

CONVOCATORIA PILOTO PARA ESTUDIANTES DE MAESTRÍA

2023

A nivel informativo nos permitimos dar a conocer este documento, el cual contiene una revisión de literatura relacionada con la presente convocatoria piloto para estudiantes de maestría 2023.

Bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo se refiere a cómo la gente se refiere y piensa sobre sus vidas (Diener, 1984). Según este autor, el concepto implica dos componentes: el primero se refiere a la satisfacción con la vida y, el segundo, es un balance entre el afecto positivo y el afecto negativo que el individuo experimenta. García Martín (2002) lo define como una valoración en la que “el sujeto repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales, así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida.”

Esta área de investigación ha sido abordada por autores como Jebb et al. (2020), quienes usan datos de 166 países sobre medidas de bienestar subjetivo a lo largo del ciclo de vida y encuentran pequeñas diferencias en la satisfacción en la vida y afecto negativo, mientras que las disminuciones en el afecto positivo fueron mayores. Este trabajo, también arroja resultados a nivel regional y se observa que en Latinoamérica la satisfacción en la vida disminuye con el paso de los años, también el afecto positivo. Por su parte, el afecto negativo aumenta aproximadamente hasta los 60 años y luego se revierte (Jebb et al., 2020). Asimismo, encuentra una ligera asociación con el estatus marital y una más grande con el empleo, especialmente, alrededor de los 50 años (Jebb et al., 2020).

Llegado a este punto, vale la pena mencionar que Burger et al. (2022) encuentran en su trabajo que en Colombia las oportunidades económicas y la educación son variables que afectan de forma importante el bienestar percibido. Aunque acotan que existen diferencias entre los que están en los extremos de la distribución del bienestar experimentado (Burger et al., 2022). En este sentido, Diener (1984) exponía antecedentes

de que si bien los datos sugerían una relación de la educación en el bienestar subjetivo, esta no parecía ser fuerte. Al respecto, García Martín (2002) sostiene que el nivel educativo es una de las variables sociodemográficas que influyen de forma indirecta en el bienestar subjetivo a través de su papel en la consecución de metas y de adaptación a los cambios en el ciclo de vida de las personas.

Un análisis sistemático de la literatura sobre la relación entre el bienestar subjetivo y el desempeño académico es ofrecido por Bückner et al. (2018). Estos autores concluyen en su metaanálisis que la correlación entre estas variables es estadísticamente significativa y se ubica entre baja y media, siendo estable a través de varios dominios y diferentes medidas de desempeño académico o bienestar subjetivo. Los autores anotan que un alto bienestar subjetivo tiende a relacionarse con menores problemas disciplinarios, control interno, alta autoestima y motivación intrínseca, y que personas con mayor nivel educativo son más proclives a reportar altos niveles de SWB (Bücker et al., 2018). No obstante, no necesariamente los estudiantes con bajo desempeño tienen bajo bienestar subjetivo y, tampoco, los de alto desempeño tienen alto bienestar subjetivo (Bücker et al., 2018). Más importante aún: “El efecto general relativamente pequeño significa que un alto rendimiento académico no siempre resulta en una mejor calidad de vida para los estudiantes y, lo que es más importante, que ser malo en la escuela no significa automáticamente que alguien no pueda ser feliz.” (Bücker et al., 2018).

Para la medición del bienestar subjetivo pueden aplicarse las escalas de satisfacción con la vida y de experiencias positivas y negativas de Ed Diener. El primer instrumento consta de cinco ítems que miden el juicio cognitivo global sobre la satisfacción de la vida que tiene el individuo; mientras que la segunda tiene 12 ítems, seis para las experiencias positivas y seis para las negativas (*Scales / Ed Diener, s. f.*). No obstante, existen otros ejemplos de medidas de bienestar subjetivo (OECD, 2013).

Clima escolar

Hay un creciente interés en el clima escolar y el aprendizaje socioemocional basado en la evidencia empírica de que estos elementos mejoran el aprendizaje académico, previenen

riesgos, además de mejorar y promover la salud mental (Cohen, J., 2017). Según este autor, hay consenso de que el clima escolar se refiere al carácter y cualidad de la vida escolar basada en las experiencias escolares de padres, estudiantes y personal, reflejando las normas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza-aprendizaje, y estructuras organizacionales. A su vez, el clima escolar se encuentra asociado con un ambiente seguro, buenas relaciones, compromiso con el aprendizaje y la enseñanza, y los esfuerzos por mejorar las escuelas; así como también con el aprendizaje, logro académico, tasas de graduación y la rotación docente (Thapa, Amrit & Cohen, J., 2013).

