

La motivación en la asignatura de la L2 en grupos reducidos de secundaria: un análisis feminista-etnográfico

Inés Fernández Caba – Universidad de Granada

 0000-0001-5958-5179

Recepción: 01.06.2026 | Aceptado: 23.06.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Inés Fernández Caba

 0000-0001-5958-5179

Citar: Fernández Caba, I (2026). La motivación en la asignatura de la L2 en grupos reducidos de secundaria: un análisis feminista-etnográfico. *REIDOCREA*, 15(39), 527-540.

Área o categoría del conocimiento: Educación y estudios feministas

Resumen: Este trabajo presenta una reflexión docente e investigadora sobre la motivación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la asignatura de inglés como lengua extranjera (L2), en un instituto público andaluz en el área rural de serranía. A partir de una pregunta de investigación central, ¿en qué medida la introducción de metodologías activas modifica la motivación y la implicación del alumnado en el aprendizaje de la L2 en grupos reducidos?, se aplica un enfoque etnográfico feminista que combina la observación participante de la docente-investigadora con un cuestionario de valoración respondido por una muestra de veinte estudiantes. Los resultados muestran que, si bien la mayoría del alumnado manifiesta preferencia por las dinámicas activas, dicha preferencia no se traduce sistemáticamente en una mayor implicación lingüística. Se identificarán perfiles motivacionales diferenciados y se discutirán sus implicaciones para la práctica docente en contextos rurales con recursos limitados.

Palabra clave: Motivación

The motivation in the L2 subject in reduced groups of Compulsory Secondary Education: An ethnographic and feminist analysis

Abstract: This paper presents a reflection, based on teaching and research, on the motivation of students in Compulsory Secondary Education studying English as a second language (L2) at a state secondary school in a rural area of Andalusia. Based on a central research question – “To what extent does the introduction of active methodologies affect pupils’ motivation and engagement in L2 learning in small groups?” – a feminist ethnographic approach is applied, combining participant observation by the teacher-researcher with an evaluation questionnaire completed by a sample of twenty pupils. The results show that, whilst the majority of students express a preference for active learning activities, this preference does not systematically translate into greater linguistic engagement. Distinct motivational profiles will be identified, and their implications for teaching practice in rural contexts with limited resources will be discussed.

Keyword: Motivation

1. Introducción

La predisposición del alumnado hacia una materia cuyo lenguaje y cultura desconoce o le resulta completamente ajena a su realidad personal suele ser negativa o, en el mejor de los casos, el grupo suele presentar una mirada de desconfianza. Pocas alumnas son las que se acercan a la materia de inglés – a partir de ahora, nos referiremos a ella como la lengua extranjera o L2 – con interés genuino e, incluso, con ilusión. Por lo que el profesorado que imparte la asignatura ya espera ese posible rechazo. Es decir, que se espera del profesorado que establezca de manera anticipada herramientas con las que atraer a su público, una serie de dinámicas que atraigan a la audiencia adolescente con alguna o ninguna certeza de que vaya a ser la clave del éxito. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la desmotivación constituye uno de los retos más documentados a los que se enfrenta el profesorado (Dörnyei, 2001; Gardner, 2010), y su gestión resulta especialmente compleja en contextos rurales con escasa exposición al idioma fuera del aula.

El centro en el que nos enfocamos en este análisis no es diferente, a pesar de las dimensiones de sus instalaciones y número de estudiantes que lo componen. Al ser un instituto público que acoge a los adolescentes de un municipio en el que la población, cada vez más menguante, está envejecida. En el caso de este centro, la enseñanza de la L2 se realiza en un Departamento de Inglés que es unipersonal – algo totalmente extraordinario en el panorama andaluz y español –. La tarea de impartir la asignatura en las cuatro clases, desde 1º de Educación Secundaria Obligatoria – en adelante, ESO – hasta 4º, recae en una sola persona, quien decide el rumbo que se le dará a la materia. En este caso, siguiendo las líneas marcadas previamente por otras profesoras, se decidió seguir con la metodología tradicional que se apoyaba en el libro de texto y en las tareas repetitivas, escritas y sencillas. No obstante, también se heredó de las anteriores profesoras el espíritu de la innovación que traen las metodologías activas, con la esperanza de conseguir revertir la temida desmotivación hacia la materia que ya se hacía palpable en los documentos que hablaban del rendimiento y los resultados del alumnado.

En este artículo, se tratarán los efectos obtenidos tras la introducción de diferentes técnicas, dinámicas y actividades que se enmarcan dentro de las conocidas metodologías activas. Si bien éstas se vienen siempre presentando como una solución para la enseñanza, en cualquier nivel educativo, también vemos que su eficacia no es la misma en todos los contextos, situaciones, momentos y grupos de clase.

La pregunta de investigación que orienta el análisis es la siguiente: ¿en qué medida la introducción de metodologías activas modifica la motivación y la implicación del alumnado en el aprendizaje de la L2 en grupos reducidos de ESO? Para poder realizar este análisis no sólo utilizaremos una breve revisión bibliográfica en el ámbito educativo, sino que además introduciremos las metodologías feministas que se utilizan imbuidas dentro de las investigaciones etnográficas (Gregorio Gil & García Peral, 2023; Sánchez Cota, 2022). Esto es, nuestras herramientas serán aquellas de una etnografía feminista, con las limitaciones que plantea un artículo, a fin de darle una profundidad diferente a nuestra mirada hacia las aulas que serán analizadas.

El artículo se presenta, en primer lugar, una contextualización del centro y del aula; a continuación, se introduce el marco teórico, se describe la intervención didáctica y, por último, se analizan los resultados y se formulan las conclusiones.

