

# VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

---

**Departamento de Humanidades**

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL SUR

---

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-222-6**

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72

---



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |  
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina  
[www.ediuns.com.ar](http://www.ediuns.com.ar) | [ediuns@uns.edu.ar](mailto:ediuns@uns.edu.ar)  
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro  
Universitario  
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

**VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”**  
**Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur**  
**30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015**

**Coordinación**  
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.  
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

**Autoridades**

**Universidad Nacional del Sur**

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini  
Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini  
Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera  
Departamento de Humanidades  
Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez  
Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez  
Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia  
Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi  
Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

**Comisión Organizadora**

Srta. Daiana Agesta  
Dra. Marcela Aguirrezabala  
Dr. Sebastián Alioto  
Lic. Carolina Baudriz  
Lic. Clarisa Borgani  
Prof. Lucas Brodersen  
Lic. Gonzalo Cabezas  
Dra. Rebeca Canclini  
Lic. Norma Crotti  
Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz  
Dra. Marta Domínguez  
Srta. M. Bernarda Fernández Vita  
Srta. Ana Julieta García  
Srta. Florencia Garrido Larreguy  
Dra. M. Mercedes González Coll  
Mg. Laura Iriarte  
Sr. Lucio Emmanuel Martin  
Mg. Virginia Martin  
Esp. Andrea Montano  
Lic. Lorena Montero  
Psic. M. Andrea Negrete  
Srta. M. Belén Randazzo  
Dra. Diana Ribas  
Srta. Valentina Riganti  
Sr. Esteban Sánchez  
Mg. Viviana Sassi  
Lic. José Pablo Schmidt  
Dra. Marcela Tejerina  
Dra. Sandra Uicich  
Prof. Denise Vargas

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)  
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)  
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)  
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)  
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)  
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)  
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)  
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)  
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)  
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)  
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)  
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)  
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)  
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)  
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)  
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)  
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)  
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)  
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Lorena M. A. **de-Matteis**

Norma **Bravo**

(Editoras)

# **Investigación y práctica docente en la enseñanza de lenguas para propósitos específicos**

**Volumen 13**

## Índice

Interculturalidad y lenguas extranjeras: la necesidad de una ampliación de contenidos y una evaluación alternativa.....	795
<i>Lucas Matías Brodersen, Gonzalo Eduardo Espinosa</i>	
Orientaciones de investigación en la enseñanza de las lenguas para propósitos específicos en el ámbito institucional aeronáutico.....	805
<i>Lorena M. A. de- Matteis</i>	
Inglés aeronáutico: definición y reseña de su enseñanza en la Argentina.....	815
<i>Lorena M. A. de- Matteis, Ana M. Martino, Norma Bravo</i>	
El impacto de la enseñanza de secuencias formulaicas en un curso universitario de ESP para policías en formación.....	823
<i>Andrea C. Rodeghiero</i>	
El componente intercultural en los libros de inglés aeronáutico.....	833
<i>Mariela Starc, Norma Bravo</i>	

# El componente intercultural en los libros de inglés aeronáutico<sup>1</sup>

Mariela Starc

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur

[mariela.starc@uns.edu.ar](mailto:mariela.starc@uns.edu.ar)

Norma Bravo

Centro de Instrucción, Perfeccionamiento y Experimentación - Administración Nacional de Aviación Civil

[nbravo@anac.gov.ar](mailto:nbravo@anac.gov.ar)

## 1. Introducción

El concepto de *competencia comunicativa* (CC), acuñado por Hymes (1972) para referirse a la capacidad de un hablante de formar enunciados no solo gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados, es profundizado por Canale y Swain (1980) y reorganizado por Bachman (1990) de manera que la dimensión sociolingüística adquiere relevancia en la didáctica de las lenguas al fijar los objetivos de los programas, elaborar materiales y exámenes y diseñar prácticas de enseñanza en el aula. Posteriormente, Byram (1997) describe los saberes, habilidades y actitudes respecto de prácticas, valores y creencias sociales que componen la *competencia comunicativa intercultural* (CCI). Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) propone también un modelo que incorpora una serie de destrezas y habilidades interculturales necesarias para la comunicación eficaz.

