



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

Díaz-Iso, Ariane; Eizaguirre, Almudena; García-Olalla, Ana
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL CONCEPTO DE
ACTIVIDAD EXTRACURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Educación XX1, vol. 23, núm. 2, 2020, Julio-, pp. 307-335
Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.25765>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70664431013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNED 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

13

UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DEL CONCEPTO DE ACTIVIDAD EXTRACURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

(A SYSTEMATIC REVIEW OF THE CONCEPT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION)

Ariane Díaz-Iso
Universidad de Deusto
Almudena Eizaguirre
Deusto Business School
Ana García-Olalla
Universidad de Deusto

DOI: 10.5944/educXX1.25765

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Díaz-Iso, A.; Eizaguirre, A., y García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. *Educación XX1*, 23(2), 307-335, doi: 10.5944/educXX1.25765

Díaz-Iso, A.; Eizaguirre, A., & García-Olalla, A. (2020). A systematic review of the concept of extracurricular activity in Higher Education. *Educación XX1*, 23(2), 307-335, doi: 10.5944/educXX1.25765

RESUMEN

Recientemente se está desarrollando una línea de investigación en educación superior que muestra que las actividades extracurriculares (o actividades fuera de programa) tienen un impacto positivo en la formación integral del alumnado (Ivanova & Logvinova, 2017). Los trabajos existentes son mayoritariamente empíricos, identifican algunas contribuciones relevantes, no existiendo una revisión sistemática del conjunto de funciones y beneficios derivados de estas. Además, el término y tipología de actividad extracurricular siguen siendo ambiguos, dado que no existe ni una definición ni una clasificación generalmente aceptada para este concepto (Greenbank, 2015).

En este contexto, el trabajo que se presenta en este artículo tiene dos grandes objetivos: (a) describir el concepto y tipología de las actividades extracurriculares en educación superior; y (b) identificar las funciones y beneficios de estas en la formación integral del alumnado universitario. La metodología llevada a cabo ha seguido la declaración PRISMA para las revisiones sistemáticas (Moher, Liberati, Tetzlaff & Altman, 2009) y los estudios se seleccionaron en las bases de datos WoS, Scopus y ERIC.

El análisis de los 50 trabajos de investigación seleccionados aporta luz a la literatura académica, no solo en torno al concepto y tipología de actividad extracurricular sino también respecto a los efectos de esta en la empleabilidad, rendimiento académico, bienestar, adaptación a la vida universitaria y participación del alumnado en la transformación social. Asimismo, se exponen los beneficios que aportan dichas actividades en cuanto al desarrollo de habilidades personales, sociales y profesionales. Finalmente, se pone de relieve la necesidad de abordar investigaciones sobre el impacto de la formación extracurricular en el ámbito universitario, así como la importancia de potenciar dicha formación para promover la formación integral del alumnado en educación superior.

PALABRAS CLAVE

Actividades extracurriculares; actividades socio-culturales; educación superior; formación; revisión sistemática.

ABSTRACT

An area of research in higher education is recently being developed showing evidence that structured extracurricular activities have a positive impact on the overall education of students (Ivanova & Logvinova, 2017). The existing work is mostly empirical and identifies some relevant contributions. However, there is no systematic review of the set of functions and the benefits derived from them. Furthermore, the concept and typology of extracurricular activity itself remains ambiguous and there is no generally accepted definition or classification yet (Greenbank, 2015).

In this context, the objectives of this article are the following: (a) to describe the concept and typology of extracurricular activities in higher education; and (b) to identify their main functions and benefits for the integral human development of students. The methodology followed the PRISMA statement for systematic reviews (Moher, Liberati, Tetzlaff &

Altman, 2009). The studies were selected from the WoS, Scopus and ERIC databases and were analysed according to the research objectives.

The analysis of the 50 selected research papers contributes to the academic literature regarding not only the concept and typology of extracurricular activities but also their effects on student employability, academic performance, well-being, adaptation to university life and social participation and transformation. The benefits of these activities in terms of the development of personal, social and professional skills are also reviewed. Finally, this systematic review highlights the need to carry out further research into what extracurricular training in higher education means, as well as the importance of promoting such training in order to promote the integral human development of students in higher education.

KEY WORDS

Extracurricular activities; socio-cultural activities; higher education; training; systematic review.

INTRODUCCIÓN

Astin (1984) y Pascarella (1980) sostenían ya en los años 80 que la participación del alumnado en actividades fuera de programa o extracurriculares (en adelante ECA, atendiendo a las iniciales en inglés de “extracurricular activities”), promueve unos mejores resultados del alumnado en educación superior. Además, en las últimas décadas, se constata la necesidad de una concepción más amplia del aprendizaje, que integre tanto la formación académica como extracurricular del alumnado en educación superior. Como señalan Tieu, *et al.* (2010), “si bien el trabajo académico es una parte importante de la vida universitaria, la participación en la comunidad universitaria fuera del aula también lo es en la vida del alumnado universitario” (p.354).

Esta pertinencia de la formación extracurricular en educación superior radica principalmente en el impacto positivo y significativo que tiene en la satisfacción del alumnado (Kaur & Bhalla, 2018), en el sentido de pertenencia (Harris & Wise, 2012), y por ende, en su integración y ajuste a la vida universitaria. Esto es, cuando el entorno de aprendizaje (curricular y extracurricular) favorece la integración del alumnado y ofrece una enseñanza interactiva teniendo en cuenta sus intereses, aumenta la motivación e implicación en el aprendizaje, dando la oportunidad a los estudiantes

de transferir habilidades y competencias del ámbito extracurricular al curricular (Shamsudin, Ismail, Al-Mamun, & Nordin, 2014).

La participación en ECA, por tanto, es un componente importante para ofrecer una formación integral que permita al alumnado ejercer un rol activo dentro de la comunidad universitaria (Lipscombe, 2008). Sin embargo, a pesar de su importancia en el contexto educativo universitario, la investigación sobre la formación extracurricular se ha centrado principalmente en Educación Primaria y Secundaria (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003). En el ámbito universitario, el término y tipología de ECA sigue siendo ambiguo (Greenbank, 2015; Ivanova & Logvinova, 2017; Stevenson & Clegg, 2011) y todavía no existe una definición ni una clasificación generalmente aceptada para este concepto. En muchas ocasiones, el término ECA se confunde con otros términos como actividad cocurricular (Almasry, *et al.*, 2017; Pozón López, 2014) o con actividades de ocio (Akinrinmade & Ayeni, 2017). Además, la literatura disponible hasta el momento revela la necesidad de aclarar las funciones y los beneficios de la formación extracurricular en la etapa universitaria, dado que no existe consenso en torno a los mismos.

Por ello, este trabajo de revisión sistemática de la literatura sobre ECA tiene dos objetivos: (a) describir el concepto y tipología de las ECA en educación superior; (b) identificar las funciones y beneficios de estas en la formación integral de los estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

Con el fin de lograr los objetivos enunciados se ha llevado a cabo una revisión sistemática (Gough, Oliver, & Thomas, 2017; Tranfield, Denyer, & Smart, 2003), basada en la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (Higgins & Green, 2011; Moher, *et al.*, 2009). Además, para garantizar la calidad, transparencia y replicabilidad del estudio se ha tenido en cuenta la lista de criterios de evaluación para revisiones sistemáticas desarrollada por el instituto de Joanna Briggs (Lockwood, Munn, & Porritt, 2015), y la aportada por el *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP, 2019).

En la consulta inicial en las bases de datos para revisiones sistemáticas de Cochrane, DARE (*Database of Abstracts of Reviews of Effects*) y PROSPERO (*International Prospective Register of Systematic Reviews*) no se encontró ninguna revisión sistemática finalizada ni en curso relativa al concepto y funciones de ECA en educación superior.

