

Teresa Fernández-Ulloa [Org.]

LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

REFLEXIONES, ANÁLISIS Y PROPUESTAS



Teresa Fernández-Ulloa [ORG.]

LA INSTRUCCIÓN
DIFERENCIADA
EN LA ENSEÑANZA DE LA
LENGUA ESPAÑOLA
REFLEXIONES, ANÁLISIS Y PROPUESTAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Gulnar Azevedo e Silva
Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

DIALOGARTS

Coordenadores

Flavio García
Darcilia Simões

CONSELHO EDITORIAL

ESTUDOS DE LÍNGUA

ESTUDOS DE LITERATURA

ENDÓGENOS

Darcilia Simões (Presidente)
Claudia Moura da Rocha (UERJ)
Denise Salim Santos (UERJ)
Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)
Renato Venâncio Henrique de Souza (UERJ)

Flavio García (Presidente)
Angélica de Oliveira Castilho Pereira (UERJ)
Júlio França (UERJ)
Kellen Dias de Barros (UERJ)
Regina Michelli (UERJ)
Shirley de Souza Gomes Carreira (UERJ)
Tania Camara (UERJ)

EXÓGENOS BRASILEIROS

Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS)
Eleone Ferraz de Assis (UEG)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Kleber Aparecido da Silva (UNB)
Lucia Santaella (PUCSP)
Maria Carlota Rosa (UFRJ)
Maria do Socorro Aragão (UFPB; UFCE)
Maria Jussara Abraçado (UFF)
Maria Luísa Ortiz Alvarez (UNB)
Nataníel dos Santos Gomes (UEMS)
Paolo Torresan (UFF)
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Simone Rezende (EBAC, SP)
Vânia Casseb Galvão (UFG)

André Cardoso (UFF)
Claudio Zanini (UFRGS)
Diana Navas (PUC-SP)
Diógenes Buenos Aires (UESPI)
Enéias Tavares (UFSM)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS)
Márcio Markendorf (UFSC)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)
Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

EXÓGENOS ESTRANGEIROS

Dora Riestra (UNRN, AR)
Paulo Osório (UBI, PT)
Maria João Marçalo (UÉvora, PT)
Massimo Leone (UNITO, IT)

Alejandra Giovanna Amatto Cuña (UNAM, MX)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, PT)
Ana Margarida Ramos (UAveiro, PT)
David Roas (UAB, ES)
Elton Honores Vásquez (UNMSM, PE)
Maria João Simões (UCoimbra, PT)
Silvie Špánková (MU, CZ)
Teresa López Pellisa (UAH, ES)
Xavier Aldana Reyes (MMU, EN)



Revisores

Júlia Miranda de Assis
Marina Vale Ferreira
Mel Cristine Lino Silva
Patricia da Silva Regino
Yasmin Menegussi de Albuquerque

Supervisor(es) de revisão

Tuane Silva Mattos

Produção

UDT LABSEM – UNIDADE DE DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
LABORATÓRIO MULTIDISCIPLINAR DE SEMIÓTICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE

La instrucción diferenciada en la enseñanza de la lengua española: reflexiones, análisis y propuestas

F363 Organizador(es): Teresa Fernández-Ulloa
Editor(es) Críticos: Flavio García

Capista: Raphael Fernandes
Diagramador: Raphael Fernandes

Rio de Janeiro: Dialogarts
2026, 1.ed.

370 – Educação

ISBN 978-65-5683-097-1 (e-book)

espanhol. diferenciação. aprendizagem. inclusão. interculturalidade.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	06
EMOCIONES Y ORALIDAD EN EL AULA DE ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE <i>LO QUE MÁS ME GUSTAN SON LOS MONSTRUOS</i> DE EMIL FERRIS	09
DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN SPANISH AS A SECOND LANGUAGE. ENGAGING WITH NEW YORK CITY'S LINGUISTIC LANDSCAPE	24
USING INTERVIEWS AS A TEACHING APPROACH FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION TO PROMOTE SELF-REFLECTION AND FACILITATE LEARNING SPANISH AS A FOREIGN OR HERITAGE LANGUAGE IN UNIVERSITY CLASSROOMS	34
LAS AULAS DE ENLACE DE LA COMUNIDAD DE MADRID (ESPAÑA): CUANDO EL CONTEXTO EXIGE LA INDIVIDUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE	46
EL RECONOCIMIENTO DE LA INDIVIDUALIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA MEXICANA ESCRITA POR DOS MUJERES: AMPARO DÁVILA Y DAHLIA DE LA CERDA	57
VOCES Y DESTINOS LORQUIANOS EN EL AULA DE ELE: TRAGEDIAS DE GARCÍA LORCA Y ENSEÑANZA DIFERENCIADA DE FACTORES SOCIOCULTURALES	70

