

## Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español LE/L2

How to deal with sensitive or controversial topics in a Spanish foreign language classroom

**Pedro García Guirao**  
Profesor de lingüística aplicada al español  
Universidad de Ostrava (República Checa)  
pedro.garcia@osu.cz



*El autor es doctor en Modern Languages & Linguistics por la Universidad de Southampton (Reino Unido), posee el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), y es licenciado y máster en Filosofía por la Universidad de Murcia. Desde 2004 ha trabajado en Duke University (EE. UU.), Instituto Cervantes (Praga), University of Southampton, University of Bath, King's College London y ESCP Europe Business School (London campus). A lo largo de sus más de quince años como hispanista siempre ha apostado por el aprendizaje integrado en contenido y lengua extranjera (aplicado a la enseñanza de ELE) a través, por ejemplo, del fomento de la lectura. Desde septiembre de 2019 ejerce como profesor de lingüística aplicada a la enseñanza del español en la Universidad de Ostrava (República Checa).*

### Resumen

Este artículo de reflexión pretende, en primer lugar, establecer qué temas podemos incluir bajo el rótulo de “temas sensibles o polémicos”, esto es, qué definición se ajusta mejor a esos contenidos controvertidos. En segundo lugar, analizaremos algunos casos concretos experimentados por el autor en sus clases, sobre todo, en República Checa y en Reino Unido, y una serie de lecciones o moralejas sacadas de esos casos. En tercer lugar, estableceremos un sencillo protocolo a seguir antes, durante y después de la clase para así prevenir situaciones incómodas al acometer “temas sensibles o polémicos”. Por último, veremos hasta qué punto la inclusión de “temas sensibles o polémicos” en clase de español LE/L2 no solo hace mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes sino también sus destrezas o habilidades blandas tales como la empatía, el pensamiento crítico, la facilidad de comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y el respeto a las diferentes opiniones, entre muchas otras.

## Abstract

The first aim of this work is to establish what topics fall under the label of “sensitive or controversial topics”, that is, which definition comes to terms better with these controversial contents. Secondly, we will analyse some specific cases experienced by the author in his classes, especially in the Czech Republic and the United Kingdom, and a series of lessons or morals taken from those cases. Thirdly, we will establish a simple protocol to follow before, during and after a class in order to prevent awkward situations when tackling “sensitive or controversial issues”. Finally, we will study to what extent the inclusion of “sensitive or controversial topics” in a L2 Spanish class not only improves the language skills of learners but also their soft skills, such as empathy, critical thinking, ease of communication, creativity, teamwork and respect for different opinions, among many others.

## Palabras clave

Actividades didácticas, conocimiento del mundo, español coloquial, diseño curricular, formación del profesorado, interculturalidad y Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

## Keywords

Learning activities, world knowledge, colloquial Spanish, curriculum (curricular) design, teachers' development, interculturality & The Common European Framework of Reference for Languages.

## Introducción: temas sensibles o polémicos (hacia una primera definición)

Como usuario de varios grupos de profesores de ELE en Facebook he descubierto que, en general, existe entre el profesorado una norma no escrita que recomienda cierto grado de autocensura en el aula LE/L2 para rehuir algunos temas que se consideran polémicos. Sin ir más lejos, uno de esos grupos es la popular “Red de profesores de español - ProfeDeELE.es”. Con más de 35.000 usuarios, representa un microcosmos sociológico y pedagógico del que se pueden extraer algunas conclusiones partiendo del análisis de lo discutido entre sus usuarios. En este sentido, me he permitido incorporar de manera anónima las siguientes reflexiones y preguntas que lanzó un profesor a dicho grupo:

Cuando me enseñaron a ser profesor de español para extranjeros, tuve muy buenos profesores y profesoras. Uno de ellos comentó y así creía —y creo yo también— después de reflexionar sobre ello, que hay tres temas que no se debe sacar en clase: SEXO, POLÍTICA Y RELIGIÓN. Yo personalmente nunca los introduzco en el aula o al menos procuro evitarlos en la medida de lo posible. ¿Estáis de acuerdo con no sacar estos temas? ¿Si lo estáis, por qué creéis que no se deberían sacar en clase?

La publicación recibió 104 comentarios (unos a favor, otros en contra, y otros que matizaban que para hablar de temas polémicos había que tener en cuenta parámetros como la edad y los países de origen de los estudiantes), un “me encanta”, tres “me divierte”, 23 “me gusta”, un “me asombra” y un “me entristece”. Por lo expuesto en esa publicación,

los temas relacionados directa o indirectamente con el sexo, la política y la religión parecerían formar una trilogía vedada en el aula de español LE/L2. Y, es más, dicho educador no solo confesaba no introducirlos en sus clases e intentar evitarlos lo máximo posible, sino que además, nos informaba que sus “buenos profesores y profesoras” defendían esa censura o autocensura como un método válido de instrucción. No obstante, como veremos en el apartado sobre temas polémicos que en apariencia no lo eran, esa primera definición es demasiado excluyente. Al sexo, a la política y a la religión tenemos que añadir cuestiones más generales, más subjetivas, que incluyan incluso las reacciones emotivas negativas de los estudiantes de LE/L2 a partir de determinadas actividades trabajadas en clase (o fuera de ella). Dicho de otro modo no ceñido en exclusiva a LE/L2, “temas polémicos son aquellos en los que ‘un número significativo de personas discuten sin alcanzar una conclusión’; los típicamente basados en juicios de valor individuales y en sus principios morales y éticos” (Oulton, Dillon y Grace, 2004: 411). En un sentido similar al anterior, podemos pensar en los temas polémicos como aquellos sin un punto de vista fijo o universalmente aceptado que dividen a la sociedad y que tienen explicaciones y soluciones conflictivas (Crick, 1998: 56). En otras palabras, son “desacuerdos razonables” (Levinson, 2006: p.1217), que tienen como mínimo dos puntos de vista contrarios legítimos (Stoddard, 2009), donde la gente se divide y tiene opiniones diferentes de “persistencia y vehemencia” (Thorndike, 1937:1), es decir, opiniones firmes con cierto tono irreflexivo e impulsivo —algo que, por cierto, va en contra de la definición de “desacuerdos razonables” de la definición de Levinson. Otros autores parecen ir más lejos y explican que los temas polémicos implican una conexión con el pasado, el presente y el futuro, y están saturados de normatividad, moralidad y elementos de justicia e injusticia (Misco y Tseng, 2018:1). Esta definición previa está unida a la época en la que vivimos e incluye los tabúes sociales, esto es, lo que cada sociedad considera en su mayoría “antinatural” y “prohibido”, pero también lo que cada sociedad delimita como lo justo, lo bello y lo cierto. Por último, hay que incorporar una definición lo suficientemente amplia como para que alcance a las reacciones emotivas del alumnado; a este respecto, temas polémicos serían los “hot-button issues” (Sleeter, 2018) o temas candentes. La riqueza de esta última definición emerge al no mencionar ningún tema en concreto sino al potencial de todas aquellas “cuestiones que acaloren los ánimos”.

De todos modos, aceptando cualquiera de las definiciones precedentes y volviendo a la publicación en “Red de profesores de español - ProfeDeELE.es” con la que hemos abierto este artículo de reflexión, la respetable pero también discutible afirmación “Yo personalmente nunca los introduzco en el aula o al menos procuro evitarlos en la medida de lo posible” es, en cierto modo, injustificable tanto para los contenidos expuestos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en lo sucesivo *MCER* 2002) como para otras publicaciones promovidas por el Consejo de Europa, como mínimo desde 2015.