Estrategia de búsqueda

Para la revisión sistemática se utilizaron las bases de datos Scopus, ERIC y la colección principal de la Web of Science, realizando búsquedas de artículos publicados en revistas científicas internacionales entre 2000 y 2018.

Esta revisión parte de dos preguntas de investigación: (1º) ¿Qué elementos definen a las ECA, desde la perspectiva de los académicos? (2º) ¿Presenta la participación en ECA en educación superior efectos positivos en la formación integral del alumnado universitario?

Tanto las preguntas de investigación como las palabras clave de búsqueda fueron formuladas con la estrategia PICO (Landa-Ramírez y Arredondo-Pantaleón, 2014; Richardson, Wilson, Nishikawa, & Hayward, 1995), considerando los tres elementos fundamentales: la población, la intervención y los resultados (Tabla 1).

Tabla 1

Preguntas de investigación y palabras clave formuladas con la estrategia PICO

Preguntas de investigación	1- ¿Qué elementos definen (resultados) a las ECA (intervención) desde la perspectiva de los académicos (población)? 2- ¿Presenta la participación en ECA en educación superior (intervención) efectos positivos en la formación integral (resultados) del alumnado universitario (población)?		
PICO	[1] Población	[2] Intervención	[3] Resultados
Palabras clave	Higher education (o university)	Extracurricular activities (o extra curricular o extra-curricular) Extracurriculum (o extra-curriculum o extra curriculum) Out of class activities (out-of-class activities)	Training
Búsquedas	En Scopus: [2] AND [1] OR [3] En WoS: [2] AND [1] AND [3] En ERIC: [2] AND [1] AND [3]		

Nota: elaboración propia

Criterios de inclusión y exclusión

Con el objetivo de diseñar los criterios para la inclusión y exclusión de los estudios de forma completa y sin sesgos se utilizó la estrategia PICO (Methley, Campbell, Chew-Graham, McNally, & Cheraghi-Sohi, 2014) (Tabla 2).

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión formulados con la estrategia PICO

	Población	Intervención	Resultados
Criterios de inclusión	Informa sobre prácticas extracurriculares en entornos educativos superiores.	Informa únicamente sobre intervenciones extracurriculares.	Informa sobre el concepto y/o tipología. Informa sobre las funciones, beneficios y/o limitaciones.
Criterios de exclusión	Enfocados a prácticas educativas no universitarias.	Centrados en un tipo concreto de ECA. Informa sobre intervenciones curriculares/ cocurriculares.	No cumple los criterios referidos a "Resultados".

Nota: elaboración propia

Procedimiento de la selección de estudios

La selección final de los trabajos siguió varias etapas (figura 1). Se identificaron un total de 794 trabajos: 207 artículos en Scopus, 406 artículos en WoS y 181 artículos en ERIC. Todos los estudios se exportaron a Mendeley y se eliminaron los documentos duplicados ($n=118$). El resultado arrojó un total de 676 referencias bibliográficas a revisar.

En primer lugar, las tres investigadoras realizaron de forma independiente una revisión del título, año, autoría y resumen de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. De los resultados hallados en las tres bases de datos se excluyeron aquellas investigaciones no referidas a la educación superior ($n=256$); las que se centraban en un solo tipo de intervención extracurricular ($n=134$); las que hacían referencia a intervenciones curriculares o cocurriculares sin ajustarse al tema de estudio ($n=218$); la literatura publicada en conferencias, congresos, simposios,

seminarios, coloquios, talleres o convenciones ($n=6$); y las que no contaban con la versión del documento en inglés o castellano ($n=5$). El resultado de este último paso arrojó un total de 57 artículos a analizar.

Posteriormente, las tres investigadoras revisaron de manera independiente el texto completo de estos 57 trabajos prestando especial atención a cuatro aspectos: (a) los objetivos y preguntas de investigación; (b) las herramientas de investigación; (c) los resultados obtenidos; y (d) la universidad, facultad y país de la investigación. Gracias a esta revisión, se eliminaron aquellos trabajos que no cumplían con los criterios de inclusión ($n=7$). El resultado final tras el proceso genera un total de 50 artículos para la revisión y lectura detallada.

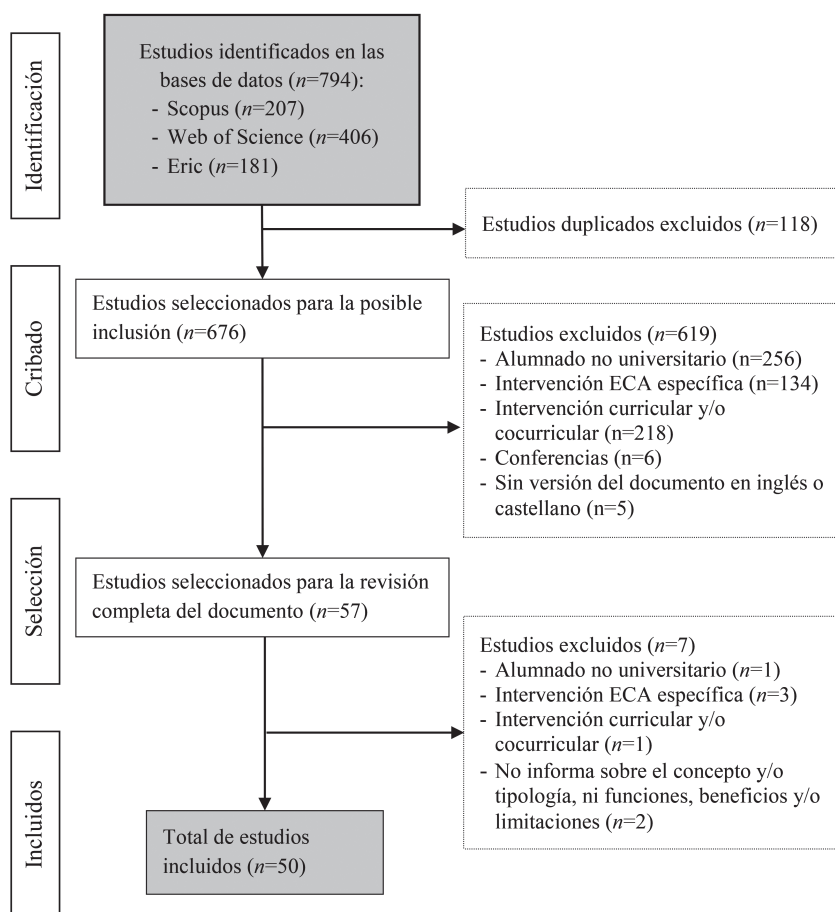


Figura 1. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios de acuerdo con PRISMA

Análisis de datos

Con el fin de sistematizar la información más relevante de los estudios seleccionados, utilizamos una tabla que recogía el año de publicación y país donde se lleva a cabo el estudio, preguntas y/u objetivos de investigación, diseño del estudio, descripción de la muestra, técnica de recopilación de los datos, definición y tipología de ECA en educación superior, así como funciones y beneficios.

Evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad de los estudios cualitativos se llevó a cabo mediante la lista de criterios de evaluación desarrollados por el Instituto de Joanna Briggs (Lockwood, *et al.*, 2015). Todos los estudios seleccionados satisficieron los criterios.

