RETOS Y PECULIARIDADES DEL PROFESOR DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: EL CURSO DE ESPAÑOL PARA LOS SERVICIOS DE SALUD DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE AICHI

Lidia Sala Caja y Miki Itoigawa
Universidad Provincial de Aichi (Japón)

Resumen

En los últimos años cada vez es más obvio el avance de la enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos (EpFE), principalmente en el ámbito de los negocios[1]. El caso que describe y analiza este artículo, sin embargo, se acercó a este ámbito de la didáctica de la lengua española desde una perspectiva completamente diferente puesto que se trata de un curso de español para servicios médicos destinado a mejorar la atención de los latinos residentes en la provincia de Aichi (Japón).

1. INTRODUCCIÓN

Desde la revisión de la ley de extranjería en 1989, el número de extranjeros en Japón ha ido aumentando cada año[2]. Por circunstancias históricas

[1] Está aumentado tanto la publicación de manuales de español para los negocios como el interés por el estudio y difusión de este campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Son muestras de ello su creciente presencia en las actas de ASELE, los números monográficos en revistas especializadas, los másteres de didáctica del español como LE/L2 o la celebración de congresos dedicados en exclusiva a este tema. Para una panorámica de su desarrollo puede consultarse Bueno Lajusticia (2003) o también Felices Lago (2005).

[2] En 1989 en Japón se llevó a cabo una revisión de la ley de extranjería cuyo nombre completo es "Ley de Control de Inmigración y Refugiados". A partir de ese momento empezaron a entrar en Japón personas procedentes de países latinos cuyos ascendientes

muchos de los recién llegados son brasileños (el tercer lugar) y peruanos (el quinto lugar). Éstos últimos suman 60.000, aunque su distribución no es uniforme por todo el país. La provincia de Aichi, debido a su carácter industrial[3], ocupa la segunda posición en número de extranjeros registrados, por detrás de Tokio, y es la primera en número de brasileños[4]. En cuanto a los hispanohablantes, viven en Aichi unos 10.000 (el 0,14% de la población), en su mayoría peruanos[5]. Antes de 1988, un año antes de la reforma legal, sólo había 15 personas de origen peruano registradas en la provincia.

En lo que sigue, nos vamos a centrar en los roles que hemos desempeñado al llevar a cabo este curso. Al no poderlos abarcar todos, hemos seleccionado aquellos que son más relevantes en el campo de la enseñanza de las lenguas con fines específicos. Antes, sin embargo, describiremos brevemente el curso.

2. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Deportes convocó ayudas para proyectos de reciclaje o formación laboral. La Universidad Provincial de Aichi, con los profesores Tokujun Sato y Hideo Hotta del departamento de Estudios Hispánicos como responsables principales, obtuvo una de ellas gracias a lo cual iniciaron el proyecto del curso de portugués y español en el ámbito médico. Su objetivo es el siguiente:

1. Formar personal capaz de facilitar la comunicación entre los latinos que no hablan japonés y el personal sanitario mediante cursos de lengua española y portuguesa.

---

eran japoneses que habían emigrado a América del Sur desde hacía más o menos cien años desde Japón. En su mayoría procedían de Brasil y Perú. En 2007, el número de extranjeros registrados llegó a 2.150.000, lo que corresponde al 2% del total de la población. Se supone, además, que existe cierta cantidad de población foránea no registrada, por lo que cabe suponer un cifra final mayor. Fuente de los datos: Ministerio de Asuntos Exteriores de Japón (<http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html>).

[3] En la provincia de Aichi se encuentra la sede de Toyota, una de las empresas automovilísticas más grandes del mundo. En el mismo municipio de Toyota y en los de su alrededor se sitúa una infinidad de fábricas relacionadas con dicha empresa en las que trabajan muchos extranjeros y donde lógicamente viven sus familias. Son, en total, 220.000, un 3% de la población provincial.

[4] El número de brasileños en Aichi alcanza los 80.000, según los datos disponibles en la página del gobierno de la prefectura (<http://www.pref.aichi.jp/0000012581.html>).

[5] Suman 8.000 de los 10.000 hispanohablantes de Aichi.

2. Hacer saber a la sociedad la situación en la que están los extranjeros y las condiciones actuales de los servicios públicos destinados a ellos.
3. Avanzar hacía la institucionalización de la figura del intérprete y del mediador en los servicios de salud.

