



ACTIVIDADES EXTRAMURALES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL MEJORAMIENTO DEL CLIMA ESCOLAR Y LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Paola Andrea Marlés¹

ORCID <https://orcid.org/0009-0004-7410-1143>

Greys Eliana Chaves Quintero²

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-5598-3168>

Mireya Frausto Rojas³

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0970-5037>

¹ Universidad Americana de Europa UNADE, estudiante de doctorado, docpaolamarles@gmail.com

² Universidad Americana de Europa UNADE, estudiante de doctorado, tutora.greyschaves@gmail.com

³ Universidad Americana de Europa UNADE, investigadora, mireya.frausto.rojas@gmail.com

RESUMEN

El estudio examinó los bajos niveles de motivación académica y el deterioro del clima escolar observados en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa José Eustasio Rivera de la ciudad de Neiva, Colombia, asociados a desinterés, conflictividad y conductas disruptivas. Se analizó el impacto de un programa de actividades extramurales mediante un diseño cuasiexperimental pretest–posttest con grupo control no equivalente. La muestra estuvo conformada por dos cursos de noveno grado con características similares: un grupo experimental ($n = 42$) y un grupo control ($n = 42$). Se aplicaron la Escala de Convivencia Escolar y la Escala de Motivación Académica antes y después de la intervención. El programa incluyó cuatro salidas pedagógicas a contextos reales —museo, biblioteca, planta de tratamiento de agua y jardín botánico— organizadas en fases de preparación, experiencia vivencial y reflexión. Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el grupo experimental, con aumento de la motivación intrínseca, reducción de la amotivación y fortalecimiento del clima escolar, mientras que el grupo control no presentó variaciones relevantes. La intervención favoreció mayores niveles de cooperación, participación activa y sentido de pertenencia. Se concluyó que las actividades extramurales constituyen una estrategia pedagógica eficaz para dotar de sentido al aprendizaje y mejorar la convivencia escolar en educación secundaria.

Palabras clave: Aprendizaje Experiencial, Clima Escolar, Motivación Académica

ABSTRACT

The study examined low levels of academic motivation and a deteriorated school climate among ninth-grade students at José Eustasio Rivera School in Neiva, Colombia, characterized by disengagement, interpersonal conflict, and disruptive behaviors. The impact of an extramural learning activities program was analyzed through a quasi-experimental pretest–posttest design with a non-equivalent control group. The sample consisted of two ninth-grade classes with similar characteristics: an experimental group ($n = 42$) and a control group ($n = 42$). The School Climate Scale and the Academic Motivation Scale were administered before and after the intervention. The program comprised four structured field-based learning experiences in real-world settings—a museum, a library, a water treatment plant, and a botanical garden—organized into phases of classroom preparation, experiential learning, and guided reflection. Results showed statistically significant improvements in the experimental group, including increased intrinsic motivation, reduced amotivation, and a strengthened school climate, while no meaningful changes were observed in the control group. The intervention fostered higher levels of cooperation, active participation, and sense of belonging. It was concluded that extramural learning activities represent an effective pedagogical strategy for enhancing meaningful learning and improving school climate in secondary education.

Keywords: Academic Motivation, Experiential Learning, School Climate

INTRODUCCIÓN

En los contextos escolares de educación secundaria, el clima escolar y la motivación académica configuran condiciones decisivas para la permanencia, el aprendizaje y la convivencia. Cuando las dinámicas pedagógicas no logran generar sentido ni vinculación activa con los contenidos, emergen expresiones de desinterés, conflictividad y conductas disruptivas que erosionan la experiencia escolar y limitan los procesos formativos. Este fenómeno se manifiesta con particular fuerza en instituciones públicas colombianas, donde persisten dificultades asociadas a bajo compromiso académico y deterioro de la convivencia.

En la Institución Educativa José Eustasio Rivera, ubicada en la ciudad de Neiva, estas problemáticas se evidencian en los cursos de noveno grado. Los diagnósticos institucionales y el Mapa de la Empatía aplicado a los estudiantes revelan percepciones de aburrimiento, frustración y escasa conexión con las actividades escolares, junto con conflictos interpersonales recurrentes, irrespeto entre pares e indisciplina sostenida. Las prácticas de aula predominantemente tradicionales muestran limitaciones para activar la motivación y favorecer un clima relacional positivo, lo que plantea la necesidad de explorar alternativas pedagógicas que reconfiguren la experiencia educativa.