En el ámbito de la enseñanza de una lengua para fines específicos (LSP), como es el inglés aeronáutico (*Aviation English* o AE), la *interculturalidad* puede considerarse desde dos perspectivas complementarias: en primer lugar, hay que tener en cuenta tanto el acercamiento que el docente de inglés debe realizar a una cultura profesional que le es ajena (Aguirre Beltrán, 2012: 14-15 y cfr. también el prefacio de Shawcross y Day, 2011) y también la dinámica que se establece entre docentes y alumnos que pertenecen a dos ámbitos profesionales diversos. La segunda perspectiva implica considerar los desafíos que los profesionales aeronáuticos enfrentarán al desempeñarse en el contexto de la aviación internacional, donde la expectativa es que los alumnos apliquen sus competencias comunicativas interculturales en una variedad lingüística profesional que los aleja de su lengua materna (Helmreich y Merritt, 2009).

En este sentido, cabe preguntarse si utilizar un medio didáctico tradicional como el libro de texto es suficiente para transmitir saberes culturales y desarrollar las habilidades interculturales en el aula de AE. Por tanto, y como punto de partida para considerar el desarrollo de competencias interculturales en este ámbito, el objetivo de este trabajo es corroborar si estos materiales incluyen de manera explícita

<sup>1</sup> Trabajo enmarcado en el proyecto de investigación “Desarrollo de competencias comunicativas profesionales para la seguridad lingüística: análisis de prácticas de instrucción y desarrollo de herramientas didácticas para el ámbito aeronáutico”, subsidio SGCyT-UNS P.G.I.24/I220.



contenidos orientados hacia el tratamiento de problemáticas interculturales y, en el caso de que así sea, relevar de qué maneras aparecen. Como instrumento de análisis se utilizará, en esta primera aproximación y como insoslayable paso inicial, una selección de preguntas propuestas por Paricio Tato (2005) orientadas a identificar *si* y *qué* información cultural incluyen los textos y qué tratamiento reciben (véase *infra*).

Para ello se han seleccionado dos textos: *English for Aviation: for Pilots and Air Traffic Controllers* (Ellis y Gerighty, 2008) y *Flightpath* (Shawcross, 2011). El criterio para su selección se corresponde con la pertenencia a dos niveles de dominio de la lengua diferentes, en los que ya es posible comenzar a introducir saberes interculturales: el primero está dirigido a estudiantes de nivel pre-intermedio (A2 del MCER), mientras que *Flightpath* tiene como destinatarios a estudiantes de nivel intermedio avanzado (B2 del MCER). En este último caso, además, se tendrá en cuenta el material complementario para el docente (Shawcross y Day, 2011). Nuestras reflexiones, por otra parte, se centrarán en uno de los dos colectivos profesionales directamente involucrados en la gestión de las operaciones aéreas, los controladores de tránsito aéreo (CTA), copartícipes y co-constructores de la seguridad aérea junto con los pilotos (P) que operan las aeronaves.

## 2. Competencia comunicativa e interculturalidad

Para poder hablar una lengua no basta con conocer las reglas gramaticales sino que se requiere el dominio de ciertas normas de uso adecuado en diferentes contextos. Según Hymes (1972), tanto el conocimiento de la lengua como la capacidad de poner en práctica este conocimiento en la comunicación real constituyen la CC. Canale y Swain (1980) precisan cuatro subcompetencias: la *gramatical*, que permite producir enunciados que respeten las reglas gramaticales en todos los niveles (léxico, ortografía, puntuación, pronunciación, morfología, sintaxis y semántica); la *discursiva*, que implica establecer relaciones léxicas y gramaticales entre las distintas partes del texto (cohesión) y encontrar una conexión lógica entre los conceptos y significados (coherencia); la *sociolingüística*, que incluye aspectos de la interacción como los roles de los participantes, el grado de formalidad y las normas de cortesía; y la *estratégica*, que consiste en utilizar estrategias verbales o no verbales para mejorar la eficiencia y resolver las fallas en la comunicación.

Bachman (1990) introduce un cambio significativo al redefinir las categorías como *competencia organizativa* (que incluye la *competencia gramatical*, y la *textual*) y *competencia pragmática* (*competencias ilocutiva* y *sociolingüística*). Una descripción más reciente de la CC incluye la *competencia lingüística*, que es el dominio del léxico, la sintaxis y la morfología; la *pragmática*, que comprende el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos de textos; y la *sociolingüística*, relacionada con el uso de la lengua en diferentes contextos sociales aplicando los conocimientos sobre formas de tratamiento, normas de cortesía, registros, dialectos y acentos (MCER, 2001).

