

Más allá del título: una aproximación subjetiva a los efectos de la educación en el bienestar

Inmaculada Beltrán-Martín

Catedrática de universidad del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I (España)
ibeltran@uji.es | <https://orcid.org/0000-0002-0425-4070>

Este trabajo ha obtenido el **Accésit del Premio Estudios Financieros 2025** en la modalidad de **Educación y Nuevas Tecnologías**. El jurado ha estado compuesto por: D.^a Gema Bernal Bravo, D. Gonzalo Romero, D.^a Belén Sáenz-Rico de Santiago, D. Amador Sánchez-Sánchez y D.^a Cristina Villalonga Gómez. Los trabajos se presentan con seudónimo y la selección se efectúa garantizando el anonimato.

Extracto

La presente investigación aborda la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo en la población española, utilizando datos de la European Quality of Life Survey (EQLS). A diferencia de estudios previos centrados únicamente en el nivel educativo alcanzado por las personas, este trabajo adopta una perspectiva subjetiva que considera la percepción individual sobre la educación recibida. Mediante modelos de ecuaciones estructurales (*structural equation modeling* [SEM]), se analizan dos dimensiones del bienestar subjetivo: la satisfacción con la vida y el funcionamiento psicológico. Los resultados muestran que la satisfacción educativa se relaciona positivamente con ambas dimensiones del bienestar, incluso tras controlar el efecto de variables sociodemográficas tales como la situación laboral o los ingresos económicos. Aunque se consideraron la edad y el apoyo social percibido como posibles variables moderadoras en esta relación, no se encontraron efectos significativos de interacción. Estos resultados sugieren la importancia de evaluar la experiencia educativa desde una perspectiva subjetiva y proponen ampliar los marcos de análisis del bienestar incorporando indicadores emocionales y cognitivos vinculados a la educación. El estudio ofrece implicaciones relevantes para el diseño de políticas educativas centradas en el bienestar a lo largo del ciclo vital.

Palabras clave: satisfacción educativa; bienestar subjetivo; satisfacción con la vida; funcionamiento psicológico; edad; apoyo social; ecuaciones estructurales; efectos moderadores.

Recibido: 20-05-2025 | Aceptado: 30-07-2025 | Publicado: 08-01-2026

Cómo citar: Beltrán-Martín, I. (2026). Más allá del título: una aproximación subjetiva a los efectos de la educación en el bienestar. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 33, 64-91. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.24619>

Beyond the diploma: a subjective perspective on the effects of education on well-being

Inmaculada Beltrán-Martín

*University professor in the Department of Business
Administration and Marketing at Universitat Jaume I (Spain)*
ibeltran@uji.es | <https://orcid.org/0000-0002-0425-4070>

This paper has won the **Runner up Prize in the Financial Studies 2025 Award** in the category of **Education and New Technologies**. The jury members were: D.^a Gema Bernal Bravo, D. Gonzalo Romero, D.^a Belén Sáenz-Rico de Santiago, D. Amador Sánchez-Sánchez and D.^a Cristina Villalonga Gómez. The entries are submitted under a pseudonym and the selection process guarantees the anonymity.

Abstract

This study explores the relationship between educational satisfaction and subjective well-being in the Spanish population, using data from the European Quality of Life Survey (EQLS). Unlike previous studies focused solely on the level of educational attainment, this research adopts a subjective perspective that considers individuals' perceptions of their educational experience. Using structural equation modeling (SEM), the study analyzes two dimensions of subjective well-being: life satisfaction and psychological functioning. The results show that educational satisfaction is positively associated with both dimensions of well-being, even after controlling for sociodemographic variables such as employment status and income. Although age and perceived social support were examined as potential moderating variables in this relationship, no significant interaction effects were found. These findings highlight the importance of assessing educational experience from a subjective perspective and call for expanding well-being research frameworks to include emotional and cognitive indicators linked to education. The study offers relevant implications for the design of education policies focused on well-being across the life course.

Keywords: educational satisfaction; subjective well-being; life satisfaction; psychological functioning; age; social support; structural equation modeling; moderating effects.

Received: 20-05-2025 | Accepted: 30-07-2025 | Published: 08-01-2026

Citation: Beltrán-Martín, I. (2026). Beyond the diploma: a subjective perspective on the effects of education on well-being. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 33, 64-91. <https://doi.org/10.51302/tce.2026.24619>

Sumario

- 1. Introducción
- 2. Contribución de la satisfacción educativa al bienestar subjetivo
- 3. Variables moderadoras en la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo: el papel de la edad y del apoyo social percibido
- 4. Metodología
 - 4.1. Muestra y procedimiento de recogida de datos
 - 4.2. Medidas
 - 4.3. Procedimiento estadístico
- 5. Resultados
 - 5.1. Análisis descriptivo
 - 5.2. Resultados de los modelos estructurales
- 6. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Nota: los datos utilizados en la presente investigación provienen de la cuarta ronda de la European Quality of Life Survey (2016). Dicha encuesta se realiza por Eurofound y los microdatos están disponibles para cualquier persona que los solicite y que realice un registro en <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/evaluating-composite-indicators-european-quality-life-survey-2016>. Por otra parte, la autora del artículo declara que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este trabajo de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes.

1. Introducción

La literatura reciente ha demostrado que la educación recibida repercute en diferentes aspectos materiales de la vida de las personas, contribuyendo a mejorar el acceso al empleo y a las oportunidades profesionales o incrementando sus ingresos (Lochner, 2011). Además, niveles más altos de educación se relacionan con una mayor participación social de los individuos, una mejor toma de decisiones y una percepción de mejor control sobre la vida (Groot y Van den Brink, 2007). Por ejemplo, el trabajo de Vila (2005) analiza los beneficios de la inversión en educación, tanto a nivel individual como social, incluyendo efectos monetarios (como mayores ingresos) y no monetarios (mejor salud y desarrollo personal). En relación con estos últimos, el artículo de Desjardins (2008) defiende la necesidad de profundizar en el estudio de los vínculos entre educación y bienestar, señalando que estos no están claramente definidos ni empíricamente bien fundamentados. Este autor subraya la necesidad de fortalecer la teoría y mejorar la medición de las variables para comprender mejor la relación educación-bienestar. Recogiendo esta sugerencia, la presente investigación se centra en el estudio de los efectos que tiene la educación en el bienestar subjetivo de las personas, aspecto que ha sido menos explorado en los trabajos previos.

En este sentido, algunos estudios concluyen que la educación tiene un efecto positivo en el bienestar individual, principalmente a través de su influencia en el empleo, en la salud y en la calidad de las relaciones sociales de las personas. Sin embargo, durante los últimos años, el interés académico apunta hacia una comprensión más integral del bienestar, que incluya la valoración subjetiva que los individuos hacen de su propia vida (Diener *et al.*, 2018). El bienestar subjetivo (*subjective well-being* [SWB]), tal como lo define el trabajo de Diener *et al.* (2018), se refiere a la evaluación que las personas hacen de sus vidas, integrando tanto juicios cognitivos como experiencias emocionales. Esta definición comprende no solo las evaluaciones cognitivas –como la satisfacción con la vida en general–, sino también las respuestas afectivas de los individuos –es decir, la frecuencia e intensidad de emociones positivas, tales como alegría, y de emociones negativas, como, por ejemplo, la ansiedad–. Un rasgo que caracteriza este enfoque es que, a la hora de definir el bienestar, no se establecen criterios normativos sobre qué constituye una vida satisfactoria, sino que se reconoce que cada persona tiene unos estándares propios para definir cuándo está o no satisfecho con la vida. Esta visión difiere de las definiciones clásicas del bienestar en la filosofía. Por ejemplo, la concepción eudaimónica de Aristóteles sostiene que el bienestar no depende únicamente de cómo se siente una persona, sino de vivir una vida virtuosa, guiada por la razón y la autorrealización. En esta perspectiva, el bienestar se asocia con el cumplimiento del potencial humano y con la vida moralmente correcta. En contraste, el en-

foque hedónico, defendido por Epicuro, define el bienestar como la maximización del placer y la minimización del dolor, centrándose exclusivamente en la experiencia afectiva. En resumen, mientras que las visiones filosóficas clásicas ofrecen criterios normativos u objetivos para determinar qué constituye una vida buena, la definición empírica y subjetiva del SWB que proponen Diener *et al.* (2018) pone en el centro la perspectiva del individuo, reconociendo la diversidad de experiencias humanas como la base para evaluar la calidad de vida. Por tanto, en el presente trabajo, nos planteamos la educación como un factor que no solo ofrece recursos a las personas, sino que también puede contribuir a ofrecer experiencias emocionales, sociales y psicológicas que influyen directamente en su bienestar subjetivo (Dolan *et al.*, 2008).