RESULTADOS

Análisis descriptivo de la literatura objeto de estudio

Del total de estudios analizados, 12 investigaciones se realizaron en Estados Unidos (Bartkus, Nemelka, Nemelka, & Gardner, 2012; Brown-Liburd, & Porco, 2011; Cheng & Zhao, 2007; Harris & Wise, 2012; Jones, Rush, Elmore, & White, 2014; Kiersma, Plake, & Mason, 2011; Kim & Bastedo, 2017; McGinley, Rospenda, Liu, & Richman, 2016; Nemanick & Clark, 2002; Rubin, Bommer, & Baldwin, 2002; Stuber, 2009; Toyokawa & Toyokawa, 2002) (figura 2).

Se identificaron 19 estudios de países europeos: 13 en *Reino Unido* (Chia, 2005; Clegg, Stevenson, & Willott, 2010; Greenbank, 2015; Hordósy & Clark, 2018; Lipscombe, 2008; Lipscombe, Burek, Potter, Ribchester, & Degg, 2008; Li, 2017; Lumley, Ward, Roberts, & Mann, 2015; Stevenson & Clegg, 2011, 2012; Stuart, Lido, Morgan, Solomon, & May, 2011; Tchibozo, 2007; Thompson, Clark, Walker, & Whyatt, 2013); 3 en *Portugal* (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Monteiro & Almeida, 2015; Pinto & Ramalheira, 2017); 2 en *Holanda*, (Nuijten, Poell, & Alfes, 2017; Urlings-Strop, Themmen, & Stegers-Jager, 2017); y 1 en *Suiza* (Roulin & Bangerter, 2013).

En Asia 16 estudios: 2 estudios en *Rusia* (Belikova, 2002; Ivanova & Logvinova, 2017); 4 en *China* (Chan, 2016; Shiah, Huang, Chang, Chang, & Yeh, 2013; Sum, 2018; Zhang, 2001); 1 de *Singapur* (Seow & Pan, 2014);

4 en *Arabia Saudí* (Al-Ansari, *et al.*, 2016; Almalki, Almojali, Alothman, Masuadi, & Alaqueel, 2017; Almasry, *et al.*, 2017; Bakoban & Aljarallah, 2015); 1 en *Líbano* (Fares, *et al.*, 2016); 1 en *Taiwán* (Lau, Hsu, Acosta, & Hsu, 2014); 1 en *Vietnam* (Tran, 2017); 1 en *Corea* (Kim, 2016); y 1 en *Malasia* (Shamsudin *et al.*, 2014).

En Latinoamérica se hallaron 2 estudios: 1 en *Argentina* (Hendrickson, 2018) y 1 en *México* (Pozón López, 2014). Y, finalmente, un estudio realizado en *Nigeria* (Akinrinmade & Ayeni, 2017). No se han detectado investigaciones en Oceanía.

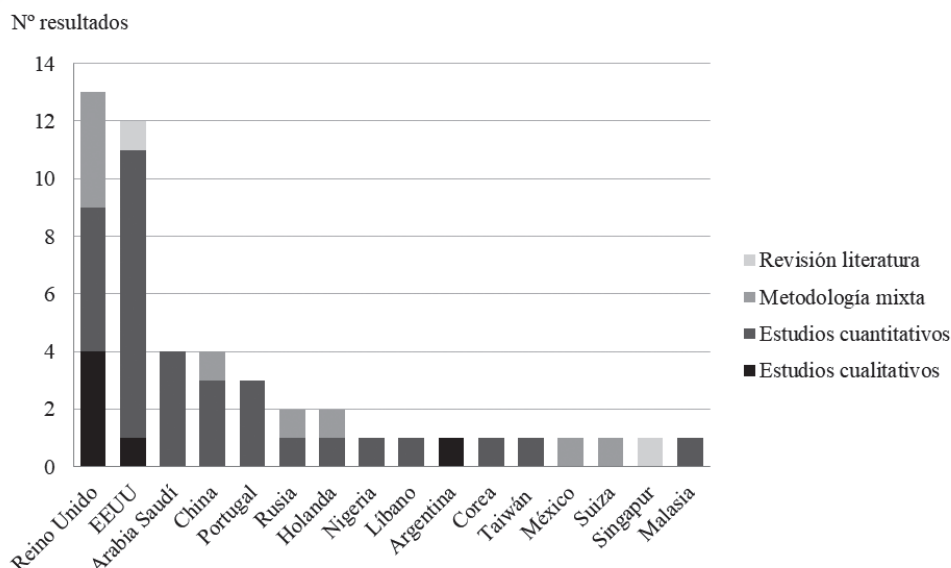


Figura 2. Ubicación y metodología de los estudios seleccionados

De los 50 estudios analizados, 48 investigan las ECA y su relación con distintos temas como la empleabilidad, rendimiento académico o adaptación a la vida universitaria y 2 son revisiones de la literatura en torno al concepto de ECA.

De estos, 32 son estudios realizados con metodología cuantitativa, 6 con metodología cualitativa y 10 con metodología mixta. En estos estudios prevalecen los trabajos con grandes muestras y apoyados en cuestionarios, siendo escasos los que utilizan metodología cualitativa (por ejemplo, entrevistas en profundidad).

Los resultados recogidos se clasificaron en cuatro categorías: definición de ECA, funciones, beneficios y tipología. A ellas se añadió una

quinta categoría que, si bien tiene una menor presencia en el conjunto de trabajos realizados, se añadió por su potencial relevancia en la temática objeto de estudio: “condiciones para su desarrollo”.

Definición de actividad extracurricular universitaria

Del total de estudios hallados, aunque se continúa insistiendo en la necesidad de definir este concepto (Ivanova & Logvinova, 2017; Stevenson & Clegg, 2011; Thompson, *et al.*, 2013), 23 definen las ECA (incluidas en anexo 1). Bartkus, *et al.* (2012) propusieron una definición referenciada por varios estudios, en la que las se referían como actividades académicas o no académicas (Hordósy & Clark, 2018; Li, 2017; Seow & Pan, 2014). Sin embargo, esta concepción es cuestionada por algunos trabajos que especifican que las ECA deben ser no académicas (Almasry, *et al.*, 2017), además de desligadas del plan de estudios (Belikova, 2002; Fares, *et al.*, 2016; Shiah, *et al.*, 2013; Thompson, *et al.*, 2013).

Algunas investigaciones hacen referencia a la escuela cuando definen las ECA de educación superior (Shiah, *et al.*, 2013) y otras no distinguen entre actividades cocurriculares y extracurriculares (Pozón López, 2014), a pesar de que tienen propósitos diferentes tal y como apuntan Bartkus, *et al.* (2012): “las actividades cocurriculares son aquellas que requieren la participación del estudiante fuera del tiempo de clase como condición para cumplir con un requisito curricular” (p.699).

Entre 2000 y 2014 se subrayaba que las ECA debían realizarse en el tiempo libre (Belikova, 2002), fuera del aula (Stuart, *et al.*, 2011; Stuber, 2009) y de forma voluntaria (Bartkus, *et al.*, 2012). Durante ese periodo, además, algunos estudios las definen mediante ejemplos o haciendo referencia a su influencia y tipología (Stuart, *et al.*, 2011; Stuber, 2009; Tchibozo, 2007; Thompson, *et al.*, 2013).

A pesar de que previamente ya se reconoce la importancia de las ECA para desarrollar habilidades interpersonales (Rubin, *et al.*, 2002) y para mejorar la experiencia universitaria (Stuber, 2009), es a partir del 2014 cuando se destaca su valor como complemento de la formación curricular, reconociendo cómo estas proporcionan experiencias en las que el alumnado aplica lo aprendido en el aula en escenarios cotidianos (Shamsudin, *et al.*, 2014).