2. Contexto de las aulas

Como sabemos, la adolescencia se caracteriza por las grandes transformaciones físicas, emocionales y de comportamiento. Durante este periodo, los adolescentes adquieren una nueva forma de pensar, conocida como pensamiento formal, que les permite enfrentar problemas de manera más estructurada, aprender con mayor facilidad, retener mejor los conocimientos y formular ideas más abstractas y organizadas (Ruiz Martín, 2020). Es un momento crucial para el desarrollo de su identidad personal y grupal, donde el sentido de pertenencia al grupo desempeña un papel importante (Marcia, 1966; 1980).

Los grupos del centro son uniformes en cuanto a comportamiento y actitud. Esta predisposición facilita el logro de los objetivos y el desarrollo de las competencias previstas en el programa educativo. Sin embargo, encontramos grupos que impiden un desarrollo normal de la materia en muchas ocasiones. Habiendo dicho esto, hemos de aclarar que, a pesar de esta actitud, presentan predisposición a aprender y a participar en las actividades dinámicas que se le presentan en la asignatura de la L2.

En el centro, hay un número reducido de estudiantes matriculadas en la actualidad. Este número de estudiantes permite hacer un seguimiento más cercano de aquellos casos que necesitan más apoyo en el aula, a través de los Programas de Refuerzo del Aprendizaje y, en su caso, con las adaptaciones curriculares pertinentes. El nivel en el idioma de inglés varía entre el A2 al B1, habiendo estudiantes que llegan casi a un nivel B2. Si bien es cierto que en su mayoría aprueban – con notables y sobresalientes –, también hay quienes encuentran una dificultad real a la hora de hacer frente a la L2 en el aula. Este alumnado destaca por su comprensión escrita, si bien flaquean de manera generalizada en la comprensión oral. De la misma manera ocurre con la producción escrita, que suele ser mejor a la producción oral – en ambos casos se les suele aportar el andamiaje necesario para poder llegar al mínimo esperado en las pruebas y actividades propuestas –.

Además, debemos contextualizar el centro en el panorama rural andaluz, en zona de sierra. Este centro, debido a la orografía del terreno, no está fácilmente conectado con los puntos neurálgicos, como son las ciudades pequeñas que le rodean, lo que crea una sensación de insularidad para sus habitantes. Autores como Flores et al. (2021) mencionan que la enseñanza del inglés en contextos rurales no es tan fácil, al requerir enfrentarse a falta de recursos, falta de formación pedagógica para la ruralidad (Ballesteros Carmona, 2025, p.246), entre otros factores. Esta preparación para la ruralidad – entiéndase por este término ese conjunto de formas de vivir, de estar con las demás, la cultura, las tradiciones propias del lugar – sería clave a la hora de saber cómo enfocar la enseñanza. Asimismo, el contar con las TICs necesarias es fundamental para poder garantizar una enseñanza del L2 adaptada al panorama actual. Sin embargo, este centro la conexión a la red WiFi no es estable, hasta hace poco los medios con los que se contaban estaban casi obsoletos – recientemente ha habido una actualización con pantallas digitales más punteras –, pero los ordenadores del alumnado suelen dar errores, tienen problemas de conexión, etc. Esto no favorece el uso de las TICs en el aula ni en las dinámicas propuestas en el aula.

3. Marco teórico

3.1. Definición breve de etnografía

La etnografía es radicalmente interpretativa, reflexiva y cualitativa (Hammersley y Atkinson, 2007), pues no se propone generalizar. Tampoco busca explicar ni decir lo común o lo que expresa la mayoría de la población. Su manera de investigar tiene un valor deconstructivo, de interrogación sobre las categorías y constructos sociales impuestos por la sociedad. Es más, no hay una linealidad en la investigación, pues estamos ante una metodología reflexiva, ante una investigación que es eminentemente abierta.

El carácter cualitativo de la etnografía se vincula con una lógica comprensiva más que explicativa, en la línea de la antropología interpretativa, donde el objetivo central es reconstruir sentidos situados y no producir generalizaciones universales.

Asimismo, su dimensión reflexiva implica que la investigadora no es una observadora neutral, sino un sujeto implicado en el proceso de conocimiento; en este caso, es la profesora de la asignatura de la L2. Por otra parte, la ausencia de linealidad metodológica responde a su condición abierta y flexible: el trabajo de campo se redefine continuamente a partir de la interacción con los actores y el contexto. Esta apertura permite integrar múltiples técnicas y perspectivas, consolidando a la etnografía como un enfoque dinámico e interdisciplinario.

3.1.1. Etnografía feminista en el aula de inglés

En el campo de la investigación de la enseñanza de la L2, el método etnográfico de investigación tiene como objetivo profundizar en la comprensión del aprendizaje (Moreno Moreno, 2024). Estos análisis son beneficiosos para examinar interacciones del alumnado en el aula, la idoneidad de las metodologías y las actividades propuestas, la actitud del estudiantado hacia el inglés como lengua extranjera y retos al aprender el idioma.

En entornos multilingües, las estudiantes la L2 pueden experimentar tensiones entre su identidad cultural de origen y las expectativas culturales inherentes al uso del idioma (Baker, 2015). Una perspectiva etnográfica puede ayudar a las educadoras a abordar estos retos promoviendo metodologías que fomenten la comunicación en la L2 y la motivación dentro del aula.

De esta manera, la propuesta de este trabajo es realizar una investigación somera, que puede dar lugar a futuros desarrollos más detallados sobre el actual sentir y estar del alumnado de este centro. Esta investigación se realiza desde una perspectiva feminista, buscando incluir la igualdad real no sólo a través del discurso y las ideas¹ que se transmiten en el aula, sino también con la manera en la que se transcriben los resultados de este análisis. De ahí que usemos el plural mayestático en femenino, pues la mayoría del alumnado de la muestra son alumnas, y en la bibliografía incluyamos los nombres completos de todas las autoras para mostrar quiénes de éstas son mujeres.