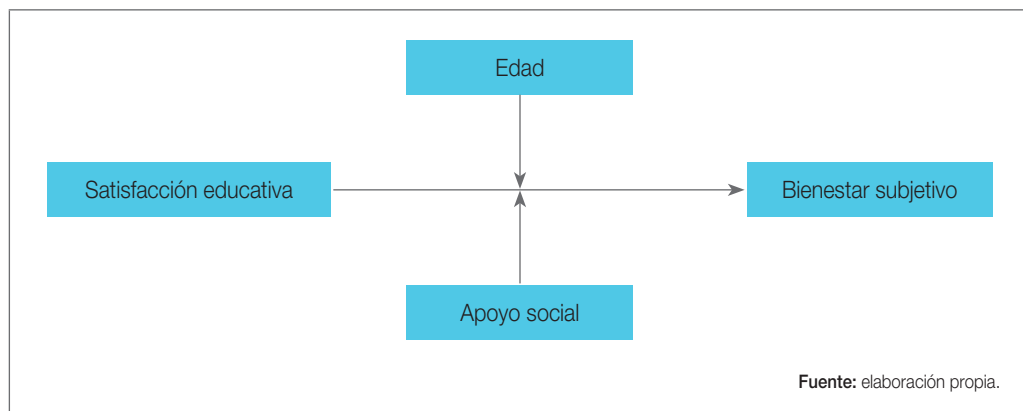
Una de las principales limitaciones de los estudios previos a la hora de valorar el impacto de la educación en el bienestar es la utilización exclusiva del nivel educativo alcanzado por un individuo. Este indicador, aunque es relevante y útil en las investigaciones empíricas, no refleja cómo las personas experimentan su educación a lo largo de los años. Para superar estas limitaciones, algunos autores proponen considerar la satisfacción educativa como una medida alternativa a la hora de estudiar el impacto de la educación en el bienestar. Incorporar la satisfacción educativa permite recoger la percepción personal sobre la calidad, el significado y la adecuación de la formación recibida (Bücker *et al.*, 2018; Lent *et al.*, 2005). Además, esta medida permite reducir sesgos acerca del valor de la educación, ya que niveles educativos altos pueden estar acompañados en ocasiones de insatisfacción, estrés o desajustes laborales (Clark y Oswald, 1996). Estudios recientes han demostrado que alcanzar niveles educativos más altos no garantiza un mayor bienestar si esta mayor educación supone sobrecualificación o estrés (Clark y Oswald, 1996). En definitiva, la satisfacción educativa permite evaluar la calidad emocional de la experiencia educativa, aportando matices que el nivel educativo no recoge.

La relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo se explora en esta investigación desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, que plantea que el bienestar personal depende del grado en que se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relaciones sociales significativas (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2001). Una experiencia educativa que promueva estas necesidades se vincula directamente con mayores niveles de bienestar subjetivo (Niemić y Ryan, 2009). Por tanto, la satisfacción educativa puede considerarse un indicador clave del potencial de la educación para fomentar una vida satisfactoria.

No obstante, en este trabajo asumimos también que la relación satisfacción educativa-bienestar subjetivo puede variar en función de determinadas características personales y contextuales que modulan la intensidad y dirección de esta relación. Variables como la edad y el apoyo social resultan particularmente relevantes. La edad influye en la forma en que las personas interpretan y valoran sus experiencias educativas a lo largo del ciclo vital (Carstensen, 1992; Erikson, 1950), mientras que el apoyo social percibido ha sido identifi-

cado como un factor que protege a los individuos del estrés y que contribuye a su bienestar (Cohen y Wills, 1985; Lakey y Orehek, 2011). Integrar estas variables moderadoras permite una comprensión más realista de cómo y cuándo la satisfacción educativa puede influir de forma positiva en el bienestar subjetivo de las personas (véase figura 1).

Figura 1. Modelo de investigación



Para examinar estas relaciones, el presente estudio utiliza datos procedentes de la cuarta edición de la EQLS, centrada en una muestra representativa de población adulta residente en España. La metodología empleada incluye análisis de ecuaciones estructurales para explorar la asociación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo, considerando la influencia moderadora del apoyo social y la edad. Se realiza también un análisis descriptivo de las variables para ofrecer una visión general de la satisfacción educativa en España respecto a otros países europeos y para comparar los niveles de esta variable entre diferentes comunidades autónomas.

Este trabajo realiza tres contribuciones principales al campo de la investigación educativa. En primer lugar, amplía la literatura empírica al introducir la satisfacción educativa como una variable determinante del bienestar subjetivo en poblaciones adultas no universitarias, cubriendo un vacío importante en los estudios existentes (Bücker *et al.*, 2018; Schüller y Schröder, 2017). En segundo lugar, propone un modelo integrador que incorpora variables moderadoras como la edad y el apoyo social, permitiendo un enfoque más holista sobre las posibles diferencias individuales en la relación entre educación y bienestar (Carstensen, 1992; Cohen y Wills, 1985). Finalmente, aporta implicaciones relevantes para el diseño de políticas educativas centradas en el bienestar, al destacar la necesidad de considerar no solo los logros académicos, sino también las experiencias formativas percibidas como significativas, motivadoras y emocionalmente satisfactorias (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021).

2. Contribución de la satisfacción educativa al bienestar subjetivo

Históricamente, la educación recibida se ha relacionado con un conjunto de beneficios materiales para los individuos, tales como el aumento de los ingresos o el acceso a un mejor empleo. Sin embargo, los beneficios de la educación no se limitan solo a estos aspectos tangibles. Por ejemplo, existen diversas investigaciones que sugieren que la educación está vinculada a una mejor salud física. Un estudio realizado por Grossman (2006) muestra que las personas con mayor nivel educativo tienen una vida más larga y una mejor salud en general. Este fenómeno puede explicarse a través de varios factores. Por un lado, las personas con niveles educativos más altos tienen más probabilidades de adoptar estilos de vida saludables, como una dieta equilibrada y la práctica regular de ejercicio físico. Además, tienen un mayor acceso a servicios de salud y una mejor comprensión de la importancia de la prevención de enfermedades. Además, la educación puede jugar también un papel crucial en la construcción de redes sociales y en la mejora de la calidad de las relaciones interpersonales. Las personas con mayor educación suelen tener más oportunidades para interactuar con otras personas en contextos sociales, profesionales y comunitarios. Estas interacciones pueden contribuir a reforzar las relaciones sociales, un factor que resulta clave para incrementar el bienestar subjetivo. Según la teoría del apego (Bowlby, 1988), las relaciones de apoyo y la pertenencia social son fundamentales para el bienestar. Las personas educadas tienen más probabilidades de pertenecer a redes sociales que les ofrecen apoyo emocional, lo que puede reducir el estrés y mejorar su bienestar general. Por tanto, más allá de los beneficios materiales que supone la adquisición de conocimientos, la educación tiene el potencial de otorgar un sentido de propósito y significado en la vida que contribuye a un mayor bienestar subjetivo.

El bienestar subjetivo es un concepto central en la psicología, constituyendo una medida fundamental de la calidad de vida desde la perspectiva del individuo. Diener (1984) lo describe como una construcción multidimensional que incluye la satisfacción con la vida (evaluación cognitiva global), así como el afecto positivo y afecto negativo (componentes emocionales). De hecho, para medir el bienestar, las guías de organismos internacionales como la OECD (2021) recomiendan el uso de indicadores subjetivos, junto con datos objetivos, reconociendo que los primeros aportan información muy relevante sobre cómo las personas experimentan su vida más allá de sus condiciones materiales. Sin embargo, a la hora de abordar la relación entre educación y bienestar subjetivo, centrarse únicamente en el nivel educativo alcanzado podría ofrecer una visión limitada de la relación entre educación y bienestar subjetivo. Es posible que el impacto de la educación sobre el bienestar de las personas dependa no solo de cuántos años de escolarización se alcanzan, sino también de la calidad de la experiencia educativa y de cómo esta es percibida por el propio individuo. En este sentido, cobra especial relevancia la noción de satisfacción educativa. Considerar esta variable permite captar dimensiones más subjetivas y personales del proceso educativo que podrían estar más estrechamente relacionadas con el bienestar.

La satisfacción educativa se basa en la percepción que los individuos tienen de su experiencia de aprendizaje. A diferencia del nivel educativo, que es un indicador objetivo basado en la cantidad de años de estudio o el título obtenido, la satisfacción educativa es una medida subjetiva que tiene en cuenta la calidad y el valor personal que los individuos otorgan a su experiencia educativa (Lent *et al.*, 2005). Numerosos estudios han analizado la satisfacción educativa en poblaciones en edad escolar o universitaria, centrándose especialmente en cómo la satisfacción educativa influye en el rendimiento académico, la motivación y la permanencia en los estudios (Robbins *et al.*, 2004). Sin embargo, existe una escasez de investigaciones que aborden la satisfacción educativa en la población general; una omisión relevante si se considera que el bienestar subjetivo es un fenómeno que afecta a lo largo del ciclo vital. Incorporar esta perspectiva permitiría comprender mejor cómo las experiencias educativas pasadas, evaluadas de forma subjetiva, continúan influyendo en la percepción del bienestar en etapas posteriores de la vida.

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985, 2000), ofrece un marco apropiado para explicar por qué la satisfacción educativa puede estar directamente relacionada con el bienestar subjetivo. Esta teoría sostiene que el bienestar humano depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas como son la autonomía, la competencia y la relación. La satisfacción educativa puede interpretarse como un indicador agregado del grado en que el contexto formativo ha promovido o bloqueado estas necesidades básicas y, por tanto, como una variable que predice el bienestar general del individuo.

La «autonomía» es la necesidad de experimentar control sobre nuestras acciones y decisiones. En el contexto educativo, los estudiantes que tienen la oportunidad de elegir su camino académico, de ser responsables de su aprendizaje y de tomar decisiones sobre su vida educativa experimentan una mayor satisfacción y bienestar. La autonomía también está relacionada con una mayor motivación intrínseca, lo que contribuye a una mayor sensación de bienestar (Ryan y Deci, 2001).