En los últimos años las ECA han pasado de ser consideradas meras actividades que se ejecutan fuera del aula por propia elección, a formar parte de la vida universitaria (Bakoban & Aljarallah, 2015), orientadas

al aprendizaje, a construir la identidad personal (Al-Ansari, *et al.*, 2016), al beneficio social (Thompson, *et al.*, 2013) y al desarrollo integral (Pozón López, 2014) y profesional de las personas que participan en ellas (Ivanova & Logvinova, 2017). Además, también se está destacando la necesidad de que estas se estructuren y organicen adecuadamente (Al-Ansari, *et al.*, 2016; Sum, 2018).

Tipología de actividad extracurricular

En cuanto a la tipología de ECA se han identificado 37 estudios. Se constata, por ejemplo, que Urlings-Strop, *et al.* (2017) y Almasry, *et al.* (2017) entienden las actividades cocurriculares como si fueran extracurriculares; Toyokawa & Toyokawa (2002) consideran actividades de ocio, como salir a cenar, como ECA; Pozón López (2014) no hace distinción entre extracurricular y cocurricular; y Kiersma, *et al.* (2011) y Greenbank (2015) incluyen el empleo a tiempo parcial como ECA. Por ello, resulta necesario efectuar una clasificación que aclare qué actividades pueden ser consideradas como ECA en la educación superior: *club de estudiantes, actividades deportivas, de voluntariado, artísticas, culturales y espirituales* (figura 3).

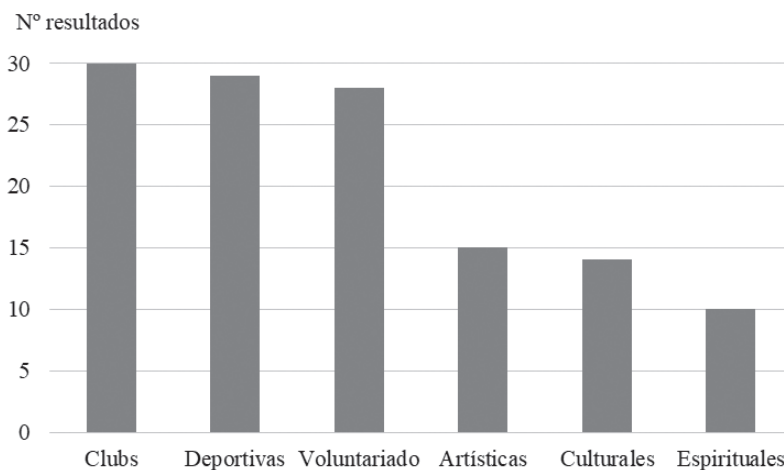


Figura 3. Frecuencia de mención de cada tipo de ECA

Se han excluido actividades cocurriculares, tales como actividades de investigación, programas de grado adicionales, estudiar en el extranjero o prácticas profesionales, y actividades de ocio, tales como hobbies, actividades sociales, excursiones, leer o ver la televisión.

Funciones de la actividad extracurricular universitaria

El total de estudios hallados que hablan de las funciones de las ECA son 43, lo que muestra que es la categoría con mayor presencia en el conjunto de estudios revisados.

La participación en ECA, además de proporcionar al alumnado experiencias memorables y enriquecedoras (Brown-Liburd & Porco, 2011; Lipscombe, *et al.*, 2008), se ha relacionado con una actitud positiva para la *transformación social*, el desarrollo óptimo del alumnado durante la *vida universitaria*, la posterior adaptación *laboral*, el *rendimiento académico* y el *bienestar* del alumnado (tabla 3).

Tabla 3

Las principales funciones de las ECA cronológicamente ordenadas

	<i>Empleabilidad y desarrollo profesional</i>	<i>Rendimiento académico</i>	<i>Bienestar</i>	<i>Experiencia universitaria</i>	<i>Participación y transformación social</i>
2000-2005	Belikova (2002) Nemanick & Clark (2002) Chia (2005)	(sin referencias)	(sin referencias)	(sin referencias)	(sin referencias)
2005-2010	Tchiboza (2007)	(sin referencias)	(sin referencias)	(sin referencias)	Lipscombe (2008) Lipscombe et al. (2008)
2010-2015	Kiersma et al. (2011) Stevenson & Clegg (2011) Stuart, <i>et al.</i> (2011) Stevenson & Clegg (2012) Roulin & Bangerter (2013) Thompson, <i>et al.</i> (2013) Lau, <i>et al.</i> (2014) Greenbank (2015) Monteiro & Almeida (2015)	Jones, <i>et al.</i> (2014) Seow & Pan (2014) Bakoban & Aljarallah (2015) Lumley, <i>et al.</i> (2015)	Roulin & Bangerter (2013) Shiah, <i>et al.</i> (2013)	Brown-Liburd & Porco (2011) Kiersma, <i>et al.</i> (2011) Almeida, <i>et al.</i> (2012) Harris & Wise (2012) Thompson, <i>et al.</i> (2013) Pozón López (2014) Shamsudin, <i>et al.</i> (2014)	Pozón López (2014)

	<i>Empleabilidad y desarrollo profesional</i>	<i>Rendimiento académico</i>	<i>Bienestar</i>	<i>Experiencia universitaria</i>	<i>Participación y transformación social</i>
2016-2018	Akinrinmade & Ayeni (2017) Almasry, <i>et al.</i> (2017) Kim & Bastedo (2017) Nuijten, <i>et al.</i> (2017) Pinto & Ramalheira (2017) Tran (2017) Hordósy & Clark (2018) Sum (2018)	Chan (2016) Urlings-Strop, <i>et al.</i> (2017)	Al-Ansari, <i>et al.</i> (2016) Chan (2016) Fares, <i>et al.</i> (2016) Almalki, <i>et al.</i> (2017)	Chan (2016) Kim (2016) Urlings-Strop, <i>et al.</i> (2017) Hendrickson (2018) Sum (2018)	Ivanova & Logvinova (2017) Li (2017)

Nota: elaboración propia

Entre estas investigaciones el enfoque más frecuente es el estudio de cómo afectan las ECA a la *empleabilidad* del alumnado universitario (21 trabajos). Es posible confirmar que existen evidencias de que la formación extracurricular es útil para informar sobre algunos rasgos de la identidad y habilidades de las personas que buscan empleo (Roulin & Bangerter, 2013), especialmente entre las personas que quieren acceder al mercado laboral por primera vez o con una experiencia laboral limitada (Stuart, *et al.*, 2011). Además, también se han relacionado con la productividad (Tchibozo, 2007) y el desempeño en el puesto de trabajo (Nemanick & Clark, 2002).

Por otro lado, se considera que ayudan a la *adaptación del estudiante a la vida universitaria* (12 estudios) dado que contribuyen al ajuste del alumnado al nuevo contexto universitario, a la interacción e integración con sus iguales y a la oportunidad de vivir una experiencia universitaria más extensa y enriquecedora.

Además, se destaca el papel que juegan en el *rendimiento académico* (6 estudios). Algunas investigaciones sostienen que las ECA afectan a la actitud y motivación de estudio del alumnado universitario (Chan, 2016).

Con análoga frecuencia, también se ha analizado el efecto que tienen las ECA en el *bienestar* (6 trabajos), en concreto, en su contribución para tener una vida más saludable (Al-Ansari, *et al.*, 2016), mejor salud mental (Chan, 2016), y menor nivel de estrés y cansancio (Fares, *et al.*, 2016; Roulin & Bangerter, 2013).

Finalmente, existen 5 investigaciones que sostienen que las ECA promueven una *actitud positiva para la transformación social*, es decir, para formar ciudadanía socialmente activa, con mayor capacidad de adaptarse a los cambios y consciente de la importancia de llevar a cabo un desarrollo sostenible (Li, 2017).