Dentro de este escenario, las actividades extramurales se perfilan como una estrategia pedagógica con potencial transformador, al situar el aprendizaje en contextos reales y propiciar experiencias que integran lo cognitivo, lo social y lo emocional. Pese a su presencia en lineamientos institucionales y discursos educativos, en el contexto colombiano persiste un vacío empírico respecto a su impacto sistemático sobre la motivación académica y el clima escolar en educación secundaria, particularmente cuando se implementan como programas estructurados y articulados al currículo.

La investigación se desarrolla con estudiantes de noveno grado mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente, empleando la Escala de Convivencia Escolar y la Escala de Motivación Académica. La intervención consiste en un programa de actividades extramurales organizado en fases de preparación en aula, experiencia vivencial en escenarios externos y reflexión posterior orientada a la consolidación de aprendizajes y acuerdos convivenciales.

El objetivo general consiste en analizar el impacto de las actividades extramurales como estrategia pedagógica para mejorar el clima escolar y fortalecer la motivación académica en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa José Eustasio Rivera. De manera específica, se busca diagnosticar el estado inicial de ambas variables, diseñar e implementar un programa extramural articulado al currículo, evaluar los cambios producidos tras la intervención mediante comparación entre grupos y explorar las percepciones estudiantiles sobre la experiencia.

La investigación se orienta por la hipótesis de que la implementación sistemática de actividades extramurales incide de manera positiva en la motivación académica y en la mejora del clima escolar, al favorecer mayores niveles de cooperación, participación activa y sentido de pertenencia, así como la reducción de conductas disruptivas.

ESTADO DEL ARTE

La investigación reciente coincide en que las actividades extramurales, cuando se integran al currículo mediante una planificación pedagógica explícita, inciden de manera positiva en la motivación académica y en el clima escolar en estudiantes de educación secundaria. La literatura desplaza progresivamente la concepción de estas prácticas como actividades accesorias y las posiciona como estrategias formativas con efectos observables sobre el compromiso, la convivencia y el desarrollo socioemocional.

En el plano internacional, los estudios destacan la relación entre actividades fuera del aula y motivación autodeterminada. Verner-Filion et al. (2025), a partir de un estudio multinacional con estudiantes de secundaria, evidencian que la participación en actividades extramurales estructuradas se asocia con mayores niveles de autonomía, competencia y vínculo social, dimensiones que predicen una motivación

escolar más sostenida. Investigaciones europeas basadas en aprendizaje-servicio muestran resultados convergentes: enfrentar problemas reales favorece el engagement académico y la participación activa del estudiantado cuando existe mediación pedagógica (Fernández et al., 2024). En contextos asiáticos, Tawakkal, Abu Nawas y Sanusi (2025) subrayan que los efectos positivos dependen de la claridad de roles, la organización de las tareas y la evaluación formativa, más que de la mera exposición a actividades extracurriculares.

En América Latina, la evidencia empírica refuerza esta perspectiva al situar las actividades extramurales como un medio para fortalecer la convivencia y la motivación intrínseca en contextos escolares complejos. Estudios desarrollados en Brasil muestran que los programas artísticos, culturales y deportivos favorecen la autoestima, el sentido de pertenencia y la cooperación cuando la gestión es participativa y reflexiva (Viana Santos et al., 2025). En Perú, el modelamiento estructural aplicado por Romero-Carazas et al. (2025) indica que la participación en actividades deportivas se asocia con mayor compromiso académico y mejor rendimiento. En Chile, Añazco-Martínez y Alvarado-Oyarzo (2024) advierten que los talleres extramurales fortalecen la convivencia escolar, aunque señalan la necesidad de acompañamiento socioemocional para evitar dinámicas competitivas que erosionen el clima relacional. Hallazgos similares se reportan en Costa Rica, donde la participación en actividades extracurriculares se vincula con mayor empatía y bienestar subjetivo (Alvarado Calderón, 2022).