La «competencia» se refiere a la percepción de eficacia y habilidad en la realización de tareas. En la educación, la competencia se experimenta cuando los estudiantes se sienten capaces de afrontar desafíos y superar obstáculos. Cuando la educación fomenta un sentido de competencia, los individuos experimentan una mayor satisfacción y bienestar. Este sentido de competencia también está vinculado a la autorrealización, que es uno de los aspectos clave del bienestar (Ryff, 1989). Un entorno educativo que permita a los individuos experimentar su crecimiento y desarrollo personal contribuye significativamente a su bienestar subjetivo. Tal y como apunta Sen (1999), el bienestar debe entenderse en términos de las capacidades y libertades que las personas tienen para vivir una vida que valoren. Desde esta perspectiva, la educación no es solo un medio para conseguir un empleo, sino también una herramienta para el crecimiento personal y la autorrealización. La satisfacción educativa refleja, en muchos casos, cómo la educación contribuye al desarrollo de una vida significativa, que va más allá de los aspectos materiales y se enfoca en el bienestar emocional y psicológico.

La última necesidad psicológica universal es la «relación», que se refiere a la necesidad de establecer conexiones significativas con los demás. En el contexto educativo, esto incluye la relación con los profesores, compañeros y la comunidad educativa en general. Un entorno educativo que fomente la colaboración, el respeto mutuo y el apoyo social contribuye al bienestar subjetivo, ya que satisface su necesidad de pertenencia y conexión (Deci y Ryan, 2000).

En este sentido, no solo los estudiantes actuales, sino también los adultos que reflexionan sobre su trayectoria educativa pasada, pueden experimentar bienestar subjetivo si perciben que su formación les permitió desarrollar autonomía, competencia y relaciones significativas. La satisfacción educativa, incluso retrospectiva, puede reforzar la autoestima y el sentido de logro, todos ellos factores asociados con mayores niveles de bienestar (Ryff y Singer, 2008). Además, investigaciones recientes sugieren que la evaluación positiva de experiencias educativas previas puede actuar como un recurso psicológico que amortigua el estrés y promueve emociones positivas en la vida adulta (Zhou *et al.*, 2020).

En resumen, la educación no solo mejora las oportunidades de empleo y de obtener mayores ingresos, sino que también impacta directamente en el bienestar emocional y psicológico de los individuos. La educación permite el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que favorecen el manejo de situaciones difíciles, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Concretamente, la satisfacción educativa promueve el desarrollo de la autonomía, la competencia y las relaciones interpersonales, aspectos clave según la teoría de la autodeterminación, lo que facilita una mayor autorrealización y un sentido de propósito en la vida. Por ejemplo, un estudio realizado por Bückner *et al.* (2018) mostró que las personas que reportan alta satisfacción educativa tienen mayores niveles de bienestar general, lo que sugiere que la calidad percibida de la experiencia educativa es un predictor relevante del bienestar. Por todo ello, formulamos nuestra primera hipótesis (H1) en los siguientes términos:

H1. La satisfacción educativa se relaciona de forma positiva con el bienestar subjetivo.

3. Variables moderadoras en la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo: el papel de la edad y del apoyo social percibido

El estudio de las relaciones entre variables psicológicas requiere, en ocasiones, de un análisis contextualizado. En este sentido, la inclusión de variables moderadoras permite identificar bajo qué condiciones o para qué grupos de individuos se fortalece, debilita o incluso se invierte el sentido de una relación entre dos variables. Como señalan Baron y Kenny (1986), una variable moderadora actúa modificando la dirección o intensidad del efecto de

una variable independiente sobre una dependiente. En estudios sobre bienestar subjetivo, esta aproximación resulta especialmente útil para explicar por qué algunas personas obtienen beneficios significativos de una experiencia educativa satisfactoria, mientras que otras no experimentan los mismos niveles de bienestar, a pesar de valorar positivamente su trayectoria formativa. La consideración de variables moderadoras permite considerar a los investigadores la variabilidad de las respuestas humanas ante experiencias vitales similares (Aiken y West, 1991).

A pesar del creciente interés por el vínculo entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo, los estudios previos presentan algunas limitaciones. En particular, la mayoría de estas investigaciones se ha centrado en poblaciones universitarias o jóvenes en etapas tempranas del ciclo formativo, dejando de lado a los adultos o a poblaciones más diversas en términos sociodemográficos (Bücker *et al.*, 2018). Esta homogeneidad limita la generalización de los resultados y dificulta la comprensión de cómo varía la relación entre educación y bienestar a lo largo de la vida o en función del contexto social de los individuos. Asimismo, pocos estudios han incluido en sus modelos variables psicosociales como el apoyo social o indicadores del ciclo vital, a pesar de la evidencia que respalda su relevancia como moderadores de procesos psicológicos y educativos (Carstensen, 1992; Cohen y Wills, 1985).

Para abordar estas limitaciones, el presente estudio incorpora dos variables moderadoras que se consideran fundamentales para entender mejor la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo: la edad y el apoyo social percibido. Ambas variables han sido ampliamente estudiadas en la literatura sobre bienestar y desarrollo humano. Por un lado, la edad permite considerar el enfoque del ciclo vital, según el cual los significados, las motivaciones y las valoraciones asociadas a la educación cambian a lo largo del tiempo (Carstensen, 1992; Erikson, 1950). Por otro lado, el apoyo social percibido representa un recurso psicológico fundamental que modula la experiencia del bienestar, actuando como factor protector ante el estrés y como potenciador del sentido de satisfacción con la vida (Cohen y Wills, 1985). Estas dos dimensiones –una temporal y otra relacional– aportan un marco integrador desde el cual analizar cómo la satisfacción educativa se traduce o no en bienestar subjetivo.

La edad, entendida como un indicador del momento del ciclo vital en el que se encuentra una persona, puede influir significativamente en cómo se perciben y valoran las experiencias educativas. La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1950) y la teoría socioemocional selectiva de Carstensen (1992) coinciden en señalar que los objetivos y las motivaciones de las personas cambian con el paso del tiempo. En la juventud, la educación se asocia principalmente a la adquisición de competencias para el empleo, la independencia económica y la identidad profesional. En la época adulta, sin embargo, la educación puede adquirir un valor más simbólico, ligado a la autorrealización, al crecimiento personal o al sentido vital. Así, la satisfacción educativa puede tener una influencia diferente en el bienestar subjetivo dependiendo de la etapa vital: mientras que en los jóvenes puede influir en el bienestar a través de expectativas de éxito laboral y autonomía, en los adultos puede estar más relacionada con la autorrealización (Freund y Baltes, 2002; Ryff, 1989). En la juventud, la experiencia educa-

tiva suele vivirse como un medio para alcanzar metas futuras, como la inserción laboral, la independencia económica o la movilidad social. En este grupo, el bienestar subjetivo tiende a estar más fuertemente influido por factores inmediatos, como las relaciones sociales, la autoimagen o las oportunidades percibidas, y menos por valoraciones retrospectivas o existenciales (Arnett, 2000). En consecuencia, aunque la satisfacción educativa puede contribuir al bienestar, su impacto podría ser más indirecto y estar condicionado por expectativas futuras que aún no se han materializado. En contraste, en la época adulta, especialmente en la mediana edad y en etapas posteriores, las personas tienden a reevaluar sus experiencias vitales con una perspectiva más reflexiva e integradora. En este contexto, la satisfacción educativa adopta un carácter más profundo, al estar vinculada con la percepción de haber desarrollado el propio potencial, haber tenido oportunidades significativas de crecimiento personal y haber llevado una vida coherente con los propios valores (Ryff, 1989). Esta evaluación retrospectiva puede influir de forma más directa y sostenida en el bienestar subjetivo, ya que contribuye a un sentido de logro, identidad y sentido vital (Keyes y Ryff, 1998). Además, estudios longitudinales indican que, en la época adulta, el bienestar subjetivo se relaciona más con la autorrealización y la coherencia biográfica que con logros externos o expectativas futuras (Andreoletti y Lachman, 2004). Por tanto, es razonable esperar que la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo sea más fuerte en personas adultas, al estar más interiorizada y conectada con dimensiones profundas del yo. Por todo ello, planteamos la segunda de nuestras hipótesis (H2) en los siguientes términos:

H2. La edad modera la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo, de modo que esta relación será más fuerte a medida que aumente la edad de las personas.

El apoyo social percibido se refiere a la percepción de contar con relaciones personales cercanas que ofrecen cuidado y apoyo emocional. Según el modelo de Cohen y Wills (1985), el apoyo social actúa como un mecanismo protector que puede reducir los efectos negativos de experiencias estresantes, además de aumentar los efectos positivos de experiencias satisfactorias. Desde esta perspectiva, un entorno social que refuerce la experiencia educativa positiva puede potenciar sus beneficios sobre el bienestar subjetivo. La teoría del apego (Bowlby, 1988) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) también destacan el valor del apoyo social en la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la pertenencia y la conexión interpersonal, aspectos que son cruciales para el crecimiento personal. Así, el apoyo social percibido puede contribuir a intensificar el impacto emocional y motivacional de una experiencia educativa satisfactoria, especialmente si dicha experiencia ha sido compartida, validada o reconocida por otros. Por estos motivos, nuestra tercera hipótesis (H3) sería la siguiente:

H3. El apoyo social percibido modera la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo, de modo que esta relación será más fuerte a medida que aumente el apoyo social percibido.

