

## **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 high life satisfaction**

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

#### **Resumen**

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. Para ello se mide la SWL junto a otras variables de 268 ex alumnos/as 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 variaba según diferentes variables llevando a cabo la Prueba T para muestras independientes y el ANOVA. Los resultados indican que la SWL es mayor para los individuos mayores de 35 años, que han tenido hijos/as, han percibido mayor apoyo por parte del profesorado, tienen más relaciones sociales, se auto valoran más positivamente y presentan mayor autopercepción en cuanto al nivel de educación emocional.

**Palabras clave:** Bienestar, satisfacción con la vida, proyecto pedagógico, competencias

#### **Abstract**

The aim of the paper is to evaluate whether a referral school whose pedagogical project is focused on the wellbeing of the students influences their Satisfaction with Life (SWL) as adults. For that, SWL and other variables of interest are measured in a sample of 268 former students who studied between 1975 and 2001 in Antzuola. After checking the internal consistency of the data, it was examined whether SWL varied according to different variables, carrying out the T-Test for independent samples and ANOVA. The results indicate that SWL is greater for individuals over 35 years of age, who have had children, have received greater support from teachers, have more social relationships, have higher self-esteem and higher self-perception regarding the level of emotional education.

**Key words:** wellbeing, satisfaction with life, pedagogical project, competencies

#### **Resumo**

O objetivo do artigo é investigar se uma instituição educacional que tem como foco principal de seu projeto pedagógico o bem-estar dos alunos influencia a satisfação com a vida (SWL)

que os alunos desenvolvem em sua idade adulta. Para isso, a SWL é medida juntamente com outras variáveis de 268 ex-alunos que cursaram seus estudos entre os anos de 1975 e 2001 em Antzuola. Após analisar a consistência interna dos dados, foi examinado se a SWL variava de acordo com diferentes variáveis, utilizando o Teste T para amostras independentes e a ANOVA. Os resultados indicam que a SWL é maior para indivíduos com mais de 35 anos, que tiveram filhos, perceberam maior apoio por parte do corpo docente, possuem mais relações sociais, se autoavaliam de maneira mais positiva e apresentam maior autopercepção em relação ao nível de educação emocional.

**Palavras-chave:** Bem-estar, satisfação com a vida, projeto pedagógico, competências

## **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 et al., 2021). 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 (UNESCO, 2015). En el País Vasco, la adaptación al marco conceptual europeo se ha realizado mediante el marco del modelo pedagógico Heziberri 2020 (2016). Este marco pretende ayudar a mejorar el grado en que las escuelas preparan para la vida y las condiciones que la escuela brinda al alumnado para que estos estén suficientemente formados para asumir un papel activo como ciudadanos y ciudadanas.

Para cumplir con el objetivo propuesto por el modelo pedagógico Heziberri 2020 (2016) y la ley 17/2023 de 21 de diciembre (2024), 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. (Heziberri 2020, 2016, p.22)

Se hace evidente el papel de la innovación educativa como herramienta para adaptar los modelos a los requisitos de la sociedad (Fullan, 2002; 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, 2019a). Y es que 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).

Para conseguir cumplir con las competencias de “aprender a ser” y “aprender a aprender” recogidas ya en los decretos de educación infantil primaria y básica de 2015 (decretos 236/2015; 237/2015) los centros educativos se ven obligados a tener presente los hallazgos realizados por ciencias como psicología de la educación.

Estas investigaciones están mostrando que conceptos antiguamente invisibles como la autoestima, el auto concepto o la autoeficacia percibida son capaces de mejorar el aprendizaje del alumnado además de ayudar a desarrollarse de manera integral (Colmar et al., 2019; Torres et al., 2017; 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 (Correa-Reyes et al., 2017; Sánchez-García et al., 2018; Ros et al., 2017). 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 (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005; Sánchez-Álvarez et al., 2016) 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 y las amistades (Cabrera et al., 2019; Machargo Salvador, 2001; Murillo y Hernández-Castilla, 2020; Sierra et al., 2019) o el profesorado (Lam et al., 2012). Investigaciones previas (Rodríguez-Fernández et al., 2016; Ramos-Díaz et al., 2016) han demostrado la relevancia del

apoyo percibido de la familia y del profesorado sobre el funcionamiento adaptativo (implicación y/o bienestar escolar):

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 éste correlaciona con el nivel de estudios alcanzado (De la cruz-Sánchez, 2013; Pérez-Escoda, 2013; Pérez Escoda y Alegre Roselló, 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 tienen que 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 y 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 y Arguiñano, 2018; Karrera 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 asesores externos como psicólogos que ha seguido evolucionando mediante el aprendizaje basado en la investigación realizada en el aula (Arguiñano, 2019a).