En el contexto colombiano, los estudios disponibles confirman el potencial pedagógico de las actividades extramurales para mejorar la convivencia y el compromiso académico en secundaria. Villota Palacios (2023) evidencia que la motivación escolar aumenta cuando las actividades se conectan con intereses significativos del estudiantado y fortalecen la percepción de autoeficacia. La revisión de Suárez Ortega y Moreno Carmona (2022) muestra que los programas extraescolares, especialmente los deportivos, favorecen la integración, la pertenencia y la motivación cuando incorporan acompañamiento socioemocional. Investigaciones desarrolladas en regiones como los Montes de María indican que estas experiencias contribuyen a la regulación emocional, la reducción de conductas disruptivas y la mejora del rendimiento académico (Gutiérrez et al., 2022). De manera complementaria, Marlés Ríos, Chavarro Aragonés y Ospina Ortiz (2022) documentan que las experiencias lúdicas guiadas fuera del aula reducen conflictos y fortalecen la cooperación entre pares.

Pese a esta acumulación de evidencia, la producción nacional presenta limitaciones metodológicas recurrentes, al privilegiar enfoques descriptivos o evaluaciones parciales de experiencias aisladas. Son escasos los estudios que emplean diseños cuasiexperimentales para estimar el impacto específico de programas extramurales estructurados sobre la motivación académica y el clima escolar en educación secundaria. Este vacío empírico justifica la pertinencia del presente estudio, orientado a aportar evidencia sistemática y contextualizada desde una institución pública colombiana.

MARCO TEÓRICO

El clima escolar se comprende como un constructo relacional y dinámico que emerge de la interacción entre normas institucionales, prácticas pedagógicas y percepciones compartidas de estudiantes y docentes sobre seguridad, justicia, participación y calidad de las relaciones. Desde esta perspectiva, no constituye un telón de fondo neutral, sino una condición mediadora que incide directamente en la motivación, el compromiso y los resultados de aprendizaje (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). En contextos latinoamericanos y colombianos, la evidencia muestra que climas caracterizados por coherencia normativa, participación estudiantil y vínculos pedagógicos sólidos favorecen la permanencia escolar y el bienestar, mientras que déficits en estas dimensiones se asocian con desmotivación, conflictividad y conductas disruptivas (Moreno, 2023; UNESCO/OREALC, 2022; Giraldo-Aristizábal & Serrano-Ramírez, 2021).

La motivación académica se articula estrechamente con estas condiciones relacionales. Desde la Teoría de la Autodeterminación, la calidad de la motivación depende del grado en que el entorno educativo satisface las necesidades de autonomía, competencia y relación; cuando estas se ven frustradas, aumenta la amotivación y disminuye el compromiso escolar (Deci & Ryan, 2000; Chen & Bozeman, 2013). En educación secundaria, experiencias pedagógicas que ofrecen elección, retroalimentación informativa y trabajo colaborativo tienden a promover formas de motivación más autónomas y persistentes (Albor-Chadid & Rodríguez-Burgos, 2022). De manera complementaria, la Teoría Expectativa-Valor explica que el esfuerzo y la permanencia se intensifican cuando el estudiantado percibe altas probabilidades de éxito y reconoce valor intrínseco y utilidad en las tareas escolares, especialmente cuando estas se vinculan con situaciones auténticas (Wigfield & Eccles, 2000; Viana-Barceló & Pinto-Prieto, 2023). La perspectiva socio-cognitiva refuerza esta lectura al subrayar el papel de la autoeficacia y la autorregulación como mecanismos que sostienen la motivación y el rendimiento, particularmente en escenarios que demandan planificación, cooperación y evaluación de logros (Pintrich, 2003; Pintrich & Schunk, 2002; Velasco et al., 2024).

El aprendizaje experiencial ofrece un marco integrador para comprender cómo las actividades extramurales inciden simultáneamente en la motivación y el clima escolar. Desde Dewey, el aprendizaje adquiere sentido cuando se ancla en la experiencia y se conecta con la vida del estudiante, superando la transmisión pasiva de contenidos (Dewey, 1938, citado en Baraldi, 2020). El modelo de Kolb conceptualiza este proceso como un ciclo que articula experiencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación, cuya integración favorece aprendizajes duraderos y transferibles (Kolb, 1984, citado en Landini, 2023). Estas ideas se amplían desde la noción de praxis, donde la experiencia educativa se interpreta críticamente en interacción con otros y se orienta a la transformación del entorno, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo (Freire, 1970).