## Temas sensibles o polémicos según el MCER

Ciertamente, basta con una breve lectura del *MCER* (2002) para darnos cuenta de que en este no se menciona nada sobre evitar los “temas sensibles o polémicos” en clase de LE/L2, ni en sus secciones de aprendizaje, ni en las de enseñanza, ni tampoco en las de evaluación. Por el contrario, en diversos apartados aparecen como mínimo los temas relacionados directa o indirectamente con el sexo, la política y la religión, y muchos otros

que, en potencia, pueden herir las sensibilidades del alumnado más susceptible. Sin ir más lejos, dentro de las competencias del usuario o alumno propuestas por el *MCER*, podemos encontrar el apartado “5.1.1.2. El conocimiento sociocultural” (2002: 100) donde se abordan asuntos como “las relaciones personales” que, a su vez engloban, entre otras, las relaciones entre sexos, las relaciones de raza y comunidad, y las relaciones entre grupos políticos y religiosos. Poco después, en el mismo apartado se presenta la sección de “los valores, las creencias y las actitudes” (2002: 101), donde vuelven a aparecer contenidos como las minorías (étnicas y religiosas), la identidad nacional, la política y la religión.

Asimismo, el *MCER* no solo promueve esos contenidos sino que además anima a que se ejerciten ciertas destrezas (o competencias) fuertemente ligadas a los contenidos polémicos, hasta tal punto que las incorpora a sus criterios de corrección o evaluación. Por ejemplo, de nuevo en el capítulo 5 dedicado a las competencias del usuario o alumno, encontramos la sección “5.1.3. La competencia «existencial» (saber ser)” donde hay un par de claras referencias a la promoción de la discusión, al pensamiento autocrítico, al cambio de opinión y a la eliminación —o como mínimo relativización— de estereotipos o tabúes sociales:

1. Las actitudes; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo: Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello. Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales. Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural (2002:103, el subrayado es nuestro).

De la misma manera, un poco antes, en el capítulo 4 (dedicado al uso de la lengua), al describir los criterios de corrección del nivel C2 (hablar en público), se nos dice que el candidato “presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles” (2002: 63, el subrayado es nuestro). Y, por supuesto, los temas polémicos son aquellos que nos hacen plantearnos preguntas e ideas que, en principio, consideramos hostiles o nos acaloran, según la definición de Sleeter (2018) descrita más arriba. En ese sentido, al *MCER* no le pasa inadvertido que una destreza también a desplegar en clase son las relaciones públicas interpersonales, entre las que incorpora la simpatía, la hostilidad y la cooperación (2002: 51).

Más adelante, en el anejo D dedicado a la *Association of Language Testers in Europe* (en lo sucesivo *ALTE*), se detalla que un usuario competente del nivel 4 es aquél que muestra una “capacidad para comunicarse en la que destaca lo bien que lo hace en función de su adecuación, sensibilidad y capacidad para abordar temas no cotidianos. Ejemplo: Puede responder a preguntas hostiles con seguridad. Puede tomar y mantener el turno de palabra” (2002: 241, el subrayado es nuestro). Por su parte, dentro de los “resúmenes de niveles de destrezas de *ALTE*” encontramos que en la “comprensión auditiva/Comprensión expresión oral”, un usuario competente es aquél que “puede dar consejos y hablar sobre asuntos complejos o delicados; comprender las referencias coloquiales y abordar con seguridad las preguntas hostiles” (2002: 242, el subrayado es nuestro).

El *MCER* justifica la inclusión de estas materias y destrezas como parte del conocimiento sociocultural en clase dado que “tiene[n] la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre[n] en su experiencia previa,

y puede que esté[n] distorsionado[s] por los estereotipos” (2002:100, el subrayado es nuestro). En consecuencia, eludir todos los contenidos y habilidades anteriores en clase de LE/L2 conlleva desarrollar un plan curricular sesgado, adulterado, restringido y/o incluso edulcorado, bastante alejado de la realidad y de los objetivos del *MCER*.

Si todo lo anterior lo publicó el Consejo de Europa en inglés y francés en 2001, esa misma institución publicó en 2015 un paquete de formación de profesores específico para lidiar con los temas polémicos, aunque no necesariamente centrado en la clase de LE/L2. Dicho documento, que no está traducido al español, se llama “Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers”. Como justificación y objetivo de ese paquete de formación, al igual que en el *MCER*, se observa que ese tipo de temas polémicos hacen entrenar ciertas destrezas para que seamos capaces de discutir, dentro del debido respeto democrático, temas con los que no estamos de acuerdo, esto es, “aprender a entablar un diálogo con personas cuyos valores son diferentes de los propios y respetarlos es fundamental para el proceso democrático, y esencial para la protección y el fortalecimiento de la democracia y el fomento de una cultura de los derechos humanos” (2015: 7). Incluso en la misma página, dicho documento nos advierte que junto a los contenidos teóricos y librecos se hace imprescindible hacer hincapié en un “[...] aprendizaje activo y participativo y compromiso con los problemas de la ‘vida real’” y eso inevitablemente conducirá a los educadores a tener que gestionar en el aula “[...] tipos de contenido didáctico impredecibles y polémicos”. La recompensa a todo ese esfuerzo y a toda esa tensión generada será trabajar contenido real (no edulcorado) y, en última instancia, prevenir incluso en clase de LE/L2 cualquier forma de extremismo, radicalización, xenofobia, discriminación, violencia o incitación al odio (2015:10). En cualquier caso, insistimos en que a veces nos veremos desbordados como profesores al descubrir que temas tan aparentemente inocentes como el arte, la Navidad, los deportes nacionales, la familia, la comida y una lista prácticamente inagotable y en constante aumento, han pasado a formar parte de la selección de temas polémicos. Tal como nos advierte el Consejo de Europa: “Casi cualquier tema puede volverse polémico en cualquier momento y cada día surgen nuevas controversias” (2015: 8). Analicemos algunos de esos temas y cómo se convirtieron en sensibles o polémicos en mis clases sin yo activamente pretenderlo.

### **Temas sensibles o polémicos que en apariencia no lo eran (o el arte de meter la pata y cómo aprender de ello)**

Intuitivamente, podría pensarse que en las clases de español LE/L2 de aprendientes adultos no suelen aparecer conflictos ni alteraciones en el comportamiento. Dicha apreciación es excesivamente simplista y no nos permite ver la realidad de lo que puede suceder en una clase de idiomas, incluso sin que medie la intención del educador o educadora. En lo que sigue, voy a presentar una serie de pequeños conflictos o malentendidos que sucedieron en el período de algo más de una década en algunas de mis clases, en dos países diferentes. Por un lado, en el Instituto Cervantes de Praga (República Checa) y en varias academias privadas del mismo país. Por el otro, en diversas instituciones académicas de Reino Unido como son University of Southampton, University of Bath y King’s College London. Conviene matizar que tales casos fueron muy esporádicos y no una constante en la dinámica de mis clases. De modo similar, como

hemos anunciado anteriormente, a cada caso le sigue una pequeña moraleja o aleccionamiento que quizás ayude a prevenir futuras situaciones similares.