En conjunto, la inclusión de variables moderadoras como la edad y el apoyo social percibido permite enriquecer el análisis de la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo, superando enfoques previos en la literatura que asumen efectos homogéneos en toda la población.

4. Metodología

4.1. Muestra y procedimiento de recogida de datos

Los datos utilizados en la presente investigación provienen de la cuarta ronda de la EQLS, que se refieren al año 2016. La EQLS se realiza por Eurofound (Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo) con el principal objetivo de ofrecer una visión amplia de las condiciones de vida de los ciudadanos europeos (por ejemplo, salud física y mental, bienestar, empleo, etc.). En particular, la EQLS ofrece datos de una muestra representativa de la población mayor de 18 años en 33 países y la versión del año 2016 es la más reciente disponible actualmente. Concretamente, en este estudio utilizamos los datos referidos a los ciudadanos españoles, lo que representa una muestra de 1.002 individuos. La edad media de los ciudadanos españoles que participaron en la EQLS es de 48,78 años, siendo un 53,50 % del total mujeres.

4.2. Medidas

En la EQLS, la satisfacción educativa se mide con un único ítem a partir de una escala del 1 al 10, siendo 1 muy insatisfecho y 10 muy satisfecho. El ítem se enuncia en la EQLS del siguiente modo: «En una escala del 1 al 10, ¿cómo de satisfecho está con su educación?». Varios estudios han demostrado que los ítems únicos pueden ser suficientemente válidos y fiables para medir constructos globales como la satisfacción con distintos aspectos de la vida. El trabajo de Wanous *et al.* (1997) sugiere que los ítems únicos pueden ser apropiados cuando se desea evaluar percepciones generales, por ejemplo, con la satisfacción laboral o educativa, mostrando correlaciones elevadas con escalas más largas para medir el mismo constructo.

Para medir el bienestar subjetivo, utilizamos la escala propuesta por Delhey y Dragolov (2016), que incluye ítems como los siguientes: «Teniendo todo en cuenta, ¿cómo de satisfecho/a diría que está usted con su vida actualmente?» o «Soy optimista sobre mi futuro». Los ítems se valoran en una escala de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). En este estudio, invertimos los ítems de la escala para que puntuaciones más altas reflejen un mayor nivel de bienestar subjetivo. Un análisis factorial exploratorio con los datos reveló que los ítems se agrupan en dos factores, en línea con la distinción propuesta por Delhey y Dragolov (2016), entre satisfacción con la vida y funcionamiento psicológico. La satisfacción con la vida hace referencia a la valoración cognitiva que las personas hacen

de su vida en general. El funcionamiento psicológico se centra en el desarrollo personal, incluyendo factores como la autonomía, el sentido de propósito en la vida o el crecimiento personal. Estas dos dimensiones permiten una medición más completa del bienestar subjetivo, al considerar tanto la evaluación racional de la vida como el funcionamiento psicológico y emocional de los individuos. A partir de los resultados del análisis factorial exploratorio, estimamos un modelo factorial confirmatorio (*confirmatory factor analysis* [CFA]) con dos factores latentes correlacionados, correspondientes a dichas dimensiones (coeficiente de correlación = 0,63). Se eliminaron dos ítems que no alcanzaron una carga factorial mínima de 0,4. El cuadro 1 presenta las cargas factoriales de los indicadores de ambas dimensiones. Este modelo presenta un buen ajuste, atendiendo a los índices de ajuste generalmente aceptados en los modelos de ecuaciones estructurales (BBNNFI = 0,93; CFI = 0,96; AGFI = 0,93; RMSEA = 0,09)¹. Por tanto, al igual que en el estudio de Delhey y Dragolov (2016), decidimos considerar por separado estas dos dimensiones del bienestar subjetivo en los análisis posteriores, testando las hipótesis planteadas para cada una de ellas.

Cuadro 1. Cargas factoriales de los ítems de la escala de bienestar subjetivo

Bienestar subjetivo	F1 (satisfacción con la vida)		F2 (funcionamiento psicológico)	
	Carga factorial	Error de medida	Carga factorial	Error de medida
B1. Teniendo todo en cuenta, ¿cómo de satisfecho/a diría que está usted con su vida actualmente?	0,852	0,524		
B2. Teniendo todo en cuenta, ¿cómo de feliz diría que es usted?	0,888	0,459		
B3. Soy optimista sobre mi futuro			0,627	0,779
B4. Generalmente siento que lo que hago en la vida vale la pena.			0,736	0,677
B5. Siento que soy libre de decidir cómo vivir mi vida.			0,572	0,820
B6. La vida se ha vuelto tan complicada hoy en día que casi no puedo encontrar mi camino (R).			0,455	0,890

Fuente: elaboración propia.

¹ BBNNFI (*Bentler-Bonnett non normed fit index*), CFI (*comparative fit index*), AGFI (*adjusted goodness of fit index*) y RMSEA (*root mean square error of approximation*).

En cuanto a las variables moderadoras, la edad se mide como una variable continua en la EQLS y para medir el apoyo social se utilizaron dos ítems: «En promedio, ¿con qué frecuencia tiene contacto con familiares que viven fuera de su hogar a través del teléfono, internet o correo?» y «En promedio, ¿con qué frecuencia tiene contacto con amigos o vecinos que viven fuera de su hogar a través del teléfono, internet o correo?». Los ítems propuestos capturan un aspecto fundamental del apoyo social, como es la frecuencia de interacción, y son similares a otras medidas de redes de apoyo social utilizadas habitualmente en la literatura (Delhey y Dragolov, 2016).

Como variables de control, consideramos diferentes características personales que tienen un impacto significativo en el bienestar subjetivo (Delhey y Dragolov, 2016), como son la situación laboral (siendo los empleados el grupo que sirve como grupo de referencia en comparación con los desempleados, jubilados, estudiantes y otros), la valoración que hace el individuo de la dificultad para alcanzar sus objetivos, como una variable *proxy* de los ingresos totales («Un hogar puede tener diferentes fuentes de ingreso y más de un miembro del hogar puede contribuir a ellos. Pensando en el ingreso mensual total de su hogar: ¿diría usted que su hogar puede llegar a fin de mes?»), y el estado civil.

4.3. Procedimiento estadístico

En primer lugar, se utilizaron una serie de análisis descriptivos para calcular el nivel medio de la satisfacción educativa, permitiendo observar la distribución de esta variable entre la población española. Estos análisis incluyeron medidas de tendencia central (media) y se realizaron tanto a nivel nacional como en comparación con otros países europeos. Asimismo, se analizaron las diferencias territoriales dentro del país mediante la comparación de promedios entre las distintas comunidades autónomas, lo que permitió identificar patrones regionales en las percepciones ciudadanas sobre la educación recibida. Además, se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVA de un factor) con el objetivo de identificar posibles diferencias en los niveles de satisfacción educativa en función de determinadas variables demográficas.

Para el contraste de las hipótesis, estimamos una serie de *path analyses* siguiendo la metodología de ecuaciones estructurales (*structural equation modeling* [SEM]), utilizando para ello el programa EQS 6.3 (Bentler, 2006). Esta metodología resulta apropiada para los propósitos de nuestra investigación porque nos permite estimar de forma simultánea todas las relaciones incluidas en el modelo teórico. En el *path analysis* se trabaja no solo con variables latentes, sino que se pueden incluir también variables observables extraídas de la media de los indicadores. Asimismo, permite testar modelos con efectos de moderación a partir de los términos multiplicativos entre la variable dependiente y la variable moderadora. Tras la estimación de cada modelo, analizamos una serie de índices para evaluar el grado de ajuste del modelo teórico con los datos. En concreto, el ajuste de los modelos se examina a partir del índice de ajuste no normalizado de Bentler-Bonett (BBNFI), del índice de ajuste comparativo (CFI) y del error medio cuadrático de aproximación (RMSEA).

Para testar la H1, incluimos en el *path analysis* la satisfacción educativa y las variables de control como variables independientes y el bienestar psicológico como variable dependiente. En cuanto a las H2 y H3, incluimos los términos de interacción entre la satisfacción educativa y la edad y entre la satisfacción educativa y el apoyo social, respectivamente. Para ello, en un primer paso estimamos un modelo en el que incluimos la satisfacción educativa y la variable moderadora (edad y apoyo social, respectivamente) como variables independientes y en el segundo paso también incluimos el término de interacción entre la satisfacción educativa y la variable moderadora (calculado como la multiplicación entre ambas después de centrar las variables). Se comprobará si el parámetro estructural correspondiente al efecto del término de interacción sobre el bienestar subjetivo es estadísticamente significativo.

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivo

El análisis de la satisfacción educativa en España, a partir de los datos de la EQLS, permite situar el nivel percibido por la población en un marco comparativo tanto internacional como nacional. Esta medida, expresada en una escala de 1 a 10, refleja percepciones subjetivas sobre la experiencia con la educación recibida. La información presentada a continuación, basada en un análisis descriptivo de los datos, permite no solo conocer el valor medio de satisfacción educativa en España, sino también compararlo con el de otros países europeos, identificar diferencias entre comunidades autónomas y examinar posibles variaciones según el género. Esta visión global permite comprender el lugar que ocupa la educación en el bienestar general de la ciudadanía y su relación con otras dimensiones relevantes de la vida.