Es decir, el proyecto no consiste solamente en dar clases de español y portugués para fines específicos sino también en llamar la atención a la población japonesa para reivindicar que la atención a los inmigrantes no es un asunto personal sino social.

Los cursos se concentran en un semestre (octubre-febrero) y constan de un total de 36 horas, repartidas en 12 días con dos sesiones de hora y media cada vez. El número de estudiantes está limitado a un máximo de 20 por idioma. La asistencia es obligatoria. Además, los becarios del curso se encargan de hacer el resumen de la clase y de colgarlo en la página web del curso a la que pueden acceder solamente los alumnos y profesores. De este modo pueden repasar o saber lo que se ha hecho en clase si se han ausentado.

Después de la clase de idiomas, los estudiantes asisten a la sesión de 90 minutos sobre conocimientos básicos acerca de la cultura latinoamericana, el sistema sanitario para los extranjeros y las destrezas de interpretación. Para esta segunda parte, hay un profesor diferente para cada clase. El año pasado profesores de nuestro departamento impartieron las dedicadas a la cultura latina y también se invitó a profesores de sociología de otra facultad y de otras universidades especialistas en medicina, así como personal de otras entidades como oficinas de inmigración, centros de salud, asociaciones de intérpretes, etc.[6]. Finalmente, como parte del curso los estudiantes deben sumar tres horas más asistiendo a congresos o conferencias que organiza la Universidad sobre este campo para que la sociedad conozca y entienda mejor la situación de los extranjeros en la provincia de Aichi.

3. LOS ROLES DEL PROFESOR DE FINES ESPECÍFICOS

Cuando empezó a configurarse el campo de la enseñanza de idiomas para fines específicos como tal, los roles del docente de lengua general y el de fines específicos se percibían tan dispares que incluso se propuso

[6] Coincide con el Curso de mediación intercultural e interpretación en el ámbito sanitario de la Universitat Jaume I.

un término, *practicioner*[7], para designar a estos últimos. Sin embargo, el progreso hecho en ambos campos ha reducido distancias y ha obligado a reconsiderar pasadas dicotomías[8]: ya no cabe hablar tanto de presencia o ausencia de roles, sino en todo caso del grado en que un determinado rol se desempeña. Sin querer entrar en discusiones al respecto[9], nos limitaremos a reflexionar sobre cuatro de ellos que tuvieron especial relevancia en el curso pasado. Los tres primeros, analista de necesidades, diseñador del curso y proveedor de materiales, se justifican porque un profesor de fines específicos los desempeña en mayor grado que un profesor de fines generales. El último, proveedor de *input*, por todo lo contrario: no puede desempeñarse de manera tan eficiente.

3.1. Analista de necesidades

Es sin duda un papel clave en este tipo de cursos[10] porque, a diferencia de otros estudiantes, los que se presentan a un curso de lenguas para fines específicos tienen muy claro *a priori* qué objetivos lingüísticos desean alcanzar. En nuestro caso concreto, no sólo nos planteamos cuáles podrían ser las necesidades de adquisición (*targeting needs*) de los estudiantes, también nos preocupaban mucho sus necesidades de aprendizaje (*learning needs*)[11].

Como el curso iba a impartirse en horario laboral, se previó la inscripción de personal sanitario que temporalmente no ocupaba su puesto de trabajo por alguna razón o gente con interés por ayudar a los extranjeros que disponía de tiempo libre. Por otro lado, se había decidido dar preferencia a aquellos con algún conocimiento de español. En el formulario de inscripción

---

[7] El término lo propuso Swales en 1985.

[8] Anthony (1997) ya reconocía que la línea de separación entre ambos campos era cada vez más fina debido a la influencia que se estaba ejerciendo entre ellos. Así, por ejemplo, el análisis de necesidades en la enseñanza "general" se ha reforzado gracias a la enseñanza de lenguas para fines específicos. Para una exposición de la repercusión de los fines específicos en la enseñanza de idiomas en general, *vid.* Kennedy y Bolitho (1984: 136-137).

[9] Si bien se mantienen como roles fundamentales los de profesor, investigador, diseñador de curso y colaborador, establecidos por Tim Dudley-Evans y Jo St. Johns en 1998, tal como afirma Robinson: "There is no single, ideal role description. ESP courses, and the institutions around the world which offer them, are so varied that there can be no single model for ESP teacher" (Robinson 1991: 79).