Es más, la etnografía feminista dentro del aula de inglés en Educación Secundaria supone mucho más que observar cómo aprende el alumnado una lengua extranjera. Este enfoque implica analizar de manera crítica las relaciones de poder, las dinámicas de participación y las desigualdades que atraviesan el espacio educativo. Desde esta perspectiva, el aula deja de entenderse únicamente como un lugar de transmisión de contenidos lingüísticos para convertirse en un espacio social en el que el alumnado construye identidades, negocia posiciones dentro del grupo y reproduce —o cuestiona— determinadas normas culturales y de género.

En definitiva, consideramos que dentro del aula de inglés la reflexividad propia de una etnografía feminista resulta especialmente importante. La observación no se centra en exclusiva en los resultados académicos, sino también en cuestiones como quién participa más en clase, quién permanece en silencio, cómo se distribuyen los roles dentro de los grupos de trabajo o qué emociones aparecen durante las exposiciones o intervenciones orales.

Además, la etnografía feminista permite analizar cómo determinadas desigualdades atraviesan el aprendizaje del inglés. En muchas ocasiones, el alumnado que muestra más inseguridad al hablar en público tiende a invisibilizarse dentro del aula, especialmente en actividades relacionadas con la producción oral. Del mismo modo, pueden observarse diferencias en la participación según el género y la autoestima académica. Con esta mirada feminista, estas situaciones que posiblemente se puedan encontrar en el aula no se interpretan como características individuales aisladas, sino

¹ Se trabaja a favor de la inclusión de todas las personas, todas las mujeres y las niñas, a través de la celebración de distintas efemérides de vital relevancia – tal como el 25N o el 8M – desde la perspectiva del ámbito de la L2. Asimismo, en clase se regulan comportamientos y faltas de respeto, encaminando al grupo de estudiantes a ser capaces de poner límites y saber respetar los límites de las demás personas que hay en clase, incluyendo a la profesora.

como construcciones sociales-culturales, formas de socialización y estilos de educación distintos dependiendo de si se trata de una alumna o un alumno.

Por otra parte, este enfoque etnográfico también concede una gran importancia a las emociones dentro del proceso de aprendizaje. El aula de Inglés es un espacio donde el miedo al error, la vergüenza o la ansiedad lingüística aparecen con frecuencia. Consideramos que estas emociones son elementos fundamentales para comprender la experiencia educativa del alumnado.

3.2. Metodologías activas y la motivación en la L2

3.2.1 Metodología utilizada dentro del marco andaluz

Siguiendo lo establecido en el artículo 6 del Decreto 102/2023 y los principios metodológicos generales recogidos en el Proyecto Educativo, la elaboración de las programaciones didácticas y, por ende, el diseño de las situaciones de aprendizaje implica la consecución de una serie de actividades, que el cuerpo docente llevará a cabo para lograr que el alumnado haga uso de los distintos tipos de conocimiento, destrezas, actitudes y valores, que desarrolle las competencias específicas y generales, ajustándose al nivel competencial inicial de estos. De esta manera, se debe partir de aprendizajes más simples para avanzar gradualmente hacia otros más complejos, sin olvidar que se debe atender a la diversidad y respetar los distintos ritmos y estilos de aprendizajes mediante prácticas de trabajo a la par individual y cooperativo. En el caso de las lenguas extranjeras, esta progresión es fácil de observar y seguir. Pero es fundamental que el estudiantado esté en contacto con dicha lengua, especialmente en su vertiente oral.

Sin duda, uno de los documentos más influyentes del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de idiomas es el Common European Framework for Languages (2001), especialmente con la reciente publicación del Companion Volume en 2020. El documento original, de 2001, es importante por varias razones. En primer lugar, ha brindado a estudiantes y profesores la oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de manera informada y no prescriptiva. En segundo lugar, el documento ha provisto de una serie de descriptores para las cinco destrezas – speaking, oral interaction, listening, y writing –, así como descriptores para los componentes lingüísticos en una escala validada internacionalmente, que va del nivel A1 al C2.

En la actualidad, el Companion Volume ha avanzado para incorporar indicadores concisos, así como otros completamente nuevos. Así, el Companion Volume tiende a distanciarse del enfoque original centrado en destrezas lingüísticas discretas para establecer un paradigma basado en cuatro bloques clave interrelacionados de actividades y estrategias lingüísticas comunicativas: recepción, producción, interacción y mediación.

Contemplando estas características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de la enseñanza de lenguas y, en particular, de la materia de la lengua extranjera, para la elaboración de las situaciones de aprendizaje, nuestra metodología se basará en el Desarrollo Universal del Aprendizaje (en adelante, DUA) (Educa Dua, s.f.) – partiendo de sus tres principios: por qué, qué y cómo, cuyas respuestas están integradas en todas y cada una de las competencias específicas –. Es decir, el objetivo es ofrecer un acceso al currículo para todo el alumnado, mediante la igualdad de oportunidades, la motivación, la colaboración, la comunicación y el desarrollo de actividades. El alumnado ostentará un papel activo, participativo y autónomo en el aula. Cada

estudiante será consciente de que debe ser responsable de su aprendizaje y se fomentará su autoestima mediante la toma de decisiones, la resolución de problemas, la gestión del tiempo y la iniciativa para desplegar todo su potencial. De esta manera, el rol de la docente será orientar, promover y facilitar el desarrollo competencial del alumnado, proporcionando todo tipo de ayuda para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, reconozcan las razones por las que lo hacen y sean capaces de usar lo aprendido en los distintos contextos dentro y fuera del aula, con un enfoque interdisciplinar e integrador.