Tal y como se muestra en la figura 2, la satisfacción educativa en España, medida en una escala del 1 al 10, se sitúa en un valor medio de 7,15, lo que indica un nivel moderadamente alto de satisfacción entre la población española mayor de edad. Este valor se encuentra ligeramente por debajo del promedio de algunos países del norte de Europa, pero por encima de varios países del sur y del este del continente. El promedio de satisfacción educativa en los 33 países incluidos en la figura es de aproximadamente 7,17, lo que sitúa a España ligeramente por debajo de la media europea. España ocupa la posición 17 de 33. Países con puntuaciones más altas que España incluyen a Dinamarca (8,18), Finlandia (7,9) y Suecia (7,79). Por el contrario, España presenta mayor satisfacción que países como Italia (6,82), Grecia (6,57) y Turquía (6,35). Frente a sus vecinos, España (7,15) supera ligeramente a Francia (6,97) e Italia (6,82), pero se encuentra aún por debajo de Portugal (7,72).

A nivel de comunidades autónomas en España, los datos revelan variaciones considerables –cercanas a los dos puntos en ocasiones– en lo que se refiere a la satisfacción educativa de los ciudadanos (véase figura 3). Las comunidades con niveles elevados de satisfacción educativa entre sus ciudadanos son Extremadura (8,10), Aragón (8,03) y Asturias (7,78).

En niveles medios de satisfacción educativa se encuentran la Comunidad de Madrid (7,29), Castilla-La Mancha (7,25), la Comunidad Valenciana (7,25), Andalucía (7,31) y Canarias (7,12). Las comunidades donde se detecta un menor nivel de satisfacción educativa son Cataluña (6,65), País Vasco (6,81) y Navarra (6,90). Cantabria (6,50) y Galicia (6,87) también se ubican entre las regiones con menor satisfacción.

Figura 2. Nivel medio de satisfacción educativa por países

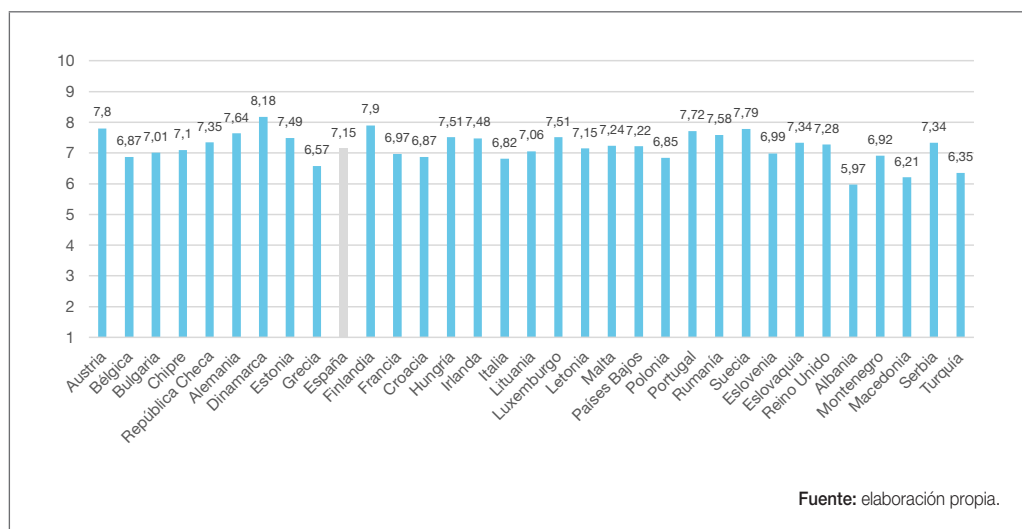
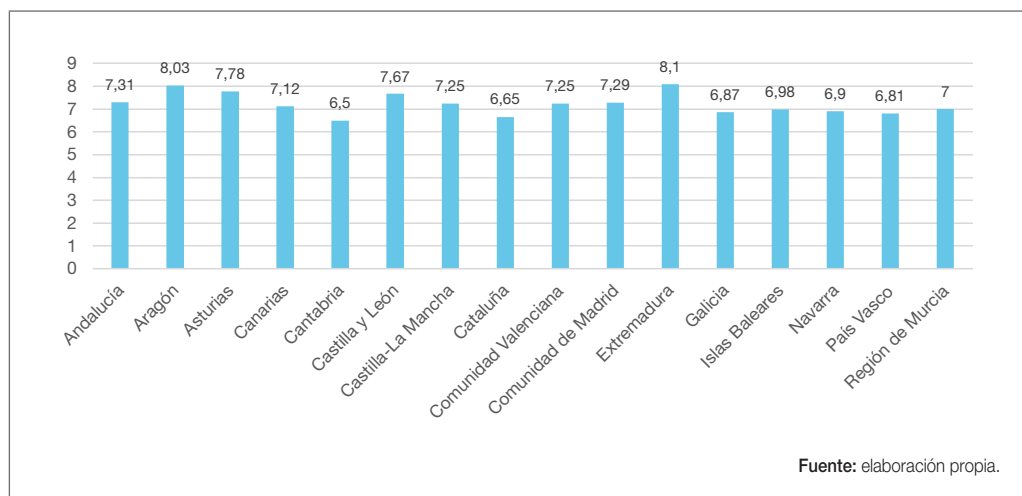


Figura 3. Nivel medio de satisfacción educativa por comunidades autónomas

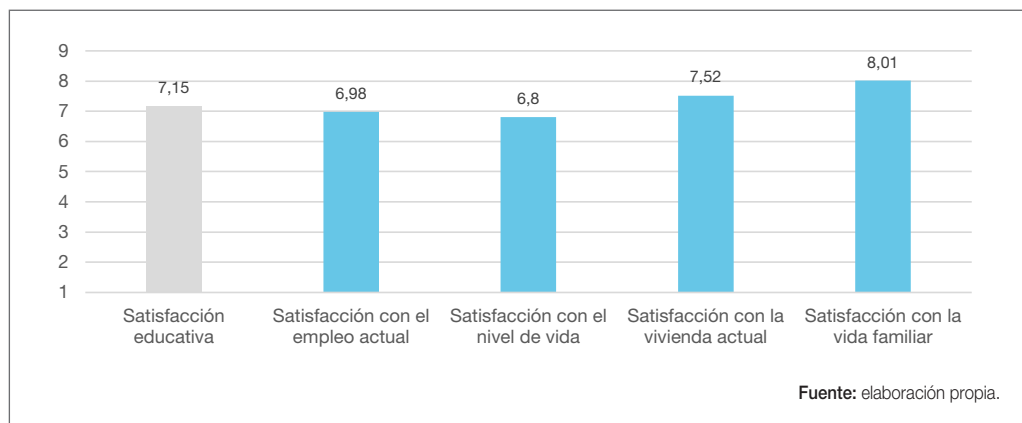


La comparación de la satisfacción educativa entre hombres y mujeres españoles/as indica que las mujeres en España reportan una satisfacción educativa algo mayor (7,23) que los hombres (7,06). Aunque las mujeres muestran una media ligeramente más alta, en base al análisis ANOVA no se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa por género en términos de satisfacción educativa ($F = 1,845$; $p = 0,175$). Este resultado coincide con investigaciones previas que sugieren que las diferencias de género en la percepción de la educación pueden existir, pero tienden a ser pequeñas y a menudo no significativas cuando se controlan otras variables. Por ejemplo, Eccles (2009) señala que las diferencias de género en las actitudes hacia la educación suelen deberse más a factores contextuales, como el apoyo familiar, el tipo de asignaturas o la autoeficacia, que al género en sí mismo.

Por otra parte, el análisis de la satisfacción educativa media en España revela diferencias significativas entre grupos de edad, con una tendencia decreciente a medida que aumenta la edad. Los jóvenes de 18 a 30 años, que representan el 15 % de la muestra, presentan la media más alta (7,78), seguidos por los adultos de 31 a 60 años (57 % de la muestra) con una media de 7,30, mientras que los mayores de 60 años (28 %) muestran la media más baja (6,50). El análisis de varianza (ANOVA) muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($F = 26,24$; $p < 0,001$), lo que sugiere que la edad influye de manera relevante en la percepción de la satisfacción educativa. Estos resultados apuntan a posibles desigualdades generacionales en la experiencia educativa que podrían deberse a factores históricos, sociales o estructurales del sistema educativo.

En España, la satisfacción educativa, en comparación con otras áreas de la vida, se encuentra por encima de dos categorías: el empleo actual (6,98) y el nivel de vida (6,80). Esto indica que las personas valoran positivamente su educación más que su situación laboral o económica. Sin embargo, la satisfacción educativa está por debajo de la que se percibe acerca de la vivienda actual (7,52) y, sobre todo, de la vida familiar (8,01), que es la categoría con mayor satisfacción (véase figura 4).

Figura 4. Comparativa de la satisfacción educativa con otras facetas de la vida



5.2. Resultados de los modelos estructurales

En relación con la primera de las hipótesis planteadas, que hace referencia a la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo, el modelo estimado incluye la satisfacción educativa y las variables de control como variables que influyen de forma directa en los dos factores latentes correspondientes a la satisfacción con la vida y el funcionamiento psicológico (véase figura 5).