[10] Sobre la importancia, significado y realización del análisis de necesidades en la enseñanza de idiomas con fines específicos, *vid.* Dudley-Evans y St. John (1998), Cumbrero y Rico (2001) o Basturkmen (2006).

[11] Dudley-Evans y St. John (1998: 191).

se les preguntaba acerca de las razones que tenían para asistir al curso y qué utilidad creían que podrían sacarle en el futuro. Después no se consultó de nuevo a los futuros estudiantes.

Con la lista de inscritos delante, comprobamos que sólo habíamos acertado parcialmente. Si bien procedían de ámbitos sanitarios, voluntariado y servicios a extranjeros, casi todos eran principiantes absolutos y muchos estaban en activo. Sus edades oscilaban entre los 25 y los 65 años. Todas menos uno eran mujeres. Desconocíamos su nivel de motivación, aunque creíamos que podía ser alto porque era una actividad voluntaria que no acarreaba ningún ascenso profesional ni mejora salarial.

Con estos datos junto con lo recogido en conversaciones informales con latinos y a través de nuestra propia experiencia, concluimos que necesitarían aprender el español propio de los servicios médicos o asistenciales (Medicina, Enfermería, Asistencia Social), escrito (folletos informativos, formularios, informes médicos, cartillas de vacunación, etc.) pero sobre todo oral (atención en ventanilla, soporte en consultas, revisiones médicas, etc.). Sus futuros interlocutores serían hablantes nativos del español, principalmente latinoamericanos, con un grado de conocimiento variable sobre el área de especialidad[12]. Normalmente estarían cara a cara con ellos, aunque quizá también podrían tener que llamar por teléfono. El español lo utilizarían después de realizar el curso, en Japón y sólo de vez en cuando.

De hecho, el aspecto que más nos preocupaba era el peso que podía tener su experiencia pasada en el aprendizaje de idiomas. La manera de enseñar idiomas en Japón ha enfatizado desde siempre el aprendizaje de las estructuras gramaticales, con un profesor autoritario y central. Además temíamos que algunos estudiantes sólo hubieran tenido contacto con el método de lectura y traducción. Otro aspecto que nos causaba cierta inquietud era que nunca hubieran recibido clases con un nativo (es decir, un docente que en la clase hablara en exclusiva, o casi, en español). En definitiva, que el estilo de aprendizaje de los estudiantes y la metodología docente chocaran[13]. Había que pensar en cómo rebajar la posibilidad de que esto ocurriera.

---

[12] El nivel educativo más extendido entre los migrantes es el de graduado en enseñanza secundaria.

[13] "…Asian students look for structured learning, with a teacher as an authority figure and are less comfortable with autonomous learning and situations where there are several acceptable answers…Hispanics are more likely to develop a global learning style and accept flexibility and negotiations…" (Kinsella 1995: 204 y 208, citado en Dudley-Evans y St. John 1998: 191).

3.2. Diseñador del syllabus

La siguiente tarea consistió en acomodar el *syllabus* del curso al análisis de necesidades que habíamos hecho. Desde el principio estábamos convencidas de que deseábamos vertebrar el curso alrededor de las necesidades profesionales de los estudiantes tanto como fuera posible, es decir queríamos primar el contenido léxico y funcional. Sin embargo esto se reveló casi una misión imposible dado el nivel de principiantes absolutos. A esto se le añadía nuestro temor al rechazo de esta aproximación a la lengua por parte de algunos estudiantes o que éstos se desmotivaran si creían que los objetivos propuestos eran inalcanzables.

Por estas razones, optamos por plantear un *syllabus* en el que dominara el contenido formal, que vertebraba el libro de texto, pero en el que también se integraba la terminología (partes del cuerpo, siglas, departamentos de un hospital) y las funciones específicas del ámbito sanitario (rellenar fichas de paciente, instrucciones de un medicamento). Ésta es de hecho la tendencia actual en los cursos de idiomas para fines específicos[14].

A pesar de todas las precauciones, nuestros temores acabaron materializándose, aunque en menor medida de lo esperado. Al iniciarse el curso, los estudiantes, nerviosos ante la duda de si habían entendido bien o mal las explicaciones gramaticales del profesor nativo, solicitaron unas sesiones extra de gramática impartidas por un japonés, que pasaron a engrosar el *syllabus* del curso.