De manera complementaria, el MCER presenta un conjunto de destrezas y habilidades interculturales que comprenden la capacidad de (1) relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera; (2) identificar y utilizar variadas estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; (3) desempeñarse como intermediario entre la cultura propia y la extranjera y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones de conflicto; (4) superar relaciones estereotipadas.

El desarrollo de las dos últimas habilidades mencionadas es fundamental en el ámbito aeronáutico, donde pueden producirse interpretaciones erróneas que interfieran en la comunicación P/ CTA

y donde puede resultar dificultoso vencer estereotipos, en especial en relación con la manera de pronunciar el inglés asociada con las nacionalidades de los profesionales. De ahí la importancia de que en la clase de AE se generen oportunidades para adquirir estas destrezas, sobre todo teniendo en cuenta que en dicho contexto se ponen en contacto no solamente diferentes culturas de origen sino, además, distintas culturas profesionales. Contribuir al desarrollo de habilidades interculturales es, por tanto, un modo de garantizar que, durante la interacción en el mundo real, ambos colectivos estén equipados con las herramientas necesarias para anticipar y evitar malentendidos y potenciales conflictos.

Una forma de lograr este objetivo consiste en combinar el modelo de la CC (lingüística, sociolingüística y discursiva) con el de la CCI (Byram, 1997; Byram, Gribkova y Starkey, 2002), que implica el uso de la lengua en un contexto en que entran en juego diferentes identidades culturales o formas de concebir el mundo y debe orientarse al desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Incluir la CCI permite analizar comparativamente las otras culturas y la propia (Byram, 2013) y así comprender quién es el otro y qué puede aportar desde su cultura para que la diversidad no sea un obstáculo sino una fuente de enriquecimiento mutuo (Kaben, 2009). En el ámbito aeronáutico, la integración de la CCI ofrece una salvaguarda adicional dentro de la esfera de lo que puede denominarse como *seguridad lingüística*, entendida como condición objetiva de un entorno socio-técnico en el que las prácticas comunicativas se encuentran protocolizadas y se evalúan en términos de los riesgos operacionales que los errores comunicativos pueden introducir (de- Matteis, 2010 y 2012).

### **3. Tres culturas: La organizacional, la de los CTA y la de los profesores de AE e instructores**

Los factores que afectan a la seguridad operacional en la aviación civil están íntimamente ligados a la cultura, al contexto y a las interfaces culturales. Tomando como referencia la definición propuesta por la OACI (2004: 4), Tavares Monteiro (2012) entiende que, en el ámbito aeronáutico, la *cultura* consiste en la interacción continua de un grupo de personas con su contexto. Por su parte, el contexto da forma a las respuestas de los sujetos y estas, a su vez, modifican al contexto. La autora sugiere, entonces, que concientizando a pilotos y controladores sobre la importancia de identificar, comprender y gestionar las diferentes interfaces culturales y las limitaciones comunicacionales que existen en el contexto aeronáutico, las posibilidades de errores en la comunicación pueden minimizarse.

Si trasladamos este concepto al aula de AE, incentivar el desarrollo de la CCI implica comprender los aspectos culturales que caracterizan a todos los actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde no solo es relevante la cultura nacional de cada hablante, sino que también lo son otras subculturas que impactan directamente sobre las conductas profesionales e interpersonales que definen al contexto laboral. Estas subculturas son: la organizacional, la profesional y la de la seguridad operacional (Helmreich y Merritt, 1998; Tavares Monteiro, 2012).

En la Argentina, haber reflexionado sobre las subculturas de la aviación ha tenido una influencia positiva sobre los tres programas nacionales de capacitación en AE para CTA y ha permitido introducir mejoras graduales desde que se implementó el primero en el año 2005. Los miedos, debilidades, fortalezas y necesidades de los actores ante la nueva exigencia de demostrar competencia lingüística en AE están directamente relacionados con las tres subculturas que interactúan en el aula. Por eso es importante que quienes intervienen en el proceso de capacitación asuman la responsabilidad de considerar las diferencias y dificultades que estas entrañan y que, vinculadas directamente con la cultura nacional, tienen su mayor impacto cuando los profesionales se desempeñan en la aviación internacional.