En Colombia se cuenta con información sobre clima escolar en los grados 5° y 9° a través de la prueba Saber 359, la cual dedicó preguntas en su cuestionario de factores asociados a este tema entre 2012 y 2015 (ICFES, s. f.). Asimismo, de forma más reciente, en la aplicación de 2022 de Saber 3579 hay cuestionario de factores asociados que incluye ambiente escolar y de aula (además de un cuestionario de habilidades socioemocionales) (ICFES, 2022).

Por su parte, UNESCO también ha levantado información sobre competencias socioemocionales en la región, resaltando su importancia y revisando alternativas para su promoción (UNESCO, 2021). En un análisis para Colombia, esta entidad considera estas competencias como fundamentales para el desarrollo infantil y adolescente, siendo las escuelas marcos relevantes para su desarrollo (UNESCO, 2022). Se evalúan en este estudio la empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes de sexto grado y la relación de estos elementos con factores asociados (UNESCO, 2022).

Motivaciones hacia la educación superior

Jensen (2010) manifiesta en su trabajo que la expectativa de los estudiantes y/o sus padres sobre el nivel de ingreso futuro que obtendrán es el motor de la demanda por más educación. Esta elección —entrar a la educación superior o no— está afectada por múltiples factores, incluyendo la tasa de retorno percibida, las habilidades auto percibidas, la disponibilidad del programa que se desea estudiar, y la motivación con relación a la carrera (Gamboa & Rodríguez-Lesmes, 2014). Asimismo, sus padres,

compañeros de clase y otros factores sociales influyen en la formación de expectativas acerca de los retornos de la educación (Gamboa & Rodríguez-Lesmes, 2014).

Gamboa & Rodríguez-Lesmes (2018) estiman que los estudiantes colombianos sobreestiman los retornos de la educación universitaria. Además, se inclinan por esta modalidad en detrimento de la técnica. De esta última, los niños tienen una expectativa salarial más alta que la de las niñas, diferencia que no se ve con respecto a la universitaria. Asimismo, los estudiantes de escuelas privadas esperan mayores ingresos, puntajes y tasas de ingreso a la educación superior (Gamboa & Rodríguez-Lesmes, 2018).

Las conclusiones sobre las expectativas de los retornos más altas anteriormente citadas son consistentes con el trabajo de Bonilla et al. (2017), pero se contraponen a la expectativa más baja estimada por Jensen (2010). En estos dos últimos trabajos se implementaron experimentos aleatorios en los que se brindó información a los estudiantes sobre ingresos futuros en Colombia y República Dominicana, respectivamente. Mientras que los estudiantes dominicanos tratados ajustaron al alza los ingresos esperados y atendieron más la escuela, los colombianos no cambiaron sus creencias sobre el ingreso asociado a un grado universitario y tampoco asistieron más a educación superior.

Adicionalmente, en un reciente estudio del Laboratorio de la Economía de la Educación, Icetex e Icfes se estudiaron las percepciones y preferencias sobre la educación superior, así y como las barreras para el acceso a la misma en cinco regiones del país. Este estudio permitió evidenciar que los jóvenes encuestados dan una alta valoración al estudio y lo colocan como prioridad; no obstante, la falta de dinero para seguir estudiando y la necesidad de trabajar son condicionantes (LEE et al., 2022).

Asimismo, se les pidió a los participantes valorar en una escala de 1 a 100 la importancia de varios condicionantes para la no presentación de solicitudes de admisión, no matricularse y abandonar los estudios. Aunque las barreras con mayor valoración son las económicas, los problemas o dificultades emocionales tuvieron una calificación promedio de 28.2 en el primer caso, 16.4 en el segundo, y 37.8 en el tercero (LEE et al., 2022).

Adicionalmente, el ítem “No le interesa seguir estudiando” recibió una calificación promedio de 24 y 9.2 en el primer y segundo caso, respectivamente.