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN LA TELESECUNDARIA TETSIJTSILIN DE SAN MIGUEL TZINACAPAN, PUEBLA, MÉXICO	84
ARTE, LENGUA Y DIVERSIDAD: ESTRATEGIAS PARA UNA ENSEÑANZA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL	96
VISIBILIZAR LA IDENTIDAD Y DESAFIAR ESTEREOTIPOS: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DIFERENCIADA EN TORNO A LAS CHOLITAS BOLIVIANAS	114
MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO: INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA, ENTORNO EDUCATIVO Y MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL ESPAÑOL EN CANADÁ	129
<i>ELEVATOR PITCH</i> COMO RECURSO EDUCATIVO PARA MEJORAR LAS DESTREZAS ORALES Y LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE ELE PARA ALUMNADO INFANTIL	142
APRENDER A MIRAR(SE): GÉNERO, AFECTIVIDAD Y MEMORIA EN EL AULA A TRAVÉS DEL FILME LAS NIÑAS	154
AUTORÍA	168

EMOCIONES Y ORALIDAD EN EL AULA DE ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE *LO QUE MÁS ME GUSTAN SON LOS MONSTRUOS* DE EMIL FERRIS

PILAR ÚCAR VENTURA

1. Introducción.

El cómic, recurso didáctico para una enseñanza diferenciada

Con el fin de analizar los diferentes factores internos que influyen en el aprendizaje y la práctica del español como segunda lengua (L2), en especial las emociones y su relación con el aspecto cognitivo, se propone la utilización didáctica de la novela gráfica *Lo que más me gustan son los monstruos* (*My Favorite Thing Is Monsters*, Reservoir Books, 2017) de la escritora y diseñadora estadounidense Emil Ferris (Chicago, 1962). Esta obra, que articula una historia compleja sobre temas como la xenofobia y la migración, la marginalidad social, el acoso escolar o la discriminación por género, ofrece múltiples niveles de interpretación que la convierten en una herramienta especialmente adecuada para la enseñanza diferenciada del español.

La lectura del cómic sirve como punto de partida para diseñar actividades adaptadas a distintos niveles de competencia, estilos de aprendizaje y necesidades emocionales del alumnado. Desde esta perspectiva, se proponen tareas que permiten trabajar competencias orales en diferentes registros idiomáticos: conversación familiar, diálogos entre iguales, argumentos de defensa, de convencimiento y de persuasión, y expresiones de opinión y crítica. La diversidad de formatos discursivos que ofrece esta novela gráfica permite plantear actividades flexibles y variadas, lo cual responde a uno de los principios fundamentales de la instrucción diferenciada: adaptar los procesos de enseñanza a la heterogeneidad del grupo (Tomlinson, 2001).

Siguiendo una metodología activa y en colectividad (Instituto Cervantes, 2012), se fomenta la motivación intrínseca del estudiantado, se refuerza su autonomía y se favorece un aprendizaje significativo al integrar lo afectivo y lo cognitivo. El cómic, como género híbrido entre lo visual y lo textual, permite también atender diferentes estilos de aprendizaje —visual, verbal, kinestésico— y facilita el acceso a contenidos complejos mediante apoyos multimodales, tal como señalan autores como Hall et al. (2014 [2004]) al destacar la importancia de recursos accesibles y visuales en entornos inclusivos.

Durante décadas, el cómic fue considerado un género menor, pero esta concepción ha sido superada gracias a la creciente atención académica que ha recibido, como lo demuestran tesis, artículos, volúmenes y monografías dedicadas a su estudio (Santos Gargallo, 2007). En el cómic, la palabra se presenta de forma contenida e intensa, como una síntesis de significados que se complementa con la imagen, cargada de crítica, ironía y humor. En este sentido, el lenguaje gráfico se convierte en un recurso eficaz no solo para el análisis cultural y lingüístico, sino también para promover la expresión personal, la empatía y la reflexión crítica.