### 1. Caso 1 en República Checa: La exposición *Carteles de la Guerra Civil* (organizada por la Fundación Pablo Iglesias)

Del 05/03/2008 al 25/04/2008 el Instituto Cervantes de Praga acogió una exposición de 118 carteles que venía acompañada de un ciclo de cine sobre la guerra civil y el exilio republicano. Nuestra jefa de estudios nos pidió a los profesores que involucráramos más a los estudiantes en esos eventos, por ejemplo, creando diferentes actividades, asistiendo con ellos a la exposición y a las sesiones de cine para así romper la barrera que suele existir entre la sección cultural y la sección pedagógica de los diferentes Institutos Cervantes. Para esa ocasión, decidí preparar una serie de actividades para un curso de conversación de nivel intermedio. Mi sorpresa fue mayúscula cuando acompañé a mis estudiantes a esa encantadora exposición, con una estética rompedora y vanguardista — en especial de Constructivismo Ruso— y una temática antifascista internacional y solidaria. A los estudiantes más jóvenes les causó más bien indiferencia y a los de más edad les produjo cierto acaloramiento y casi enfado. Ni la exposición ni las preguntas que yo preparé les gustaron nada porque decían que rememoraban al gobierno comunista que estuvo en el poder desde 1948 hasta 1989 apoyado por la Unión Soviética. Exponer esa simbología y esos temas era casi un tabú o un tema, como mínimo, sensible o polémico. El malentendido quedó solo en una anécdota. Pero así descubrí una fobia generalizada por los símbolos del comunismo en este país, incluso en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, y en el de la victoria de la Unión Soviética sobre la Alemania nazi.

**Moraleja:** es muy conveniente que los profesores se informen con antelación de la historia de los países donde enseñen. De igual modo, conviene mencionar que nuestros gustos y/o referentes como profesores no siempre coincidirán con los gustos de nuestros estudiantes.

### 2. Caso 2 en República Checa: el visionado de *Una Feliz Navidad* (cortometraje de Julio Díez del año 2001)

Un viernes antes de las vacaciones de Navidad (a última hora del día) tenía que dar la última clase del año y quería que mis estudiantes se divirtieran sin tener que estudiar de una manera convencional las tradiciones navideñas españolas, especialmente porque la población checa se define como atea o sin religión al menos en un 72% (Evans, 2017). En la sala de profesores pedí consejo para abordar de una manera menos tradicional el tema de la Navidad y un colega me sugirió este corto de unos quince minutos y, más en concreto, la propuesta didáctica que ofrece *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* sobre dicho corto (Ramos Álvarez y Pascual Migueláñez, 2007). Se trata de una comedia donde un joven recibe una descarga eléctrica colocando las luces de Navidad y acaba enterrado vivo (todo parecía indicar que había fallecido) pero por fortuna lo entierran con el móvil y después se suceden varias llamadas surrealistas y alocadas. Los estudiantes parecían divertirse durante el visionado; todos menos una chica que parecía un poco incómoda hasta el punto de salir de la clase durante unos minutos. Poco después regresó más tranquila, aunque bastante seria y sin hacer ningún comentario. Cuando acabó la clase volví a la sala de profesores donde comenté lo sucedido y su antiguo profesor me confirmó que la estudiante llevaba unas semanas un poco deprimida porque su padre había fallecido recientemente. Ver un corto donde alguien es enterrado vivo, no la hizo sentirse muy cómoda.

**Moraleja:** desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que hay que llevar mucho cuidado con el humor negro en clase de LE/L2.

### 3. Caso 3 en República Checa: identificación de estereotipos españoles y tauromaquia

En un curso de conversación de nivel intermedio, dedicamos un par de sesiones a la eliminación o confirmación de estereotipos españoles y surgió el tema de la tauromaquia. Preparé varias secuencias de actividades en las que se presentaban la historia del toreo, los pasos que se siguen en una corrida, los argumentos a favor de la llamada fiesta nacional y los argumentos en contra, algunos modismos con la palabra “toro” o relacionados con el toreo, para al final de las dos sesiones hacer un debate en torno a esta polémica cuestión. Para los argumentos en contra preparé una actividad basada en la canción del grupo Ska-P titulada *Vergüenza*, que está incluida dentro del disco llamado *Planeta Eskoria* (2000). El problema no surgió tanto por el contenido de las letras de la canción sino más bien por las imágenes explícitas y sangrientas que contiene un videoclip no-oficial de la canción de Ska-P que circula por *YouTube*, y que cuenta con más de 12 millones de visitas (Clubpalle, 2007). Es un videoclip excesivamente sangriento y explícito, donde sufre el toro, el torero, los recortadores, los banderilleros y también los caballos. En un momento del visionado una estudiante comenzó a llorar al ver sufrir malheridos, sobre todo, a los animales. En aquellos días todo el mundo podía acceder al videoclip sin ningún tipo de requisito previo. En nuestros días, si lo intentamos, *YouTube* nos advierte de su contenido teniendo incluso que firmar en nuestra cuenta para poder verlo y así evitar que los menores tengan acceso a él.

**Moraleja:** no sólo hay temas polémicos o sensibles sino también imágenes y sonidos. Es preciso ser muy cuidadosos con los inputs visuales y auditivos que usamos en clase.

A continuación, voy a pasar a narrar algunos de los casos de Reino Unido cuyo ámbito suele ser más peculiar principalmente por dos motivos: 1) Lo políticamente correcto se toma mucho más en serio (incluso con repercusiones legales) que en República Checa y de ahí que haya que poner más atención a la hora de preparar las clases para elegir el contenido de los materiales de enseñanza. 2) Las clases son mucho más multiétnicas, por lo que se hace más complicado evitar que surja algún malentendido cultural o que algún estudiante no se sienta ofendido por el contenido de ciertos asuntos.

### 4. Caso 1 en Reino Unido: el tema de la familia en español (I)

En esta ocasión, la situación se dio en un curso de estudiantes principiantes en una universidad inglesa con jóvenes estudiantes de diferentes nacionalidades. Para repasar el tema de la familia utilicé una actividad dual sobre el léxico de las relaciones de parentesco (actividad 7.2.), donde los estudiantes (en parejas) a partir de preguntas a sus compañeros o compañeras tenían que completar primero un árbol genealógico con una familia ficticia y después otro con información real de sus respectivas familias (Miquel y Sans, 2008: 66-67). En uno de los grupos, identifiqué a dos estudiantes (una inglesa y otra de Indonesia —musulmana con hiyab) que estaban en completo silencio. Al ser estudiantes principiantes, les pregunté en inglés si habían entendido qué tenían que hacer y me respondieron que sí, pero la estudiante inglesa decía que se negaba a hablar de su familia en público. Después de la clase me explicó en privado que fue adoptada por dos lesbianas y que, aunque estaba muy orgullosa de sus madres, no quería compartir esa información con su compañera de clase ni tampoco con el resto. Por mi parte, la solución para salvar

la práctica del ejercicio sobre el árbol genealógico fue que esta estudiante eligiera una familia famosa y la explicara como si fuera la suya propia.

## 5. Caso 2 en Reino Unido: la familia (II)

De nuevo, tenemos una clase de principiantes en una universidad inglesa donde abundan los estudiantes de origen asiático. En esa institución las clases de idiomas están muy estandarizadas para evitar que unos profesores enseñen más (o diferentes) contenidos que otros. Así que tanto el contenido de la clase como los materiales del curso son proporcionados por un coordinador de ese nivel. Para el tema de la familia, mi antiguo coordinador nos ofreció a los profesores de A1 explicar el tema de la familia en español usando a la familia Simpson (islcollective.com, 2012). El problema surgió cuando mis estudiantes asiáticos (más del 40% de la clase) dijeron que no sabían nada de la familia Simpson y fueron incapaces de completar la actividad. Para los estudiantes europeos y norteamericanos fue un ejercicio muy fácil, pero los asiáticos se sintieron discriminados porque consideraban que era una actividad injusta y que les colocaba en desventaja frente a los estudiantes occidentales. Las diferencias culturales de los interlocutores provocaron esa situación que se percibió como inequitativa.