3.2.2. Motivación en el aprendizaje de la L2

La motivación es uno de los elementos más estudiados y relevante en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras. Se ha consolidado la idea de que la motivación no es un rasgo estático, sino un proceso dinámico. Es decir, que éste se va construyendo a través de la interacción que existe entre la persona que aprende la L2, su contexto y realidad socio-cultural y las prácticas del aula en las que participa.

Si le añadimos a esta ecuación el elemento de la adolescencia, observamos que este proceso adquiere una complejidad adicional. En esta etapa vital predomina la necesidad de autonomía individual, de autodefinición, que junto con la presión de grupo tiene consecuencias directas sobre la disposición ante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, durante esta etapa, el desarrollo del pensamiento formal permite al alumnado enfrentarse a problemas de forma más estructurada y formular ideas más abstractas (Ruiz Martín, 2020).

En contextos rurales, sin embargo, la percepción de la utilidad instrumental del Inglés puede verse especialmente limitada. Esto se debe a que el alumnado experimenta una escasa exposición al L2 en su entorno cotidiano, lo que dificulta que comprenda su valor como herramienta de comunicación global y de acceso a oportunidades laborales y culturales. Llegando a ser considerada la L2 como una herramienta irrelevante, una pérdida de tiempo e incluso, en algunos casos, de su propia identidad cultural y nacional.

3.2.3. Metodologías activas en la L2: gamificación, ludificación y aprendizaje cooperativo

Se favorecerán los ejercicios, actividades y tareas relevantes, haciendo uso de recursos y materiales didácticos diversos que se integrarán en una metodología variada. A saber, enfoque comunicativo, gamificación y/o ludificación, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, trabajo autónomo e individual, transformación digital, uso de las TIC, etc. Esta variedad de metodologías responderá a las diferentes necesidades presentes en el estudiantado del grupo clase y les beneficiará de diferente manera. Asimismo, con las situaciones de aprendizaje se contribuirá a la realización de los objetivos de etapa establecidos en el Decreto 102/2023.

En particular, en el aula ponemos en práctica la ludificación. En este caso, hemos de resaltar que jugar en el aula no significa alejarse de la «realidad» de los contenidos teóricos de la materia; jugar no es una aproximación fútil, sino todo lo contrario (Hernández-Fernández, 2020, p. 109). «(...) [L]os juegos ofrecen una oportunidad única para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Las habilidades de pensamiento de orden superior, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, pueden evaluarse observando a los alumnos mientras juegan y analizando los datos de rendimiento (...)» (Pho y Dinscore, 2015, p. 3)

La implementación de metodologías basadas en juegos en nuestro entorno de clase implica una combinación estratégica de juego estructurado y transmisión de contenidos académicos. Al integrar contenidos educativos en juegos interactivos, hemos intentado crear un entorno inmersivo en el que los alumnos se sientan motivados a participar, colaborar y resolver problemas.

En este caso, estamos poniendo en práctica lo que Hernández-Fernández (2020, p. 109) denomina «ludificación puntual», en la que los profesores incorporan ocasionalmente juegos específicos en actividades muy concretas. Las calificaciones obtenidas en estos juegos se consideran parte de las actividades del aula dentro de la evaluación continua y, por lo general, tienen un peso reducido en la nota final de la asignatura (Hernández-Fernández, 2020, p. 109).

4. Diseño de la investigación

4.1. Enfoque de metodológico

Esta investigación adopta un enfoque etnográfico feminista de carácter cualitativo. La docente actúa simultáneamente como investigadora participante, lo que permite un acceso directo y significativo a las dinámicas del aula.

La recogida de datos se ha realizado mediante dos procedimientos complementarios:

1. Observación participante sostenida a lo largo del curso. Esta observación se ha registrado en un cuaderno de campo.
2. Un cuestionario de valoración —reproducido en el Anexo I— administrado a una muestra de 20 estudiantes de los diferentes cursos de ESO, con niveles competenciales entre el A2 y el B1. El cuestionario combina ítems de escala Likert (1-5) con preguntas abiertas que permiten recoger valoraciones cualitativas sobre las actividades realizadas.

4.2. Intervención didáctica en el aula

4.2.1 Situación inicial

La intervención didáctica desarrollada en el aula de Inglés parte de una realidad muy particular: la existencia de una parte del alumnado que presenta una clara desmotivación hacia la asignatura. Aunque no es la mayoría del grupo, sí se trata de un sector significativo que condiciona en muchas ocasiones el clima del aula y la dinámica de aprendizaje. Se observa que contagian de esa desmotivación a estudiantes que previamente no había mostrado esa actitud en el aula.

Esta desmotivación está relacionada principalmente con las dificultades acumuladas en cursos anteriores, especialmente en aspectos vinculados con la gramática, la producción oral y escrita, y el vocabulario. Muchas estudiantes perciben la L2 como una lengua abstracta, compleja y alejada de su realidad cotidiana. De hecho, les genera inseguridad y rechazo ante las actividades que implican participación oral o producción escrita, aun proporcionándoles andamiaje para poder construir sus respuestas.

Asimismo, se observaba un rechazo más profundo hacia el aprendizaje del L2, pues algunas estudiantes manifiestan abiertamente que no consideran necesario aprender Inglés debido a que viven en España y entienden que pueden desarrollar su vida personal y profesional utilizando únicamente su lengua materna. Esta percepción está relacionada con un contexto social relativamente limitado, en el que la mayoría del

alumnado no ha tenido experiencias internacionales ni contacto frecuente con personas de otros países o culturas. Por ello, les resulta difícil comprender el valor del Inglés como herramienta de comunicación global, de acceso a oportunidades laborales y de ampliación de horizontes sociales y culturales.