Además, *Lo que más me gustan son los monstruos* permite abordar situaciones vitales desde una perspectiva emocional y social, ofreciendo al estudiantado la posibilidad de conectar los contenidos lingüísticos con su propio mundo interior. La complejidad temática del cómic —que incluye la representación del trauma, la identidad, la familia, la exclusión o la resistencia— convierte esta obra en un material ideal para aplicar los principios de la enseñanza diferenciada, ya que permite ajustar los contenidos, procesos y productos del aprendizaje en función del perfil del grupo (Rock, Gregg, Ellis y Gable, 2008). Así, quienes prefieren trabajar de forma creativa pueden optar por tareas gráficas o dramatizaciones; quienes se inclinan por lo analítico, pueden abordar análisis lingüísticos, narrativos o simbólicos.

En resumen, el cómic se consolida como una estrategia pedagógica de gran valor en la enseñanza del español como L2, ya que permite combinar el desarrollo de competencias lingüísticas con el trabajo de las emociones y la inclusión de la diversidad. En consonancia con los principios de la instrucción diferenciada, *Lo que más me gustan son los monstruos* se convierte en un recurso que no solo promueve la adquisición del lenguaje, sino también la construcción de un entorno educativo más equitativo, personalizado y emocionalmente significativo.

2. Las emociones.

Factor de aprendizaje en el aula de español

El desarrollo emocional del estudiantado desempeña un papel crucial en el proceso de adquisición de una segunda lengua, especialmente en contextos educativos donde se promueve una enseñanza diferenciada e inclusiva. Tal como recoge el *Instituto Cervantes* en su documento sobre las competencias del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (2012), uno de los ejes fundamentales del trabajo docente consiste en “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” y “implicarse en la inteligencia emocional del alumno” (p. 23-24). En este sentido, el profesorado debe ser capaz no solo de adaptar contenidos y procesos didácticos, sino también de generar un entorno emocionalmente seguro y receptivo, donde cada persona pueda aprender desde su singularidad.

Los factores afectivos —como la autoestima, la ansiedad o la motivación— son variables individuales que inciden de forma decisiva en el éxito o fracaso del aprendizaje de lenguas (Arnold, 2003; Dörnyei, 2009). La enseñanza diferenciada parte precisamente del reconocimiento de estas diferencias internas, y propone estrategias pedagógicas que consideren las emociones como un componente clave del desarrollo lingüístico y cognitivo. Así, adaptar las actividades a los distintos niveles de confianza,

experiencia y disposición emocional del estudiantado no es solo un gesto de empatía educativa, sino una condición necesaria para maximizar el aprendizaje (Tomlinson, 2005).

Diferentes estudios han demostrado que la ansiedad lingüística, más frecuente en el aprendizaje de lenguas que en otras materias (Manuel Sánchez, 2016), puede generar síntomas como miedo, inseguridad, pensamientos negativos o bloqueos que afectan particularmente la expresión oral. Este tipo de ansiedad, que suele estar relacionada con la exposición pública y la posibilidad de cometer errores, se agrava en entornos uniformes o poco sensibles a las diferencias individuales. Por ello, un enfoque diferenciado que permita elegir entre diferentes modos de participación (presentación oral, creación gráfica, trabajo escrito, dramatización, etc.) contribuye a reducir la presión y fortalecer la autoestima.

En esta línea, Pastor Cesteros (2006) subraya que el aprendizaje de una segunda lengua se configura como una experiencia compleja donde confluyen factores cognitivos, afectivos, culturales y sociales. La percepción que el estudiantado tiene de sí mismo y las creencias que construye a partir de los mensajes —explícitos o implícitos— que recibe en el aula, influyen directamente en su rendimiento y en su implicación con la lengua. Si el entorno escolar valida sus esfuerzos y celebra sus avances, será más fácil que desarrolle una autoimagen positiva como aprendiz de idiomas, mientras que la crítica o la comparación constante con sus pares pueden generar inseguridad, desmotivación y retraimiento.

Desde el enfoque *education-friendly* de Williams y Burden (2008), se destaca que el estudiantado no solo debe ser considerado en términos de construcción de conocimiento, sino también en su dimensión emocional y en su capacidad para asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, la motivación adquiere un papel central: se trata del motor que impulsa el deseo de aprender, la persistencia ante las dificultades y la conexión con los contenidos. La instrucción diferenciada favorece esta motivación

al ofrecer propuestas variadas, con distintos grados de dificultad, formatos expresivos y vínculos con los intereses personales del alumnado (Rock et al., 2008; Hall et al., 2014 [2004]).