**Moralejas:** tanto en el caso 1 como en el caso 2, es muy conveniente que los profesores se informen con antelación de la historia de los países de nuestros estudiantes para evitar este tipo de situaciones. En el caso 1, también se trata de intentar conocer, en la medida de lo posible, la historia personal de nuestros estudiantes para, por ejemplo, evitar emparejar a compañeros de clase cuyas culturas o religiones no son muy compatibles. En el caso 2, estamos presuponiendo que los estudiantes conocen referentes culturales de los años 80, cuando algunos de ellos nacieron a finales de los 90 o incluso después del 2000. Del mismo modo, tendemos a presuponer que los ídolos o referentes culturales de un profesor o profesora coinciden con los ídolos de sus estudiantes.

## 6. Caso 3 en Reino Unido: material legal pero políticamente incorrecto

Para detectar el grado de atención y de pensamiento crítico de mis estudiantes de último año (C1-C2), siempre procuro traer sin previo anuncio, al menos una vez durante el curso, una noticia que sea contraria a lo generalmente aceptado por la sociedad. En este caso, tenían que analizar un videoblog titulado “Las cifras demuestran el fracaso de la Ley de Violencia de Género” (Actual, 2017). En él, su autor da un discurso bastante reaccionario en 02:23 minutos, no contra la violencia de género, pero sí contra *La Ley española de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* aprobada en 2004, y contra los gobiernos socialistas españoles del presente y del pasado. Los estudiantes enseguida detectaron el contenido reaccionario del videoblog y estuvieron respondiendo a un cuestionario a propósito del visionado de este. Ahora bien, el problema surgió cuando una estudiante, en los primeros segundos de la clase, se puso muy pálida al conocer el tema que trataríamos, salió de clase y solo regresó al final para recoger sus cosas. Luego descubrí a través de su tutora que estábamos ante el caso de una excelente estudiante que en su año en el extranjero en un país latinoamericano (que no menciono por cuestiones de anonimato) se emparejó con alguien que la maltrataba física y psicológicamente hasta el punto de tener que interrumpir su estancia en el extranjero después de tan solo 6 meses porque su vida llegó a correr peligro.

**Moraleja:** desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que cuidado con los materiales que empleamos en clase. En la medida de lo posible y siempre que no sea información estrictamente confidencial, conviene reunirse con los tutores de nuestros estudiantes antes del comienzo del curso para intentar evitar herir sensibilidades.

### 7. Caso 4 en Reino Unido: comida y hábitos alimentarios

En un ejercicio de calentamiento del nivel A2 lancé estas preguntas para repasar el vocabulario de comida y el pretérito perfecto: *¿Qué has desayunado hoy? ¿Algo bueno? ¿Algo especial?* Una estudiante se negaba a responder, incluso si yo reformulaba la pregunta a *¿Cuál es tu desayuno ideal?* Después su tutora me confirmó que la estudiante tenía varios desórdenes alimentarios y que estaba bajo un fuerte tratamiento psiquiátrico.

**Moraleja:** De nuevo, desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que cuidado con los materiales que incluimos en clase, pero también que no importa la aparente neutralidad de los temas trabajados en clase porque al final siempre habrá algún o alguna estudiante que se incomode.

### 8. Caso 5 en Reino Unido: *Los Planetas: un buen día*

Para estudiar el pretérito perfecto usé una actividad extraída de *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (Cabrera García, 2009) donde en una de las actividades propuestas había que escuchar/ver un videoclip de Los Planetas. El problema vino provocado por una parte de las letras que dice: “He estado con Erik hasta las seis y nos hemos metido cuatro millones de rayas. Y no he vuelto a pensar en ti hasta que he llegado a casa, y ya no he podido dormir como siempre me pasa”. Aquí algunos estudiantes empezaron a hacer pequeños comentarios jocosos, pero la cosa no fue a más, hasta que recibí un correo electrónico de la tutora de un estudiante en el que me pedía que evitara contenidos relacionados con alcohol y drogas, ya que su tutorando pasó su año en el extranjero en un país latinoamericano y había tenido serios problemas con el alcohol y la cocaína.

**Moraleja:** Al igual que en el caso 3, desconocemos el estado mental o emocional de nuestros estudiantes así que cuidado con los materiales que incluimos en clase. En la medida de lo posible y siempre que no sea información estrictamente confidencial, es conveniente reunirse con los tutores de nuestros estudiantes antes del comienzo del curso para intentar evitar herir sensibilidades.

Una vez establecidos estos casos, cabe preguntarse si volvería a incluir los anteriores y otros muchos materiales *¿polémicos?* en mis clases. Y la respuesta es una rotunda afirmación (menos en el caso 2 en Reino Unido, donde los materiales didácticos no eran los más acertados). No obstante, gracias a esas situaciones incómodas comencé a idear mi propio protocolo para cuando tengo que lidiar con temas abiertamente sensibles (antes, durante y después de la clase) y reducir el impacto negativo que puedan generar esos temas entre el alumnado. Muchos de los siguientes puntos provienen de las moralejas anteriores y presentan una reelaboración teórica más elaborada.

## Protocolo a seguir antes de una clase con temas sensibles o polémicos

El primer punto de este protocolo anterior a una clase con temas polémicos dice que es muy recomendable que el profesor tenga cierto conocimiento previo de la historia y cultura del país donde enseña o vaya a enseñar. Para empezar, bastará con leer varias guías de viajes o libros generales sobre la historia de ese país. Este punto resulta muy importante indudablemente para los educadores recién llegados a un país del que no posean conocimientos históricos ni culturales. Ese simple acto puede ahorrarnos malentendidos en nuestras clases tal como hemos visto, por ejemplo, en el caso 1 de República Checa. Con ello no intentamos promover la censura ni la autocensura sino más bien que se prioricen algunos materiales educativos y culturales en detrimento de otros. Además, este primer punto acelerará como educadores nuestro proceso de aculturación al nuevo país y con ello se amortiguarán significativamente los choques culturales, incluso fuera del aula. Dicha aculturación no equivale a “el abandono de los patrones de su cultura de origen” sino a un intercambio cultural y a una reflexión consciente de las diferencias culturales y de los elementos en común de ambas culturas, donde es cierto que puede darse “desaprendizaje o deculturación de algunos hábitos de su cultura de origen” o dicho de otro modo “[...] por un lado [...] la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, [...] el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019).

El segundo punto es una profunda reflexión del profesor antes de empezar un curso. Y esto porque:

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores (*MCER*, 2002:141)

En ese viaje interior exploratorio, los educadores deben considerar al menos los siguientes aspectos: Si atendemos a algunos de los casos de más arriba, vemos que una primera reflexión necesita girar en torno a la brecha generacional entre profesores y estudiantes. Nuestra labor como educadores requiere actualizaciones y reciclajes culturales constantes; esto, con toda probabilidad, nos llevará a una modernización de algunos de nuestros materiales y contenidos muy válidos, pero probablemente obsoletos de cara a nuestro joven alumnado. Para el *MCER*, a mayor interés del alumno por el contenido de los materiales didácticos mayor será su esfuerzo de comprensión. En otras palabras, “el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa)” (2002:164). En este sentido, es primordial personalizar siempre que sea posible las tareas y los temas trabajados en clase, en función de esa brecha generacional para evitar o neutralizar malentendidos provocados por los temas polémicos. Un segundo grupo de reflexiones se sitúa de nuevo en las diferencias entre profesores y estudiantes. Aquí se trata de tomar conciencia de nuestros gustos (políticos, religiosos, estéticos, sexuales, musicales, culturales, culinarios, entre muchos otros), nuestras preferencias pedagógicas (organización del aula y del tiempo, uso o no de tecnología, la imposición de pedagogías

muy pegadas a los manuales u otras más alternativas, y un largo etcétera), nuestros estatus sociales, laborales y económicos, y cómo todo lo anterior difiere presumiblemente de la cosmovisión de nuestros estudiantes. Dicho de otro modo, y poniéndome como ejemplo, tengo que reflexionar en qué medida ser hombre, europeo, blanco, heterosexual, de clase media, no conservador, y no religioso, aunque sí educado en valores cristianos, puede estar limitando las actividades que produzco o elijo traer al aula. Al salir de nuestra zona de confort, al variar y crear materiales lo más inclusivos que podamos, los malentendidos generados por los temas polémicos deberían verse reducidos o, cuanto menos, suavizados. Si, asimismo, tenemos la oportunidad de conocer por adelantado a algunos de nuestros estudiantes, se podrían haber evitado situaciones como las expuestas en el caso 1 en República Checa y en el caso 2 en Reino Unido.