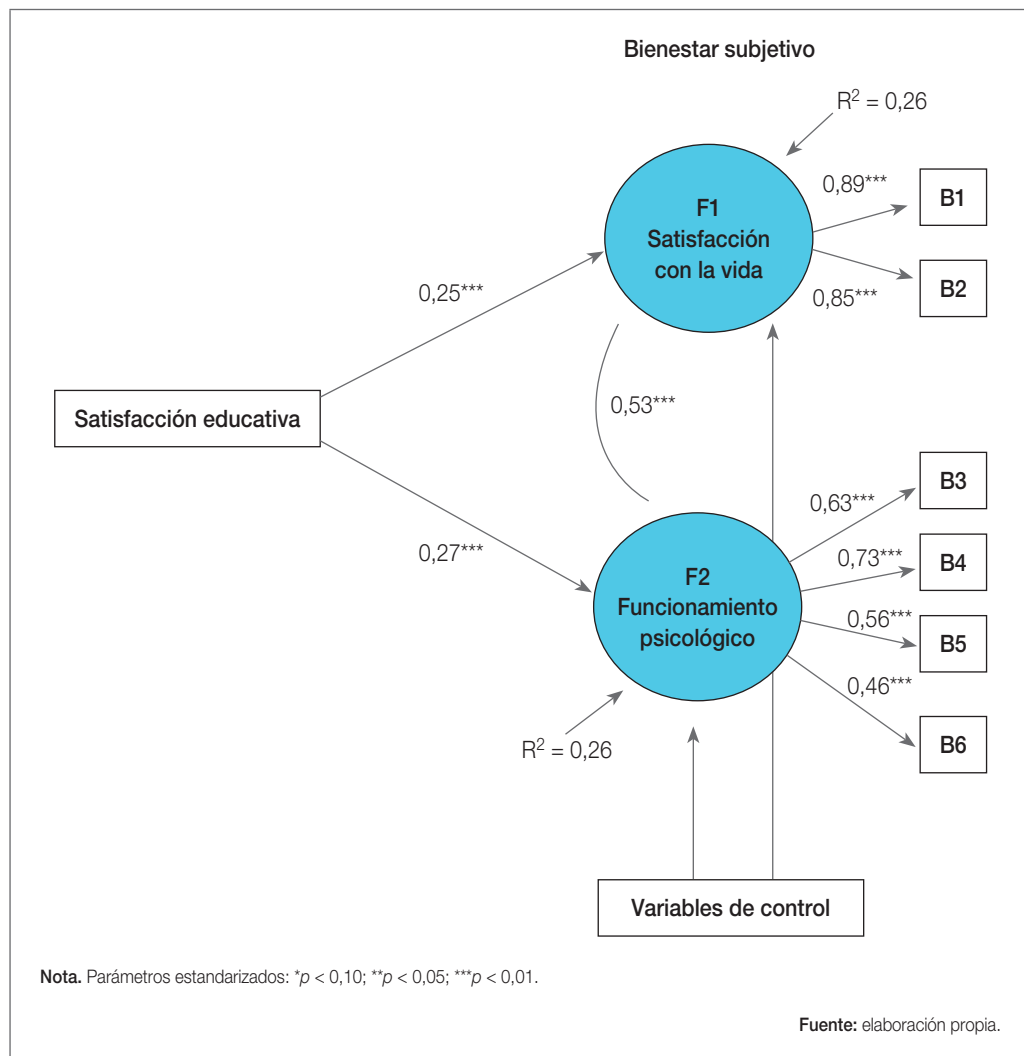
Este modelo muestra un buen ajuste (BBNNFI = 0,90; CFI = 0,95; RMSEA = 0,07) y los parámetros estructurales indican que, una vez controlado el efecto de la situación laboral, los ingresos totales y el estado civil, la satisfacción educativa tiene un efecto positivo y significativo sobre las dos dimensiones del bienestar subjetivo. Por una parte, la satisfacción educativa influye de forma positiva y significativa en la satisfacción con la vida, con un parámetro estructural de 0,25 (error estándar = 0,03). Este coeficiente indica que, por cada unidad de aumento en la satisfacción educativa, se espera un aumento de 0,25 unidades en la satisfacción con la vida, manteniéndose constantes las variables de control. El bajo error estándar sugiere una estimación precisa y el resultado es altamente significativo ($p < 0,001$). El efecto sobre el funcionamiento psicológico es incluso más fuerte, con un parámetro estructural de 0,27 (error estándar = 0,01). Esta magnitud, junto con un error estándar aún menor, indica una relación también significativa ($p < 0,001$).

Finalmente, los valores de $R^2 = 0,26$ para ambas dimensiones indican que el modelo explica el 26 % de la varianza en la satisfacción con la vida y el funcionamiento psicológico. Aunque no es un valor extremadamente alto, en ciencias sociales este nivel es considerado aceptable, dado que los fenómenos relacionados con el bienestar suelen estar influidos por múltiples factores.

Como se observa, existe una correlación positiva moderada entre los dos factores latentes correspondientes a las dos dimensiones del bienestar subjetivo ($r = 0,53$), lo que indica que ambos aspectos del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida y funcionamiento psicológico) están significativamente relacionados. El valor de esta correlación apoya la idea de que, aun estando relacionados, siguen siendo constructos distintos, dado que la correlación no es tan alta como para ser redundantes.

En general, en función de estos resultados, nuestros análisis respaldan empíricamente la idea de que una mayor satisfacción educativa se asocia con un mayor bienestar subjetivo, tanto en términos de satisfacción general con la vida como de funcionamiento psicológico. Esto subraya la importancia de la calidad y percepción de la experiencia educativa como un determinante clave del bienestar personal, más allá de factores socioeconómicos tradicionales, confirmando así la H1.

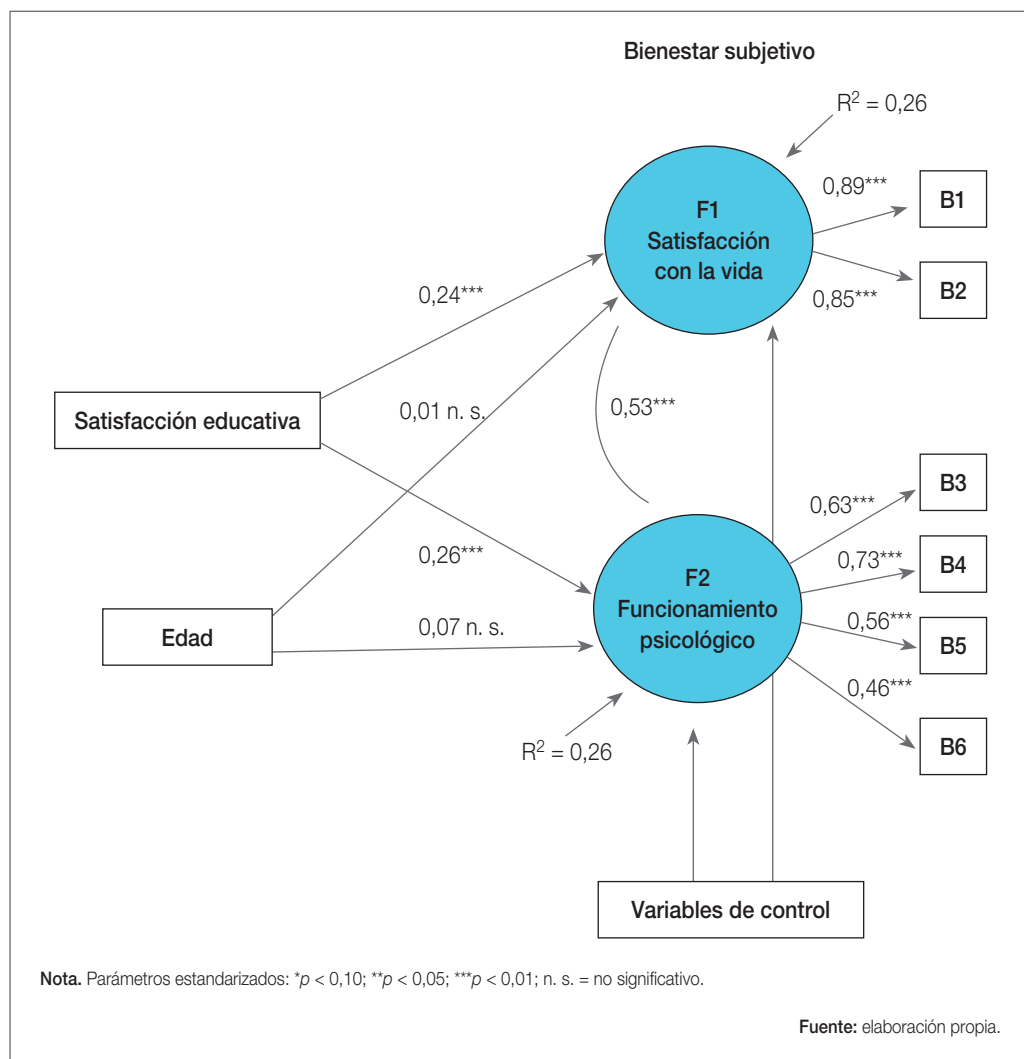
Figura 5. Modelo estructural correspondiente a la H1



En relación con la H2, para evaluar el papel moderador de la edad en la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo, estimamos, en un primer paso, un modelo en el que la satisfacción educativa y la edad son las variables independientes y las dos dimensiones del bienestar subjetivo son las variables dependientes (véase figura 6). Este modelo muestra también un buen ajuste (BBNNFI = 0,90; CFI = 0,95; RMSEA = 0,06) y los parámetros estructurales indican que, una vez controlado el efecto de la situación laboral, los ingresos totales y el estado civil, la satisfacción educativa tiene un efecto positivo y significativo sobre las dos dimensiones del bienestar subjetivo, aunque la edad no

influye de manera significativa ni sobre la satisfacción con la vida ni con el funcionamiento psicológico. Estos resultados son consistentes con investigaciones como las de Diener y Suh (1997) y Ryff (2014), quienes señalan que el efecto de la edad sobre el bienestar subjetivo puede desaparecer al introducir otras variables de control (como empleo o salud). En este sentido, nuestros resultados coinciden con estudios que sugieren que el efecto directo de la edad se debilita o desaparece cuando se ajusta por otras variables más influyentes en el bienestar.