### 3.1 La subcultura organizacional

Desde 2007, con avances y retrocesos, la Argentina está experimentando una transición de la gestión del control de tránsito aéreo de manos militares a civiles. Este traspaso de funciones ha demorado la definición de una norma “regulatoria nacional” para dar cumplimiento al nivel de competencia lingüística requerido por la OACI para los CTA, quienes dependen de la Administración Nacional de Aviación Civil (ANAC). Si bien la ANAC ha implementado un Sistema de Gestión de la Calidad y lo ha certificado (ISO9001: 2008) en diciembre de 2014, la demora en la regulación sobre el requisito de Nivel 4 Operacional para los CTA no contribuye a garantizar la regularidad de los programas de capacitación. Esta circunstancia supone ambigüedades e incertezas que afectan, como marco cultural organizacional, a la instrucción de AE.

### 3.2 La subcultura de los CTA

En la Argentina el inglés se enseña como lengua extranjera durante el período escolar, tanto en el nivel primario como en el secundario (salvo en escuelas bilingües), lo que implica un enfoque diferente al enseñarse como segunda lengua. Excepto aquellos controladores que han podido formarse en escuelas bilingües o academias, el nivel de la mayoría de los profesionales que asisten a los cursos de AE es bajo. Como consecuencia, alcanzar el nivel mínimo exigido por la OACI requiere una mayor dedicación en tiempo y esfuerzo. Entre los indicadores negativos registrados desde 2005, destaca el bajo número de CTA que asisten a las clases. Son numerosas las razones expresadas, pero pueden sintetizarse en una falta de motivación fundada en su escepticismo respecto de los beneficios laborales personales que les brindaría una capacitación en AE, sumado este factor a diferencias notorias en el acceso a esta capacitación según su ubicación geográfica en el amplio territorio argentino.

### 3.3 La subcultura de los profesores y/o instructores de inglés

Considerando como requisitos suficientes del perfil requerido para enseñar AE la posesión de un título universitario en el idioma y experiencia en la enseñanza de ESP, los coordinadores y profesores a cargo de esta capacitación en el ámbito aeronáutico argentino consideraron, en un principio, que contaban con la solución para las barreras lingüísticas que los controladores encontraban al momento de las comunicaciones radiotelefónicas: su formación pedagógica. Sin embargo, los desafíos que presenta la enseñanza de AE derribaron por completo esa presunción. Los riesgos inherentes al contexto suponen más complejidad metodológica que la esperada: la *seguridad operacional* como objetivo organizacional determina toda una serie de reglamentaciones y prácticas que no se describirán, por razones de espacio, pero que hacen a la llamada *cultura de seguridad operacional*, compartida por todos los colectivos profesionales y de cuyas aristas toman conciencia los docentes de AE al iniciarse en esta actividad gracias a la ayuda de expertos aeronáuticos.

Por ello, tomaron relevancia los equipos interdisciplinarios integrados por expertos lingüistas (*English Language Experts* o ELE) y operativos (*Subject Matter Experts* o SME) para el diseño e implementación de acciones de capacitación y certificación en AE con un objetivo compartido: promover la seguridad de las operaciones aeronáuticas, convirtiéndose así en sus actores necesarios en el campo de la instrucción de AE (OACI, 2010).

Por otra parte, para sostener y mejorar este proceso de capacitación continua de alcance nacional deben integrarse en la clase de AE las diferencias interculturales que existen entre los docentes y los operativos a quienes se instruye, marcadas, en este caso, no solo por los actores involucrados, sino también por la diversidad que impone la extensión del territorio nacional, el tipo de dependencia operativa y las diferencias de género y edad. De lo contrario, todo el proceso sufre las consecuencias.