En enfoques contemporáneos, el aprendizaje experiencial se entiende como un proceso donde confluyen contenido académico, motivación y relación social. Jarvis (2010) destaca que la experiencia se convierte en aprendizaje cuando se integra biográficamente mediante reflexión, mientras que Illeris (2018) subraya la interacción entre dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. En el ámbito escolar, las actividades extramurales estructuradas —visitas pedagógicas, talleres en contextos culturales y naturales, proyectos comunitarios— operan como escenarios privilegiados para esta integración, al ofrecer tareas auténticas que activan la motivación, fortalecen los vínculos entre pares y reconfiguran el clima relacional del aula.

Desde esta articulación teórica, las actividades extramurales no se interpretan como eventos aislados, sino como dispositivos pedagógicos que inciden en la experiencia escolar al modificar simultáneamente las condiciones motivacionales y convivenciales del aprendizaje. Su potencial reside en la capacidad de generar experiencias significativas que satisfacen necesidades psicológicas básicas, elevan el valor percibido de las tareas y promueven interacciones cooperativas, contribuyendo así a la mejora del clima escolar y al fortalecimiento de la motivación académica en educación secundaria.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de alcance explicativo, orientado a estimar el efecto de una intervención pedagógica basada en actividades extramurales sobre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de noveno grado. La medición del efecto se realizó mediante la aplicación de instrumentos estandarizados en dos momentos temporales —pretest y postest—, lo que permitió analizar cambios atribuibles a la intervención.

De manera complementaria, se incorporó un componente cualitativo de carácter no protagónico, instrumentalizado a través del Mapa de la Empatía. Este recurso se utilizó con una función estrictamente interpretativa, orientada a comprender las percepciones, emociones y significados atribuidos por los

estudiantes a la experiencia extramural. El componente cualitativo no tuvo peso analítico independiente ni se empleó para contrastar hipótesis, sino que operó como apoyo contextual para la lectura de los resultados cuantitativos, en coherencia con diseños mixtos de predominio cuantitativo descritos en la literatura metodológica (Creswell, 2014).

Diseño de investigación

Se empleó un diseño cuasiexperimental de tipo pretest–postest con grupo control no equivalente. El grupo experimental correspondió al curso 901, cuyos estudiantes participaron en cuatro actividades extramurales desarrolladas a lo largo de ocho semanas, mientras que el grupo control, curso 902, continuó con la dinámica escolar regular sin intervención.

Este diseño permitió analizar variaciones intra-grupo entre los momentos de medición y contrastar diferencias inter-grupo atribuibles a la intervención pedagógica, fortaleciendo la inferencia causal dentro de las condiciones propias del contexto escolar. La variable independiente fue la implementación del programa de actividades extramurales, y las variables dependientes correspondieron al clima escolar y a la motivación académica. El estudio asumió un nivel aplicado, al responder a una problemática institucional concreta; descriptivo, al caracterizar el estado inicial de las variables; y explicativo, al analizar el efecto de la intervención.

Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa José Eustasio Rivera, ubicada en la ciudad de Neiva, Colombia. Se utilizó un muestreo intencional no probabilístico, seleccionando dos cursos de noveno grado con características académicas y sociodemográficas similares (Otzen & Manterola, 2017).

Tabla 1

Muestra del estudio

Grupo	Curso	n	Mujeres	Hombres	Participación en la intervención
Experimental	901	40	18	22	Sí (4 salidas extramurales)
Control	902	39	17	22	No

Instrumentos

La medición de las variables se realizó mediante dos escalas estandarizadas, aplicadas en condiciones controladas y con codificación anónima para garantizar la comparabilidad entre mediciones.

