional. **Conclusiones.** Este estudio concluye que el modelo pedagógico estudiado, además de preparar al alumnado para responder satisfactoriamente a los requerimientos de la educación formal, ha demostrado ser un centro con un modelo educativo capaz de preparar al alumnado para ser feliz en un mundo en constante transformación.

**Palabras claves:** Bienestar; satisfacción con la vida; proyecto pedagógico; competencias.

**ODS:** ODS 4; educación de calidad; educación humanista.

### Abstract:

**Objective.** This paper aims to evaluate whether a referral school in Antzuola, Spain, whose pedagogical project is focused on the student wellbeing, has influenced satisfaction with life (SWL) of its alumni as adults. **Method.** A quantitative methodological approach is used to measure SWL and other variables in a sample of 268 former students who attended the school between 1975 and 2001. After verifying the internal consistency of the data, analyses were conducted to examine whether SWL varied according to different variables, using independent-samples t-tests and ANOVA. **Results.** The results indicate that SWL is higher among alumni over 35 years of age, those who have had children, those who have received greater support from teachers, those with more social relationships, higher self-esteem and greater self-perception regarding the level of emotional education. **Conclusions.** This study concludes that, in addition to preparing students to respond satisfactorily to the requirements of formal education, the pedagogical model studied has proven to be an institution with an educational approach capable of preparing students for happiness in a world in constant transformation.

**Keywords:** Wellbeing; satisfaction with life; pedagogical project; competencies.

**SDG:** SDG 4; quality education; humanistic education.

### Resumo:

**Objetivo.** O objetivo do artigo é investigar se uma instituição educacional que tem como foco principal de seu projeto pedagógico o bem-estar dos estudantes influencia a satisfação com a vida (SWL) que esses sujeitos desenvolvem em sua idade adulta. **Metodologia.** Para esse fim, é utilizada uma abordagem metodológica quantitativa para medir o SWL, juntamente com outras variáveis, em 268 ex-alunos que cursaram seus estudos entre 1975 e 2001 em Antzuola, Espanha. Após analisar a consistência interna dos dados, examinou-se se a SWL variava de acordo com diferentes variáveis, utilizando o Teste T para amostras independentes e a ANOVA. **Resultados.** Os resultados indicam que a SWL é maior entre indivíduos com mais de 35 anos, que tiveram filhos, e que perceberam

maior apoio por parte do corpo docente, possuem mais relações sociais, realizam autoavaliações de maneira mais positiva e apresentam maior autopercepção em relação ao nível de educação emocional. **Conclusões.** Este estudo conclui que o modelo pedagógico estudado, para além de preparar os estudantes para responderem satisfatoriamente às exigências da educação formal, revelou-se uma escola com um modelo educativo capaz de preparar os alunos para serem felizes em um mundo em constante transformação.

**Palavras-chave:** Bem-estar; satisfação com a vida; projeto pedagógico; competências.  
**ODS:** ODS 4; educação de qualidade; educação humanista.

## Introducción

En la actualidad nadie discute la necesidad de implementar políticas y proyectos educativos capaces de dar respuesta a las necesidades de la sociedad del siglo XXI (Karrera Xuarros et al., 2023). La Unión Europea ha generado un nuevo marco conceptual sobre cómo ha de enfocarse la educación para que las escuelas sean capaces de dar una respuesta satisfactoria a las demandas de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). En el País Vasco, la adaptación al marco conceptual europeo se ha realizado mediante el marco del modelo pedagógico (Uriarte, 2014). Este marco pretende ayudar a mejorar el grado en que las escuelas preparan para la vida y las condiciones que brinda al alumnado para que esté suficientemente formado para asumir un papel activo como ciudadanos y ciudadanas.

Para cumplir con el objetivo propuesto por el modelo pedagógico (Uriarte, 2014), los centros educativos se han visto obligados a reformular sus proyectos educativos. Por su parte, para mantener una homogeneidad entre los proyectos de los distintos centros, la administración del País Vasco ha propuesto ciertas pautas para conjugar las líneas estratégicas de innovación y desarrollo establecidas en el marco europeo, pero tal y como el propio texto recoge, el modo de cumplir con estos requisitos corre a cuenta de los centros.

Es competencia de los centros educativos la deliberación y la toma de decisiones sobre cuestiones particulares que atañen al proyecto educativo del propio centro, siempre sometido a los principios universales de respeto a los derechos humanos y de libertad de enseñanza. (Uriarte, 2014, p. 22)

Se hace evidente el papel de la innovación educativa como herramienta para adaptar los modelos a los requisitos de la sociedad (Rust, 2019), pero la primera de las dificultades a la que se enfrentan los centros es decidir cuáles han de ser los principios del proyecto curricular del centro, consensuar los principios pedagógicos más adecuados para cumplir con el proyecto y, finalmente, decidir cómo se lleva esto al aula (Arguiñano Madrazo, 2019). La dirección que toma la innovación depende, en gran medida, de las variables ideológicas, lógicas, cognitivas, éticas y afectivas del grupo que conforma el centro (Carbonell, 2002).