Beneficios de actividad extracurricular

Destaca la literatura que ha examinado los beneficios de las ECA en varias áreas de estudio, tales como *sociología* (Belikova, 2002), *psicología* (Nemanick & Clark, 2002), *contabilidad* (Brown-Liburd & Porco, 2011; Chia, 2005), *administración de empresas* (Pinto & Ramalheira, 2017), *farmacia* (Kiersma, *et al.*, 2011), *medicina* (Almasry, *et al.*, 2017; Fares, *et al.*, 2016; Harris & Wise, 2012; Lumley, *et al.*, 2015; Urlings-Strop, *et al.*, 2017) u *odontología* (Al-Ansari, *et al.*, 2016).

Cada vez son más las investigaciones que resaltan las ECA como un factor indispensable para desarrollar diversos aspectos personales y profesionales, que en nuestro estudio se recoge en 36 trabajos que informan de estos beneficios. La participación en ECA ha sido destacada como una formación idónea para favorecer el desarrollo de cualidades y habilidades relevantes que contribuyen a un mejor desempeño profesional, personal y social. Es decir, en primer lugar las ECA favorecen el desarrollo de *habilidades profesionales* (Akinrinmade & Ayeni, 2017; Almeida, *et al.*, 2012; Kiersma, *et al.*, 2011; Shiah *et al.*, 2013; Stuart, *et al.*, 2011; Tran, 2017) o de liderazgo (Kiersma, *et al.*, 2011; Lau, *et al.*, 2014; Stuber, 2009) que posibilitan llevar a cabo de forma más eficaz las tareas profesionales. En segundo lugar, y en cuanto a las *habilidades personales*, la formación extracurricular destaca por su capacidad para potenciar la confianza (Stuart, *et al.*, 2011; Thompson, *et al.*, 2013), la autoestima (Zhang, 2001) y el autoconcepto positivo (Shiah, *et al.*, 2013), fomentando así la autonomía (Bakoban & Aljarallah, 2015) y la iniciativa (Rubin, *et al.*, 2002) del alumnado universitario. Al mismo tiempo, también son pertinentes para desarrollar las habilidades emocionales (Bakoban & Aljarallah, 2015; Brown-Liburd & Porco, 2011) y la autorregulación de los estudiantes (Stuber, 2009), lo cual redundaría en un mejor estado anímico para enfrentarse a las tareas cotidianas. Además, han mostrado su idoneidad para la resolución de conflictos (Chan, 2016; Cheng & Zhao, 2007; Fares, *et al.*, 2016), desarrollar el pensamiento crítico (Brown-Liburd & Porco, 2011; Thompson, *et al.*, 2013), así como la reflexión sobre los propios valores y el desarrollo ético, que a menudo abre un camino más allá de una concepción individualista, facilitando una perspectiva más social, humana y responsable. Además, posibilitan el desarrollo de mejores

habilidades de comunicación (Rubin, *et al.*, 2002; Stuart, *et al.*, 2011) y de competencia multicultural (Cheng & Zhao, 2007).

En tercer lugar, y en lo que al aspecto social se refiere, las ECA se asocian con niveles más altos de *habilidades sociales e interpersonales* (Bakoban & Aljarallah, 2015; Chan, 2016; Chia, 2005; Fares, *et al.*, 2016; Kiersma, *et al.*, 2011; Kim & Bastedo, 2017; Rubin, *et al.*, 2002; Stuart, *et al.*, 2011; Thompson, *et al.*, 2013), que favorecen la socialización y la opción de crear redes sociales (Almalki, *et al.*, 2017; Hendrickson, 2018; Shiah, *et al.*, 2013; Stuart, *et al.*, 2011), el trabajo en equipo (Kiersma, *et al.*, 2011; Rubin, *et al.*, 2002), y la relación con los compañeros (Almeida, *et al.*, 2012; Sum, 2018; Toyokawa & Toyokawa, 2002); proporcionando más apoyo social en el periodo universitario.

Todo lo anterior hace que el alumnado asuma un mayor compromiso y responsabilidad en la sociedad en la que vive (Brown-Liburd & Porco, 2011; Ivanova & Logvinova, 2017; Kiersma, *et al.*, 2011), así como que desarrolle conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promuevan la ciudadanía activa y el aprendizaje a lo largo de la vida (Li, 2017).

Sin embargo, no todas las investigaciones reportan resultados positivos. Las ECA requieren también de energía y tiempo (Almasry, *et al.*, 2017; Almeida, *et al.*, 2012; Belikova, 2002; Fares, *et al.*, 2016; Ivanova & Logvinova, 2017; Lipscombe, 2008; Stuber, 2009); pueden repercutir en un menor rendimiento académico (Fares, *et al.*, 2016; Seow & Pan, 2014; Shamsudin, *et al.*, 2014); reducir el esfuerzo en la formación curricular (Nemanick & Clark, 2002); provocar una menor asistencia a clase (Almeida, *et al.*, 2012); se asocian a un mayor riesgo de sufrir acoso (McGinley, *et al.*, 2016); y en ocasiones, se relacionan con poco compromiso profesional y baja productividad (Tchibozo, 2007).

Condiciones para su desarrollo

Por último, no olvidemos las condiciones que deben cumplir las ECA. De acuerdo a los artículos identificados, estas deben:

- Ofrecer actividades de calidad y estructuradas (Al-Ansari, *et al.*, 2016; Sum, 2018).
- Crear un ambiente en el que se valoren los esfuerzos independientes e innovadores del alumnado (Belikova, 2002).

- Prestar atención a la opinión e intereses del alumnado a la hora de definir la oferta de actividades (Ivanova & Logvinova, 2017; Pozón López, 2014; Roulin & Bangerter, 2013).
- Adaptar las ECA a las diferentes instituciones educativas, los tipos de programas, los campos de especialidad y las características del alumnado, incluidos sus antecedentes culturales y sociales (Al-Ansari, *et al.*, 2016).
- Realizar estudios de satisfacción periódicos sobre las ECA que ofrece la institución (Ivanova & Logvinova, 2017).
- Aumentar la información sobre los beneficios y la utilidad de participar en ECA (Akinrinmade & Ayeni, 2017; Bakoban & Aljarallah, 2015; Kiersma, *et al.*, 2011; Nuijten, *et al.*, 2017; Thompson, *et al.*, 2013; Tran, 2017), con el fin de resaltar los logros obtenidos por parte de las personas que participan en estas (Chan, 2016; Ivanova & Logvinova, 2017).
- Concienciar al profesorado sobre el impacto positivo que tienen las ECA en los resultados educativos y en la vida estudiantil (Pozón López, 2014).
- Invertir los fondos necesarios que posibiliten una amplia oferta de ECA (Akinrinmade & Ayeni, 2017).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio parte de la convicción del potencial de las ECA en la formación integral de los estudiantes y persigue evidenciar dicha aportación, así como fundamentar el desarrollo de estas actividades en un marco conceptual sólido y coherente con el conjunto de actividades que desarrolla la universidad.

En este contexto, el objetivo de este estudio fue realizar una revisión sistemática de la literatura sobre las ECA en educación superior para describir el concepto y la tipología, así como identificar los efectos, si los hubiera, de estas en la formación integral del alumnado universitario.

A pesar de haber encontrado un número no desdeñable de trabajos en torno a la temática de las ECA, pocos son los que centran su foco en clarificar la definición, beneficios y tipología de las mismas. Así, la primera contribución relevante de este estudio la constituye haber definido un marco

conceptual, a partir de las contribuciones parciales de estudios previos sobre esta temática en educación superior.