La Escala de Convivencia Escolar (ECE), desarrollada por Del Rey, Casas y Ortega (2017), evalúa la percepción del clima escolar en estudiantes de primaria y secundaria. El instrumento presenta alta consistencia interna ($\alpha \approx .94$) y una estructura factorial validada (CFI $\approx .96$; RMSEA $\approx .05$), con evidencia de uso en población colombiana y latinoamericana. Se compone de ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0 = nunca a 5 = siempre) y evalúa dimensiones como respeto, cooperación, apoyo docente, normas, indisciplina y victimización. La escala se aplicó en pretest y postest.

La Escala de Motivación Académica (EMA), adaptación al español de la Academic Motivation Scale de Vallerand et al. (1992), evalúa tres dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. Estudios previos reportan niveles adecuados de fiabilidad ($\alpha \geq .78$) en población hispanohablante, incluyendo estudiantes de educación secundaria. Al igual que la ECE, la EMA se aplicó antes y después de la intervención.

Técnicas y procedimiento de intervención

La intervención pedagógica se desarrolló a través de cuatro salidas extramurales planificadas, realizadas en contextos educativos y culturales de la ciudad de Neiva: un museo, una biblioteca–centro cultural, una Corporación que administra los recursos naturales del departamento y un jardín botánico. Cada salida se articuló al currículo escolar y se implementó bajo un mismo esquema pedagógico, estructurado en

tres fases secuenciales que se replicaron de manera sistemática para garantizar coherencia y fidelidad del programa.

La fase de preparación se llevó a cabo en el aula y estuvo orientada a activar saberes previos, explicitar los objetivos de aprendizaje y establecer acuerdos de convivencia y trabajo cooperativo. Durante esta etapa, los estudiantes recibieron orientaciones generales para la observación y el análisis del entorno, así como criterios claros para la elaboración de productos académicos vinculados a la experiencia.

La fase vivencial se desarrolló en los escenarios extramurales seleccionados y constituyó el núcleo de la intervención. En este momento, los estudiantes participaron en actividades de exploración guiada y trabajo cooperativo, diseñadas para vincular los contenidos curriculares con situaciones reales. A través de tareas académicas contextualizadas, se promovió la interacción entre pares, la participación activa y la aplicación de conocimientos en contextos auténticos, favoreciendo tanto el aprendizaje como la convivencia.

La fase de consolidación se realizó nuevamente en el aula y se centró en la reflexión pedagógica sobre la experiencia. Los estudiantes revisaron y profundizaron los aprendizajes logrados, ajustaron los productos elaborados y participaron en procesos de autoevaluación y coevaluación orientados a fortalecer la autorregulación y el trabajo colaborativo. Esta fase permitió transferir los aprendizajes extramurales al contexto escolar regular y reforzar acuerdos orientados a la mejora del clima escolar.

La aplicación reiterada de estas fases en cada salida permitió generar experiencias coherentes y comparables, orientadas a incidir de manera sostenida en la motivación académica y en las dinámicas de convivencia de los estudiantes participantes.

RESULTADOS

Escala de Convivencia Escolar (ECE)

La Tabla 2 presenta las medias y desviaciones estándar obtenidas en las dimensiones de la Escala de Convivencia Escolar para los grupos control y experimental en los momentos pretest y posttest.

En el grupo control, las medias registradas en el pretest y el posttest se mantuvieron dentro de rangos similares en las distintas dimensiones evaluadas. El clima global normalizado presentó valores cercanos entre ambos momentos de medición.

En el grupo experimental, las medias del posttest difirieron respecto a las obtenidas en el pretest en las dimensiones correspondientes a gestión interpersonal positiva, red social de iguales, ajuste normativo, victimización, disruptividad, agresión, indisciplina y desidia docente. El índice positivo y el índice negativo registraron variaciones entre ambos momentos, al igual que el clima global normalizado.

Las comparaciones intragrupo se realizaron mediante pruebas *t* pareadas. En el grupo control, los valores de *t* se ubicaron dentro de rangos bajos, con tamaños del efecto pequeños. En el grupo experimental, las pruebas *t* pareadas arrojaron valores que indicaron diferencias entre el pretest y el posttest en las dimensiones evaluadas.

Las comparaciones intergrupales se efectuaron mediante pruebas *t* independientes. En el pretest se identificaron diferencias entre los grupos en varias dimensiones. En el posttest, se registraron diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en todas las dimensiones de la escala.