#### 4. Interculturalidad en los libros de AE

La clase de lengua extranjera se revela como el ámbito adecuado para el desarrollo de la interculturalidad, tanto en el sentido tradicional de esta noción (UNESCO, 2006) como en el sentido más amplio que suponen las distintas subculturas reseñadas. Dado que aprender una lengua permite acceder también a una cultura, el aprendizaje del AE, en tanto variedad ESP empleada por pilotos y CTA, supone aprender, en primer lugar y como mínimo<sup>2</sup>, sobre la cultura inglesa pero *también* sobre la cultura *de los profesionales aeronáuticos de habla inglesa* (por ejemplo, cómo operan las dimensiones de poder/solidaridad (Brown y Gilman, 1960) en lo que hace al uso de expresiones asertivas o atenuadas). Esto incluye a profesionales del propio colectivo (esto es, la interacción entre pilotos o entre controladores aéreos) como a los profesionales con los que cada estudiante va a interactuar (es decir, el piloto debe aprender sobre la cultura del controlador aéreo de otro país y viceversa).

Por otra parte, en el proceso de incorporación de la dimensión intercultural el libro de texto es uno de los medios de apoyo disponibles para el profesor<sup>3</sup>. Atendiendo a todo lo señalado, consideramos que en los textos de AE puede considerarse el abordaje de la interculturalidad al menos desde dos perspectivas: una más tradicional, centrada en las culturas nacionales de pertenencia de los sujetos que los usarán —sean los docentes de AE o los profesionales— y otra centrada en las culturas profesionales que entran en contacto tanto en el aula de AE como en la realidad operativa del ámbito ATC.

Para corroborar la presencia del componente cultural en ambos sentidos, tomamos como referencia una serie de preguntas que propone Paricio Tato (2005), de las cuales seleccionamos las más pertinentes para nuestros propósitos<sup>4</sup>: 1) ¿Aparece el componente cultural mencionado expresamente en el prólogo del libro? 2) ¿Aparece integrado o en un apartado especial en las unidades? 3) Listado de temas y subtemas. ¿Son pertinentes? Como se verá, la presencia de estos contenidos es escasa y solo se presentan los resultados más representativos.

##### 4.1 La interculturalidad en sentido tradicional

Los libros disponibles en el mercado han sido publicados por editoriales inglesas. Esto supone, desde el principio, un enfoque que refleja y propone una orientación general hacia una cultura anglohablante, sin considerar especificidades de los destinatarios de cada país.

<sup>2</sup> La problemática es, en realidad, más compleja porque cada profesional deberá interactuar con otros colegas y personal aeronáutico que tendrán diferentes lenguas maternas y apelarán también al inglés como *lingua franca* profesional y, como resulta evidente, es imposible cubrir toda la diversidad cultural en un libro de texto.

<sup>3</sup> En etapas futuras se analizarán los contenidos culturales que se detecten en materiales elaborados por los docentes de AE en la Argentina.

<sup>4</sup> A nuestro juicio, estas preguntas pueden ser discutidas y ampliadas para los fines específicos del AE pero ofrecen un punto de partida operativo para esta primera aproximación a la problemática.

Si tenemos en cuenta los prólogos de los textos (secciones en las que se formulan los objetivos específicos de cada material y en las que se esperaría encontrar referencias al valor otorgado a las competencias interculturales), ni en el libro del alumno ni en el del profesor de *Flightpath*, como tampoco en *English for Aviation*, se incluyen referencias a los contenidos culturales entendidos en el sentido tradicional.

En lo que hace a los temas y subtemas formulados en las tablas de contenidos de ambos textos, tampoco se detectaron formulaciones explícitas de estos saberes. Por tanto, es comprensible encontrar que las unidades de los textos tampoco los especifican. Sin embargo, puede señalarse que incorporan temas orientados a despertar la conciencia sobre algunos de ellos. Por ejemplo, *Flightpath* incluye como contenidos lingüísticos las diferencias léxicas y ortográficas entre la variedad británica (*British English*) y la estadounidense (*American English*) y ofrece ejercicios de identificación y apareamiento. Asimismo, destaca los diferentes acentos de hablantes de varios países por medio de actividades de escucha que permiten detectar y sensibilizar ante aquellos que causan mayores problemas de comprensión<sup>5</sup>.

Estas observaciones resultan de interés puesto que, siendo materiales ampliamente usados en la instrucción de AE y teniendo en cuenta que las diferencias interculturales son, aunque a veces vagamente, señaladas como factores por considerar en los esfuerzos por promover la seguridad operacional (Tavares Monteiro, 2012: 63), los textos de AE omiten una problemática reconocida y sobre la que explícitamente alerta la OACI (2004).