Figura 6. Modelo estructural correspondiente a la H2 (paso 1)



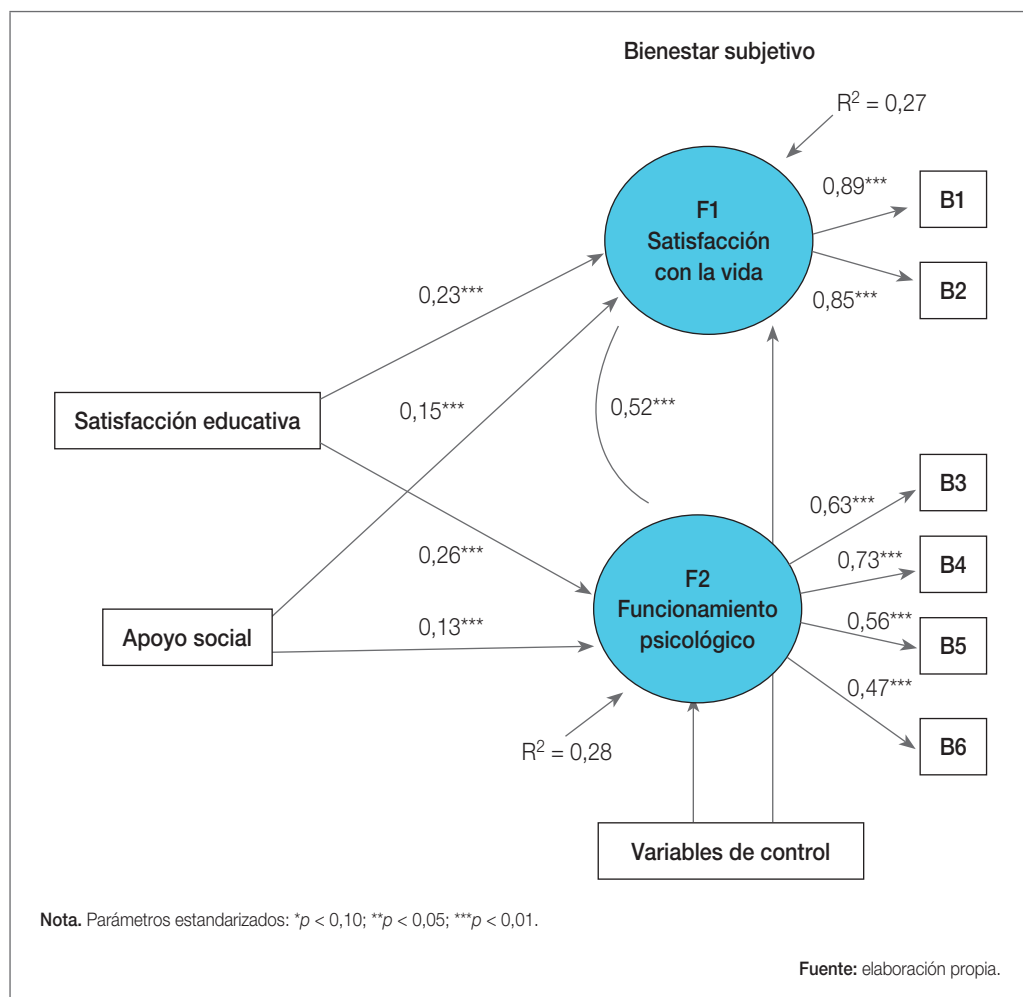
En un segundo paso, introdujimos en el modelo el término de interacción entre la satisfacción educativa y la edad –calculado como el producto de ambas variables previamente centradas– como una variable independiente adicional. El centrado de las variables se realizó con el fin de reducir posibles problemas de multicolinealidad y facilitar la interpretación de los coeficientes. Este modelo tiene como objetivo estudiar si la edad modera la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo. Sin embargo, los resultados muestran que dicho término no es estadísticamente significativo (parámetro estructural = 0,02; error estándar = 0,00) ni para la satisfacción con la vida ni para el funcionamiento psicológico. Esto sugiere que el efecto positivo de la satisfacción educativa sobre el bienestar subjetivo es consistente a lo largo de diferentes grupos de edad, sin que se observe un efecto distinto en función de la etapa vital, lo cual no nos permite corroborar la H2.

Ante la ausencia de un efecto moderador significativo de la edad en el modelo con interacción, consideramos apropiado llevar a cabo análisis multigrupo en SEM. Este procedimiento permite comparar directamente si la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo difiere estructuralmente entre distintos grupos de edad (jóvenes, adultos y personas mayores). El análisis multigrupo en SEM se lleva a cabo en varias etapas: primero, se define un modelo base común para los tres grupos; y, posteriormente, se comprueba la invarianza y estructural mediante índices de ajuste y pruebas de diferencia de chi-cuadrado. Esta metodología permite identificar si el efecto de la satisfacción educativa sobre el bienestar subjetivo es equivalente en magnitud y dirección entre los grupos etarios o si existen diferencias significativas que no han sido detectadas por el modelo de interacción. En concreto, se estableció que los parámetros estructurales que relacionan la satisfacción educativa con la satisfacción con la vida (F1) y con el funcionamiento psicológico (F2) fueran iguales entre los tres grupos de edad (jóvenes, adultos y mayores). La no significación de los resultados del test de Lagrange *multipliers* (LM) sugiere que estos parámetros pueden considerarse invariantes entre grupos, es decir, que el efecto de la satisfacción educativa sobre ambas dimensiones del bienestar subjetivo no varía significativamente en función de la etapa vital. Por tanto, estos resultados respaldan la idea de que la satisfacción educativa actúa como un predictor estable del bienestar subjetivo a lo largo del ciclo vital, sin que se observen diferencias estructurales entre jóvenes, adultos y mayores. Esto refuerza la conclusión ya obtenida en el modelo con interacción.

En relación con la H3, el primer paso supuso estimar un modelo en el que la satisfacción educativa y el apoyo social percibido se incluyeron como variables independientes, mientras que las dos dimensiones del bienestar subjetivo –satisfacción con la vida y funcionamiento psicológico– actuaron como variables dependientes (véase figura 7). El modelo mostró un ajuste adecuado (BBNFI = 0,90; CFI = 0,94; RMSEA = 0,06) y los coeficientes estructurales indicaron que, una vez controlado el efecto de las variables de control, la satisfacción educativa presentaba un efecto positivo y significativo sobre ambas dimensiones del bienestar subjetivo, con un parámetro estructural de 0,23 (error estándar = 0,01) y 0,26 (error estándar = 0,01). Por su parte, el apoyo social percibido también tiene un efecto positivo significativo sobre las dos dimensiones del bienestar subjetivo, con un parámetro estructural de 0,15 (error estándar = 0,06) para la satisfacción con la vida y de 0,13 (error estándar = 0,03) para el funcionamiento psicológico.

Sin embargo, en un segundo paso del análisis, al introducir el término de interacción entre la satisfacción educativa y el apoyo social percibido –calculado como el producto de ambas variables centradas–, se observa que este no resulta estadísticamente significativo para ninguna de las dos dimensiones del bienestar subjetivo. Este resultado indica que el apoyo social no modera la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar, lo que impide corroborar la tercera de nuestras hipótesis, que planteaba un efecto interactivo entre ambas variables. Este resultado sugiere que, si bien tanto la satisfacción educativa como el apoyo social percibido contribuyen de forma independiente al bienestar subjetivo, sus efectos no se potencian mutuamente. Es decir, el bienestar subjetivo aumentará con la satisfacción educativa de los individuos con independencia del apoyo social percibido por los mismos en su entorno.

Figura 7. Modelo estructural correspondiente a la H3 (paso 1)



6. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era analizar la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo en la población española, incorporando el papel moderador de la edad y el apoyo social percibido. Para ello, se utilizaron datos de la cuarta edición de la EQLS y se utilizaron modelos SEM para testar las relaciones planteadas en las hipótesis de investigación.

Los análisis descriptivos ponen de manifiesto que la satisfacción educativa en España se sitúa en niveles moderadamente altos, aunque ligeramente por debajo del promedio europeo. A nivel regional, se identificaron diferencias entre comunidades autónomas. En relación con el análisis por edades, se observa que los jóvenes presentan niveles de satisfacción significativamente más altos que los adultos y las personas mayores. No obstante, esta variabilidad no se traduce necesariamente en diferencias en los efectos de la satisfacción educativa sobre el bienestar subjetivo, tal y como comentaremos a continuación.

