LA (DES)MOTIVACIÓN DEL PROFESOR DE ESPAÑOL EN JAPÓN

Nuria Martínez García
Universidad Santo Tomás en Osaka

Resumen

La presente comunicación surge de la búsqueda de respuestas a problemas concretos que inciden en la desmotivación del profesor nativo de E/LE en el sistema universitario japonés, en especial durante su primer año de docencia en aquel país. Partiendo de la teoría de la autodeterminación se ofrece un análisis de dichos problemas, intentando explicar cuál es su origen y ofrecer posibles soluciones a los mismos.

1. DEFINICIÓN DE MOTIVACIÓN

La motivación es el "conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta". Es un constructo hipotético y "señala la meta o dirección hacia la que está orientada una persona, así como el tiempo dedicado a las actividades en las que se compromete" (Herrera Clavero y Ramírez Salguero). Puesto que lo que mueve a cada persona difiere e implica diferentes variables, existe un gran número de teorías sobre la motivación. En esta comunicación nos referiremos a la *teoría de la autodeterminación*, cuyos dos conceptos principales (motivación intrínseca y motivación extrínseca) han sido utilizados con frecuencia en el ámbito de la Lingüística Aplicada.

2. BREVE REPASO DE LA BIBLIOGRAFÍA

La motivación del profesor de LE apenas ha sido estudiada, quizás porque a veces se ha considerado que el profesor se limita a trasvasar conocimien-

tos sin tener en cuenta que, como ser humano, tiene sus propias creencias, actitudes y percepciones, al igual que los estudiantes, todo lo cual influye en su trabajo (Tudor 2001: 15-16). En Lingüística Aplicada, los estudios se centran en el aprendiz y llevan haciéndose desde la década de los 50, sobre todo a partir de la *teoría de las orientaciones* de Gardner en los años 70 (Dörnyei 2003: 3-32). En lo referente a la motivación del profesor de LE, hemos encontrado investigaciones realizadas por Doyle y Kim[1], Dörnyei[2], Kassabgy, Boraie y Schmidt (2001), Jacques[3] y Pennington y sus estudiantes[4], y artículos como el de Martín Sánchez (2007), todos realizados a partir de la década de los 90.

3. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

En este trabajo utilizaremos cuatro conceptos: motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación y desmotivación. Los tres primeros provienen de la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan[5], reelaborada posteriormente por Noels, Clément, Pelletier y Vallerand (Noels, Clément y Pelletier 1999; Noels, Clément, Pelletier y Vallerand 2003) teoría cognitiva que establece que "las orientaciones motivacionales pueden ser clasificadas según el grado de autodeterminación (es decir, de libre elección por parte del individuo) que tenga el objetivo para cuya consecución se realiza una actividad" (Noels 2003: 101). Dicho de manera más simple: hasta qué punto una persona siente que lo que hace está determinado por factores externos a sí misma o es voluntario.

La *motivación intrínseca* es aquella que surge del mero hecho de llevar a cabo una actividad, acción concebida como placentera y satisfactoria (Noels, Climent y Pelletier 1999: 24). Así, por ejemplo, un profesor daría clase porque le gusta. La *motivación extrínseca* es la obtenida al realizar una actividad debido a factores externos a la misma (Noels 2003: 101). Sería el caso del

---

[1] T. Doyle y Y. M. Kim (1999): "Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea", *MEXTESOL Journal*, 23, págs. 35-48.

[2] Z. Dörnyei (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.

[3] S. R. Jacques (2001): "Preferences for Instructional Activities and Motivation: A comparison of student and teacher perspectives", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, págs. 185-212.

[4] Por ejemplo, M. C. Pennington (1991): "Work satisfaction and the ESL profession", *Language, Culture and Curriculum*, 4, págs. 59-86; M. C. Pennington y B. Ho (1995): "Do ESL educators suffer from burnout?", *Prospect*, 10, págs. 41-53.