Es necesaria una mejor comprensión de cómo las creencias afectan el comportamiento y la respuesta a incentivos, y cómo estos son afectados por las políticas públicas y ambiente económico (Attanasio, 2009). En este sentido, en países en desarrollo es más barato recolectar información, pero el esfuerzo de captar datos sobre las expectativas subjetivas usando el concepto de probabilidad puede ser retador (Attanasio, 2009). No obstante, Delavande et al. (2009) refutan esta preocupación y argumentan a favor de la utilidad de las expectativas como predictores del comportamiento futuro y las decisiones económicas.

Referencias

- Attanasio, O. P. (2009). Expectations and Perceptions in Developing Countries: Their Measurement and Their Use. *The American Economic Review*, 99(2), 87-92.
- Bonilla, L., Bottan, N. L., & Ham, A. (2017). *Information Policies and Higher Education Choices: Experimental Evidence from Colombia* (SSRN Scholarly Paper N.º 2546835). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2546835>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & 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>
- Burger, M., Hendriks, M., & Ianchovichina, E. (2022). Happy but Unequal: Differences in Subjective Well-Being across Individuals and Space in Colombia. *Applied Research in Quality of Life*, 17(3), 1343-1387. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09954-2>
- Cohen, J. (2017, septiembre). School Climate, Social Emotional Learning, and other Prosocial “Camps”- Similarities and a Difference. *Teachers College Record*.

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.uninorte.edu.co/pb-assets/cmscontent/TCZ/Commentaries%20Collection/2017%20Commentaries/School%20Climate,%20Social%20Emotional%20Learning,%20and%20other%20Prosocial%20%E2%80%9CCamps%E2%80%9D-%20Similarities%20and%20a%20Difference%20-1656522513.pdf>

Delavande, A., Gine, X., & McKenzie, D. (2009). *Measuring Subjective Expectations In Developing Countries: A Critical Review And New Evidence*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-4824>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Gamboa, L. F., & Rodríguez-Lesmes, P. A. (2014). Do Colombian students underestimate higher education returns? *Serie Documentos de Trabajo*, 164. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/2ed773a2-694a-462e-a31e-7f79a84918f6/content>

Gamboa, L. F., & Rodríguez-Lesmes, P. A. (2018). Subjective Earnings and Academic Expectations of Tertiary Education in Colombia. *Ensayos Sobre Política Económica*, 36(86), 1-19. <https://doi.org/10.32468/espe.8601>

García Martín, M. Á. (2002). EL BIENESTAR SUBJETIVO SUBJECTIVE WELL-BEING. *Escritos de Psicología*, 1(6), 18-39. <https://doi.org/10.24310/epsiescpsi.vi6.13409>

ICFES. (s. f.). *Data Icfes*. DataIcfes. Recuperado 19 de enero de 2023, de <https://www2.icfes.gov.co/data-icfes>

ICFES. (2022). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°.*

Aplicación 2022.

https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf

Jebb, A. T., Morrison, M., Tay, L., & Diener, E. (2020). Subjective Well-Being Around the World: Trends and Predictors Across the Life Span. *Psychological Science, 31*(3), 293-305. <https://doi.org/10.1177/0956797619898826>

Jensen, R. (2010). The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling *. *Quarterly Journal of Economics, 125*(2), 515-548. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.2.515>

LEE, ICETEX, & ICFES. (2022). *Barreras de acceso y permanencia en la educación post-secundaria en Colombia: Evidencia para cinco zonas del país.* <https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7042223/Documento-Barreras-Edu-Sup-Final-8-julio2022.pdf/6662ec80-232b-13fb-91de-89d306540d61?t=1665591693196>

OECD. (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being.* <https://www.oecd.org/wise/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being-9789264191655-en.htm>

Scales / Ed Diener. (s. f.). Recuperado 19 de enero de 2023, de <https://eddiener.com/scales>

Thapa, Amrit & Cohen, J. (2013, septiembre). A Review of School Climate Research.

Review of Educational Research, 83(3), 357-385.

<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

UNESCO. (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y*

adolescentes de América Latina: Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>

UNESCO. (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: Empatía, apertura*

a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes colombianos de 6°

grado. Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380406>

BORRADOR