Al analizar el concepto de ECA hemos comprobado que en muchas de las referencias se alude más a la tipología diversa de las actividades que a aquello común que debieran tener todas ellas. Tras la revisión de la literatura proponemos una definición de ECA, que sintetiza e integra las características halladas: las ECA universitarias son actividades que complementan la formación curricular, que se llevan a cabo de forma voluntaria, fuera del horario lectivo, y que contribuyen al desarrollo personal, profesional y social del alumnado.

Otro capítulo amplio de este estudio ha sido el dedicado a la descripción de la tipología: actividades deportivas, culturales, de voluntariado, espirituales, artísticas y clubs de estudiantes. Sin embargo, el hecho de que una actividad deportiva o la existencia de un club de estudiantes tenga lugar en la universidad no justifica que sea una auténtica ECA si no cumple las características constitutivas de las mismas anteriormente enunciadas. De hecho, los resultados de nuestro estudio confirman que el concepto de ECA universitaria ha evolucionado desde un enfoque meramente descriptivo a otro más teleológico, adquiriendo una visión más integral e integradora.

Sin duda, el capítulo que justifica la existencia de estas actividades en el ámbito universitario es su contribución a la formación y desarrollo del alumnado, siendo esta la categoría más estudiada en los trabajos realizados. A pesar de que una minoría de los estudios revisados cuestionan sus beneficios, centrando sus argumentos en la dedicación de tiempo que requieren y que restan al alumnado para una dedicación efectiva y responsable al estudio, son mayoritarios aquellos que muestran evidencias de sus beneficios, refiriéndose a ellos bien en términos de funciones, bien en términos de contribuciones específicas.

Los estudios revisados han permitido identificar cinco funciones principales que cumplen estas actividades: favorecen la empleabilidad y desarrollo profesional, el rendimiento académico, el bienestar, la experiencia universitaria y la participación y transformación social. Además, las investigaciones mencionan tres grandes beneficios de las ECA: el desarrollo de habilidades profesionales, de liderazgo, el desarrollo de habilidades personales (como la autoestima, la iniciativa, o el pensamiento reflexivo, entre otros) y finalmente, el desarrollo de habilidades sociales (mejora del trabajo en equipo, la relación con los compañeros, el compromiso y responsabilidad).

Las aportaciones del presente trabajo de investigación para la educación superior tienen tres vertientes.

- De cara a futuras investigaciones este estudio aporta una base sólida para las mismas, gracias a la revisión realizada de la literatura publicada entre 2000 y 2018.
- Respecto a los equipos directivos que gestionan procesos formativos en educación superior, este trabajo ayuda a comprender el valor de incluir ECA para lograr la formación integral del alumnado, gracias al análisis de beneficios y funciones aportado.
- Si nos referimos a los gestores de ECA, este trabajo contribuye a clarificar qué son y qué no son dichas actividades, refuerza su importancia (lo cual redundará en contar con un sentido más pleno del trabajo), y ofrece un listado de condiciones para que se den los mejores resultados.

A pesar de haber logrado cumplir el objetivo principal de este estudio, en su desarrollo hemos encontrado también algunas limitaciones. En primer lugar, el hecho de que solo se tuvieran en cuenta estudios publicados en revistas indexadas en las bases de datos Scopus, ERIC y WoS y redactados en inglés, constituye un primer paso de interés como punto de partida, pero sería deseable ampliar la búsqueda y revisión de otros trabajos publicados en otros idiomas y otras fuentes, así como tesis doctorales o artículos incluidos en otras bases de datos de impacto, tanto nacionales (Dialnet Plus o InDICES-CSIC, por mencionar algunas) como internacionales (ProQuest, EBSCOhost o Emerald, entre otras).

En segundo lugar, la mayor parte de los estudios analizados siguen una metodología cuantitativa por lo que sería deseable ampliar y enriquecer el análisis con la existencia de más estudios cualitativos que profundicen de una manera exploratoria en beneficios, percepciones y preocupaciones de estudiantes participantes en ECA.

Este trabajo se ha centrado en las ECA en general, por lo que sería interesante que futuras investigaciones profundizaran de manera más exhaustiva en cada una de las tipologías concretas (actividades de voluntariado, culturales, artísticas, etc.) y sus contribuciones específicas. Por otra parte, consideramos también de interés profundizar en algunos aspectos relativos a las ECA tales como: el verdadero impacto en el alumnado de participar en ECA, aislando el efecto del propio proceso de maduración de la etapa universitaria; el valor que aporta al alumnado entrar en contacto con personas diferentes a su contexto socio-cultural o personas

con discapacidad; posibles diferencias de género en la percepción de valor o motivación de estas actividades; el valor percibido por organizaciones ajenas a la universidad, al colaborar en ECA, entre otros.

Por último, queremos destacar que la educación superior es un período crítico para el desarrollo personal y profesional del alumnado, por lo que resulta una excelente oportunidad y contexto para proporcionar ECA de alta calidad e impacto, que contribuyan a la verdadera formación integral del alumnado que forjará el futuro de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akinrinmade, B.I., & Ayeni, A.O. (2017). Influence of extracurricular involvement on graduate employability. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(3), 19–31. <http://doi.org/10.22452/mojem.vol5no3.2>
- Al-Ansari, A., Al-Harbi, F., AbdelAziz, W., AbdelSalam, M., El Tantawi, M. M., & ElRefae, I. (2016). Factors affecting student participation in extra-curricular activities: A comparison between two Middle Eastern dental schools. *The Saudi Dental Journal*, 28(1), 36–43. <http://doi.org/10.1016/j.sdentj.2015.05.004>
- Almalki, S.A., Almojali, A.I., Allothman, A.S., Masuadi, E.M., & Alaqeel, M.K. (2017). Burnout and its association with extracurricular activities among medical students in Saudi Arabia. *International Journal of Medical Education*, 8, 144–150. <http://doi.org/10.5116/ijme.58e3.ca8a>
- Almasry, M., Kayali, Z., Alsaad, R., Alhayaza, G., Ahmad, M.S., Obeidat, A., & Abu-Zaid, A. (2017). Perceptions of preclinical medical students towards extracurricular activities. *International Journal of Medical Education*, 8, 285–289. <http://doi.org/10.5116/ijme.5973.297a>
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860–865. <http://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231>
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308. <https://googl/gXh9QW>
- Bakoban, R. A., & Aljarallah, S. A. (2015). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. *Educational Research and Reviews*, 10(29), 2737–2744. <http://doi.org/10.5897/err2015.2436>
- Bartkus, K.R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(6), 693–704. <http://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391>
- Belikova, L.F. (2002). Students' attitudes toward extracurricular activity in an institution of higher learning. *Russian Education & Society*, 44(2), 73–85. <http://doi.org/10.2753/res1060-9393440273>
- Brown-Liburd, H.L., & Porco, B.M. (2011). It's what's outside that counts: Do extracurricular experiences affect the cognitive moral development of undergraduate accounting students? *Issues in Accounting Education*, 26(2), 439–454. <http://doi.org/10.2308/iace-10022>
- Critical Appraisal Skills Programme (CASP) (2019, mayo 9). *10 questions to help you make sense of a Systematic Review* [Página web]. <https://n9.cl/g6ya>
- Chan, Y.-K. (2016). Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 223–233. <http://doi.org/10.1177/1469787416654795>