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Para alcanzar las competencias de “aprender a ser”, decreto 236/2015 (Educación, Política Lingüística y Cultura, 2016a, p. 75); y “aprender a aprender”, decreto 237/2015 (Educación, Política Lingüística y Cultura, 2016b, p. 50). contempladas en los decretos que regulan los currículos de educación infantil, primaria y básica, los centros educativos deben tener en cuenta los aportes de disciplinas como la psicología de la educación.

Estas investigaciones están mostrando que conceptos antiguamente invisibles como la autoestima, el autoconcepto o la autoeficacia percibida son capaces de mejorar el aprendizaje del alumnado. además de ayudar a su desarrollo integral (Tus, 2020).

El concepto de bienestar también ha cobrado gran relevancia y se ha mostrado como un constructo muy importante para mejorar los procesos de aprendizaje (Sánchez-García et al., 2018). En la búsqueda de cómo se podría mejorar el bienestar escolar se ha descubierto que los niveles altos de inteligencia emocional se relacionan con el bienestar subjetivo; y que el autoconcepto anteriormente mencionado también influye directamente en el bienestar de las personas (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Para ello, centrarse en las potencialidades del alumnado, en vez de en sus debilidades, se ha mostrado como una estrategia altamente eficaz (Oliva et al., 2010).

La necesidad por conocer cómo podría mejorarse el autoconcepto y el bienestar de las personas, sobre todo en edad escolar, ha motivado diversos estudios que han descubierto la gran influencia que existe entre estos constructos y el apoyo social percibido por parte de las familias, las amistades (Murillo & Hernández-Castilla, 2020; Jordán Sierra & Codana Alcánara 2019) y el profesorado (Lam et al., 2012). “Investigaciones previas (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Tian et al., 2013, en Ramos-Díaz et al., 2016) han “demostrado la relevancia del apoyo percibido de la familia y del profesorado sobre el funcionamiento adaptativo (implicación/o bienestar escolar)” (Ramos-Díaz et al., 2016, p. 350):

Un factor psicosocial que también está asociado al bienestar en la adolescencia es el apoyo social percibido (Chu et al., 2010), entendido como la percepción subjetiva del adolescente respecto a la adecuación del soporte proporcionado por la red social (familia, amistades y otros individuos del entorno). (Rodríguez-Fernández et al., 2016, p. 61)

Los estudios que se han realizado para conocer las variables explicativas del bienestar en la edad adulta muestran que este correlaciona con el nivel de estudios alcanzado (Pérez Escoda & Alegre, 2014) y que es mayor cuando las personas han realizado estudios superiores.

En definitiva, la psicología de la educación, entre otras cosas, ha demostrado que los proyectos educativos que quieran mejorar el rendimiento de los centros deben tener en cuenta los aspectos psicológicos del alumnado y de su comunidad educativa. Estos descubrimientos, además de ser importantes para identificar la dirección que han de tomar los modelos educativos también podrían ayudar a construir modelos que preparen para la vida (Cachia et al., 2018; Hargreaves, 2004; Schuller & Watson, 2009).

Tal y como diferentes investigaciones realizadas en la Comunidad Autónoma Vasca han mostrado, existen diferentes modelos educativos que tuvieron en cuenta estas cuestiones durante los procesos de innovación que vivieron en los años 70 (Karrera Xuarros et al., 2020). Uno de estos modelos es el de Antzuola Herri Eskola (en adelante Antzuola), un modelo único creado por el profesorado del centro con el apoyo de las familias y de asesorías externas y psicológicas ha seguido evolucionando mediante el aprendizaje basado en la investigación realizada en el aula (Arguiñano Madrazo, 2019).

Este centro ha suscitado gran interés por parte de la comunidad científica por diversos motivos. Es “un centro que aborda el aprendizaje mediante el uso de una metodología que prioriza el crecimiento personal y colectivo para garantizar el bienestar y la autoestima, siempre con la intención de ‘empoderar’ al alumnado” (Arguiñano Madrazo et al., 2018, p. 104). Entienden, que el bienestar es un constructo estrechamente ligado con cómo se relaciona el alumnado con el conocimiento, con cómo se construye el conocimiento y con la importancia que tienen las relaciones interpersonales en este proceso. Por esto entienden que el aprendizaje ha de partir de la base de las emociones y vivencias del alumnado (Arregi Murgiondo, 2015); que requiere también del cuidado del bienestar de su comunidad educativa y que, para ello, el profesorado ha de esforzarse en valorar las potencialidades de las personas que forman la comunidad educativa de Antzuola H.E. (Arguiñano Madrazo, 2019).