Lo que más me gustan son los monstruos se convierte, en este sentido, en un recurso especialmente útil para trabajar las emociones en el aula desde una óptica inclusiva y personalizada. La historia de Karen Reyes —una niña que se enfrenta a la marginación, el duelo, la violencia y el autodescubrimiento— permite a quienes leen conectar con sus propias experiencias, dar nombre a sus emociones y reflexionar sobre temas sociales y personales. A través del análisis de los personajes, las imágenes, los diálogos y los silencios del cómic, se crea un espacio didáctico donde es posible integrar la dimensión emocional con el aprendizaje lingüístico, y donde cada estudiante puede encontrar una vía de expresión acorde con sus necesidades, capacidades e intereses.

En definitiva, considerar las emociones no es un añadido a la enseñanza diferenciada, sino una condición esencial para que esta sea efectiva. Al adaptar no solo los contenidos, sino también el acompañamiento emocional y las formas de participación, se posibilita un aprendizaje más humano, respetuoso y transformador.

3. *Lo que más me gustan son los monstruos* de Emil Ferris. Un cómic de emociones y diversidad

La novela gráfica que se va a presentar como recurso didáctico consta de más de cuatrocientas páginas en dos volúmenes, cuya autora, Emil Ferris, fue premiada con el prestigioso Will Eisner. La protagonista, Karen Reyes, un ser-personaje estafalario, se incardina en una narración dibujada con gran complejidad, asumiendo su carácter de monstruo, sin duda trasunto de algunos episodios traumáticos de la propia escritora, singular artista que propone una resignificación del cómic como forma de expresión y espacio de resistencia.

Sus dos cuadernos “figurados” y reales suponen un descendimiento al submundo para pintar la realidad de los miedos infantiles, el paraíso

perdido, las imágenes interiorizadas del inconsciente personal: el bosque protege, el armario habla, las pisadas ayudan, la cama esconde; son todos elementos inanimados que viven a través de recuerdos: las escaleras del portal, los vecinos del barrio, el patio de la escuela o el tráfico de las calles. No se eluden temas como el Holocausto o la guerra de Vietnam, los conflictos sociales entre jóvenes del extrarradio urbano, la xenofobia, la prostitución.

Karen, la niña loba, se refugia en el museo de la ciudad lleno de pinturas históricas, retratos mitológicos y cuadros fantásticos, de la mano de su tormentoso y turbio hermano Deeze. Se resiste a crecer porque no puede soportar la barbarie que la rodea; la pérdida de la inocencia es otro de los temas que impregnan las páginas dedicadas a esos monstruos tan reales como fantásticos. El análisis simbólico y semiológico permite un mayor conocimiento de los problemas sociales durante la década de los años sesenta en los Estados Unidos y favorece la profundización en sus consecuencias actuales.

Esta novela gráfica, hoy todo un *best seller*, permite visualizar las emociones de los seres humanos gracias a la figura de Karen Reyes, alter ego de la propia Emil Ferris. Así van pasando las páginas del cuaderno de la autora, lleno de dibujos, grafismos, gamas cromáticas lóbregas y alguna que otra brillante. Un diario terapéutico, como ella misma afirmaba durante su convalecencia, empeñada en recuperar la movilidad de su mano derecha.

La escritora y dibujante realiza un importante despliegue de intuición, perspicacia, cultura, reflexión, interés, afición y curiosidad a la hora de contar qué está pasando en la ciudad de Chicago durante 1968. Leer los bocadillos de los personajes que inundan las páginas del libro sobre los “monstruos” —su estética ha sido adscrita al movimiento pictórico del “feísmo”— incentiva la imaginación, pues son palabras intensas, sinópticas y reducidas, cónicas y quejasas, tiernas y críticas.

La lectura de *Lo que más me gustan son los monstruos* supone una práctica del lenguaje verbal y no verbal, de los gestos y señales,

ademanos y pausas, elementos propios de la comunicación lingüística en el aula de español. Es también un ejercicio de síntesis, resumen y esquema, como se ha visto líneas arriba. El cómic permite trabajar con el lenguaje desde múltiples registros y formatos, lo cual lo convierte en un recurso valioso para la enseñanza diferenciada, al ofrecer oportunidades de aprendizaje adaptables a distintos niveles de competencia lingüística, estilos de aprendizaje y capacidades expresivas del estudiantado.