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 et al., 2018, p. 1). 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. Es por esto que entienden que el aprendizaje ha de partir de la base de las emociones y vivencias del alumnado (Arregi, 2015; Sasieta y Etxaniz, 2015), que requiere también del cuidado del bienestar de su comunidad educativa (Basasoro et al., 2018) y que, para ello, el profesorado ha de esforzarse en poner en valor las potencialidades de las personas que forman la comunidad educativa de Antzuola H.E. (Arguiñano, 2019b).

En este centro han ido transformando el rol del profesorado y éste 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 (Karrera y Arguiñano, 2018).

Ha sido un centro educativo pionero en dejar participar a las familias de modo activo en el día a día del aula para conseguir hacer llegar el modelo educativo a la comunidad. Con el paso de los años, los/las que un día fueron alumnos/as en ese modelo, hoy son familia del alumnado. La comunidad educativa entiende y vive el modelo pedagógico del centro y éste se ha convertido en parte del legado cultural del pueblo (Karrera et al., 2019).

Las publicaciones escritas por el grupo de profesionales del centro que muestran el modelo pedagógico del centro (Antzuola Herri Eskola, 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2004a; 2004b; 2006; 2008; 2013a; 2013b; 2015) y las investigaciones que se han publicado sobre el centro (Arguiñano, 2019a; Arguiñano et al., 2018, Arguiñano et al., 2020; Arregi 2015; Basasoro et al., 2018; Izagirre et al., 2020; Karrera y Arguiñano, 2018; Karrera et al., 2020; Karrera et al., 2021; Irazabal y Mujika, 2017; Jauregui-Elizondo, 2014) certifican que es un modelo en el que prima el bienestar del alumnado. Y que para la consecución de ese objetivo hacen hincapié en el bienestar de la comunidad.

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 de negativas y (c) incluye evaluaciones globales de la vida. Por lo que se entiende que la escuela tiene una gran influencia sobre 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” (Arguiñano, 2019b).

Esta visión de la educación ayuda a fomentar la pasión por el aprendizaje (Urbina, 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 PISA (ISEC) 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) (Tabla 1, Arguiñano et al., 2018).

Tabla 1.

*Resultados académicos obtenidos por el alumnado de Antzuola H.E. en las pruebas diagnósticas 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 %

Fuente: Arguiñano et al., (2018)

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

Es por eso que 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 los/las alumnos/as que desde 1975 han pasado por el centro educativo de Antzuola H.E.

## **Método**

### ***Participantes***

En el presente estudio se consideró todo el ex alumnado de Antzuola H.E. (nacidos/as entre 1976 y 2001 ambos incluidos). Tras eliminar los 14 sujetos que respondieron el cuestionario más de una vez, la muestra final consistió en 268 ex alumnos/as 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 mide 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 a la literatura 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 ex alumnado y consiguió nombrar a una persona responsable por aula, la cual hizo de intermediaria entre el resto del alumnado de su aula y los/as investigadores/as. 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/IEEB) 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 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 fusionando 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, se establece el tamaño del efecto pequeño ( $.1 \leq d < .3$ ), mediano ( $.3 \leq d < .5$ ) y grande ( $.5 \leq d$ ).

## 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 y 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

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

Fuente: 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

Nota: 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.

Fuente: Elaboración propia

### ***Factores que influyen en la satisfacción con la vida del ex alumnado de Antzuola H.E.***

Los resultados de la prueba T y del análisis de la varianza muestran que varias de las variables que la literatura científica ha mostrado como predictivas de la satisfacción con la vida influyen del mismo modo entre el ex alumnado de Antzuola H.E. como son el hecho de haber tenido hijos/as, 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 ex alumnado de Antzuola H.E. Tampoco se observó diferencias entre sexos.