En este centro han ido transformando el rol del profesorado y este ha pasado a ser el de una persona que acompaña y protege el bienestar del alumnado y de la comunidad educativa. Para ello, permite al alumnado aprender partiendo de sus inquietudes y se encarga de coordinar los recursos educativos que el alumnado requiera, incluyendo los conocimientos útiles de los que disponga la comunidad educativa (Arguiñano Madrazo, 2019).

Ha sido un centro educativo pionero en dejar participar a las familias de modo activo en el día a día del aula para hacer llegar el modelo educativo a la comunidad. Con el paso de los años, quienes en su momento fueron parte del estudiantado de este modelo, hoy conforman las familias del alumnado actual. La comunidad educativa comprende y vive el modelo pedagógico del centro, el cual se ha convertido en parte del legado cultural del pueblo (Arguiñano Madrazo, 2019).

Las publicaciones escritas por el grupo de profesionales del centro, que muestran el modelo pedagógico del centro y las investigaciones que se han publicado sobre el centro (Arguiñano Madrazo et al., 2018; Arguiñano Madrazo, 2019; Arregi Murgiondo, 2015; Izagirre et al., 2020; Jauregui Elizondo, 2009; Karrera Xuarros et al., 2020; Karrera Xuarros et al., 2023) evidencian que se trata de un modelo educativo centrado en el bienestar del alumnado. Para lograr dicho objetivo, se otorga una atención especial al bienestar de toda la comunidad educativa.

Según Diener (1984) existe consenso sobre tres características básicas del bienestar subjetivo: (a) se construye a partir de las experiencias de cada persona y de la percepción y evaluación de tales experiencias, (b) incluye dimensiones positivas y no solamente la ausencia



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

de negativas y (c) incluye evaluaciones globales de la vida. De ello se entiende que la escuela ejerce una influencia significativa en el bienestar. Por otro lado, [Cummins et al. \(2003\)](#) afirman que la noción del bienestar subjetivo se refiere a las evaluaciones que hace una persona sobre la satisfacción personal con su vida. Por lo que entendemos que todos los constructos referidos al bienestar y, por ende, a la satisfacción con la vida están presentes en el día a día de este centro escolar con el fin de proponer un aprendizaje que les sirva para la vida.

Esta visión de la educación ayuda a fomentar la pasión por el aprendizaje ([Urbina Cárdenas, 2015](#)), lo que explica que el alumnado de este centro, sin haber realizado exámenes dentro de sus aulas y teniendo un índice de estatus socio-económico y cultural (en adelante ISEC) según el Programme for International Student Assessment (en adelante PISA) medio, obtiene resultados significativamente mejores que otros modelos y estratos en las pruebas diagnóstico realizadas por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) ([Arguiñano Madrazo et al., 2018](#)). Ver [Tabla 1](#).

**Tabla 1:** Resultados académicos obtenidos por el alumnado de Antzuola H.E. en las pruebas diagnóstico realizadas por el instituto ISEI-IVEI entre los años 2010 y 2018

	Antzuola en Bruto (b)	Cento ESO (c)	Estrato A (d)	Estrato B (e)	Estrato D (f)	Media CAV (g)
Bajo media	17.9% b	20.1% b	53.6% c	34% D	19.8% b, e	20,1. % b, f
En la media	57.9% d, e, f	58.7% b, f	34.6% c	52.9% D	56.4% b, e	55.5% f
Sobre la media	24.3%	21.2%	11.8% b	13.1% B	23.8%	24.3%

**Nota:** Propiedad de [Arguiñano Madrazo et al., \(2018, p. 107\)](#). Información se comparte con [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#).

Nos encontramos, por tanto, ante un modelo con 40 años de trayectoria que, además de cumplir con el objetivo de conseguir alumnado preparado para la academia, tiene como principal objetivo salvaguardar el bienestar de su comunidad.

Por eso, este trabajo tiene como objetivo conocer si haber pasado por un modelo educativo en el que se trabajan todos los aspectos psicológicos mencionados, ha podido influir en la satisfacción con la vida que ha desarrollado el alumnado que desde 1975 han pasado por el centro educativo de Antzuola H.E.



## Método

### Participantes

En el presente estudio se consideró todo el exalumnado de Antzuola H.E. (nacido entre 1976 y 2001 ambos incluidos) del que se logró contactar a 400 personas para el estudio, de las que se obtuvieron 282 respuestas. Tras eliminar 14 sujetos que respondieron el cuestionario más de una vez, la muestra final consistió en 268 exalumnos y exalumnas de Antzuola H.E., 156 mujeres (58,21%) y 112 hombres (41,79%), con una edad media de 33,1 años (DT=7,1).