Tabla 2

Medias y desviaciones estándar de la ECE

	Medias				Desviaciones Estandar			
	Pre - Test		Post - Test		Pre - Test		Post - Test	
Dimensiones	Con.	Exp.	Con	Exp.	Con.	Exp.	Con.	Exp.
Gestión interpersonal positiva	3,11	2,85	3,13	3,93	0,42	0,56	0,45	0,50
Red social de iguales	2,99	2,51	2,92	3,82	0,55	0,66	0,56	0,45
Ajuste normativo	3,09	2,50	3,07	3,57	0,57	0,53	0,54	0,41
Victimización	2,03	2,31	1,73	1,49	0,52	0,60	0,61	0,42
Disruptividad	2,04	2,71	2,00	1,56	0,61	0,72	0,53	0,43
Agresión	1,85	2,51	1,71	1,31	0,70	0,59	0,60	0,57
Indisciplina	2,14	2,79	2,00	1,51	0,58	0,46	0,45	0,46
Desidia docente	1,63	2,48	1,66	1,24	0,60	0,57	0,65	0,44
Índice positivo (0-5)	3,06	2,62	3,04	3,77	0,38	0,28	0,32	0,26
Índice negativo (0-5)	1,94	2,56	1,82	1,42	0,27	0,31	0,32	0,22
Clima global normalizado (0-100)	61,21	50,61	62,20	73,53	4,22	3,78	4,96	3,02

Escala de Motivación Académica (EMA)

La Tabla 3 presenta las medias y desviaciones estándar correspondientes a las dimensiones de la Escala de Motivación Académica para los grupos control y experimental en los momentos pretest y posttest. En el grupo control, las medias obtenidas en las dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación mostraron valores similares entre el pretest y el posttest.

En el grupo experimental, las medias del posttest difirieron respecto a las del pretest en las dimensiones de motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro, motivación intrínseca a las experiencias estimulantes, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amotivación.

Las comparaciones intragrupo mediante pruebas t pareadas mostraron valores bajos en el grupo control y valores más elevados en el grupo experimental. Las comparaciones intergrupales mediante pruebas t independientes indicaron diferencias entre los grupos en el posttest en varias dimensiones de la escala.

Tabla 3
Medias y desviaciones estándar de la EMA

Dimensiones	Medias				Desviaciones Estandar			
	Pre - Test		Post - Test		Pre - Test		Post - Test	
	Con.	Exp.	Con.	Exp.	Con	Exp.	Con	Exp.
Motivación intrínseca al conocimiento	19,6 4	16,8 3	19,6 9	20,1 4	2,6 1	2,8 1	2,6 7	0,5 0
Motivación intrínseca al logro	19,0 5	15,9 3	19,1 7	19,3 8	3,0 1	2,8 3	3,0 9	0,4 5
Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes	17,6 2	15,2 6	17,7 1	18,8 3	3,0 0	2,5 5	3,1 6	0,4 1
Regulación identificada	18,9 0	17,0 0	18,9 3	19,3 1	2,8 4	3,0 5	2,8 6	0,4 2
Regulación introyectada	15,4 3	17,2 4	15,4 5	17,7 4	2,6 6	2,4 3	2,7 3	0,4 3
Regulación externa	15,3 3	17,1 2	15,4 5	16,7 6	2,9 5	2,9 0	3,0 3	0,5 7
Amotivación	9,48	14,8 8	9,45	11,4 0	2,4 7	2,9 0	2,5 7	0,4 6

Resultados del componente cualitativo

El componente cualitativo se utilizó con fines descriptivos y de apoyo contextual. Las rúbricas aplicadas a los productos académicos registraron niveles de desempeño diferenciados entre las primeras y las últimas salidas extramurales en los criterios evaluados.

Las listas de cotejo consignaron niveles de participación elevados durante las sesiones y cumplimiento progresivo de los roles asignados. Se documentaron variaciones en la organización del trabajo cooperativo entre las distintas salidas.