4.2.2. Actividades aplicadas

Con el objetivo de aumentar la motivación y la implicación del alumnado, se han implementado diferentes actividades basadas en la ludificación y el aprendizaje cooperativo. Estas dinámicas buscan transformar el aula en un espacio más interactivo y menos centrado exclusivamente en la explicación teórica de contenidos.

Entre todas las actividades realizadas, una de las mejor valoradas por el alumnado fueron las *highlighter battles*² o “batallas de subrayadores”. Esta dinámica consiste en realizar competiciones rápidas de repaso de vocabulario utilizando subrayadores de diferentes colores. El alumnado debe identificar palabras o expresiones en unas listas de vocabulario, generando una dinámica muy activa y competitiva. Este tipo de actividad favorece especialmente la memorización del léxico de una manera visual y kinestésica, pues se aleja de metodologías más tradicionales que se basan únicamente en la repetición o la copia. Además, al ser una práctica que se hace al finalizar el temario, el alumnado tiene así la oportunidad de poder reforzar los conocimientos adquiridos al inicio de la unidad.

Asimismo, el uso del juego como herramienta pedagógica ha estado presente durante toda la intervención. Tanto el vocabulario como la gramática eran introducidos al inicio de cada unidad mediante dinámicas lúdicas que permitían al alumnado aproximarse a los contenidos de una manera menos rígida. Por ejemplo, se realiza una actividad inspirada en el juego de las sillas musicales, en la que el alumnado debe responder preguntas o completar estructuras gramaticales cuando la música se detenía. Para ello se eligen canciones que estén de actualidad o cuyo ritmo ayude al estudiantado a moverse por la clase. Esta dinámica, entre otras implementadas en el aula, ayudan a reducir considerablemente la tensión asociada al error y favorecen una participación mucho más espontánea de todo el grupo.

Del mismo modo, el alumnado muestra una clara preferencia por las actividades grupales y cooperativas. Las dinámicas en pequeños grupos generan un ambiente más relajado permitiendo que los estudiantes se apoyen mutuamente durante el aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, las estaciones de aprendizaje (*learning stations*) se han convertido en una herramienta especialmente útil al finalizar las unidades didácticas, al ayudar al grupo a repasar la materia de manera distendida y con el apoyo de sus compañeras. A través de esta metodología, el aula se organiza en diferentes espacios con actividades variadas relacionadas con el vocabulario, la gramática o la expresión escrita. Los estudiantes rotan por las estaciones trabajando de forma colaborativa, lo que favorece el movimiento, la interacción y la ayuda mutua.

Además de las estaciones de aprendizaje, se utilizan plataformas digitales como Baamboozle y Factile para realizar juegos de afianzamiento del aprendizaje y de contenidos. Estas herramientas digitales permiten transformar los contenidos en concursos y dinámicas competitivas motivadoras para el alumnado. La incorporación de elementos visuales, puntuaciones y recompensas ayuda a mantener la atención y el

² Esta actividad es original de Sara – también conocida como @teachintecup –, una profesora muy activa con propuestas innovadoras en la plataforma de Instagram.

interés incluso entre aquellas estudiantes que inicialmente muestran mayor rechazo hacia hacer actividades en grupo o la comprensión la gramática.

Evidentemente, todas estas actividades no solo buscan mejorar el aprendizaje lingüístico, sino también observar cómo interactúa el alumnado dentro del aula. Desde una perspectiva etnográfica feminista, estas dinámicas permiten analizar aspectos como la participación, las relaciones entre iguales, los liderazgos dentro de los grupos, los niveles de ansiedad lingüística y las diferentes formas de implicación en el aprendizaje. Así la intervención didáctica no se limita únicamente a enseñar contenidos, sino que también sirve para comprender mejor las experiencias y percepciones del alumnado respecto al Inglés. Se busca que la intervención de la docente en el aula ayude a que todas las personas se sientan incluidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que nadie quede atrás. De manera que aun teniendo un nivel diferente se pueda seguir avanzando al ritmo personal, sin sentir presión por no llegar tan lejos o hacer actividades tan rápido como otras compañeras. Además, también se busca que haya una igualdad real y un respeto entre todas las compañeras, aprovechando estas dinámicas en las que hay más “roce” o movimiento para seguir inculcando valores de respeto, tolerancia, solidaridad, entre otros. Se pretende obviar la “otredad”³ de aquellas personas que el sistema educativo o la sociedad estigmaticen por diferentes aspectos: sexo, género, orientación sexual, religión, etnia, etc.

4.2.3 Adaptación a grupos reducidos

El hecho de trabajar con grupos reducidos, formados aproximadamente por entre 10 y 18 estudiantes, facilita enormemente la aplicación de esta intervención didáctica. Es, de hecho, una de las principales ventajas observadas, pues posibilita ofrecer una atención mucho más individualizada al alumnado, pudiendo dar una experiencia más personalizada a las necesidades que tiene cada persona dentro del aula.

Se puede acompañar de forma más cercana a aquellas estudiantes que presentan mayores dificultades en el aprendizaje de la L2. El número reducido de estudiantes permite detectar rápidamente problemas relacionados con la comprensión gramatical, la adquisición de vocabulario o la inseguridad en la producción oral. Asimismo, es posible resolver dudas de manera inmediata y adaptar explicaciones o actividades según las necesidades concretas de cada estudiante, enfocar una actividad de forma completamente distinta de manera que esté en sintonía con las preferencias y motivaciones del grupo.