Emil Ferris, madre soltera, luchó para sobrevivir en una sociedad heteropatriarcal, como ilustradora médica y técnica, a la vez que diseñaba juguetes. Fue, y lo sigue siendo, todo un ejemplo de tenacidad: se aferraba a su silla de ruedas y pintaba y dibujaba. Narra de una forma muy plástica sus miedos y sus fantasmas: el horror de Vietnam, ya mencionado, el desvarío del nazismo, la misoginia, el abuso escolar, la marginación social y el desprecio según la orientación sexual.

En medio de esa vorágine, hay monstruos buenos. En la vida de la novelista y de su pequeña criatura gráfica, Franklin, un joven negro de aspecto monstruoso, la defenderá. *Lo que más me gustan son los monstruos* supone una elipsis guardada en la memoria de un magnetófono, en el que la bella vecina asesinada, Anka, grabó sus conversaciones con Karen: el odio, el racismo, las contienda bélicas, la sinrazón de los poderosos, el egoísmo y el desprecio de quienes poseen el poder, de los que se creen superiores: auténticos monstruos dañinos.

Como temas recurrentes aparecen la infancia, la familia, la niñez aterradora de personajes que al crecer viven devastados en medio de la confusión circundante; en definitiva, se trata de un relato hipnótico que atrapa a quien lee, y que permite, desde la práctica docente, diseñar experiencias de aprendizaje sensibles a la diversidad del aula, donde cada voz pueda encontrar su forma de expresión.

4. Actividades para practicar las competencias orales desde una perspectiva diferenciada

Este capítulo presenta una propuesta de actividades orales adaptadas al aula de español como segunda lengua, con base en los principios de la instrucción diferenciada (Tomlinson, 2001) y la integración del componente socioemocional. Se plantean tareas que permiten al estudiantado acceder al contenido desde diferentes niveles de competencia lingüística, estilos de aprendizaje y necesidades emocionales, mediante opciones variadas tanto en los procesos como en los productos de aprendizaje (Hall et al., 2014 [2004]).

A modo de introducción, conviene recordar que en muchas ocasiones el lenguaje describe las distorsiones comunicativas (Andión Herrero, González Sánchez y San Mateo, 2020) que se van produciendo con el paso del tiempo, por lo tanto, hay que tener en cuenta, por ejemplo, la violencia verbal, la anomalía en los registros idiomáticos y la ambigüedad polisémica, elementos fundamentales en la interlocución oral.

4.1. Tormenta de ideas

Objetivo: Activar el componente afectivo y cognitivo del aprendizaje desde el inicio.

Actividad:

- El profesorado plantea la pregunta: ¿Qué emoción te provoca aprender una nueva lengua?
- El estudiantado puede responder mediante:
 - Dibujos (visual).
 - Gestos (kinestésico).
 - Palabras clave o frases (verbal).
- Las respuestas se clasifican colectivamente en dos columnas: emociones positivas y negativas.

Diferenciación:

- Contenido: se adapta la complejidad lingüística del vocabulario según el nivel.
- Proceso: se permite elegir el modo de expresión.
- Producto: se puede elaborar un póster grupal, un mural emocional, o un esquema personal.

Se introduce el cómic *Lo que más me gustan son los monstruos*, destacando su recepción crítica y temática, y se conectan las emociones mencionadas con el universo emocional de Karen Reyes. Así, se trabaja también el léxico afectivo: sustantivos y adjetivos sobre sentimientos, expresiones de agrado, sorpresa, temor o crítica.

Se les presenta el recurso que se va a emplear en el aula: el cómic o la novela gráfica de Emil Ferris y se les habla del éxito de crítica y su buena recepción entre el público, así como de los temas –muy polémicos– que van a servir para practicar competencias orales en el aula de español.

Se aprovecha esta tormenta de ideas inicial para clasificar sustantivos y adjetivos que definen emociones y sentimientos, y también expresiones de gusto y disgusto, sorpresa y temor. Se trata de un material muy valioso que aporta mucha información al profesorado para seguir adelante en el trabajo con el cómic elegido.