### Instrumentos

La satisfacción con la vida se ha medido mediante la versión adaptada al castellano de [Atienza et al. \(2000\)](#) del cuestionario Satisfaction With Life Scale (SWLS) de [Diener et al. \(1985\)](#). Este cuestionario consiste en 5 ítems que miden la satisfacción con la vida de forma global mediante la escala de Likert de 1 a 7, donde los valores elevados representan una mayor satisfacción. Tanto en la versión original como en la adaptada, las propiedades psicométricas del instrumento son adecuadas, siendo la consistencia interna en la versión adaptada de alpha de Cronbach  $\alpha=.84$  ([Atienza et al., 2000](#)). Además de la satisfacción con la vida, se han recogido datos mediante diferentes baterías de preguntas sobre las variables que, de acuerdo con la bibliografía científica influyen en la satisfacción con la vida. Así pues, se ha preguntado por diferentes variables como la relación con el profesorado y el apoyo por parte del profesorado, las relaciones sociales, la autoestima y la educación emocional recibida en el centro durante su escolarización.

### Procedimiento

El cuestionario fue administrado telemáticamente a través de un formulario de Google Forms. Tras obtener la autorización de la escuela, la misma escuela contactó con el exalumnado y consiguió nombrar a una persona responsable por aula, la cual hizo de intermediaria entre el resto del alumnado de su aula y las personas investigadoras. De esta manera se hizo llegar el cuestionario al alumnado de Antzuola H.E. que respondió de forma anónima y voluntaria. Cada participante firmó un documento de consentimiento informado y todo el procedimiento de recogida de datos se realizó previa autorización del comité de Ética en la Investigación y Docencia (CEID/IIEB) de la Universidad del País Vasco (M10\_2018\_045).

### Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 26 y los paquetes de R Lavaan, semPlot y semTools para el análisis factorial confirmatorio (AFC). Se realizó un análisis descriptivo preliminar de las respuestas al SWLS que incluyó la media, varianza, asimetría y curtosis de los ítems, así como la comprobación del supuesto de normalidad multivariante



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

mediante el test de Mardia. Las variables analizadas se consideran cuantitativas de razón, ya que el número de alternativas de respuesta es mayor que cinco (Liu et al., 2017). Por lo tanto, para el análisis factorial confirmatorio se empleó el método robusto de estimación de máxima verosimilitud MLM. Los indicadores de bondad de ajuste utilizados fueron: p valor de Satorra-Bentler,  $\chi^2$  con la corrección de Satorra-Bentler/gl, Tucker-Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Standardized Root Mean square Residual (SRMR) y Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Las recomendaciones de Byrne (2010) indican como valores de ajuste aceptables: p de S-B > .01,  $\chi^2$  de S-B/gl  $\leq 3$ , CFI  $\geq .8$ , TLI  $\geq .8$ , NNFI  $\geq .8$ , SRMR < .1 y RMSEA < .1. La fiabilidad de la escala se analizó a través del cálculo del alpha de Cronbach, lambda de Guttman y coeficiente omega para el análisis de consistencia interna.

Una vez analizada la consistencia interna de los datos se examinó si la satisfacción con la vida variaba dependiendo de las variables analizadas, se llevó a cabo la Prueba T para muestras independientes en el caso de las variables dicotómicas y el análisis de la varianza con un factor (ANOVA) para las variables con más de dos categorías. En el caso de las variables estimadas a partir de preguntas de tipo Likert (relación con el profesorado, relaciones sociales, autoestima y educación emocional) se consideraron 3 categorías que fusionan niveles de la escala: bajo (niveles 1-2), medio (3-5) y alto (6-7). En todos los casos se realizó el contraste de Levene sobre homogeneidad de varianzas y, según el resultado obtenido, se seleccionaron los estadísticos correspondientes. En el caso de más de dos medias, se realizaron pruebas post hoc de Bonferroni y Games-Howell asumiendo varianzas iguales y desiguales, respectivamente. En este caso se estimó el tamaño del efecto de Cohen (Cohen, 1988) que nos permite cuantificar la magnitud de las diferencias entre los grupos que se comparan. Según Cohen (1988), se establece el tamaño del efecto pequeño. ( $1 \leq d < .3$ ), mediano ( $.3 \leq d < .5$ ) y grande ( $.5 \leq d$ ).

De modo que la interpretación de los resultados se ha basado en los umbrales establecidos por Cohen (1988) para el tamaño del efecto y Byrne (2010) para los criterios de ajuste, lo cual permite valorar la relevancia práctica de las diferencias halladas.