Por otro lado, esta ratio reducida también favorece el enriquecimiento del aprendizaje del alumnado con mayor nivel o rendimiento sobresaliente. En muchas ocasiones, estos estudiantes pueden asumir roles de apoyo dentro de las dinámicas cooperativas o participar en actividades con un nivel de dificultad superior, especialmente relacionadas con la expresión oral y la improvisación lingüística, durante las sesiones de clase. También se les proponen retos para cuando finalizan actividades o pruebas de evaluación de contenidos para activar su curiosidad y mantener su atención. De esta

³ Cuando hablamos del sistema binario, teorizado por Gayle Rubin (1975) como sistema ‘sistema sexo/género’, hablamos de la configuración de todas las extensiones binarias que sustentan la noción de un mundo único, singular (masculino, occidental, heterosexual y blanco) y rígido, enfrentado a lo otro, o a la otredad en la noción que Simone de Beauvoir (1949) utilizó en su obra *El segundo sexo* para describir la dominación masculina. Esta “diferenciación” ayuda a perpetuar un mundo donde la “norma” es generadora de discriminaciones sustentadas por roles, prejuicios y estereotipos sexistas, homófobos, étnicos, racistas y clasistas.

manera, se puede mantener una atención equilibrada tanto hacia quienes necesitan más ayuda como hacia quienes requieren mayores retos, ya sean académicos o personales.

La combinación de ludificación, trabajo cooperativo y atención individualizada contribuye a mejorar no solo la motivación hacia el inglés, sino también la implicación emocional y social de los estudiantes dentro del aula, pudiendo atender a sus necesidades reales. Y, además, se puede hacer desde una perspectiva feminista, incluyendo una manera de actuar y de pensar que trabaja con el objetivo de poner en valor a todas las personas del grupo, subrayar las actitudes que son de respeto y aquellas en las que este valor está ausente. Al contar con esta ratio, se introducen también contenidos y metodologías en sintonía con esta línea de pensamiento y acción, buscando una mejor integración de todos esos valores que deben difundirse entre el alumnado.

5. Resultados

A continuación, para realizar un comentario más natural, se entrelazan los resultados de los dos instrumentos utilizados: los del cuestionario etnográfico y comentarios del alumnado extraídos de las notas de campo que se han obtenido a través de la observación participante.

El análisis detallado del cuestionario etnográfico – que se puede consultar en el Anexo I – realizado a una muestra de 20 estudiantes, con niveles competenciales que oscilan entre el A2 y el B1 en la L2, muestra una visión compleja sobre la realidad del aula de inglés en estos grupos. La profesora se enfrenta a grupos heterogéneos donde las motivaciones para aprender están estrechamente vinculadas con el clima emocional y el esfuerzo percibido en cada actividad. Asimismo, se percibe que las respuestas son muy diferentes dependiendo de la relación emocional que tiene el alumnado con la asignatura. Esta dificultad puede ser de gran magnitud, e incluso incapacitante, para quienes presentan un nivel más bajo del generalizado A2. Esto también se deduce de los comentarios anecdóticos recogidos durante la observación.

“Cuando me equivoco hablando inglés (...), pues me pongo nerviosa y ya no quiero seguir hablando. (...) sí, me quedo pensando más en mis errores que en lo que quiero decir.”, comenta una estudiante.

Observamos que la mayoría de las encuestadas, alrededor de unas 14 o 15 alumnas, manifiesta una clara preferencia por las metodologías activas. Es un acercamiento a la asignatura que motiva a la generalidad del alumnado, lo que hace que acaben solicitando repetir aquellas actividades en las que han disfrutado.

Sin embargo, al analizar las respuestas cualitativas, se observa que este entusiasmo no siempre nace de un deseo genuino por mejorar la competencia lingüística, sino más bien de una búsqueda de esparcimiento, de no dar una clase seria o “aburrida”. Para parte de estas estudiantes, las actividades como las *learning stations* y las *highlighter battles* son valoradas positivamente al permitirles tener un ambiente más distendido dentro del aula, en el que puede moverse por ella o expresarse con más libertad – en su mayoría sin utilizar la L2 a pesar de la insistencia de la docente –. Por lo tanto, existe una percepción de que estas dinámicas sirven para “perder clase” o “perder tiempo” de forma lícita – como nos indican algunas estudiantes durante la observación participante –, alejándose de la rigurosidad y el silencio que imponen las explicaciones teórico-prácticas más serias. En este sentido, la gamificación actúa como un alivio a la carga cognitiva que supone la asignatura para el alumnado que encuentra más dificultades en la asignatura.

Dentro de este grupo mayoritario, un porcentaje del alumnado se identifica como perfil disruptivo. Aunque puntúan con un 5 los juegos en equipo, su comportamiento durante el desarrollo de los mismos suele dificultar la gestión del aula. Para este grupo de estudiantes la motivación no es el aprendizaje de la gramática a través de canciones, de juegos online, de dinámicas cooperativas o ludificación, sino la posibilidad de romper con la estructura del aula y el silencio. Al participar en las dinámicas de consolidación de contenidos se encuentran con una vía para canalizar su energía, aunque esto suponga que el objetivo pedagógico de la profesora quede en un segundo plano frente a la diversión, las charlas con compañeras o la competitividad.

Por el contrario, frente a esa mayoría a favor de las actividades basadas en metodologías activas, existe un pequeño porcentaje del alumnado que muestra una tendencia radicalmente opuesta. Estas alumnas prefieren las actividades del libro que abarcan gramática y vocabulario; es decir, valoran positivamente un acercamiento más tradicional hacia el aprendizaje de la L2.

“En inglés da más vergüenza equivocarse”, comenta una alumna, “porque hay que hablar delante de toda la clase”.

“Hay gente que no participa porque el resto se ríe de cómo hablan o de cómo pronuncian (...); es que es normal que no quieran levantar la mano”, expresa otra alumna.