3.3. Proveedor de materiales

Éste es otro rol que típicamente desempeña el profesor de fines específicos en mayor medida que el profesor de idiomas en general porque en la enseñanza de idiomas para fines específicos, cada situación de aprendizaje es diferente y por lo tanto es casi imposible que los materiales existentes se ciñan perfectamente a esa situación. Ése fue también nuestro caso.

---

[14] Algunas investigaciones han desvelado que una de las contrapartidas de los enfoques funcionales en exceso es la de privar a los aprendices de la base generativa del lenguaje. Por otro lado, el grado de especialización que ofrecen los cursos también se está reconsiderando porque se ha comprobado que puede repercutir negativamente en el progreso del alumno (los estudiantes se hastían de tratar siempre el mismo tema; e incluso lo rechazan si, por ejemplo, han sido obligados a participar en el curso). Sobre este aspecto, *vid*. Cheng (2006).

La enseñanza del español cuenta con los libros de texto de Josefa Gómez de Enterría[15] y el manual que editó la Universidad de Alcalá en 2005[16]. Sin embargo, sus niveles eran demasiado elevados y el destinatario de estos cursos tampoco se correspondía con el del curso de Aichi. En Japón, aunque son para el inglés, se hallan publicados numerosos libros de texto para enfermeras y algunos otros que tocan tangencialmente el ámbito sanitario[17]. De todas maneras, tampoco en éstos su destinatario y nivel coincidían con nuestros futuros estudiantes. En definitiva, si bien en todos ellos encontramos aspectos que nos parecían adecuados (ya sea en tipología de ejercicios, en las funciones o en el contenido especializado), ninguno podía ser elegido como libro de texto para el curso.

Al mismo tiempo que se estaba gestando el proyecto de la Universidad, aunque independientemente de él, estábamos preparando un manual de español para estudiantes y profesionales de la enfermería con nivel de principiantes absolutos, que se ha convertido en el primero de este perfil en Japón[18]. Como es de suponer, éste fue el libro de texto escogido para el curso. Es un manual llevado a cabo con la voluntad expresa de no violentar el estilo de aprendizaje de los estudiantes y de los docentes japoneses y no japoneses. Es por esta razón que el criterio de desarrollo de contenidos es formal. Cada unidad consta de un apartado de gramática, un diálogo, que ilustra solamente el contenido gramatical aprendido, y unos ejercicios.

De todas formas, nos alejamos del modelo de libro de texto al uso en Japón por valernos exclusivamente en él del léxico texto al sanitario y asistencial. Por ello, al final del libro incluimos un glosario del vocabulario especializado empleado con su traducción al japonés. Al elaborar el manual, adaptamos materiales auténticos e intentamos que las situaciones presentadas fueran lo más auténticas posible[19] aunque eso significara combinar la presencia del japonés y del español. Así mismo, tuvimos en cuenta a los

---

[15] J. Gómez de Enterría (2001): *Servicios de salud*. Madrid: SGEL.

[16] L. Florián Reyes y A. M. Ruiz Martínez (2005): *Ciencias de la Salud. Manual de español profesional*. Alcalá: Universidad de Alcalá.

[17] Por citar sólo dos manuales recientes: M. Tanaka y P. Parker (2006): *English for nurses*. Tokio: Chuohoki; M. Shimizu (2007): *A helping hand. Comprehensive English for caregivers*. Tokio: Nun'n-do.

[18] M. Itoigawa y L. Sala (2007): *Español para servicios médicos*. Nagoya: Edición propia.

[19] Dentro la discusión acerca de la autenticidad de los materiales, Widdowson (1983: 166) defiende la postura de no emplear materiales auténticos hasta que el estudiante esté preparado para reaccionar correctamente ante ellos. Por su parte, J. Gómez de Enterría (2007: 168-171) argumenta sobre las ventajas de combinar el empleo de los libros de texto y otros materiales de apoyo en los cursos de español fines específicos.

futuros interlocutores de los estudiantes privilegiando el léxico propio de Latinoamérica y la presencia de voces peruanas en las audiciones. Otro aspecto que cabe destacar por ser inusual en Japón se encuentra en la tipología de ejercicios. En especial por la cantidad de ellos que están orientados al léxico y a la práctica oral, cuando lo más habitual es que se concentren en los puntos gramaticales.