## 4.2 La interculturalidad propia del ámbito

Como hemos anticipado, el contacto entre distintas culturas profesionales ocurre tanto en el aula como en la realidad operativa de la aviación. En el primer sentido, la enseñanza de AE marcó un estado post-metodológico en el cual los profesores/instructores de inglés necesitan responder a las necesidades discursivas de los miembros de la comunidad aeronáutica. La pedagogía que se requiere para ESP en la aviación es una respuesta práctica vinculada con la prevención de accidentes, orientada a reducir o eliminar aquellos factores de riesgo de tipo lingüístico (Barbieri, 2014). Los libros para los docentes que acompañan a algunos textos de AE, así como algunas introducciones a los libros para el estudiante, son los lugares privilegiados donde se advierte al docente de AE sobre este aspecto y, como tales, merecen un estudio pormenorizado que excede los límites de este trabajo.

En cuanto al componente de las culturas profesionales de pilotos y CTA, se menciona, por ejemplo, en la introducción del libro para el profesor de *Flightpath* como respuesta a la pregunta “Why is there a lot of pairwork in the course?” (¿Por qué hay mucho trabajo en parejas?), justificando una de las estrategias pedagógicas priorizadas por el texto:

(...) Creemos que este es un enfoque pedagógico sólido: con el fin de hablar una lengua común, es esencial que cada uno de los dos grupos de profesionales entienda la cultura del otro grupo y las dificultades particulares que enfrentan. Al colocarse en el lugar del otro en la clase de

<sup>5</sup> Ejercicio de apareamiento: *American English and British English: Look at the pairs of words and identify which are written with American spelling and which with British spelling. 1. center/ centre 2. color/colour 3. draught/draft 4. gage/gauge 5. leveled/levelled 6. programme/program 7. stabiliser/stabilizer 8. tyre/tire* (Unit 1, Ex. 14a). Ejercicios de sensibilización: *What other differences do you know between American and British English?* (Unit 1, Ex. 14c) – *Listen to the same transmissions spoken by six different people from different parts of the world. Can you identify which countries or regions they are from?* (Unit 1, Ex. 15a) – *In your operational experience, which accents have caused you the most problems?* (Unit 1, Ex. 15b).

lengua, pueden aclimatarse mejor a las necesidades y dificultades específicas del otro grupo y ser capaces de aplicar esto en su práctica profesional (Shawcross y Day, 2011: 6)<sup>6</sup>.

La técnica de juego de roles fomenta el intercambio intercultural entre controladores y pilotos y potencia sus saberes sobre la cultura profesional del otro. En especial, en una clase integrada solo por pilotos, esta herramienta pedagógica permite a los asistentes concientizarse sobre las necesidades y dificultades comunicacionales del CTA al tomar este rol en la simulación de una comunicación aeronáutica y viceversa.

A pesar de lo que observa Hazrati (2015: 250), la capacitación y el compromiso del personal operativo es necesario en todas las etapas pues su conciencia situacional y CCI juegan un papel central para evitar confusiones en las comunicaciones que pudieran causar una tragedia, sin embargo, esta problemática aparece poco representada en los textos de AE.

## 5. Conclusiones

Los conceptos de *cultura*, *interculturalidad* y *CCI* se han incorporado a la clase de lenguas extranjeras y son especialmente relevantes, de maneras específicas, en la enseñanza de los LSP. En el caso de la aviación, el objetivo organizacional de seguridad operacional demanda concientizar tanto sobre las distintas obligaciones y prioridades de los grupos profesionales con los que se interactúa, como también sobre las diferencias existentes entre las diversas culturas nacionales. En el primer sentido, culturas profesionales diferentes influyen tanto en la dinámica de clase (donde se encuentran la cultura organizacional, la de los CTA y la de los profesores e instructores de inglés) como en la realidad operativa de la aviación internacional. En este último caso, además, las respectivas culturas nacionales impactan también sobre la comunicación.