[5] E. L. Deci y R. M. Ryan (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

profesor cuya principal motivación es ganar dinero con su trabajo. La *amotivación* se produce cuando el individuo no ve ninguna relación existente entre sus acciones y las consecuencias, sino que piensa que factores que no puede controlar son la causa de lo que le sucede (Noels 2003: 102). Un ejemplo es un profesor que piensa que su trabajo en clase no influye en el aprendizaje de sus estudiantes, o un estudiante que piensa que va a sacar malas notas independientemente de si estudia o no.

Entendemos por *desmotivación* la pérdida gradual de la motivación, pudiendo llegar a la amotivación.

Es importante que el profesor se encuentre motivado hacia su trabajo. Dejando de lado la evidente influencia positiva que tiene sobre su bienestar personal, pueden aducirse más razones, la principal de ellas es que un profesor motivado aumenta el éxito en el aprendizaje de sus estudiantes (Dörnyei 2003: 26; Noels 2003: 103-104). Lo más recomendable es que esta motivación sea intrínseca, tanto para los estudiantes como para los profesores, ya que parece ser que las principales fuentes de satisfacción para estos últimos son intrínsecas a su labor educadora (Day 2006: 90; Kassagby, Boraie y Schmidt 2001).

4. LA (DES)MOTIVACIÓN DEL PROFESOR DE ESPAÑOL EN JAPÓN

La definición de motivación señala que lo que mueve a cada persona, lo que la motiva, es diferente. Por ello, a continuación ofrecemos una definición más específica, que puede coincidir o no con la de otros profesores: la motivación del profesor de E/LE es disfrutar dando clase de español, lo cual significa relacionarse con los estudiantes de tal manera que tanto ellos como el profesor desarrollen su competencia comunicativa intercultural, sean capaces de aprender por sí mismos y enriquezcan su vida personal. Los estudiantes son el centro del aprendizaje y el profesor es un facilitador del mismo. La motivación del profesor tiene que verse retroalimentada por la motivación de sus estudiantes, la cual es fundamental para continuar con su labor educadora.

A partir de aquí pasaremos a analizar los factores que influyen en la desmotivación del profesor de español en Japón, los cuales aparecen con frecuencia en la bibliografía consultada sobre el tema. Partimos para ello de la interacción del aula, del *contexto* en el que se desarrolla el aprendizaje. Los elementos del contexto pueden dividirse en dos grupos: componentes pragmáticos y componentes mentales, todos los cuales interactúan entre sí. El contexto pragmático son aquellos aspectos objetivamente obser-

vables: edad, materiales, etc. El contexto mental son las actitudes, creencias y expectativas de comportamiento que los participantes llevan a la clase (Tudor 2001: 18-21).

5. EL CONTEXTO PRAGMÁTICO

Se trata de una universidad privada del área de Kansai (con ciudades como Kobe, Osaka o Kioto), de donde procede la mayoría de los estudiantes. Los trabajadores son japoneses salvo un grupo de docentes extranjeros. En cuanto a los estudiantes, prácticamente todos son japoneses (hay un número considerable de chinos), tienen entre 18 y 22 años y estudian durante cuatro años, siendo poco frecuentes los repetidores.

Existen dos tipos de clases de E/LE: las de conversación, que son extracurriculares, y las asignaturas regladas. Estas últimas, semestrales, constan de quince horas lectivas cada una. Los estudiantes de E/LE son, salvo dos estudiantes chinas, japoneses. La edad de los estudiantes es de 18-22 años por una parte y de 40-75 por otra, es decir: los estudiantes "normales" y los oyentes. Los dos grupos pueden participar tanto en las clases de conversación como en las asignaturas regladas. El nivel de conocimiento del español va desde cero hasta un B1. Las aulas son espaciosas, bien iluminadas, con material audiovisual de todo tipo. Hay salas de ordenadores disponibles y bastante material de E/LE. El número de alumnos por cada clase es muy reducido, de uno a cinco.

El sueldo es aceptable y el horario reducido, y el profesor recibe un presupuesto para investigar y formarse. En definitiva, el contexto pragmático no parece plantear problemas para la enseñanza, salvo por el número de alumnos, que quizás es demasiado pequeño.