La estimación de los modelos SEM nos han permitido contrastar la H1, puesto que la satisfacción educativa influye de forma positiva y significativa sobre las dos dimensiones del bienestar subjetivo, como son la satisfacción con la vida y el funcionamiento psicológico, incluso después de controlar por variables sociodemográficas relevantes. Este resultado sustenta la idea de que la experiencia educativa, más allá del nivel formal alcanzado, tiene un impacto relevante sobre la percepción del bienestar de los individuos. Estos resultados van en la línea de investigaciones previas. Por ejemplo, el trabajo de Diener *et al.* (2009) concluyó que las experiencias positivas relacionadas con la educación son predictores clave de la satisfacción con la vida. De forma similar, investigaciones como la de Huebner (1991) señalaron que el entorno educativo influye de manera significativa en el bienestar subjetivo. Nuestro trabajo amplía estas líneas de investigación, ya que, a diferencia de estudios anteriores que tienden a centrarse en la muestra universitaria o en contextos específicos, nuestro análisis abarca una población más amplia, lo que refuerza la generalización de los resultados a diversas situaciones de la vida adulta. Además, nuestro estudio sugiere que la satisfacción educativa no solo se asocia al nivel educativo formal alcanzado, sino también a la valoración personal que los individuos hacen de la formación recibida a lo largo de su vida.

En cambio, los resultados no permitieron confirmar las H2 y H3, relativas al papel moderador de la edad y del apoyo social percibido, respectivamente. En el caso de la edad, ni el modelo con interacción ni el modelo multigrupo revelaron diferencias significativas por edad en la relación entre la satisfacción educativa y el bienestar subjetivo. Estos resultados sugieren que el efecto de la satisfacción educativa sobre el bienestar es estable a lo largo del ciclo vital. Desde el punto de vista teórico, estos resultados contradicen parcialmente estudios que han propuesto que la edad puede modificar la forma en que se experimentan y valoran los logros educativos. Por ejemplo, Lachman y Weaver (1998) señalaron que los recursos psicosociales, como la percepción de logro, pueden tener efectos distintos según la edad debido a cambios en las metas vitales y en la percepción del control. De forma

similar, Ryff y Keyes (1995) apuntaron que el significado de los logros educativos podría variar con la edad, siendo más relevante en etapas tempranas de la adultez cuando se están consolidando las trayectorias profesionales. No obstante, los resultados del presente estudio respaldan investigaciones que sugieren una relación más estable entre la satisfacción con la educación y el bienestar subjetivo, independientemente de la edad. Por ejemplo, las conclusiones del estudio de Salmela-Aro *et al.* (2016) indican que la satisfacción educativa puede tener un efecto directo sobre indicadores de bienestar psicológico a lo largo de diferentes etapas de la vida, posiblemente porque refleja una evaluación general del valor y del sentido personal atribuido a la educación, más allá de su utilidad instrumental inmediata.

Por su parte, el apoyo social percibido se confirma como un predictor del bienestar subjetivo, en línea con investigaciones previas que destacan su papel protector frente al estrés (Cohen y Wills, 1985; Diener y Seligman, 2002). El hecho de que el apoyo social tiene efectos positivos sobre ambas dimensiones del bienestar subjetivo respalda el modelo de amortiguación del estrés, según el cual la percepción de contar con una red de apoyo contribuye a una mejor adaptación emocional y psicológica en distintas circunstancias vitales. Es importante destacar que, aunque el efecto del apoyo social es ligeramente menor en magnitud que el de la satisfacción educativa, sigue siendo estadísticamente significativo y relevante. Sin embargo, a pesar de estos resultados, observamos que el término de interacción entre el apoyo social percibido y la satisfacción educativa no es significativo, lo cual indica que sus efectos no se potencian mutuamente. En otras palabras, el beneficio asociado a una alta satisfacción educativa no varía significativamente en función del nivel de apoyo social que percibe el individuo y viceversa. Este patrón de efectos principales sin interacción ha sido también observado en estudios anteriores. Por ejemplo, Helliwell y Putnam (2004) encontraron que la educación y el capital social (incluyendo el apoyo social) se relacionan de forma independiente con la felicidad, pero no siempre se combinan de manera sinérgica.

Este trabajo realiza varias contribuciones a la literatura previa. En primer lugar, amplía el análisis de la educación como factor de bienestar, incorporando la satisfacción educativa como variable subjetiva y diferenciando entre dimensiones cognitivas y psicológicas del bienestar, lo que enriquece la comprensión del fenómeno. En segundo lugar, proporciona evidencia empírica en una muestra no universitaria y heterogénea por edad, aspecto poco explorado en estudios anteriores. Finalmente, el enfoque metodológico mediante SEM permite analizar relaciones complejas y evaluar modelos con moderadores, aportando rigor al contraste de hipótesis.

Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. La medición de la satisfacción educativa se basa en un único ítem, lo que puede obviar matices importantes del constructo. Además, el diseño transversal impide establecer relaciones causales, lo que sugiere la necesidad de investigaciones longitudinales que puedan abordar la dirección temporal de los efectos observados. Por último, el papel del apoyo social podría ser más relevante en contextos de vulnerabilidad, por lo que sería pertinente replicar el modelo en muestras expuestas a situaciones adversas.

De cara a futuras investigaciones, sería recomendable profundizar en la naturaleza multi-dimensional de la satisfacción educativa, integrando medidas más detalladas sobre la calidad percibida de la formación, su utilidad personal y profesional, así como su valor simbólico. También sería útil explorar interacciones con otras variables contextuales, como el tipo de trayectoria educativa, la estabilidad laboral o la presencia de eventos vitales estresantes. Finalmente, extender el análisis a otros países permitiría valorar la generalización de los resultados y explorar el efecto de diferencias estructurales en los sistemas educativos europeos.

En conclusión, este estudio proporciona evidencia de que la satisfacción con la experiencia educativa tiene un papel relevante y autónomo en la configuración del bienestar subjetivo de las personas, lo cual refuerza la importancia de considerar no solo los logros académicos, sino también la vivencia emocional y personal de la educación en las políticas públicas y en los enfoques de evaluación educativa.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. S. y West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Sage.
- Andreoletti, C. y Lachman, M. E. (2004). Susceptibility and resilience to memory aging stereotypes: education matters more than age. *Experimental Aging Research*, 30(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/03610730490274167>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10842426/>
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1.173-1.182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Carstensen, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7(3), 331-338. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.7.3.331>
- Clark, A. E. y Oswald, A. J. (1996). Satisfaction and comparison income. *Journal of Public Economics*, 61(3), 359-381. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(95\)01564-7](https://doi.org/10.1016/0047-2727(95)01564-7)
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delhey, J. y Dragolov, G. (2016). Happier together. Social cohesion and subjective well-being in Europe. *International Journal of Psychology*, 51(3), 163-176. <https://doi.org/10.1002/ijop.12149>
- Desjardins, R. (2008). Researching the links between education and well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 23-35. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00333.x>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Oishi, S. y Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Diener, E. y Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E. y Suh, E. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1), 189-216. <https://doi.org/10.1023/A:1006859511756>
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W. y Oishi, S. (2009). New measures of well-being. En *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener* (pp. 247-266). Springer Netherlands.
- Dolan, P., Peasgood, T. y White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29(1), 94-122. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.09.001>
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Norton.
- Freund, A. M. y Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642-662. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.4.642>
- Groot, W. y Brink, H. M. van den. (2007). The health effects of education. *Economics of Education Review*, 26(2), 186-200. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.002>
- Grossman, M. (2006). Education and nonmarket outcomes. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 577-633. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01010-5](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01010-5)
- Helliwell, J. F. y Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1.449), 1.435-1.446. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1522>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- Keyes, C. L. M. y Ryff, C. D. (1998). Generativity in adult lives: social structural contours and quality of life consequences. En D. P. Adams y E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and Adult Development: How and Why We Care for the Next Generation* (pp. 227-263). American Psychological Association.


- Lachman, M. E. y Weaver, S. L. (1998). The sense of control as a moderator of social class differences in health and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 763. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.3.763>
- Lahey, B. y Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: a new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482-495. <https://doi.org/10.1037/a0023477>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A. y Schmidt, L. C. (2005). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 144-155. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Lochner, L. (2011). Non-production benefits of education: crime, health, and good citizenship. En E. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 183-282). Elsevier.
- Niemiec, C. P. y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2014). Self-realisation and meaning making in the face of adversity: a eudaimonic approach to human resilience. *Journal of Psychology in Africa*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14330237.2014.904098>
- Ryff, C. D. y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J. y Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.001>
- Schüller, S. y Schröder, C. (2017). Vocational education and training, educational satisfaction and returns to education. *Journal of Labor Market Research*, 51(1), 1-17.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Vila, L. E. (2005). The outcomes of investment in education and people's well-being. *European Journal of Education*, 40(1), 3-11. <https://www.jstor.org/stable/1503890>

Wanous, J. P., Reichers, A. E. y Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: how good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 247. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.247>

Zhou, J., Jiang, S., Zhu, X., Huebner, E. S. y Tian, L. (2020). Profiles and transitions of dual-factor mental health among Chinese early adolescents: the predictive roles of perceived psychological need satisfaction and stress in school. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(10), 2.090-2.108. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01253-7>

 **Inmaculada Beltrán-Martín.** Catedrática de universidad del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I (España). Imparte docencia en el Grado en Administración de Empresas y en el doble grado de Administración de Empresas y Derecho de la Universitat Jaume I. Sus líneas de investigación abarcan diferentes aspectos de la dirección de recursos humanos de las empresas, como la flexibilidad de los recursos humanos, el empoderamiento de empleados/as o la implementación de las estrategias de recursos humanos. Ha publicado sus investigaciones en revistas, tales como *International Journal of Human Resource Management*, *Journal of Management* o *Human Resource Management Journal*, entre otras.