Con este tipo de comentarios esta sección del alumnado nos expresa su dificultad de participar activamente en el aula y en las actividades donde la interacción entre iguales es necesaria. Al final, la preocupación por cometer errores está ahí, impidiendo una expresión oral más natural y fluida.

En general, este perfil coincide con estudiantes más retraídas y menos participativas en el día a día de la clase, para las que la interacción social constante e inherente a los juegos dinámicos suponen una fuente de estrés en lugar de motivación. De ahí que prefieran un modelo de enseñanza más tradicional, donde la profesora explique la teoría de forma y, a continuación, se propongan ejercicios que finalmente se corrijan de manera colectiva en clase. Este grupo suele puntuar más alto el *Criterio 6* de la plantilla que contestaron, el relativo a las fichas de gramática. Estas fichas les proporcionan una estructura clara y previsible para prepararse para el examen, en las que no necesitan interactuar con sus compañeras y pueden trabajar de manera autónoma con el apoyo de la teoría previamente explicada.

“La profesora intenta que no haya tanta tensión. (...) hace alguna broma, y a veces me ayuda a hablar más y participar”.

Esta otra alumna nos muestra que la dificultad en ocasiones está más ligada a los límites autoimpuestos, por la personalidad introvertida de este alumnado. Estas limitaciones la docente las consiguen salvar gracias a esta combinación de metodologías tradicionales junto con las metodologías activas e innovadoras, proveyendo de espacios físicos y temporales a estas alumnas con actividades propias de una forma de enseñar tradicional.

Finalmente, hemos de mencionar las diferencias en la participación según el género. En este caso no es sorprendente que las alumnas sean mayoritariamente las que obtengan mejores calificaciones, pero las que tiendan a participar menos en actividades dinámicas. Sin embargo, observamos que hay grupos en el que las alumnas son las que dirigen la clase, las que establecen el nivel y las que luchan por realizar dinámicas más intrincadas, creativas y que sean retos mentales. Esta praxis va disminuyendo al avanzar de curso, pasándole el relevo a los estudiantes masculinos, que pasan a estar en el

centro de las conversaciones y de los temas que se discuten en el aula. Además, he importante remarcar que las alumnas que destacan en la L2 suelen tener peor aceptación en los grupos que los que hay una mayoría de varones. Suelen ridiculizar su interés hacia la materia, su dedicación a ésta y otras asignaturas fuera del aula, sus intereses que sobrepasan los límites del pueblo – estudiar en el extranjero, viajar, conocer personas de otras culturas, aprender otros idiomas, a tocar instrumentos musicales y materias –. Es decir, que en este contexto, según avanza en edad se van asentando más los valores heteropatriarcales, en los que las alumnas no deben destacar en clase con ideas sobresalientes, con una participación activa o con calificaciones excelentes pues acaba molestando al resto de compañeros varones.

En conclusión, la muestra revela una clara división en el aula, debido a sus niveles, intereses, motivaciones. De ahí que la profesora se encuentra ante el reto de equilibrar estas realidades y diversos niveles dentro del aula. No sólo hay que comprender que el alumnado más disruptivo prefiera romper con la solemnidad de una clase teórico-práctica a través de juegos y dinámicas más activas, sino que también hay que incluir a aquellas estudiantes que se quedan en el margen por dificultades de participación activa, comunicación, socialización o inclusión en el grupo. La evasión del trabajo de parte del alumnado se ve compensado con aquellas estudiantes que realmente sacan provecho de todas las actividades a lo largo de la unidad didáctica, sin importar la metodología – tradicional o activa – pues conocen la utilidad de cada una de ellas en cada estadio del proceso de aprendizaje al que asisten.

Estos resultados están en consonancia con la literatura sobre motivación en L2 que advierte de la necesidad de tratar la motivación como un proceso dinámico y diferenciado que requiere respuestas pedagógicas específicas (Dörnyei, 2001). Asimismo, la perspectiva feminista de este análisis añade una capa de comprensión adicional, es decir, observamos que las diferencias en los perfiles motivacionales no son ajenas a las posiciones que el alumnado ocupa en las jerarquías de género que atraviesan los distintos grupos.

6. Conclusión

Los resultados muestran que las metodologías activas generan una respuesta positiva en la mayoría del alumnado. Hemos de subrayar que esta respuesta positiva no se traduce de forma automática en una mayor implicación lingüística. La preferencia por las dinámicas activas puede responder a motivaciones de naturaleza muy diversa, no todas ellas orientadas al aprendizaje de la L2. Al mismo tiempo, los datos ponen de manifiesto que una parte del alumnado encuentra en el modelo tradicional una estructura que le proporciona seguridad y le permite aprender con menor ansiedad. De ignorar este perfil (a fin de dar prioridad a las metodologías activas) se estaría reproduciendo, paradójicamente, las mismas lógicas de exclusión que la pedagogía feminista pretende combatir.

Este análisis refleja la complejidad que existe dentro de un aula; aun contando con una ratio muy baja puede coexistir perfiles muy diversos y con diferencias abismales de nivel. Ante esta realidad, subrayamos la imperiosa necesidad de poder atender con los materiales idóneos y con el tiempo suficiente a cada una de las circunstancias del alumnado más afectado por las dificultades intrínsecas de estudiar la L2. Esta necesidad no sólo depende de la profesora de la materia, del departamento o del centro en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una gran responsabilidad aquella administración que gestiona los recursos y el personal disponible para atender a los casos más difíciles de los centros. Una educación de calidad no sólo se obtiene con la autoevaluación de las docentes, de la mejora y el aprendizaje constante de

metodologías activas innovadoras, sino también con la disponibilidad de recursos materiales y de personal idóneo para ayudar a aquellas alumnas que presente necesidades especiales de cualquier tipo.