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
<b>Descendencia Si /No</b>	<b>4.715</b>	<b>&lt;0.001</b>	<b>0.613</b>

ANOVA	F	p	
<b>Edad</b>	<b>5.869</b>	<b>0.003</b>	<b>0.4188</b>
Situación laboral	0.705	0.495	0.1418
<b>Relación con el profesorado</b>	<b>5.477</b>	<b>0.005</b>	<b>0.4082</b>
<b>Relaciones sociales</b>	<b>4.231</b>	<b>0.016</b>	<b>0.3577</b>
<b>Autoestima</b>	<b>5.984</b>	<b>0.003</b>	<b>0.4239</b>
<b>Educación emocional</b>	<b>5.743</b>	<b>0.004</b>	<b>0.4188</b>

Fuente: 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 los individuos mayores de 35 años ( $28.8 \pm 0.38$  e.s), para aquellos que han tenido hijos/as ( $29.48 \pm 0.39$  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 auto valoran 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).

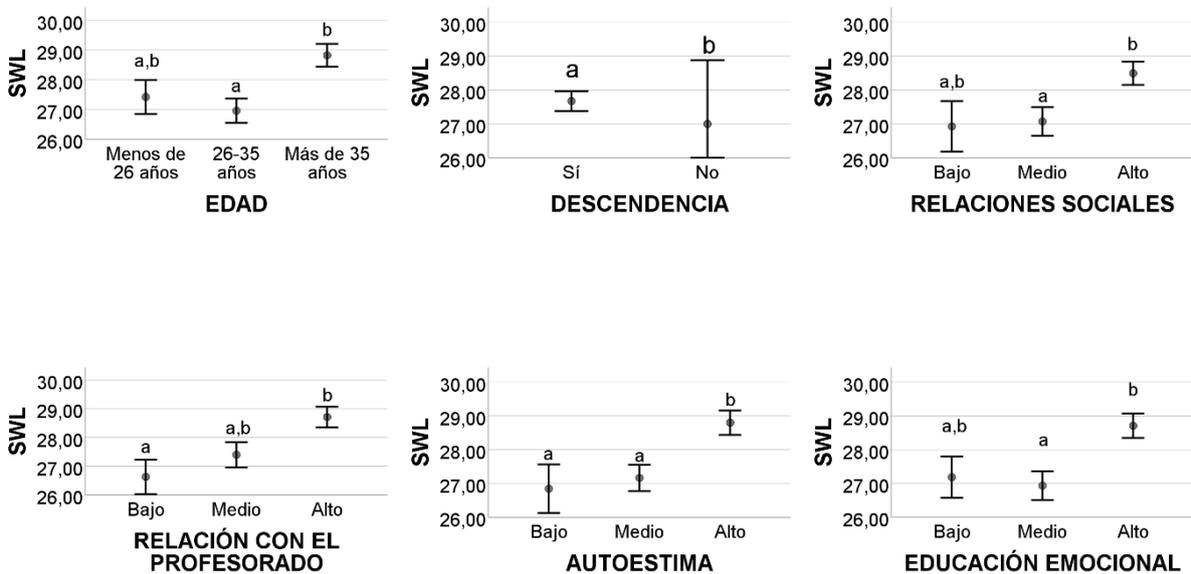


Figura 1. Satisfacción media con la vida ( $\pm$  error estándar) según (i) la edad, (ii) la descendencia (iii) la relación con el profesorado, (iv) las relaciones sociales, (v) la autoestima y (vi) la educación emocional. Las distintas letras indican diferencias significativas entre las

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.

En cuanto al apoyo percibido por parte del profesorado el 45,15 % del ex alumnado 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 ex alumnado (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 ( $d=0.3577$ ). Sólo el 10.07 % del ex alumnado 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 ex alumnado de Antzuola H.E. ha realizado estudios superiores. Sin embargo, esta variable no influyó en la satisfacción con la vida del ex alumnado de Antzuola H.E. (Tabla 4).

## **Discusión**

En Antzuola H.E. el 82,5 % del ex alumnado 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, muestran que las personas que se encuentran en situaciones de inactividad laboral tenían puntuaciones significativamente menores en la satisfacción con la vida que aquellos que trabajan, estudian o se dedicaban a las labores domésticas (Rubio, 2009). Sin embargo, observamos que entre el ex alumnado 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 literatura científica sí relaciona el apoyo del profesorado con el auto concepto 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 ex alumnado de Antzuola H.E. la satisfacción con la vida es mayor para aquellos que 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 éste con el conocimiento, ayuda a mejorar la relación profesorado-alumnado y, por consiguiente, a que estos últimos desarrollen una mayor satisfacción con la vida.