Las bitácoras reflexivas y diarios de campo incluyeron registros relacionados con percepciones sobre las actividades realizadas, referencias a aprendizajes vinculados al contexto y descripciones de interacciones entre pares.

El checklist de fidelidad metodológica evidenció la aplicación de las fases de preparación, experiencia y consolidación en las cuatro salidas, junto con ajustes operativos puntuales.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren que la incorporación sistemática de actividades extramurales, diseñadas con intencionalidad pedagógica y articulación curricular, se asocia con transformaciones relevantes en la experiencia escolar de los estudiantes participantes. Estas transformaciones no pueden entenderse como efectos automáticos del hecho de “salir del aula”, sino como el resultado de un entramado de condiciones pedagógicas, relacionales y contextuales que reconfiguran la manera en que los estudiantes se vinculan con el aprendizaje y con sus pares.

Motivación académica

El patrón observado en las dimensiones de motivación intrínseca y amotivación resulta consistente con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación, en la medida en que las experiencias extramurales ofrecieron oportunidades concretas para la toma de decisiones, el logro de metas visibles y la interacción cooperativa. Estas condiciones parecen favorecer procesos de internalización de la motivación, desplazando formas más controladas hacia formas más autónomas, tal como lo describen Deci y Ryan (2000).

La interpretación se fortalece al dialogar con estudios latinoamericanos recientes que documentan efectos similares cuando el aprendizaje se sitúa en contextos reales y se apoya en dinámicas cooperativas. Velasco et al. (2024) reportan que la interacción con el entorno y la resolución de tareas auténticas se vinculan con mayores niveles de implicación académica, mientras que Albor-Chadid y Rodríguez-Burgos (2022) señalan que las experiencias vivenciales incrementan el interés y la percepción de utilidad del aprendizaje en secundaria. En el presente estudio, las narrativas registradas en las bitácoras sugieren que los estudiantes atribuyen mayor sentido a las actividades cuando estas trascienden la lógica rutinaria del aula, lo que coincide con la noción de valor de la tarea propuesta por la teoría Expectativa-Valor (Eccles et al., 1983).

No obstante, estos hallazgos deben leerse con cautela. El incremento de la motivación intrínseca no implica su estabilización automática en el tiempo, ni garantiza por sí mismo mejoras sostenidas en el rendimiento académico. La literatura advierte que estos efectos dependen de la continuidad de las prácticas pedagógicas y de su integración coherente al currículo regular, aspecto que excede el alcance temporal del presente estudio.

Clima escolar

Las variaciones observadas en los indicadores de clima escolar pueden interpretarse desde una comprensión relacional de la convivencia, entendida como una construcción colectiva que se configura en la interacción cotidiana y en las prácticas compartidas. Las actividades extramurales, al reorganizar los roles tradicionales, promover el trabajo cooperativo y situar a los estudiantes en escenarios no rutinarios, parecen introducir condiciones propicias para la reconfiguración de las relaciones entre pares y del vínculo pedagógico.

Este hallazgo dialoga con investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos que señalan que las experiencias pedagógicas fuera del aula pueden favorecer la cohesión grupal y la empatía cuando se acompañan de mediación docente y espacios de reflexión (Mardones Soto, 2023; Aroca et al., 2025). En el caso de la Institución Educativa José Eustasio Rivera, los productos académicos elaborados durante la intervención incorporaron de manera explícita referencias a valores convivenciales y problemáticas del entorno local, lo que sugiere que la vivencia de la cooperación y los acuerdos adquiere mayor fuerza formativa cuando se ancla en experiencias compartidas y significativas.

Al mismo tiempo, resulta necesario reconocer que la mejora del clima escolar no puede atribuirse exclusivamente a la intervención extramural. Factores institucionales, dinámicas propias de los cursos y características del contexto sociocultural inciden en estos procesos. El diseño cuasiexperimental permite aproximarse al efecto de la intervención, pero no elimina la influencia de variables contextuales que requieren ser consideradas en investigaciones posteriores.