- Cheng, D.X., & Zhao, C.-M. (2007). Cultivating multicultural competence through active participation: *NASPA Journal*, 43(4). <http://doi.org/10.2202/0027-6014.1721>
- Chia, Y.M. (2005). Job offers of multinational accounting firms: the effects of emotional intelligence, extra-curricular activities, and academic performance. *Accounting Education*, 14(1), 75–93. <http://doi.org/10.1080/0693928042000229707>
- Clegg, S., Stevenson, J., & Willott, J. (2010). Staff conceptions of curricular and extracurricular activities in higher education. *Higher Education*, 59(5), 615–626. doi: 10.1007/s10734-009-9269-y
- Eccles, J.S., Barber, B.L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889. <http://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Fares, J., Saadeddin, Z., Al Tabosh, H., Aridi, H., El Mouhayyar, C., Koleilat, M. K., ... El Asmar, K. (2016). Extracurricular activities associated with stress and burnout in preclinical medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 6(3), 177–185. <http://doi.org/10.1016/j.jegh.2015.10.003>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. Sage.
- Greenbank, P. (2015). Still focusing on the “essential 2:1”: exploring student attitudes to extra-curricular activities. *Education + Training*, 57(2), 184–203. <http://doi.org/10.1108/et-06-2013-0087>
- Harris, C.T., & Wise, M. (2012). The impact of participation in undergraduate extracurricular activities on the transformation of habitus among american medical students. *Sociological Spectrum*, 32(6), 491–509. <http://doi.org/10.1080/02732173.2012.700833>
- Hendrickson, B. (2018). Intercultural connectors: Explaining the influence of extra-curricular activities and tutor programs on international student friendship network development. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 1–16. <http://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.11.002>
- Higgins, J.P., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <https://goo.gl/DLTnpY>
- Hordósy, R., & Clark, T. (2018). Beyond the compulsory: a critical exploration of the experiences of extracurricular activity and employability in a northern red brick university. *Research in Post-Compulsory Education*, 23(3), 414–435. <http://doi.org/10.1080/13596748.2018.1490094>
- Ivanova, G., & Logvinova, O. (2017). Extracurricular activities at modern Russian university: student and faculty views. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7431–7439. <http://doi.org/10.12973/ejmste/79797>
- Jones, M. L., Rush, B. R., Elmore, R. G., & White, B. J. (2014). Level of and motivation for extracurricular activity are associated with academic performance in the veterinary curriculum. *Journal of Veterinary Medical Education*, 41(3), 275–283. <http://doi.org/10.3138/jvme.1213-163R>
- Kaur, H., & Bhalla, G.S. (2018). Determinants of effectiveness in public higher education-students' viewpoint. *International Journal of Educational*

- Management*, 32(6), 1135–1155. <http://doi.org/10.1108/ijem-09-2016-0188>
- Kiersma, M.E., Plake, K.S., & Mason, H.L. (2011). Relationship between admission data and pharmacy student involvement in extracurricular activities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(8). <http://doi.org/10.5688/ajpe758155>
- Kim, J., & Bastedo, M.N. (2017). Athletics, clubs, or music? The influence of college extracurricular activities on job prestige and satisfaction. *Journal of Education and Work*, 30, 249–269. <http://doi.org/10.1080/13639080.2016.1165341>
- Kim, S. H. (2016). Extracurricular activities of medical school applicants. *Korean Journal of Medical Education*, 28(2), 201–207. <http://doi.org/10.3946/kjme.2016.25>
- Landa-Ramírez, E., y Arredondo-Pantaleón, A.J. (2014). Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11(2/3), 259–270. http://doi.org/10.5209/rev_psic.2014.v11.n2-3.47387
- Lau, H.-H., Hsu, H.-Y., Acosta, S., & Hsu, T.L. (2014). Impact of participation in extra-curricular activities during college on graduate employability: an empirical study of graduates of Taiwanese business schools. *Educational Studies* <http://doi.org/10.1080/03055698.2013.830244>
- Lipscombe, B.P. (2008). Exploring the role of the extracurricular sphere in higher education for sustainable development in the United Kingdom. *Environmental Education Research*, 14(4), 455–468. <http://doi.org/10.1080/13504620802278803>
- Lipscombe, B.P., Burek, C.V., Potter, J.A., Ribchester, C., & Degg, M.R. (2008). An overview of extracurricular education for sustainable development (ESD) interventions in UK universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 222–234. <http://doi.org/10.1108/14676370810885853>
- Li, Z. (2017). Citizenship education “goes global”: extra-curricular learning in an overseas campus of a British civic university. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 662–678. <http://doi.org/10.1080/02601370.2017.1375565>
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179–187. <http://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>
- Lumley, S., Ward, P., Roberts, L., & Mann, J.P. (2015). Self-reported extracurricular activity, academic success, and quality of life in UK medical students. *International Journal of Medical Education*, 6, 111–117. doi: 10.5116/ijme.55f8.5f04
- McGinley, M., Rospenda, K. M., Liu, L., & Richman, J.A. (2016). It isn't all just fun and games: Collegiate participation in extracurricular activities and risk for generalized and sexual harassment, psychological distress, and alcohol use. *Journal of Adolescence*, 53, 152–163. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.001>
- Methley, A.M., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R., & Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three

- search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Services Research*, 14 (579). <http://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. <http://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Monteiro, S., & Almeida, L.S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
- Nemanick, R.C., & Clark, E.M. (2002). The differential effects of extracurricular activities on attributions in résumé evaluation. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(3), 206-217. <http://doi.org/10.1111/1468-2389.00210>
- Nuijten, M.P.J., Poell, R.F., & Alfes, K. (2017). Extracurricular activities of Dutch University students and their effect on employment opportunities as perceived by both students and organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(4), 360-370. <http://doi.org/10.1111/ijsa.12190>
- Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595. <http://doi.org/10.3102/00346543050004545>
- Pinto, L.H., & Ramalheira, D.C. (2017). Perceived employability of business graduates: The effect of academic performance and extracurricular activities. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 165-178. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.005>
- Pozón López, J.R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Anduli*, 13, 137-150. <http://doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.08>
- Richardson, W.S., Wilson, M.C., Nishikawa, J., & Hayward, R.S. (1995). The well-built clinical question: a key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club*, 123(3), A12-A13. <http://doi.org/10.7326/ACPJC-1995-123-3-A12>
- Roulin, N., & Bangerter, A. (2013). Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets. *Journal of Education and Work*, 26(1), 21-47. <http://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
- Rubin, R.S., Bommer, W.H., & Baldwin, T.T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? *Human Resource Management*, 41(4), 441-454. <http://doi.org/10.1002/hrm.10053>
- Seow, P.-S., & Pan, G. (2014). A literature review of the impact of extracurricular activities participation on students' academic performance. *Journal of Education for Business*, 89(7), 361-366. <http://doi.org/10.1080/08832323.2014.912195>
- Shamsudin, S., Ismail, S. F., Al-Mamun, A., & Nordin, S.K.B.S. (2014). Examining the effect of extracurricular activities on academic achievements among the public university students in Malaysia. *Asian Social Science*, 10(9). <http://doi.org/10.5539/ass.v10n9p171>
- Shiah, Y.J., Huang, Y., Chang, F., Chang, C.F., & Yeh, L.C. (2013). School-based