Los datos que se aportan, a modo de resumen, son: la historia es la de Karen Reyes, una niña latina de 10 años, que vive en un barrio marginal de Chicago en los años 60, miembro de una familia disfuncional con un hermano sospechoso de ser un criminal y con una madre enferma de cáncer; la niña se transforma en “mujer loba”: así se pinta ella misma en el diario/cuaderno que lleva para descubrir el asesinato de una vecina suya; sufre acoso escolar y solo tiene una amiga y un defensor ante los ataques de sus compañeros; está descubriendo su orientación sexual y se siente sola y tiene miedo, por eso se refugia en el museo de arte de la ciudad y en el cementerio.

4.2. Actividades de expresión oral con opciones diferenciadas

Actividad 1: Cenicienta y Karen Reyes

Comparación creativa entre dos personajes femeninos con trayectorias dispares.

- Individual: Redactar una descripción física y emocional de cada personaje (retrato + etopeya).
- En parejas: Escribir y dramatizar un diálogo imaginario entre ambas.

Diferenciación:

- Proceso: se puede elegir entre formato escrito, oral, o dramatizado.
- Producto: ensayo comparativo, diálogo ilustrado, escena grabada, podcast breve.

Actividad 2: Karen y su hermano Deeze

Análisis emocional de escenas clave entre hermanos.

- Preguntas guías:
 - ¿Qué simboliza el ascenso de la escalera?
 - ¿Qué siente Karen? ¿Y Deeze?
- Se puede responder mediante:
 - Texto escrito.
 - Audio grabado.
 - Viñeta comentada (uso del cómic como storyboard).

Diferenciación:

- Se ajusta el tipo de respuesta según el nivel de competencia y estilo del alumnado.
- Estudiantes con menor fluidez pueden usar frases cortas o apoyos visuales.

Actividad 3: Karen y Missy

Exploración de la amistad y el deseo de felicidad.

- Monólogo paralelo desde la voz de cada personaje.
- Reflexión guiada: ¿Qué barreras sociales enfrentan? ¿Qué emociones dominan?
- Producto final:
 - Poema visual.
 - Podcast reflexivo.
 - Diario emocional ficticio.

Diferenciación:

- Se puede elegir el formato (escrito, sonoro, visual).
- Se ofrece una rúbrica flexible adaptada al tipo de producto.

4.3. Registro idiomático y lenguaje no verbal

Objetivo: Analizar los distintos registros lingüísticos y expresiones emocionales.

- Debate guiado: ¿Los personajes del cómic usan el mismo código comunicativo?
- Análisis del lenguaje adulto en el cómic: gritos, amenazas, negación.
- Creación de tres microdiálogos:
 - a) Karen y Missy.
 - b) Deeze y Karen.
 - c) Karen y el león simbólico.

Diferenciación:

- Se ofrece una plantilla con estructuras modelo para estudiantes con menor dominio del español.
- Quienes tienen más autonomía pueden incorporar léxico figurado o expresiones coloquiales.

Expresiones sugeridas:

- Onomatopeyas para expresar emociones.
- Fórmulas de cortesía y rechazo.

- Elementos del lenguaje no verbal (gestos, silencios, abrazos, miradas).

Evaluación diferenciada:

- Se promueve la autoevaluación y la coevaluación con rúbricas adaptadas al tipo de tarea.
- Se incluye un apartado de reflexión emocional: ¿Qué sentiste al realizar esta tarea? ¿Qué aprendiste de ti y de las otras personas de la clase?

Estas actividades, centradas en la novela gráfica *Lo que más me gustan son los monstruos*, no solo permiten trabajar las competencias orales y el análisis crítico en el aula de lengua española, sino que ejemplifican cómo la instrucción diferenciada puede integrar también lo socioemocional como parte esencial del aprendizaje. Al ofrecer diversas formas de participación (dibujos, diálogos, monólogos, debates, análisis visuales o lingüísticos), se respeta la individualidad del estudiantado y se favorece un entorno inclusivo donde cada persona puede expresarse desde sus emociones, conocimientos previos y estilos de aprendizaje. Esta propuesta pedagógica no solo atiende a las diferencias cognitivas, sino que reconoce la dimensión afectiva como motor de la motivación, la empatía y el compromiso, elementos clave para una enseñanza verdaderamente significativa y transformadora.