## Resultados

### Validez del SWLS

En la Tabla 2 se presentan estadísticos descriptivos como la media, desviación típica, coeficientes de asimetría y curtosis y la matriz de correlaciones para los ítems de SWLS. Todos los valores correspondientes a la asimetría y curtosis están dentro del intervalo (-2,2), considerado aceptable según las recomendaciones de Muthén & Kaplan (1985). En cuanto a la normalidad multivariada el contraste de Mardia rechaza la hipótesis nula de normalidad para los test correspondientes a la curtosis ( $p < .001$ ) y asimetría ( $p < .001$ ). Por lo tanto, se han seleccionado parámetros robustos para el análisis factorial confirmatorio.

**Tabla 2:** Análisis descriptivo y matriz de correlaciones.

	M	DT	CA	Cu	Swls1	Swls2	Swls3	Swls4	Swls5
Swls1	5.37	1.02	-.59	1.44	1				
Swls2	5.54	.99	-.75	1.19	.683**	1			
Swls3	5.89	.81	-.89	1.5	.666**	.554**	1		
Swls4	5.81	.98	-.77	.366	.616**	.539**	.619**	1	
Swls5	5.24	1.33	-.92	.8	.559**	.502**	.539**	.569**	1

M= Media; DT= Desviación Típica; CA=Coefficiente de Asimetría; Cu=Curtosis \*\*p<0.01

**Nota:** Elaboración propia.

Los resultados presentados en la [Tabla 3](#) sugieren una bondad de ajuste adecuada para el modelo unifactorial. La p de Satorra-Bentler >.01 y  $\chi^2$  de Satorra-Bentler/gl  $\leq 3$ , los índices de ajuste TLI, CFI Y NNFI alcanzan valores cercanos a 1, mientras que los índices de error SRMR y RMSEA muestran valores reducidos. Los índices de fiabilidad indican que el modelo de un solo factor tiene una buena consistencia interna (alpha de Cronbach=.865, lambda de Guttman=.867, omega de McDonald=.89).

**Tabla 3:** Índices de bondad de ajuste del modelo unifactorial.

	p de B-S	$\chi^2$ S-B/gl	TLI	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA
Estimador	0.046	2,26	.976	.988	.976	.024	.076

p de S-B: nivel de significación de Satorra-Bentler;  $\chi^2$  S-B/gl: cociente de  $\chi^2$  con la corrección de Satorra-Bentler y grados de libertad; TLI: Tucker-Lewis Index; CFI: comparative fit index; NNFI: non normed fit index; SRMR: standardized root mean square residual; RMSEA: root mean square error of approximation.

**Nota:** Elaboración propia.

### Factores que influyen en la satisfacción con la vida del exalumnado de Antzuola H.E.

Los resultados de la prueba T y del análisis de la varianza muestran que varias de las variables que la bibliografía científica ha mostrado como predictivas de la satisfacción con la vida influyen del mismo modo entre el exalumnado de Antzuola H.E. como son el hecho de haber tenido descendencia, la edad, la relación con el profesorado, las relaciones sociales, la autoestima y la educación emocional ([Tabla 4](#)). Sin embargo, ni el nivel de estudios ni la situación laboral influyó significativamente en la satisfacción con la vida del exalumnado de Antzuola H.E. Tampoco se observaron diferencias entre sexos.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

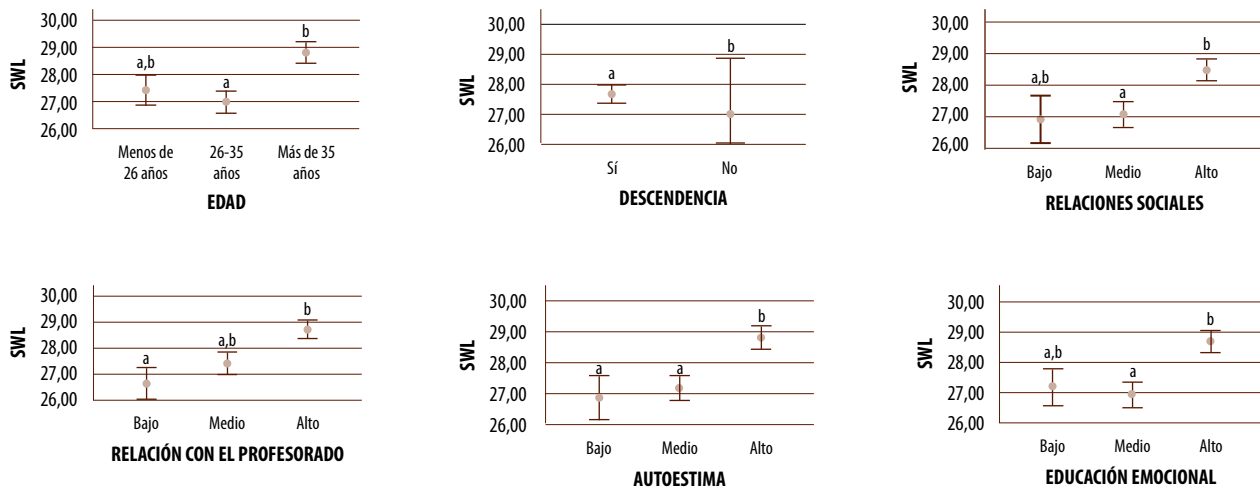
**Tabla 4:** Efecto de las diferentes variables estudiadas sobre el nivel de satisfacción con la vida. En negrita se muestran los efectos significativos ( $p < 0.05$ )