En el manual, con la sección "Un paso más" se intentaba dar respuesta al distinto grado de conocimiento especializado que podría poseer el futuro usuario del manual, tanto por parte del estudiantado como por parte de los docentes. Hay que tener en cuenta que al planificar el libro, pensábamos que el destinatario final podía ser muy heterogéneo, desde graduados de instituto a profesionales en práctica. En cuanto al profesorado, éste podía ser japonés o nativo de español, con preferencias metodológicas diferentes. Por eso, "Un paso más" pretende ser el punto de partida de actividades complementarias que el profesor prepararía a medida para sus estudiantes y de acuerdo con sus preferencias de enseñanza.

Por último, para el manual se plantearon en exclusiva algunas actividades cuyo objetivo consistía en concienciar e implicar a los estudiantes en la situación de los extranjeros en Japón. Por ejemplo, pidiéndoles que buscaran información el número de intérpretes de español que contaban los hospitales de su municipio (posiblemente no habría ninguno) o conseguir los panfletos en español que ofrecía su Ayuntamiento (con seguridad obtendrían el de la separación de las basuras y el de los impuestos, excepcionalmente en algún municipio conseguirían algunos de tipo sanitario).

Por el momento, lo único que podemos afirmar es que los estudiantes están aceptando bien el manual aunque lógicamente hay que añadir materiales durante el curso. Para éstos últimos las premisas para su preparación fueron las mismas: verosimilitud de la situación e interés del contenido (ya fuera éste gramatical, léxico o funcional).

3.4. Proveedor de *input*

En un curso de fines específicos el papel del profesor como proveedor de *input* puede quedar en entredicho con cierta facilidad[20]. El grado de

[20] Esta flaqueza del profesor de fines específicos ha sido reconocida con frecuencia: "There is one Basic difference (entre el profesor general y el de fines específicos) that affects methodology and becomes more pronounced as the teaching becomes more specific: this is that the teacher is not in the position of being the 'primary knower' of the carrier content of the material" (Dudley-Evans y St. Johns 1008: 13).

especialización del estudiante puede llegar a ser muy elevado frente al del profesor, que en la mayoría de los casos proviene de la enseñanza de idiomas en general. Esta asimetría en el conocimiento del contenido especializado emerge en el aula en la forma de dudas terminológicas que el docente no puede resolver inmediatamente. El diccionario bilingüe no suele abarcar terminología muy especializada; el monolingüe, tampoco. Por lo tanto, salir del paso puede llegar a ser complicado.

Por fortuna, los estudiantes lo comprenden. Son conscientes de que los profesores no somos una enciclopedia, mucho menos de áreas muy especializadas[21]. Una opción consiste en investigar después de clase y aclarar la duda en la siguiente sesión. De hecho, se puede sacar provecho de nuestra ignorancia para enseñar a los estudiantes las estrategias que nosotros empleamos, por ejemplo explicitando ante ellos cómo hemos procedido o preparando alguna actividad para que ellos mismos las pongan en práctica.

Ahora bien, existe otra asimetría entre el docente y el estudiante, menos obvia pero esencial, que es mucho más difícil de superar: se trata de las prácticas comunicativas propias de los grupos profesionales. En el ámbito sanitario asistencial éste nivel comprendería las fórmulas o protocolos para dar una mala noticia a los familiares, o para entrevistar a una víctima de violencia doméstica, etcétera.

El origen de esta segunda asimetría se encuentra en que los estudiantes tienen experiencia como pacientes y como profesionales en Japón[22]; en cambio, el docente, si es nativo sólo la tiene como paciente, aunque en dos culturas; si no lo es, sólo en una. Es decir, el docente no sólo ignora la terminología, también desconoce la pragmática del área de especialización. Este aspecto afloraba espontáneamente en el aula no en forma de pregunta sino de comentario, visto por los estudiantes como una diferencia cultural. El profesor se transforma en esos momentos en un "consultor" que debe dar razón de una reacción anormal de un paciente o de un familiar. Y de ahí no se pasa. Como es lógico, esto no basta.