Un tercer elemento mucho menos filosófico que los dos de más arriba es el que dice que, como norma, evitaremos en lo posible las sorpresas cuando vayamos a lidiar con temas potencialmente sensibles. Con esto queremos señalar que, de algún modo, resulta oportuno preparar o avisar al alumnado, como mínimo, sobre la temática polémica que llegará en clases venideras. Ese aviso puede tener diferentes formas. El primer anuncio —también el más obvio— tiene que ver con el recorrido conjunto por el programa del curso el primer día de clase. En ese momento, el educador debería dar un mínimo toque de atención a propósito de qué unidades didácticas o secciones del programa contarán con algún tema eventualmente sensible. Por eso no es nada recomendable comenzar una clase cero empleando materiales controvertidos. Otras maneras de advertir a los estudiantes, a medida que se acerque la unidad didáctica con contenido sensible, pueden ser en forma de anuncio verbal en la clase anterior; también de manera escrita por correo electrónico (por si alguien no asistió a la clase anterior) incluyendo, por ejemplo, un breve artículo o lectura a hacer en casa como primera toma de contacto; o bien publicar unos días antes el plan de clase o un breve esquema con los temas sensibles o polémicos en *Blackboard*, *Moodle* o en cualquier plataforma de e-learning que usemos. De este modo, incluso si algunos de nuestros estudiantes tienen algún tipo de trauma o fobia (recuérdense los casos 2 y 3 de República Checa, y los 3 y 5 de Reino Unido) no tendrán que sentirse incómodos en clase. Gracias a esos avisos, podemos darles la oportunidad a nuestros estudiantes universitarios (o adultos) para que decidan si asistirán a clase o no, o a que se comuniquen con nosotros por adelantado para pedir trabajar dichas unidades en casa (en un ambiente aislado, pero también normalmente más seguro y menos expuesto para ellos) o algún tipo de actividad alternativa si realmente encuentran esos temas demasiado molestos.

Muy relacionado con lo anterior, un cuarto componente de este protocolo está vinculado a la preparación y selección de materiales didácticos. Ese componente del protocolo dice que no es necesario renunciar a la autenticidad de los materiales que usemos en una clase con temas polémicos. Aquí por autenticidad entendemos “la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019). Esto porque la evitación de sorpresas nos puede llevar a pensar que es imprescindible edulcorar, simplificar —o incluso censurar— cualquier contenido que pensemos que pudiera resultar molesto o producir acaloramiento entre el alumnado. En realidad, en un panorama de educación superior, el aula debe entenderse como un espacio social, una mera prolongación de lo que pasa fuera de ella y debería regirse por normas, contenidos y

convenciones socioculturales no-adulteradas que se dan en la sociedad, ya que esto forma parte del proceso de socialización y de adaptación de los estudiantes a distintos contextos sociales y al fomento tanto de sus identidades personales como de las identidades comunitarias. De ahí que renunciar a cierta autenticidad de los materiales didácticos sea alejarse demasiado de la realidad no-académica. A nuestro juicio, no hay ningún inconveniente en adaptar las fuentes que proceden del mundo exterior del aula, pero sí en crear un mundo color de rosa en la enseñanza del español LE/L2. En este sentido y con respecto a la autenticidad de los materiales didácticos, las propuestas de Leo Van Lier sugieren que:

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico-textual, la autenticidad (y la ausencia de manipulaciones en aras de la simplificación didáctica) afectará no solo al plano oracional y sintáctico sino también al nivel textual (los textos representarán modelos de textos realmente existentes en la sociedad cuya lengua se aprende, y desempeñarán las funciones que les sean propias en sus diversos ámbitos de uso), y en el sociocultural (los textos representarán modelos de uso lingüístico, asociados a convenciones sociales y culturales propias de su ámbito de uso y de las características de los usuarios) (Diccionario de términos ELE, 1997-2019, el subrayado es nuestro)

De igual modo, recuérdese que esa apuesta por la autenticidad (resaltada en los subrayados de la cita previa), coincide de lleno con las sugerencias del *MCER* (2002) presentadas al principio de este artículo de reflexión.

Un último punto de ese protocolo previo a una clase con temas sensibles tiene que ver con preparar e incluso prever o anticipar potenciales reacciones. Si bien es cierto que resulta imposible controlar por completo las reacciones que tendrán nuestros estudiantes ante determinados estímulos educativos, no es menos cierto que los seres humanos solemos ser bastante previsibles. Cuanto más dirijamos o tengamos bajo control cualquier reacción acalorada o problema, menor será el impacto en la clase de contenido polémico. Para ello es imprescindible establecer diversas hipótesis sobre qué pasará al usar determinados materiales, pero también hipótesis sobre la reacción emotiva que los estudiantes tendrán ante dichos contenidos. En ese entorno, procede imaginar el mejor de los escenarios, esto es, que la clase polémica se desarrolle sin mayores contratiempos (de hecho, esto suele ser lo más común), pero también conviene anticipar los peores escenarios como por ejemplo que los materiales didácticos sean percibidos como un ataque personal u ofensa del profesor a algún aprendiente en concreto, que ciertos comentarios de los estudiantes les resulten ofensivos a otros estudiantes, que se generen discusiones acaloradas, o que alguien acabe emocionándose o enfadándose llegando incluso al llanto. Una vez más, cuantas mayores sean nuestras previsiones —y potenciales soluciones incluso antes de que se hayan dado ciertos problemas en el aula— mayor probabilidad de que la clase con temas polémicos se desarrolle sin ningún tipo de altercado. Con un poco de experiencia académica se puede aprender a reconocer cuándo se va a producir una disputa y así introducir algunas técnicas de enfriamiento. Esto es lo que se llama generar una “polémica estructurada” o planificar una crisis:

La polémica estructurada es un tipo de estrategia de aprendizaje cooperativo. Proporciona una experiencia de clase que permite a los estudiantes sentirse más cómodos con el conflicto y, por lo tanto, estar más dispuestos a usar el desacuerdo constructivo para aumentar su comprensión de la diversidad y de su propia posición en una sociedad multicultural (Steiner, Bruzy, Gerdes, y Hurdle, 2003: 56).

Ese conflicto sociocognitivo estructurado mejora tanto las destrezas lingüísticas de los estudiantes como las destrezas culturales, de pensamiento crítico y de resolución de conflictos (entre otras), de las que hablaremos con más atención al final.

### Protocolo a seguir durante una clase con temas sensibles o polémicos

De acuerdo con la exposición anterior de estrategias protocolares, ya estaríamos preparados para abordar una clase con temas sensibles sin mayores inconvenientes. Sin embargo, todavía podemos aplicar más medidas durante esa clase y así mitigar aún más cualquier acaloramiento. Durante la clase, dicho protocolo se completa con los siguientes puntos.