El enfoque etnográfico feminista adoptado ha permitido ir más allá del rendimiento académico para atender a las condiciones relacionales y emocionales en las que se produce el aprendizaje. Esta mirada es especialmente pertinente en contextos rurales, donde el contacto con la L2 fuera del aula es limitado y la identidad local puede entrar en tensión con aspectos culturales asociados al inglés.

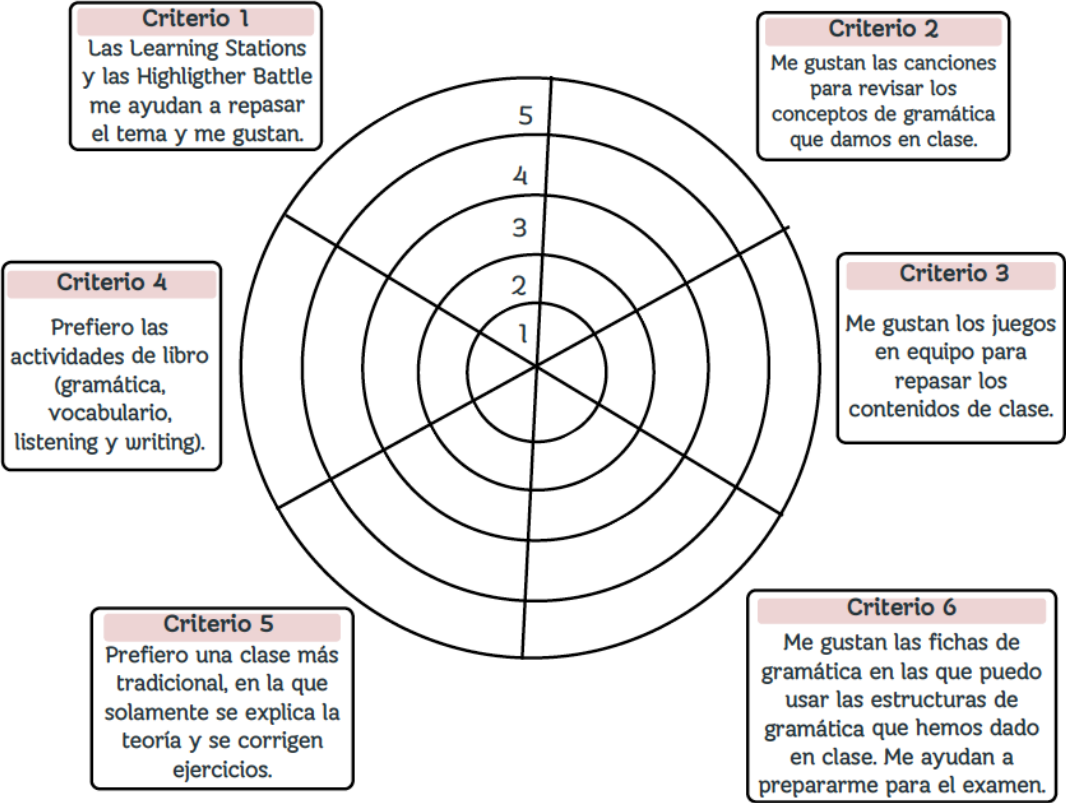
Referencias

- Baker, William (ed.) (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. París: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501502149>
- Ballesteros Carmona, Kelly Yohana (2025). La Enseñanza del Idioma Inglés en Contextos Rurales. *Revista científica multidisciplinar SAGA*, 2(2), 245-256. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.56>
- Beauvoir, Simone de (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1949)
- Council of Europe (2020). *Common Framework of References for Languages. Estrasburgo: Companion Volume*.
- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Educa DUA (s.f.) Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Versión 2.0. Tabla-Síntesis. Proyecto DUALETIC- UCM.
- Flores Cuevas, Francisco, Vázquez Martínez, Claudio Rafael & Campos López, Heriberto (2021). La formación pedagógica del docente rural con el apoyo de las tecnologías como una herramienta de enseñanza aprendizaje en el aula. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(22.). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.895>
- Gardner, Robert C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Berna: Peter Lang.
- Gregorio Gil, Carmen & García Peral, Blanca (eds.) (2023). *Etnografía y feminismos: restituyendo saberes y prácticas de investigación*. Berna: Peter Lang.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3.ª ed.). LondreS: Routledge.
- Hernández-Fernández, Antoni (2020). Evaluar con juegos. Herramientas y métodos para una evaluación diversificada en la ludificación. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 107-118.
- Marcia, James (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551.
- Marcia, James (1980). Identity in adolescence. En Joseph Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. Nueva Jersey: Wiley.
- Moreno Moreno, María Águeda (2024). La etnografía en el ámbito de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 42, 231-244. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29328>
- Pho, Annie & Dinscore, Amanda (2015). Game-based learning. *Tips and trends*, 2, 1-5.
- Rubin, Gayle (1975). The traffic in women: Notes on the "political economy" of sex. In R. R. Reiter (Ed.), *Toward an anthropology of women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Ruiz Martín, Héctor. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Cota, Ariana (2022). *Tejer y destejer el proceso de investigación: encrucijadas feministas y colaborativas* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

Anexo I. Cuestionario

¿QUÉ ME AYUDA A APRENDER EN LAS CLASES DE INGLÉS?

1 Muy en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 De acuerdo 4 Muy de acuerdo 5 Me encanta



Descriptor	Colorea y puntúa (1 es menos y 5 es más)	Comenta algo más
¿Cómo te sientes cuando participas en clase de inglés?	1 2 3 4 5	
¿Te motivan los juegos y actividades dinámicas en clase?	1 2 3 4 5	
¿Te sientes cómoda/o en clase de inglés?	1 2 3 4 5	
¿Sientes que los juegos y actividades dinámicas te motivan a aprender?	1 2 3 4 5	