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. Sin embargo, puesto que el centro educativo ha trabajado y sigue trabajando hoy en día, específica y activamente, todos aquellos constructos que la literatura científica muestra como predictivos de una alta satisfacción con la vida (Arguiñano, 2019a; Basasoro et al., 2018; Izagirre et al., 2020; Karrera et al., 2020; Karrera et al., 2021) como son, la autoestima (Avanci et al., 2007), el autoconcepto (Rodríguez-Fernández, 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). Siendo todas estas características constructos 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.

Es por esto que 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.

## **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] y el proyecto "Comunidades de Práctica en Educación Infantil y Educación Primaria: fomentando la cultura científico-tecnológica y las vocaciones STEAM desde la perspectiva humanista" [Hezkuntza 23/12] financiado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. También ha contado con el apoyo de un contrato predoctoral de la UPV/EHU [PIF 21/217].

## Referencias

- Antzuola Herri Eskola. (1999). Infantil y primaria ¿dos mundos independientes? *Cuadernos De Pedagogía*, 282, 40-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36570>
- Antzuola Herri Eskola. (2000). Gestión del currículum y concepciones del alumnado. *Cuadernos De Pedagogía*, 290, 70-73
- Antzuola Herri Eskola. (2001a). Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos?. *Aula De Infantil*, 1, 7-14. <https://www.grao.com/es/producto/el-que-cuando-para-que-de-las-matematicas>.
- Antzuola Herri Eskola. (2001b). El qué, cuándo, para qué... de las matemáticas. *Aula De Innovación Educativa*, 10(103-104), 20-24. <https://www.grao.com/es/producto/ninos-y-ninas-investigadoras-de-que-hablamos>
- Antzuola Herri Eskola. (2004a). El Bienestar. "en la escuela lo que yo digo también es importante. *Aula de innovación educativa*, 132, 18-21. <https://www.grao.com/es/producto/el-bienestar-en-la-escuela-lo-que-digo-yo-tambien-es-importante>
- Antzuola Herri Eskola. (2004b). Una comunidad que acaba. *Aula de innovación educativa*, 132, 40-46. <https://www.grao.com/es/producto/una-comunidad-que-acaba>
- Antzuola Herri Eskola. (2006). El viaje a marte. *Cuadernos de Pedagogía*. (355), 55-58. [http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/2010-2011/matematicas/Antzuola\\_viaje\\_Marte.pdf](http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/2010-2011/matematicas/Antzuola_viaje_Marte.pdf).
- Antzuola Herri Eskola. (2008). *Tiempo para compartir*. VIII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. Coleccio Jornades, (61). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559626>
- Antzuola Herri Eskola. (2013a). *La enseñanza de las matemáticas en contextos de aprendizaje*. III jornada de las enseñanzas de la matemática en Navarra. Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/10273>
- Antzuola Herri Eskola. (2013b). *Libertad y equidad como garantía de libertad*. Hobest.

- Antzuola Herri Eskola. (2015) Antzuola Herri Eskola. Auto elikatzen den eredu bizi bat. *Hik Hasi*. <http://www.hikhasi.eus/Artikuluak/20151001/antzuolako-herri-eskola-autoelikatzen-den-eredu-bizi-bat>
- Arguiñano, A. (2019a). *Hezkuntza Berrikuntza: Antzuola Herri Eskolako Bilakaera berrikuntza pedago- gikoaren bidean* [PhD thesis]. Universidad del País Vasco. Institutional repository. <https://addi.ehu.es/handle/10810/42035>
- Arguiñano, A. (2019b). *Bizitzarako eredia da Antzuola Herri Eskolarena*. Goiena aldizkaria. <https://goiena.eus/antzuola/1576492274478-andoni-arginano-bizitzarako-eredua-da-antzuolako-eskolarena>
- Arguiñano, A., Basasoro, M., y Ormazabal, G. (2020). Claves para que un proceso de innovación perdure en el tiempo. Antzuola Herri Eskola, 35 años de proyecto educativo. In S. Alonso, J. M. Romero., C. Rodríguez-Jimenez, y J. M. Sola (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes educativos* (pp. 597–612). Dykinson.
- Arguiñano, A., Karrera, I., y Arandia, 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>
- Arregi, X. (2015). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola*. Doktoretza tesia. Mondragon Unibertsitatea.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. dos. y Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação Transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 397-405 En: <https://www.scielo.br/j/prc/a/vFYmpGXxSbJ4szKVC9gJwSq/?lang=pt&format=pdf>
- Basasoro, M., Karrera, I., y Arguiñano, A. (2018). Antzuola Herri Eskola Eskola-Ongizatearen eraikuntzan kontzeptua mugatuz eta zabalduz. *Tantak*. 31(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19559>