Como resultaba predecible (atendiendo a su origen editorial), se concluye que los aspectos de las culturas nacionales y de las subculturas profesionales locales no pueden ser abordados en los textos disponibles en el mercado. Salvo aspectos puntuales, como las diferencias de acento, otras dimensiones de la interculturalidad (como la expresión de la cortesía y el respeto, los grados aceptables de asertividad en cada cultura, el lugar del humor, etc.) no se tratan en los textos estudiados, que están orientados a un docente/alumno ideal, uniforme y no culturalmente específico y no proponen actividades concretas que reflejen la complejidad cultural de la interacción CTA/P en un contexto aeronáutico estándar. Los textos poseen una orientación internacional y no pueden centrarse en una u otra cultura como ejemplo de las potenciales diferencias pues la elección sería arbitraria y, además, insuficiente. La misma conclusión es válida en cuanto a las subculturas organizacional y de profesores/instructores de inglés, sobre las que solo se realizan algunas observaciones en los escasos *teacher's book* disponibles.

Si el material didáctico cumple un rol fundamental en la transmisión de los saberes interculturales, al diseñar recursos complementarios para la enseñanza de AE es indispensable seleccionar los contenidos interculturales más relevantes en función del tipo de operaciones que se realizan en el país y evaluar qué espacio se otorgará a estos saberes. Esta responsabilidad de considerar las diferencias y dificultades que plantean las diversas subculturas queda en manos de quienes gestionan el proceso de capacitación. Tomar decisiones didácticas correctas, con una sólida base teórico metodológica, para reforzar y complementar los contenidos propuestos en los textos analizados con una perspectiva crítica

<sup>6</sup> La traducción y el destacado nos pertenecen.

y multicultural, que es al mismo tiempo relevante para las prácticas y las necesidades de los alumnos en el contexto local y nacional, resulta crucial para asegurar la apreciación de la diversidad y la integración de todas las culturas presentes en el aula, propendiendo a que lo mismo ocurra fuera de ella.

### **Materiales de AE analizados**

- Ellis, S. y Gerighty, T. (2008). *English for Aviation: for Pilots and Air Traffic Controllers*, Oxford, Oxford University Press.
- Shawcross, P. (2011). *Flightpath: Aviation English for pilots and ATCOs*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Shawcross, P. y Day, J. (2011). *Flightpath: Aviation English for pilots and ATCOs, Teacher's book*, Cambridge, Cambridge University Press.

### **Bibliografía**

- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y Enseñanza de Español con Fines Específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid, SGEL.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Barbieri, B. (2014). "Aviation English: History and Pedagogy", *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, vol. 2, n.º 4, 2014, pp. 615-623.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960). "The pronouns of power and solidarity", en: Sebeok, T. (Ed.) *Style in Language*, New York, Massachusetts Institute of Technology, pp. 253-275.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2013). "Foreign language teaching and intercultural citizenship", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3): 53-62.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vol. 1, n.º 1, pp. 1-47.
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.  
Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Accedido el: 3 de noviembre de 2015.
- de- Matteis, L. M. A. (2010). "Sobre el concepto de *seguridad lingüística*: propuesta de formulación para contextos institucionales específicos", *Tonos digital*, n.º 19.  
Disponible en: <http://www.tonosdigital.com>
- de- Matteis, L. M. A. (2012). "La seguridad lingüística: de *desideratum* social a condición objetiva en contextos institucionales socio-técnicos", *Actas del IV Congreso Internacional de Letras*.

- Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario.* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 655-661.
- Hazrati, A. (2014). "Intercultural communication and discourse analysis: The case of Aviation English", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, n.º 192, pp. 244-251.
- Helmreich, R. y Merritt, A. (2009 [1998]). *Culture at work in aviation and medicine*, National, organizational and professional influences, Surrey, Ashgate.
- Kaben, A. (2009). "El docente como mediador intercultural", en: *Actas del I taller de literatura hispánicas y E/le*, 29-31.  
Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2009/14\\_kaben.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/14_kaben.pdf).
- Organización de la Aviación Civil Internacional (2004). "Cross Cultural Factors in Aviation Safety", en: *Human Factors Digest*, n.º 16, Montreal, OACI.
- Organización de la Aviación Civil Internacional (2010). *Manual on the implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*, Montreal, OACI.
- Paricio Tato, M. S. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis", *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*.
- Tavares Monteiro, A. L. (2012). "Radiotelephony communications: Threats in a multicultural context", *Aviation in Focus*, vol. 3, n.º 2, pp. 44-66.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*, París, UNESCO.