Para empezar, esta parte del protocolo apuesta por invitar a los estudiantes a que no digan necesariamente la verdad ni transmitan información personal ante temas polémicos. Dicho de otro modo, de nuestros estudiantes nos interesan las destrezas aplicadas al uso de la lengua, esto es, no el grado de verdad de las afirmaciones expuestas sino la transmisión efectiva y adecuada del mensaje, sea este verdadero, falso (o una invención consistente). Si recordamos el caso 1 de Reino Unido (una estudiante adoptada por dos lesbianas que no se sentía cómoda compartiendo dicha información con toda la clase), vemos cómo la solución más rápida para salvar el ejercicio y la interacción fue decirle que se imaginara como parte de una familia famosa “tradicional” y así completar su árbol genealógico con información ficticia. De esta manera, se cubre el contenido léxico, gramatical e interaccional sin que el/la estudiante en cuestión sienta ningún tipo de presión. Siempre y cuando lo expuesto en el discurso oral o escrito sea lógico, coherente, cohesionado y tenga un buen dominio de expresión, es decir, siempre y cuando las destrezas lingüísticas exigidas se cumplan, la verdad o falsedad de los enunciados es irrelevante. En realidad, este punto del protocolo no es más que una versión del concepto que solemos entender como *simulación* y que, en definitiva, es el conjunto de “[...] actividades en las que se presenta una situación comunicativa ficticia y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un rol ficticio, bien representando ser quienes son. En este segundo caso, se trata, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una realidad” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019). Con ello no estamos promoviendo que se fuerce a los estudiantes a actuar en clase como en una permanente obra de teatro donde cada personaje tenga un papel ficticio, pero más bien que cada estudiante decida si en clase quiere responder con información auténtica, especialmente frente a algunos temas sensibles y personales.

El segundo elemento por considerar es el de intentar despersonalizar lo máximo posible el lenguaje ante los temas polémicos. En concreto, sugerimos que se desplieguen al menos cuatro técnicas o tácticas para eliminar el foco de atención individual. Una primera sería apostar por el trabajo en gran grupo (frente al trabajo individual o en parejas) con recopilación de información en la pizarra. Entre otras cosas, se pueden presentar los argumentos/contraargumentos o los pros/contras de un determinado tema sensible; también existe la posibilidad de fomentar la técnica del torbellino, tormenta o lluvia de ideas en un ambiente relajado donde no haya críticas personales sino críticas conjuntas de ideas o argumentos. Otra manera todavía más anónima o desindividualizada es una variante de la llamada *lluvia de ideas silenciosa*; si esta consiste en que el profesor proponga en un papel un tema y lo haga circular entre los estudiantes para que cada uno anote en silencio sus ideas en ese papel común, otro tipo más anónimo sería que cada

estudiante anotara en un papel individual sus ideas sobre el tema en cuestión y que el profesor recogiera todos los papeles en un pequeño contenedor donde los mezclaría e iría sacando uno a uno, anotando en la pizarra (sin repetir conceptos) la lluvia de ideas de los estudiantes sobre ese tema polémico para, al final, volver a hacer una crítica conjunta de ideas o argumentos. Una segunda técnica de trabajo despersonalizado es la de generar debates donde sus participantes tengan que defender primero una postura y después la contraria (con independencia de cuál sea su postura personal real) sobre la materia en disputa; esto es lo que comúnmente conocemos como ejercer el rol de *abogado del diablo*; para evitar cualquier forma de suspicacia, el profesor o profesora distribuirá los roles de manera aleatoria o incluso por sorteo. Desde un punto de vista discursivo, una tercera técnica sería evitar hacer preguntas directas del tipo *¿cuál es tu opinión sobre esta cuestión?* (u otras que sean indiscretas o incomoden) y plantear los temas sensibles en forma de condicionales para eliminar parte de la presión sobre el individuo; algunas de esas preguntas condicionales pueden tener, por ejemplo, esta estructura: *¿qué harías si fueras una de las partes de ese problema...? Si hubieras nacido en una familia conservadora/progresista ¿cuál sería tu postura? o si un amigo o familiar estuviera en esa situación, ¿qué le recomendarías?*; adicionalmente a la hora de contrargumentar, los educadores tienen que promover y garantizar indiscutiblemente la cortesía y el respeto pero también, de la misma manera, hacer que los aprendientes no ataquen a sus compañeros de clase ni hagan fuertes juicios de valor, por ello, frente a afirmaciones del tipo *Pedro, no tienes razón* o *Pedro, estás mintiendo* resulta más aséptico y menos acalorado decir, por ejemplo, *Pedro, el argumento que estás defendiendo no es válido por las siguientes razones...* La cuarta y última táctica para eliminar el foco de atención individual es la de practicar el juego teatral, el juego dramático o juego de rol (en inglés, *role-play*), es decir, al igual que en la *simulación* se trata de representar una situación o problema, pero la importante diferencia en este contexto de temas sensibles entre *juego de rol* y *simulación* está en que “el alumno no actúa en su nombre propio, sino representando a un personaje del juego, mientras que en una simulación el alumno conserva su propia identidad” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019); esto suele generar desinhibición ya que el alumno se convierte en actor y no necesita exponer sus ideas ni lidiar públicamente con sus traumas o prejuicios personales; de igual forma, el juego dramático fomenta la empatía.

El tercer punto de este protocolo a seguir durante una clase con temas sensibles, recomienda promover un tono humorístico y desdramatizado de nuevo garantizando el respeto y preservando la cortesía. Desde este modelo propuesto por, entre otros, Pomerantz y Bell (2011), el humor en clase LE/L2 aparece como un refugio seguro contra la monotonía, contra “las prácticas de aula culturalmente insensibles”, y también contra las situaciones en las que los estudiantes se sientan intimidados en clase (Pomerantz y Bell, 2011: 148). Los temas polémicos, presentados en un ambiente humorístico, suelen ser mucho menos amenazantes que los desplegados en contextos demasiado serios y/o académicos, y crean un entorno mucho menos acalorado. Para el *MCER* (7.3.1.2. *Factores afectivos*) esta cuestión anterior es muy importante y se ve afectada por el “estado” del estudiante: “la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo)” (2002: 159). Ahora bien, tal como hemos visto más arriba en el caso 2 en República Checa (visionado de *Una Feliz Navidad*), el humor no siempre garantiza que no surjan conflictos o malentendidos, ni que algún

estudiante no acabe sintiéndose ofendido o descontento por la manera de abordar ciertos temas. Frente a ello, no existe una fórmula mágica, pero debería ser suficiente, como hemos visto más arriba, con seguir el protocolo antes de esa clase de temas sensibles, y también servirse de un humor lo más blanco posible donde haya un cumplimiento de las reglas de juego democráticas. En cualquier caso, siguiendo las propuestas del *MCER* (2002), el humor forma parte del conocimiento sociocultural y se presenta en dicho documento dentro de las competencias del usuario o alumno. Así, por ejemplo, a partir del nivel B2 debería ser posible ver “[...] que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos” (2002: 118, el subrayado es nuestro). Del mismo modo, se presenta la gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística, y se nos notifica que el usuario o estudiante de nivel C1 es aquél que “utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico” (2002: 119, el subrayado es nuestro). Una ulterior justificación para incluir el humor en esas clases con contenidos sensibles es que en el apartado que el *MCER* dedicada a los usos lúdicos de la lengua, en un usuario competente se hace imprescindible reconocer y saber usar los juegos de palabras tan característicos del registro humorístico (2002: 59).