<i>Prueba T</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
Sexo	0.844	0.399	0.105
Nivel de estudios	0.135	0.892	0.026
Descendencia Sí /No	4.715	<0.001	0.613
<i>ANOVA</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Edad	5.869	0.003	0.4188
Situación laboral	0.705	0.495	0.1418
Relación con el profesorado	5.477	0.005	0.4082
Relaciones sociales	4.231	0.016	0.3577
Autoestima	5.984	0.003	0.4239
Educación emocional	5.743	0.004	0.4188

**Nota:** Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la **Figura 1**, los resultados de la prueba T para dos grupos y la prueba post hoc de Bonferroni para la comparación de medias entre más de dos grupos indican que la satisfacción con la vida es mayor para las personas mayores de 35 años ( $28,8 \pm 0,38$  e.s.), para quienes han tenido descendencia ( $29,48 \pm 0,39$  e.s.), que han percibido un apoyo mayor por parte del profesorado ( $28,71 \pm 0,36$  e.s.), que tienen más relaciones sociales ( $28,49 \pm 0,34$  e.s.), que se autovaloran más positivamente (autoestima) ( $28,8 \pm 0,36$  e.s.) y que presentan mayor autopercepción en cuanto al nivel de educación emocional ( $28,71 \pm 0,36$  e.s.).

**Figura 1:** Satisfacción media con la vida ( $\pm$  error estándar) según (i) la edad, (ii) la descendencia (iii) la relación con el profesorado, (iv) las relaciones sociales, (v) la autoestima y (vi) la educación emocional. Las distintas letras indican diferencias significativas entre las categorías según los resultados de la prueba T para dos grupos y la prueba post hoc de Bonferroni para más de dos grupos con varianzas iguales



**Nota:** Elaboración propia.



En cuanto al apoyo percibido por parte del profesorado el 45,15% del exalumnado ha sentido tener un apoyo total, y solo el 11,57% un apoyo escaso. En cuanto al tamaño del efecto que tiene esta variable, la *d* de Cohen indica ( $d=0,41$ ) un efecto intermedio de la variable apoyo del profesorado en cuanto a la satisfacción con la vida.

Más de la mitad del exalumnado (53,93%) consideró que había desarrollado muchas relaciones sociales en la vida, mientras que un 39,70% consideró tener un nivel medio de relaciones sociales y solo un 6,37% consideró que tenía pocas relaciones. Esta variable también tiene un efecto intermedio sobre la satisfacción con la vida ( $d=0,3577$ ). Solo el 10,07% del exalumnado de Antzuola H.E. mostró un nivel bajo de autovaloración mientras que el resto mostró un nivel medio o alto. Igualmente, solo el 0,07% consideró que su nivel de educación emocional era bajo, mientras que alrededor de la mitad (48,89%) consideró que era alto. Según el tamaño del efecto de Cohen ambas variables tienen un efecto intermedio sobre la satisfacción con la vida, siendo  $d= 0,42$  para ambas variables.

En cuanto al nivel de estudios, el 87,7% del exalumnado de Antzuola H.E. ha realizado estudios superiores. Sin embargo, esta variable no influyó en la satisfacción con la vida del exalumnado de Antzuola H.E. (Tabla 4).

## Discusión

En Antzuola H.E. el 82,5% del exalumnado se encuentra satisfecho (25-29) o altamente satisfecho (30-35) con su vida lo que demuestra que el alumnado que ha pasado por Antzuola H.E. muestra tener una alta satisfacción con la vida.