La cuestión radica en cómo encarar la enseñanza de estos aspectos en los cursos de español para fines específicos. Confiar en la experiencia personal sólo es una solución aceptable a corto plazo. Como pacientes, somos poco objetivos y sólo podemos intuir algunos paralelismos o diferencias. Es insuficiente para formalizarlos y poder desarrollar una didáctica de los mis-

---

[21] En el mismo sentido se ha expresado Maria Lluïsa Sabater (2000).

[22] "ESP learners bring to their language learning some knowledge of their own specialist field and the communication within it" (Dudley-Evans y St. John 1998: 188).

mos. Eso sin olvidar que es imprescindible un dominio excelente de ambas lenguas para compararlas con garantías.

Afortunadamente ya se está avanzando en este camino gracias a la realización de investigaciones (memorias de máster, tesis, artículos en congresos, etc.) destinadas a analizar los procesos lingüísticos y comunicativos durante la interacción médico-paciente en lengua española[23]. A partir de ellos, va a ser posible preparar materiales didácticos para estudiantes de español como lengua extranjera[24], por ejemplo actividades etnográficas[25]. Ojalá sea pronto.

4. DE CARA AL FUTURO

Al finalizar el curso, el nivel de satisfacción del alumnado fue alto. En la encuesta que realizamos al finalizar el curso, el 63% de los estudiantes se declararon muy satisfechos y el resto bastantes satisfechos. Todos deseaban continuar el año próximo si sus obligaciones laborales lo permitían.

Otro de los objetivos del proyecto era la creación de un espacio favorable al aprendizaje y a la práctica del español. Durante el curso se creó una buena atmósfera de aprendizaje. Después, el que los propios estudiantes crearan grupos de estudio y un foro en el que se intercambian información relacionada con su trabajo, la atención a los extranjeros, dudas lingüísticas, etc. dio fe de que se había conseguido también este objetivo.

En cuanto a los aspectos mejorables, hay que reconocer que el análisis de necesidades fue poco minucioso y unilateral. Para este curso, está previsto hacer encuestas al respecto tanto a los estudiantes del año pasado como a los de éste para averiguar con más detalle sus necesidades lingüísticas. También nos interesa saber, por ejemplo, las circunstancias en que los estudiantes del año pasado han utilizado lo aprendido. Consideramos también incompleto el modo de evaluación ya que sólo consistió en dos exámenes, uno parcial

---

[23] A los manuales tradicionales de comunicación médico-paciente se le están sumando en los últimos años análisis lingüístico-discursivos. *Vid.* Casasbuenas (2007) y Vila (2008) entre otros.

[24] La memoria de máster de Marta Vila (2008) ya se orienta en esta dirección: el análisis de las entrevistas médicas pretende ser punto de partida para la creación de materiales didácticos no sólo dirigidos a estudiantes de medicina nativos, sino también a los que no lo son.

[25] Nieves Arribas comentó el potencial de este tipo de actividad en su comunicación (*vid.* Nieves Arribas en estas mismas actas). Sobre la perspectiva del estudiante de lenguas extranjeras como etnógrafo, *vid.* C. Roberts *et al.* (2001).

y uno final. Para el próximo curso nos interesa incluir la autoevaluación de los estudiantes. Asimismo deseamos conocer mejor su opinión sobre el manual que estamos empleando con el propósito de incrementar su eficacia. Por último, en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas con fines específicos se aboga desde hace tiempo por una colaboración estrecha entre los profesores de idiomas y los de contenido. Este aspecto se nos escapó el año pasado puesto que no hubo contacto alguno entre los docentes de idiomas y los que daban las conferencias después. Para las siguientes ediciones, planeamos coordinar ambas clases.

En Japón, donde no hay muchas ocasiones de utilizar el español ni de obtener reconocimiento social por ello, un rol esencial del profesorado consiste en crear espacios y necesidades de uso de este idioma. Creemos que lo estamos consiguiendo y esperamos seguir haciéndolo, por eso es tan importante para nosotras mejorar el proyecto cada año.

Nos gustaría terminar recordando que la intención del proyecto iba un poco más allá de ofrecer un curso de español durante cuatro meses, tal como queda reflejado en la lista de objetivos. Puede parecer en un primer momento que con iniciativas de este tipo se esté prestando un apoyo dirigido exclusivamente al inmigrante pero esto no es del todo cierto. Los funcionarios, el personal sanitario, son los principales beneficiarios (ellos mismos lo reconocen) porque gracias a esos conocimientos o al hecho de que un panfleto esté traducido, pueden realizar mejor y con más eficiencia su trabajo. Convencer también a la sociedad japonesa de que esto es así puede tener efectos positivos a más largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998): "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos", *Carabela*, 44, págs. 5-118.