Implicaciones pedagógicas

En conjunto, los resultados y su interpretación sugieren que las actividades extramurales pueden funcionar como dispositivos pedagógicos relevantes para la educación secundaria cuando se conciben como parte integral del proceso formativo y no como eventos aislados. Su potencial reside en la capacidad de articular aprendizaje, motivación y convivencia en experiencias que resignifican la relación del estudiante con la escuela. Este aporte resulta especialmente pertinente en contextos educativos que enfrentan desmotivación, conflictividad y desgaste de las prácticas tradicionales, como el descrito en la institución objeto de estudio.

CONCLUSIONES

La implementación de actividades extramurales articuladas al currículo se asocia con mejoras consistentes en la motivación académica y en el clima escolar de estudiantes de educación básica secundaria. Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis planteada, al evidenciar que las

experiencias pedagógicas vivenciales favorecen la motivación intrínseca, reducen la amotivación y fortalecen las dinámicas de convivencia escolar.

En relación con los objetivos del estudio, se constata que la motivación académica se ve favorecida cuando las prácticas pedagógicas promueven autonomía, sentido de logro y trabajo cooperativo en contextos reales. La participación activa, la asunción de roles y la aplicación de saberes en situaciones auténticas emergen como condiciones pedagógicas clave para resignificar el aprendizaje escolar.

De igual forma, el clima escolar se configura positivamente cuando los estudiantes interactúan en escenarios no rutinarios que demandan cooperación, corresponsabilidad y regulación colectiva de la conducta. La convivencia escolar aparece así menos vinculada al cumplimiento normativo formal y más a la vivencia concreta de relaciones respetuosas y colaborativas.

Desde una perspectiva pedagógica, las actividades extramurales se consolidan como una estrategia formativa pertinente para conectar el currículo con el entorno, ampliar las oportunidades de aprendizaje significativo y responder a problemáticas escolares asociadas a la desmotivación y la conflictividad. Su valor no radica en el desplazamiento físico fuera del aula, sino en su diseño intencional, su integración curricular y su potencial para transformar la experiencia educativa.

REFERENCIAS

- Albor-Chadid, L. I., & Rodríguez-Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en contextos educativos. *Revista Eleuthera*, 24(1), 56–85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Añazco-Martínez, L. A., & Alvarado-Oyarzo, L. E. (2024). Percepción de los estudiantes acerca de la convivencia escolar en educación secundaria. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(2), 1–17. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.2.1>
- Aroca, K., Carriel, M., Izurieta, M., Quinto, I., Rivas, I., & Ruiz, T. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2, 223–231. <https://doi.org/10.70625/rlice/180>
- Baraldi, V. (2020). John Dewey: la educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 17(16), 68–76.
- Chen, C. A., & Bozeman, B. (2013). Understanding public and nonprofit managers' motivation. *Public Management Review*, 15(4), 584–607. <https://doi.org/10.1080/14719037.2012.698853>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Development and validation of the School Coexistence Scale. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dved>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.

- Fernández, L., Fernández Serra, R. M., Jiménez, P., Marco, S., Caballero, E., Arimany-Nardi, C., & Pardo, A. (2024). A service-learning experience in STEM education. *European Journal of STEM Education*, 9(1), Article 09. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/14649>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giraldo-Aristizábal, S. O., & Serrano-Ramírez, M. M. (2021). Ambiente escolar y su importancia en el desarrollo educativo. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1–18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.413>
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning*(pp. 1–15). Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning*(4th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Landini, F. (2023). La dinámica del aprendizaje experiencial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 251–275.
- Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Moreno, D. R. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98–119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on student motivation in education. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*(2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- UNESCO/OREALC. (2022). *Estudio regional comparativo y explicativo ERCE 2019: Habilidades socioemocionales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380406>
- UNESCO. (2024). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, É. F. (1992). *Academic Motivation Scale (AMS)*[Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t25718-000>
- Velasco, V., Proaño, N., López, E., Frías, H., Mejía, O., & Yucailla, R. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en estudiantes de secundaria. *Magazine de las Ciencias*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Verner-Filion, J., Holding, A. C., Gingras, I., & Koestner, R. (2025). Extracurricular activities—Extra beneficial. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1002/jad.70008>
- Viana-Barceló, R., & Pinto-Prieto, H. M. (2023). Motivaciones de los estudiantes de economía. *Informes Psicológicos*, 23(1), 175–191. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v23n1a11>