Los estudios previos evidencian que las personas que se encuentran en situaciones de inactividad laboral tenían puntuaciones significativamente menores en la satisfacción con la vida que aquellas que trabajan, estudian o se dedicaban a las labores domésticas (Rubio Arribas, 2009). Sin embargo, observamos que entre el exalumnado de Antzuola H.E. no existen diferencias significativas entre las personas que se encuentran en inactividad laboral y el resto. Esto muestra que el alumnado que ha pasado por este centro educativo es capaz de sentirse satisfecho con su vida en situaciones en las que el resto de la población muestra niveles más bajos de satisfacción con la vida. A pesar de que la bibliografía sí relaciona el apoyo del profesorado con el autoconcepto y el bienestar, no se menciona la existencia de una correlación entre el apoyo sentido por parte del profesorado y la satisfacción con la vida. Sin embargo, el análisis realizado muestra que entre el exalumnado de Antzuola H.E. la satisfacción con la vida es mayor para quienes han percibido un alto apoyo por parte del profesorado. Esto es un indicativo de que un modelo pedagógico como el de Antzuola H.E., en el que el profesorado tiene como objetivo salvaguardar el bienestar del alumnado y la relación que tiene este con el conocimiento, ayuda a mejorar la relación profesorado-alumnado y, por consiguiente, a que este último desarrolle una mayor satisfacción con la vida.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

Es cierto que este resultado por sí mismo puede no ser suficiente para demostrar la relación directa entre el modelo pedagógico y la satisfacción con la vida. El centro educativo ha trabajado y sigue trabajando hoy en día, específica y activamente, todos aquellos constructos identificados como predictivos de una alta satisfacción con la vida (Arguiñano Madrazo, 2019; Izagirre et al., 2020; Karrera Xuarros et al., 2020; Karrera Xuarros et al., 2023) como son, la autoestima (Avanci et al., 2007), el autoconcepto (Rodríguez-Fernández et al., 2016), la inteligencia emocional (Downey et al., 2010), el apoyo social al alumnado, así como el cuidado y fomento de la creación de relaciones sociales positivas (Kiuru et al., 2009). Por tanto, siendo todas estas características constructos que pueden ser predictivos de una alta satisfacción con la vida, consideramos que el trabajo realizado en el centro ha influido de una manera amplia en el modo que el alumnado de Antzuola H.E. vive la vida y percibe la satisfacción vital. Aunque, no puede establecerse una causalidad directa, los resultados coinciden con el estudio de Downey et al. (2010) que vincula el apoyo escolar y las competencias socioemocionales con altos niveles de bienestar.

Por ello, entendemos que el modelo pedagógico propuesto por Antzuola H.E., además de preparar al alumnado para responder satisfactoriamente a los requerimientos de la educación formal, ha demostrado ser un centro con un modelo educativo capaz de preparar al alumnado para ser felices en un mundo en constante transformación.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que haber pasado por un modelo educativo centrado en el bienestar, como el de Antzuola Herri Eskola, puede marcar una diferencia importante en la forma en que las personas valoran su vida en la adultez. El apoyo del profesorado, la posibilidad de establecer vínculos sociales significativos, el desarrollo de una sana autoestima y de la educación emocional, parecen haber dejado huellas duraderas en quienes formaron parte de esta experiencia educativa.

Aunque no se puede establecer causalidad directa, los resultados son congruentes con diferentes estudios previos, los cuales aportan evidencia desde un enfoque longitudinal poco explorado en estudios sobre bienestar educativo. El trabajo reafirma la relevancia de una pedagogía centrada en el bienestar, más allá del rendimiento académico convencional.

Ahora bien, entre las limitaciones principales de este estudio están: se realizó en un solo centro, no contó con grupo control y la participación fue voluntaria. Aun así, lo aprendido aquí es valioso para otras comunidades educativas que deseen repensar su modelo pedagógico desde una mirada más humana e integral.



Se podría replicar este tipo de estudios en otros contextos, así como considerar enfoques metodológicos mixtos que incorporen la perspectiva cualitativa del alumnado y de la comunidad educativa. Invitamos a seguir explorando estas conexiones entre educación y bienestar poniendo a las personas en el centro del proceso educativo.

## Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **A. A. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **M. Y. S. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **A. I. K.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **I. C. P.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **G. O. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

## Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <http://hdl.handle.net/10810/73143>

## Financiación

Este trabajo fue respaldado por los proyectos de investigación del Gobierno Vasco *Comunidades de Práctica: Transformar Desafíos Educativos en Oportunidades de Aprendizaje, Empoderamiento y Emancipación* [PIBA\_2023\_1\_0025] así como por la Diputación Foral de Guipúzcoa *El Legado Pedagógico de la Escuela de Gipuzkoa* [DGE22/17].