ANTHONY, L. (1998): "Defining English for specific purposes and the role of the ESP practicioner" (disponible en formato *pdf* en <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/Aizukiyo97.pdf>).

BASTURKMEN, H. y ELDER, C. (2004): "The practice of LSP", en A. Davis y C. Elder (eds.): *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, págs. 672-693.

BASTURKMEN, H. (2006): *Ideas and options in English for specific purposes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BOCANEGRA VALLE, A. (1997): "El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje", *EPOS*, 13, págs. 249-273.

BUENO LAJUSTICIA, R. (2003): *Lenguas para fines específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*. Madrid: Proyecto Córyndon.

CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global.* Madrid: Gredos.

CANTERA ORTIZ, J. (1994): "El profesor de un idioma extranjero ante el reto de las lenguas específicas", en S. Barrueco *et al.* (eds.): *Lenguas para fines específicos. Investigación y enseñanza (IV).* Alcalá: Universidad de Alcalá.

CASASBUENAS, L. (2007): *La entrevista médico-paciente: perspectiva de análisis pragmático-discursivo.* Tesis Doctoral. UAB. Departamento de Periodismo y de Ciencias de la Comunicación (disponible en formato *pdf* en <http://www.portalcomunicacion.com/ocs/down/casasbuenas.pdf>).

CHEN, Y. (2006): "From common core to specific", *The Asian ESP Journal,* 1, artículo 3 (disponible en <http://www.asian-esp-journal.com/June_2006_yc.php>).

CUMBRERO ESPADA, A. B. y RICO GARCÍA, M. (2001): "Análisis de necesidades en el área de ciencias de la salud", en S. Postenillo *et al.* (eds.): *Methodology and new Technologies in languages for specific*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

FELICES LAGO, A. M. (2005): "El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década" (disponible en <http://www.ideas-heilbronn.org/artic.htm>).

FLORIÁN REYES, L. y RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2005): *Ciencias de la salud. Manual de español profesional. Nivel intermedio-Avanzado.* Alcalá: Universidad de Alcalá.

GATEHOUSE, K. (2001): "Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development", *The Internet TESL Journal*, vol. 7 (10) (disponible en <htpp://iteslj.org>).

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001): *Servicios de salud*. Madrid: SGEL.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.) (2001): *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edilumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007): "La enseñanza del español con fines específicos", en M. Lacorte (coord.): *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros, págs. 149-181.

HUTCHISON, T. y WATERS, A. (1987): *English for specific purposes. A learner centred approach*. Cambridge: CUP.

ITOIGAWA, M.; KAWABATA, K. y TUKAHARA, N. (2007): "Algunas esferas del uso de la lengua española en la sociedad japonesa", *Canela*, 19, págs. 7-22.

ITOIGAWA, M. y SALA CAJA, L. (2007): *Español para los sevicios de salud*. Nagoya: Edición propia.

KENNEDY, C. y BOLITHO, R. (1984): *English for specific purposes*. London: MacMillan.

NAVARRO, M. C. (2007): "La enseñanza del español con fines específicos en la universidad italiana", *Panace@*, vol. IX-26, págs. 199-203 (disponible en <htpp://tremedica.org/panacea.html>).

PADRÓN, E. y BALLESTERO, C. (2007): "El rol ideal del profesor de idiomas en la enseñanza del inglés con fines específicos" (disponible en <file://C:\SciELO\serial\impacto cientifico\impc\body\art_01.html>).

ROBERTS, C.; BRYAM, M.; BARRO, A.; JORDAN, S. y STREET, B. (2001): *Language learners as etnographers.* Clevendon: Multilingual Matters.

ROBINSON, P. (1991): *ESP Today: A practicioner's guide.* Herthforshire: Prentice Hall.

SABATER, M. L. (2000): "Aspectos de la formación del profesorado de español para fines específicos", en *Actas del I Congreso Internacional del Español para Fines Específicos* (disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ciefe/indice1.htm>).

VILA, M. (2008): *Cuando el médico comunica.* Trabajo de investigación. Máster Experto en español lengua extranjera en ámbitos profesionales. Trabajo no publicado.