- Byrne, B.M. (2010). *Structural equations with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600219>
- Cabrera, J. M. F., Jiménez, F. J., Adelantado, V. N., y López, C. R. S. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 138-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Cachia, M., Lynam, S., y 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>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-10517-X>
- Correa-Reyes, A. S., Cuevas-Martínez, M. D. R. y Vilaseñor, M. (2017). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/58583>
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., van Vugt, J. y Misajon, R. A. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing. *The Australian Unity Wellbeing Index. Social Indicators Research*, 64, 159-190. doi:10.1023/A:1024704320683
- 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. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/spa/html/webleg00-confich/es/>
- 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. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/237/dof/spa/html/webleg00-confich/es/>
- De la Cruz-Sánchez, E., Feu, S., y Vizuete-Carrizosa, M. (2013). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española.

*Universitas psychologica*, 12(1), 31-40. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-1.efab>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J. y 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., Johnston, P., Hansen, K., Birney, J. y Stough, C. (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>

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41935>

Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: The foundations for lifelong learning*. Policy Press. <https://policy.bristoluniversitypress.co.uk/learning-for-life>

Heziberri 2020. (2016). Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa. Departamento de educación política lingüística y cultura.

Irazabal, M. E., y Mujika, A. (2017). Talde-lanean jardunez, aurrera egiten du proiektuak, eta eskola-komunitate osoari gauzak aldatzeko indarra ematen dio horrek. *Hik Hasi*, 217(1), 18–23. <http://www.hikhasi.eus/Albistegia/20170412/antzuolako-eskolako-irakasleak-talde-lanean-jardunez-aurrera-egiten-du-proiektuak-eta-eskola-komunitate-osoari-gauzak-aldatzeko-indarra-ema-ten-dio-horrek>

Izagirre, A., Caño, L. y 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. (2014). *Haur hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabilearen deskribapena eta azterketa* [PhD thesis]. Universidad del País Vasco. Institutional repository. <https://addi.ehu.es/handle/10810/12252>
- Karrera, I., Basasoro, M y Arguiñano, A. (2021): Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola, *Educational Review*, (1) 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Karrera, I., autor, Basasoro, M., y Castillo, 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, I., Garmendia, M., y Arguiñano, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: el caso de la escuela pública de Antzuola. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 83–102. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145>
- Kiuru, N., Nurmi, J.-E., Aunola, K., y 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. <http://doi:10.1177/0165025408098014>
- Lam S., Wong B.P.H., Yang H., y Liu Y. (2012) Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19)
- Ley 17/2023, de 21 de diciembre, de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2023/12/21/17>
- Liu, Y., Millsap, R.E., West, S.G., Tein, J.Y., Tanaka, R. y 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>

- Machargo Salvador, J. (2001). El feedback del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos. *El Guiniguada*. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5425/1/0235347\\_02001\\_0005.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5425/1/0235347_02001_0005.pdf)
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en Amé. rica Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Muthén, B. y 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, 171-189. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Pérez Escoda, N. (2013). *Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. In Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre, 2013.
- Pérez Escoda, N., y Alegre Roselló, A. (2014). *Satisfacción con la vida: predictores y moderadores*. Comunicació presentada a: I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. 978-84-697-1225-2. p. 447-456.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia Rey-Baltar, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de psicodidáctica* 21(2) 339-356. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y 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>

- Ros, A., Filella G., Ribes, R., y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rubio, F.J. (2009). Aspectos sociológicos del desempleo/paro y de la precariedad laboral. Nomadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 24(4). <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*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1628215>
- Sánchez-García, M. A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., y Paino, M. (2018). Dificultades emocionales y comportamentales en la adolescencia: relación con bienestar emocional, afecto y rendimiento académico. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 34(3), 482–489. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>
- Sasieta, E. M., y Etxaniz, P. (2015). He estado pensando y mi cabeza me dice que... *Aula de innovación educativa*, (238), 24-28.
- Schuller, T., y Watson, D. (2009). *Learning through life*. Niace.
- Sierra, J. A. J., y Alcántara, A. C. (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>
- Torres, L. H., Mohand, M. A. L., y Mohand, L. M. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 315-326. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- 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. <https://doi.org/10.47752/sjell.41.15.22>

Urbina, 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>