5. Conclusión

A lo largo del presente capítulo se ha expuesto cómo las emociones constituyen un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, influyendo de manera decisiva en la experiencia del estudiantado en el aula. Se ha subrayado la importancia de seleccionar materiales didácticos que no solo se adecúen al nivel de competencia lingüística del grupo, sino que también respondan a sus intereses, necesidades emocionales y estilos de aprendizaje, en consonancia con los principios de la instrucción diferenciada (Tomlinson, 2001).

En este sentido, se ha demostrado que el cómic o novela gráfica —en particular *Lo que más me gustan son los monstruos*, de la autora estadounidense Emil Ferris— constituye un recurso pedagógico pertinente y versátil, cuya riqueza narrativa, visual y simbólica permite la implementación de actividades didácticas orientadas al desarrollo de competencias orales en su dimensión expresiva y comprensiva. Estas competencias resultan fundamentales para la interacción comunicativa en la lengua meta y pueden ser abordadas de manera flexible, inclusiva y creativa a través de tareas adaptadas.

Desde una perspectiva socioemocional, se ha argumentado que las emociones desempeñan un papel central en la configuración del vínculo entre el sujeto y su entorno, facilitando la cercanía o el distanciamiento respecto de personas, ideas o contextos. En el aula, su expresión favorece la creación de un ambiente seguro, donde el estudiantado puede compartir, arriesgarse y construir sentido de manera colaborativa. En este marco, la lectura del cómic y el trabajo posterior con su contenido contribuyen a la empatía, al autoconocimiento y al reconocimiento mutuo, aspectos clave para el desarrollo personal y lingüístico del alumnado.

Además, el uso del cómic fomenta la autonomía del estudiantado al proponer actividades abiertas que permiten definir metas personales, construir estrategias y elegir formas de expresión acordes con las propias capacidades. Esta propuesta metodológica se enmarca en una pedagogía activa basada en los principios de “hacer haciendo” y “aprender aprendiendo”, que refuerza la agencia del alumnado y su rol protagonista en el proceso formativo.

Cabe destacar también el valor motivacional de este tipo de lecturas visuales, que no solo promueven la implicación y la creatividad, sino que generan un clima de aula participativo e inclusivo. El trabajo colaborativo se fortalece y, con él, la cohesión grupal y la responsabilidad compartida.

Finalmente, se ha puesto de relieve la necesidad de implicar activamente al estudiantado en propuestas didácticas que conecten con su realidad y promuevan la construcción de significados con resonancias tanto lingüísticas como afectivas y sociales. Este enfoque facilita experiencias de aprendizaje más profundas y relevantes, en las que las contribuciones del alumnado adquieren un valor central en la consecución de los objetivos de enseñanza del español como segunda lengua.

Referencias

- ANDIÓN HERRERO, M. A.; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M.; SAN MATEO, A. ¿Qué debe saber un profesor de ELE/L2?: guía básica para actuales y futuros profesores. Madrid: UNED, 2020.
- ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2003.
- CASTILLA SÁNCHEZ, F. Influencia de la ansiedad sobre la producción escrita en español como lengua extranjera. In: *Revista Didáctica de español como Lengua Extranjera*, n. 22, p. 1-22, 2016. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/22/sanchez-ansiedad_escritura_.pdf. Acceso en: 18 set. 2024.
- DÖRNYEI, Z. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- HALL, T.; STRANGMAN, N.; MEYER, A. *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum, 2014 [2004].
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- MENA BENET, T. *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. 2013. Dissertação (TFM). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10651/18314>. Acceso en: 18 set. 2024.
- PASTOR CESTEROS, S. La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. In: *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*,

n. 2, p. 22-25, 2006. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/48777>. Acceso en: 18 set. 2024.

ROCK, M. L. et al. REACH: A framework for differentiating classroom instruction. In: *Preventing School Failure*, n. 2, v. 52, p. 31-47, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.31-47>. Acceso en: 18 set. 2024.

SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. 4.ed. Madrid: Arco/Libros, 2017.

TOMLINSON, C. A. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2.ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

TOMLINSON, C. A. Traveling the road to differentiation in staff development. In: *Journal of Staff Development*, n. 4, v. 26, p. 8-12, 2005. Disponible en: <https://differentiationworkshop.pbworks.com/f/Traveling+the+Road.pdf>. Acceso en: 18 set. 2024.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas: un enfoque del constructivismo social*. Murcia: Edinumen, 2008.