- extracurricular activities, personality, self-concept, and college career development skills in Chinese society. *Educational Psychology*, 33(2), 135–154. <http://doi.org/10.1080/01443410.2012.747240>
- Stevenson, J., & Clegg, S. (2011). Possible selves: students orientating themselves towards the future through extracurricular activity. *British Educational Research Journal*, 37(2), 231–246. <http://doi.org/10.1080/01411920903540672>
- Stevenson, J., & Clegg, S. (2012). Who cares? Gender dynamics in the valuing of extra-curricular activities in higher education. *Gender and Education*, 24(1), 41–55. <http://doi.org/10.1080/09540253.2011.565039>
- Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203–215. <http://doi.org/10.1177/1469787411415081>
- Stuber, J. M. (2009). Class, culture, and participation in the collegiate extra-curriculum. *Sociological Forum*, 24(4), 877–900. <http://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01140.x>
- Sum, C.-Y. (2018). From water to tears: extra-curricular activities and the search for substance in China's universities. *Children's Geographies*, 16(1), 15–26. <http://doi.org/10.1080/14733285.2017.1380166>
- Tchibozo, G. (2007). Extra-curricular activity and the transition from higher education to work: a survey of graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 37–56. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00337.x>
- Thompson, L.J., Clark, G., Walker, M., & Whyatt, J.D. (2013). "It's just like an extra string to your bow": Exploring higher education students' perceptions and experiences of extracurricular activity and employability. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 135–147. <http://doi.org/10.1177/1469787413481129>
- Tieu, T.-T., Mark Pancer, S., Pratt, M. W., Wintre, M.G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2010). Helping out or hanging out: the features of involvement and how it relates to university adjustment. *Higher Education*, 60(3), 343–355. <http://doi.org/10.1007/s10734-009-9303-0>
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(4), 363–379. [http://doi.org/10.1016/s0147-1767\(02\)00010-x](http://doi.org/10.1016/s0147-1767(02)00010-x)
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British journal of management*, 14(3), 207–222. <http://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Tran, L.H.N. (2017). Developing employability skills via extra-curricular activities in Vietnamese universities: student engagement and inhibitors of their engagement. *Journal of Education and Work*, 30(8), 854–867. <http://doi.org/10.1080/13639080.2017.1349880>
- Urlings-Strop, L.C., Themmen, A.P. N., & Stegers-Jager, K.M. (2017). The relationship between extracurricular

activities assessed during selection and during medical school and performance. *Advances in Health Sciences Education*, 22(2), 287-298. <http://doi.org/10.1007/s10459-016-9729-y>

Zhang, L. F. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36(2), 100-107. <http://doi.org/10.1080/00207590042000128>

ANEXO 1

Tabla 4

Definición del término ECA (2000-2018)

Autores/as	Definición
Belikova (2002)	Actividades que se realizan en el tiempo libre, fuera del trabajo académico u obligatorio, en el que el alumnado puede decidir qué actividad realizar.
Rubin et al. (2002)	Lugar donde el alumnado busca refinar y desarrollar sus habilidades interpersonales.
Tchibozo (2007)	Actividades sociales y/o de ocio que incluyen la asociación de estudiantes, el cuidado de niños y niñas, la ayuda a personas con discapacidad o con adicciones, los deportes, las artes y la cultura.
Lipscombe (2008) Lipscombe et al. (2008)	Trabajo que no está relacionado con la planificación e impartición de los cursos formales dentro de la educación superior.
Stuber (2009)	Actividades sociales, culturales e intelectuales que mejoran la experiencia universitaria, incluyendo prácticas, estudios fuera del campus, servicio comunitario, clubes y organizaciones.
Stevenson & Clegg (2011)	Actividades culturales, voluntarias y deportivas organizadas dentro de la universidad por grupos de estudiantes.
Stuart et al. (2011)	Actividades fuera del aula, como la participación en clubes y sociedades universitarias y actividades religiosas, incluye también empleo remunerado y voluntario, compromisos familiares, etc.
Bartkus et al. (2012)	Actividades académicas o no académicas propuestas por la institución educativa que se realizan fuera del horario lectivo de forma opcional. No son parte del plan de estudios y no suponen créditos académicos.
Stevenson & Clegg (2012)	Lugar privilegiado para abordar temas de diversidad de género, raza o clase social, lo cual redundaría en una mayor empleabilidad.
Shiah et al. (2013)	Actividades que se realizan en la universidad, pero no forman parte del plan de estudios oficial. Implican compromisos de tiempo más allá de las tareas curriculares.

Autores/as	Definición
Thompson et al. (2013)	Actividades y eventos, fuera del grado universitario, como hobbies, grupos sociales, actividades deportivas, culturales o religiosas y trabajo voluntario y remunerado que redundan en un beneficio comunitario con alguna organización.
Shamsudin et al. (2014)	Actividades fuera del plan de estudios formal en las que el alumnado participa sin obtener una calificación. Proporcionan experiencias en las que el alumnado prueba a emplear el conocimiento que han aprendido en el aula en el mundo real.
Bakoban & Aljarallah (2015)	Parte de la vida diaria del alumnado fuera del aula. Actividades con efectos positivos en la vida del alumnado al mejorar el comportamiento, el rendimiento escolar, la finalización de la escuela, los aspectos individuales y los aspectos sociales.
Al-Ansari et al. (2016)	Actividades al margen de las obligatorias conducentes al título. Pueden ser hobbies y actividades sociales, deportivas, culturales o religiosas. Tienen algún beneficio y poseen alguna estructura u organización.
Fares et al. (2016)	Actividades llevadas a cabo fuera del plan de estudios universitario: generalmente voluntarias, no remuneradas y filantrópicas.
Kim (2016)	Actividades que se realizan fuera del aula y que no implican tareas académicas.
Akinrinmade & Ayeni (2017)	Actividades recreativas o de ocio fuera del plan de estudios regular. Incluyen la afiliación a clubes o sociedades, deportes y liderazgo estudiantil.
Almasry et al. (2017)	Actividades no académicas y no obligatorias que quedan fuera del plan de estudios.
Ivanova & Logvinova (2017)	Actividades interrelacionadas pero diferentes, orientadas al desarrollo integral y la formación profesional del alumnado.
Nuijten et al. (2017)	Actividades que se realizan durante el tiempo libre, de forma voluntaria, con influencia positiva en las habilidades personales e interpersonales, el rendimiento académico y en la definición de la identidad personal.
Tran (2017)	Actividades fuera del currículum que complementan el afianzamiento de conocimientos y favorecen el desarrollo de habilidades.

Autores/as	Definición
Sum (2018)	Actividades voluntarias, sin ánimo de lucro, semi-estructuradas y organizadas por estudiantes para estudiantes. Como una forma de educación universitaria informal, organizan encuentros deportivos, espectáculos de talentos, entretenimiento y oportunidades de voluntariado.

Nota: elaboración propia

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Ariane Díaz-Iso. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0271-1394>

Investigadora pre-doctoral en el programa de Educación de la Universidad de Deusto. Miembro del proyecto de investigación «Observatorio Nacional del Impacto Socio-Económico de los resultados de las IES Emprendedoras en el desarrollo de la región» - ONISEE (convocatoria del Gobierno Vasco). Líneas de investigación: formación extracurricular en educación superior y competencias y metodologías ligadas al humanismo y la sostenibilidad. Email: ariane.diaz.iso@deusto.es

Almudena Eizaguirre. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-8200-8385>

Catedrática de la Universidad de Deusto. Directora de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto y Vicedecana de Estrategia e Innovación de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Líneas de investigación: innovación docente, desarrollo de competencias de estudiantes y profesorado y competencias y metodologías ligadas al humanismo y la sostenibilidad. Email: almudena.eizaguirre@deusto.es

Ana García-Olalla. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0470-2686>

Profesora Titular en la Universidad de Deusto. Directora del Departamento de Innovación y organización educativa. Responsable de Evaluación y Calidad de la docencia en la Unidad de Innovación Docente. Líneas de investigación: dirección y liderazgo, equipos directivos, competencias, innovación y calidad en educación superior, evaluación y calidad de la docencia, competencias y desarrollo profesional docente. E-mail: ana.garciaolalla@deusto.es

Fecha Recepción del Artículo: 11. Octubre. 2019

Fecha Modificación del Artículo: 14. Enero. 2020

Fecha Aceptación del Artículo: 30. Enero. 2020

Fecha Revisión para Publicación: 07. Febrero. 2020