6. FACTORES QUE INCIDEN EN LA DESMOTIVACIÓN

6.1. Resumen

Los resumimos a continuación con el fin de ofrecer una visión general que permita entender el análisis posterior.

– Factores de la interacción en clase: elevado porcentaje de estudiantes amotivados: carecen de interés, faltan a clase y no estudian; estudiantes que aparecen de improviso por clase; los estudiantes no expresan su opinión; la edad, el estatus social y el nivel de español percibido determinan la

interacción en el aula; tardan mucho en contestar; falta de entendimiento entre los estudiantes y el profesor; la memorización y la traducción son muy importantes.
– Factores del entorno de trabajo: la enseñanza es poco importante; carencia de coordinación entre los profesores y también en las asignaturas; ingente papeleo; falta de información; bastante trabajo extra.
– Factores del profesor: cultura y lenguas desconocidas; falta de vida social; expectativas diferentes sobre el comportamiento del profesor de E/LE; centro educativo que no valora al profesor de LE.

6.2. Factores de la interacción en clase

6.2.1. La amotivación de los estudiantes

En el caso de los estudiantes "normales" (que no en el de los oyentes), da la impresión de que carecen de motivación para estudiar español y mantienen una actitud pasiva en clase, llegando incluso a dormir. La mayoría no estudian y, pese a ello, hay obligación de aprobarlos si asisten a clase (Kelly 1993: 182). Los estudiantes motivados son una minoría. Toda la bibliografía consultada coincide en hablar de esta apatía. Sería peligroso que el profesor atribuyera la amotivación de sus estudiantes a su manera de dar clase.

La función de la universidad japonesa es ser un período de descanso de cuatro años entre las exigencias del instituto y el trabajo, un período en el que los estudiantes puedan relacionarse, hacer amigos y formar parejas: madurar y establecer relaciones sociales, en definitiva. Lo que estudien en la universidad y las notas que saquen son irrelevantes para su posterior trabajo, ya que es la compañía quien les formará (Kelly 1993), aunque se está produciendo un cambio en los últimos años. La desmotivación del profesor de E/LE proviene de pensar que el funcionamiento de la universidad japonesa debería ser igual que el de la universidad en la que se formó.

Otro factor en esta amotivación es cómo está planteado el examen de ingreso a la universidad de la LE (normalmente, inglés). Durante el instituto, la enseñanza de una LE está orientada a aprobar el examen, no a que los estudiantes aprendan inglés, ya que los exámenes de ingreso determinan a qué universidad entra el estudiante: cuanto más prestigiosa sea, más difícil es entrar en ella, pero hacerlo es garantía de un buen puesto de trabajo. En consecuencia, parece ser que la motivación de gran parte de los estudiantes japoneses en el instituto es aprobar los exámenes, pero no aprender inglés. Cuando estos estudiantes sacan malas notas tienden a atribuir su fracaso a una supuesta falta de capacidad por su parte, la cual consideran que no

pueden cambiar y, en consecuencia, se limitarían a hacer lo mínimo posible (Irie 2003: 95; Noels, Pelletier, Clément y Vallerand 2003: 53). Esta situación continuaría en la universidad.

Una asignatura reglada consta de 15 clases de una hora y media de duración cada una a lo largo de un semestre. Los estudiantes de los departamentos de español tienen aproximadamente cinco asignaturas al semestre (Del Campo 2004: 38), insuficiente a todas luces para que se produzca un progreso importante en el conocimiento de la lengua, además de que el profesor apenas tiene tiempo para conocer a sus estudiantes. Como indica Martín Sánchez (2007: 26), muchos profesores de E/LE encuentran su profesión intrínsecamente motivadora porque les permite observar cómo los alumnos van progresando en su aprendizaje; en el caso del profesor de E/LE en Japón, habría que esperar años para ver esta evolución: de ahí la desmotivación.