En cuanto al último aspecto de este protocolo, existen grandes debates sobre si, en general, ante un tema polémico un profesor debería mostrar en clase una postura neutra, o abiertamente a favor o en contra de semejante tema. Desde nuestra experiencia, lo más conveniente es que el profesor permanezca neutro a lo largo de la clase (salvo que surja alguna falta de respeto); esto, por supuesto, no significa que estemos ante la ausencia de una línea de actuación. Su labor debería reducirse a contextualizar, presentar y justificar la relevancia de incluir de ciertos temas sensibles o polémicos en la clase LE/L2. En otras palabras, tiene que representar la figura de un conductor o moderador neutro (véanse entre otros: Bailini 2015, Martín Soria 2013 y Blanco 2005), para comprobar que todos participen en las diferentes actividades, no se use lenguaje ofensivo ni discriminatorio, y garantizar que se cumplan las mínimas normas de cortesía y respeto, sin que nadie domine ni monopolice las discusiones.

### Protocolo a seguir después de una clase con temas sensibles o polémicos

Otra forma de garantizar una buena asimilación lingüística, cognitiva e incluso afectiva de los temas sensibles es seguir unos últimos puntos protocolares después de una clase. Como veremos inmediatamente más abajo, en este caso, las medidas a seguir no se alejan mucho de las de una clase “normal” sin contenidos polémicos.

Un primer mecanismo lógico sería profundizar en los materiales de dicho tema o temas (investigación más formal y sistemática, por ejemplo, a través de lecturas o visionado de vídeos con diversos ejercicios) para asegurarnos de que desaparezca cualquier prejuicio o estereotipo y también para que los aprendientes sean capaces de refutar con buenos argumentos cualquier cuestión con la que no estén de acuerdo. Siguiendo esta propuesta, dado que estamos hablando de la clase de español LE/L2, un segundo punto sería el de profundizar o repasar gramaticalmente el aprendizaje de la clase previa; de esta manera el foco de atención pasaría del contenido léxico polémico a cuestiones de tipo meramente gramatical. Una tercera sugerencia pasa por destacar que

al final de esa clase polémica o al final del día cuando haya tenido lugar ésta, los estudiantes reflexionen un poco sobre lo sucedido en clase y completen (quizás de manera anónima) un sencillo cuestionario de autoevaluación posterior y una valoración tanto del tema y de los materiales, como de los métodos pedagógicos utilizados en esa clase. Para que los estudiantes no perciban que se está poniendo demasiado énfasis en el tema sensible, el cuestionario debe tener la forma más simple posible. Por ejemplo, con algunas preguntas similares a estas: *¿Qué he aprendido sobre el tema en cuestión? ¿Han cambiado mis opiniones sobre las cuestiones trabajadas? ¿Qué es lo que más me ha gustado de la clase y qué es lo que menos? Quiero que sigamos... y quiero que dejemos de...* Después de examinar los resultados, los profesores les dedicarán unos breves minutos a éstos, de manera verbal, en la clase posterior a una con temas polémicos, de tal modo que haya un mínimo de *feedback* o retroalimentación informal bidireccional.

Por último, vamos a hacer una mención especial al tipo de examen o prueba con el que evaluaremos esos contenidos sensibles o polémicos. No cabe duda de la profesionalidad del profesorado, pero tampoco cabe duda de que la absoluta objetividad no existe. En estos casos, en un examen o prueba acerca de temas polémicos hay que evaluar, sobre todo, la lengua y no tanto el contenido. O en un sentido más concreto, resulta muy recomendable crear una prueba objetiva de respuesta cerrada (verdadero/falso, respuesta múltiple o alternativa, relacionar, ordenar información, entre otras). Dicho de otro modo, evítense las actividades de resolución abierta porque es prácticamente imposible que una plantilla de corrección recoja todas las opciones y esto presenta grandes dificultades para establecer una corrección objetiva. Como ejemplo ilustrativo, imaginemos que en la prueba de expresión escrita de un examen de nivel C1, un estudiante tiene que escribir una carta a la presidenta del *Partido Animalista-PACMA* donde exponga sus puntos de vista sobre una posible prohibición de las corridas de toros, y éste decide escribir un alegato a favor de la tauromaquia, con un contenido gramatical, formal y lingüísticamente casi impecable; si su profesor (y corrector del examen) es un firme antitaurino, lo más probable es que inconscientemente puntúe el contenido con una nota ligeramente más baja que un profesor con principios pro taurinos. Con las diversas pruebas objetivas de respuesta cerrada se esquivo cualquier suspicacia y la evaluación se vuelve más técnica y experta.

## Conclusiones: temas sensibles o polémicos y habilidades blandas

A lo largo de este artículo de reflexión nos hemos ocupado de llevar a cabo un análisis sobre cuáles son los temas sensibles o polémicos y, en concreto, hemos reflexionado sobre cómo estos sobrepasan con creces los escenarios asociados al sexo, la política y la religión. Los casos concretos (con moraleja) nos han ayudado a entender hasta qué punto casi cualquier tema en apariencia inocuo (una exposición, una canción, las fiestas navideñas, una tradición nacional, la familia y la comida) puede transformarse en una materia conflictiva o productora cuanto menos de acaloramiento en el aula de español LE/L2. Asimismo, a través de una serie de protocolos a desplegar antes, durante y después de una clase de contenido sensible hemos explorado cómo se puede conseguir una buena gestión de esos temas, enfriando cualquier pequeña controversia y sin necesidad de censurar ni edulcorar el contenido de los materiales didácticos. Así se ha demostrado que, a pesar de sus inconvenientes y de sus labores organizativas adicionales, merece la pena incluir estos contenidos polémicos ya que cubren las variables lingüísticas, cognitivas y

afectivas indicadas por el *MCER* para alcanzar el nivel de un usuario competente. Por otra parte, dichos temas no sólo aglutinan esas variables, sino que además integran varias destrezas o habilidades, tanto lingüísticas como no-lingüísticas, que pasamos brevemente a resumir.

Al habernos enfocado en un contexto universitario o bien de aprendientes adultos, damos por hecho que la mayoría de estos cuentan con competencias desarrolladas en el transcurso de su experiencia previa a sus clases de español LE/L2. Ahora bien, en una clase con temas sensibles se aprenden (o afianzan) ciertas competencias lingüísticas, sociolingüísticas (“comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” *MCER*, 2002: 116) y pragmáticas (las que tienen que ver con la estructura o competencia discursiva, con el uso o competencia funcional y con la organización o competencia organizativa de los mensajes). Algunas de ellas son destrezas y habilidades prácticas, como las destrezas sociales (desenvolverse respetando ciertas convenciones) y destrezas profesionales (emprender con éxito acciones relacionadas con el raciocinio y con el desenvolvimiento laboral y académico de manera lo más independiente posible). De ahí que, en general, cuando pensamos en las habilidades blandas nos solemos referir a características y competencias personales que informan sobre cómo una persona interactúa con los demás de manera fluida y, a menudo, se usan como sinónimo de habilidades sociales o habilidades interpersonales. No obstante, siguiendo lo expuesto en el *MCER*, estas habilidades mencionadas sobrepasan lo social y lo interpersonal. Por ejemplo, dentro de las competencias pragmáticas y de la organización del texto encontramos elementos de la competencia del discurso que incluyen: “Flexibilidad ante las circunstancias; turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción); desarrollo de descripciones y narraciones; coherencia y cohesión” (*MCER*, 2002: 121). Por otro lado, los modelos de interacción social mencionados por el *MCER* atienden puntos como ofrecer y buscar información factual, expresar y descubrir actitudes, la persuasión, la estructuración del discurso y corrección de la comunicación y elementos propios de la vida social (como “atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas” *MCER*, 2002: 123). A esas habilidades organizativas e interpersonales, tenemos que incorporar las destrezas interculturales (“la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas” *MCER*, 2002: 102) y “las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea” (*MCER*, 2002:159).