## Referencias

- Arguiñano Madrazo, A. (2019). *Hezkuntza Berrikuntza: Antzuola Herri Eskolako Bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidean* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/42035>
- Arguiñano Madrazo, A., Karrera Juarros, I., & Arandia Loroño, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: Factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 103-112. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1450>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Arregi Murgiondo, X. (2015). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola* [Tesis doctoral, Mondragon Unibertsitatea]. <https://ebiltegia.mondragon.edu/xmlui/handle/20.500.11984/1581>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. <https://www.psicothema.com/pii?pii=296>
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. dos., & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação transcultural de escala de auto-estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 397-405. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300007>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2ª ed.), Routledge.
- Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El Cambio en la escuela*. Morata.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Erlbaum. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-10517-X>
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., van Vugt, J., & Misajon, R. A. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing. The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64(2), 159-190. <https://doi.org/10.1023/A:1024704320683>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. P. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1) 20-29. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Educación, Política Lingüística y Cultura (2016a, enero 15). Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, N.º 9. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>



- Educación, Política Lingüística y Cultura. (2016b, enero 15). Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, N.º 9. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142a.pdf>
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: The foundations for lifelong learning*. Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781847425966>
- Izagirre, A., Caño, L., & Arguiñano, A. (2020). La competencia matemática en Educación Primaria mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista de Educación Matemática*, 32(3), 241-262. <https://doi.org/10.24844/em3203.09>
- Jauregui Elizondo, M. L. (2009). *Haur hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabilearen deskribapena eta azterketa* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/12252>
- Jordán Sierra, J. A. J. & Codana Alcántara, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Karrera Xuarros, I., Arguiñano Madrazo, A., Basasoro Ciganda, M., & Castillo Armijo, P. (2020). Innovative pedagogical experiences at Basque Country inclusive schools. *British Journal of Educational Studies*, 68(6), 753-770. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032>
- Karrera Xuarros, I., Basasoro Ciganda, M., & Arguiñano Madrazo, A. (2023). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: Gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 75(3) 488-506. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Kiuru, N., Nurmi, J.-E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 65-76. <https://doi.org/10.1177/0165025408098014>
- Lam S.-F., Wong B. P.H., Yang H., & Liu Y. (2012) Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-418). Springer. [https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/310773130\\_Handbook\\_of\\_Student\\_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf?\\_cf\\_chl\\_tk=sJqpgrmoLcAE261Aj3Jf6dBU6M8sYp3C7jz\\_fN67Z74-1750204213-1.0.1.1-QBuqKXsQFEichpbLar3RUHVaielKlxU\\_aLMjXmDyNTg](https://www.researchgate.net/profile/Azkananda-Widiasani/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement/links/5836a0dd08aed45931c772b7/Handbook-of-Student-Engagement.pdf?_cf_chl_tk=sJqpgrmoLcAE261Aj3Jf6dBU6M8sYp3C7jz_fN67Z74-1750204213-1.0.1.1-QBuqKXsQFEichpbLar3RUHVaielKlxU_aLMjXmDyNTg)



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20004>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Liu, Y., Millsap, R.E., West, S. G., Tein, J.-Y., Tanaka, R., & Grimm, K. J. (2017). Testing measurement invariance in longitudinal data with ordered-categorical measures. *Psychological Methods*, 22(3), 486-506. <https://doi.org/10.1037/met0000075>
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Muthén, B. & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 171-189. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., & Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Journal for the Study of Education and Development*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Pérez Escoda, N. & Alegre, A. (2014). Satisfacción con la vida: Predictores y moderadores. En B. Barredo Gutiérrez, R. Bisquerra Alzina A. Banco Cuch, N. García Aguilar, A. Giner Tarrida, N. Pérez-Escoda, & A. Tey Teijón (Coords.), *1 Congreso Internacional de Educación Emocional. 10 Jornadas de Educación Emocional. Psicología positiva y Bienestar* (pp. 447-457). Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58585>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia Rey-Baltar, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica* 21(2), 339-356. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rubio Arribas, F. J. (2009). Aspectos sociológicos del desempleo/paro y de la precariedad laboral. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 24(4), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18112178003.pdf>
- Rust, F. O. (2019). Redesign in teacher education: The roles of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 523-533. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1628215>
- Sánchez-García, M. de los Á., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., & Paino, M. (2018). Dificultades emocionales y comportamentales en la adolescencia: relación con bienestar emocional, afecto y rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 34(3), 482-489. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>

- Schuller, T. & Watson, D. (2009). *Learning through life*. Inquiry into the future for lifelong learning. Niace.
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), 45-59. [10.2017/IJRC.2456.6683/202010009](https://doi.org/10.2017/IJRC.2456.6683/202010009)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Urbina Cárdenas, J. E. (2015). Maestros de la pasión por aprender "Cuchillas pero Chéveres". *Revista Colombiana de Educación* 68(1), 91-111. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce91.111>
- Uriarte, C. (2014). *Heziberri 2020. Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*. Departamento de educación política lingüística y cultura. Eusko Jaurlaritz, Gobierno Vasco. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_sist\\_educativo/es\\_def\\_adjuntos/000009c\\_Pub\\_EJ\\_heziberri\\_2020\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_sist_educativo/es_def_adjuntos/000009c_Pub_EJ_heziberri_2020_c.pdf)