En cuanto a la conexión que existe entre esas habilidades blandas y los temas sensibles, hay que empezar por advertir que “[...] La polémica estructurada es una técnica extremadamente útil para enseñar competencias de diversidad y cultura” (Steiner, Brzuzy, Gerdes, y Hurdle, 2003: 55). Pese a la polémica, el estudiante puede llegar a sentirse cómodo con un conflicto teórico estructurado porque sabe que al final sabrá cómo resolver dicho conflicto de una manera dialogada y lo más racional posible. En este sentido, esos temas sensibles acaban mejorando la capacidad de los estudiantes para resolver problemas en general. Es más, incluso si al final de una clase con temas polémicos no se consigue resolver un problema, la actividad habrá valido la pena porque se habrá mostrado como una herramienta para la tolerancia que nos ayuda a

convivir/cooperar con quienes no piensan como nosotros y, de este modo, aprendemos a escuchar respetuosa y activamente sobre nuestras diferencias. En la misma medida, podemos afirmar que esas polémicas trabajadas en clase contribuyen a fomentar el pensamiento crítico puesto que nos sacan de nuestra zona de confort al tener que cuestionarnos información previa (Johnson y Johnson, 1988) y, de ese modo, favorecen la ruptura de tabúes sociales (“la capacidad de superar relaciones estereotipadas” *MCER*, 2002:102) en un entorno seguro y guiado. Por añadidura, de hecho, habrá merecido la pena enfrentarse a esos temas en cuanto a qué también los trabajamos académicamente para después llevarlos a la realidad, esto es, la clase se convierte en un pequeño banco de pruebas donde se da la autenticidad y, en última instancia, varias habilidades y contenidos transferibles. Entre otras, la simulación y el juego teatral se presentan como las mejores metodologías activas (del método comunicativo), hasta el punto de fomentar la creatividad, la participación individual y colectiva de los alumnos, la desinhibición, la empatía y los diálogos constructivos, sobrepasando todo lo anterior los objetivos extralingüísticos de la actividad en cuestión. Y es que “[...] además de resultar ameno e interesante, constituye un instrumento de suma utilidad como preparación para las conversaciones auténticas fuera del aula” (*Diccionario de términos ELE*, 1997-2019).

Al final, acotados a partir de la noción de temas sensibles o polémicos, estos propician una serie de competencias y habilidades que puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje en los ámbitos lingüístico, cognitivo, cultural e incluso afectivo en clase de español LE/L2. Además, todo ello crea una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales que “permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales” (*MCER*, 2002: 47).

## Bibliografía

ACTUAL, 2017, *Videoblog de Alfonso Basallo - Las cifras demuestran el fracaso de la Ley de Violencia de Género* [Vídeo]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TTmyD4Hb17g> [15 marzo 2020]

BAILINI, Sonia, 2015, “El profesor como moderador del andamiaje entre pares.” En *XXVI Congreso Internacional de la ASELE (Granada). La formación y competencias del profesorado de ELE*, pp.97-108.

BLANCO, E., 2005, “El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase de ELE.” *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3, ISSN-e: 1571-4667, pp.1-24.

CABRERA GARCÍA, J. M., 2009, “Un buen día”. *Revista de Didáctica MarcoELE* núm.9, ISSN 1885-2211, pp.1-6. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/8/jm.cabrera\\_unbuendia.pdf](https://marcoele.com/descargas/8/jm.cabrera_unbuendia.pdf) [13 febrero 2020]

CLUBPALLE (2007, 10 septiembre). *Ska-P Vergüenza* [Vídeo]. YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=H6mbF-15R0M> [08 enero 2020]

CONSEJO DE EUROPA, 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Anaya. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [27 enero 2020]

CONSEJO DE EUROPA, 2015. *Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Disponible en: <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html> [08 enero 2020]

CRICK, Bernard, 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

DÍEZ, J.: *Una feliz Navidad* [Vídeo]. España: Allmura Films S.L, Altube Filmeak S.L., 2001.

EVANS, J., (2017, 19 junio). *Unlike their Central and Eastern European neighbors, most Czechs don't believe in God*. Pew Research Center. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/06/19/unlike-their-central-and-eastern-european-neighbors-most-czechs-dont-believe-in-god/> [08 enero 2020]

HARWOOD, A. M. y HAHN, C. L., 1990, "Controversial Issues in the Classroom". *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, pp.1-4.

ISLCollective.COM, 2012. *Familia y características físicas*. Disponible en: <https://es.islcollective.com/espanol-ele-hojas-de-trabajo/gramatica/nombres-comunes/famili-y-caracteristicas-fisicas/28362> [14 diciembre 2019]

JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T., 1988, "Critical thinking through structured controversy". *Educational Leadership*, 46, pp.58-64.

LEVINSON, R., 2006, "Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues." *International Journal of Science Education*, 28(10), pp.1201-1224. <https://doi.org/10.1080/09500690600560753>

MARTÍN-PERIS, Ernesto, et al., (1997-2019): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) [14 diciembre 2019]

MARTÍN SORIA, Cristina, 2013, "Técnicas de debate en la clase de ELE. Análisis de un caso práctico." en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*, pp.471-479.

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus (2008): *De dos en dos: ejercicios interactivos de producción oral: nivel básico e intermedio*. Barcelona: Difusión: Centro de investigación y publicaciones de español lengua extranjera, pp.66-67. ISBN-10: 8484431371.

MISCO, T. y TSENG, Jung-Hua, 2018, "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook': An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan". *The Journal of Social Studies Research*, 42:1, pp.1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.005>

OULTON, C., DILLON, J. y GRACE, M. M., 2004, "Reconceptualizing the teaching of controversial issues". *International Journal of science education*, 26(4): pp.411-23. <https://doi.org/10.1080/0950069032000072746>

POMERANTZ, A. y BELL, N. D., 2011, "Humor as Safe House in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 95: pp.148-161. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x>

RAMOS ÁLVAREZ, A. y PASCUAL MIGUELÁÑEZ, A., 2007, “Una Feliz Navidad”. *Revista de Didáctica MarcoELE* núm. 5, ISSN 1885-2211, pp.1-11. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/5/pascual-unafeliznavidad.pdf> [15 julio 2020]

RED DE PROFESORES DE ESPAÑOL - PROFEEDEELE.ES. (2019). Disponible en: <https://www.facebook.com/groups/redprofesele/>

SENSOY, Ö. y DIANGELO, R., 2014, “Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education”. *Democracy & Education*, 22:2, pp.1-10.

SLEETER, C., 2018, “Learning to Teach Through Controversy”. *Kappa Delta Pi Record*, 54:1, pp.18-22. <https://doi.org/10.1080/00228958.2018.1407171>

STEINER, S. y BRZUZY, S. y GERDES, K. y HURDLE, D., 2003, “Using Structured Controversy to Teach Diversity Content and Cultural Competence”. *Journal of Teaching in Social Work*, 23:1-2, pp.55-71. [https://doi.org/10.1300/J067v23n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J067v23n01_05)

STODDARD, J., 2009, “The ideological implications of using ‘educational’ film to teach controversial events”. *Curriculum Inquiry*, 39(3), pp.407-433. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00450.x>

THORNDIKE, Edward L., 1937. *The teaching of controversial subjects*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 0469084642.

VALDEÓN GARCÍA, R., A., 2000, “Transgressions in the foreign language: taboo subjects, offensive language and euphemisms for Spanish learners of English”. *BABEL-AFIAL*, 9, pp.25-62.

WHIPP, J. L., 2013, “Developing Socially Just Teachers: The Interaction of Experiences Before, During, and After Teacher Preparation in Beginning Urban Teachers”. *Journal of Teacher Education*, 64(5), pp.454-467. <https://doi.org/10.1177/0022487113494845>