Conseguir la motivación pasaría por cambiar estas "pautas de conducta de aprendizaje nocivas" (Del Campo 2004: 26) y centrar la atención en el aprendizaje y hacerles ver que depende de ellos el mejorar. Para ello, en lugar de plantearse como objetivo prioritario el aprendizaje continuo y gradual de la lengua que les lleve algún día a obtener cierto nivel de conocimiento, se puede poner el énfasis en que *cada clase* sea interesante, sin por ello excluir una meta a largo plazo en la que seguramente esté interesada una minoría de estudiantes intrínsecamente motivados de antemano. Además, algunos estudiantes amotivados podrían dejar de estarlo e, incluso, decidir que quieren seguir aprendiendo español en el futuro.

6.2.2. La asistencia

Las faltas de asistencia se dan en las asignaturas regladas y muy puntualmente en las clases de conversación. Este hecho, evidentemente, no tiene nada de especial, ni en Japón ni en el resto del mundo. Al profesor le puede ocasionar que deba cambiar la clase sobre la marcha, lo cual no es necesariamente negativo, ya que de esta forma desarrolla la espontaneidad y la creatividad. El problema lo originan los estudiantes *sorpresa*, es decir, aquellos que aparecen por clase sin avisar y sin estar matriculados, en cualquier momento del semestre, por razones como estar en clase con uno de sus amigos, ligar o porque se aburren. El profesor no puede negarles la entrada, por lo que con frecuencia no sabe quiénes estarán en la clase. Esta situación puede conducir a que el profesor piense que preparar las clases es inútil o, sencillamente, que no trabaje en ellas tanto como podría. Los estudiantes *sorpresa* son una consecuencia de la función socializadora de la universidad y la menor importancia del aprendizaje *académico*. Por estas dos razones,

el nivel de conocimiento de los estudiantes suele ser dispar dentro de una misma clase, lo cual también incide en la desmotivación del profesor. La solución es que el profesor, dentro de los límites que marque la universidad, intente que los estudiantes avisen antes de aparecer de improviso por clase e intentar agruparlos según su nivel.

6.2.3. La interacción en clase

Por lo observado en clase y coincidente con lo que exponen otros investigadores (Sasaki 1996: 230-231; Del Campo 2004: 50), comparada con culturas como la española, la expresión verbal tiene menor importancia, la armonía del grupo es fundamental (por lo que se evita la expresión de sentimientos u opiniones que puedan conducir a una discusión) y existe una jerarquía dentro del mismo. El profesor representa la autoridad y el error se ve como una falta de respeto a la misma. En la clase surgen dudas sobre cuál es el comportamiento adecuado tanto del estudiante como del profesor, lo cual se negocia, normalmente de manera implícita.

En consecuencia, aquellas actividades en las que se pide que expresen su opinión no suelen funcionar, al igual hacer una pregunta para toda la clase y esperar a que alguien conteste inmediatamente. Si el profesor quiere que todos contesten a una pregunta en particular, el orden de respuesta será jerárquico: de mayor a menor edad, posición social y conocimiento del español. Aunque un estudiante sepa la respuesta, hará una larguísima pausa antes de contestar y a veces consultará con sus compañeros, en japonés, si la respuesta es adecuada o no. Si la desconoce, se lo hace saber al profesor gestualmente o repitiendo lo que no ha entendido.

Percibir que ciertas actividades no producen los resultados esperados puede ser frustrante, especialmente si se han utilizado con éxito en el pasado en otros contextos educativos. Además, al tardar tanto tiempo en contestar y realizar las actividades, la cantidad de materia con la que se trabaja disminuye, por lo que el profesor puede tener la sensación de estar perdiendo un tiempo muy valioso de aprendizaje, lo cual es desmotivador.

El origen de estas divergencias se encuentra en el contexto mental de los participantes, es decir: las actitudes, creencias y expectativas que cada uno lleva a clase, muchas de ellas determinadas por la sociedad a la que pertenecen. Para solucionar este problema, los estudiantes y el profesor tienen que ser conscientes de este contexto mental y negociar sobre cómo se va a desarrollar la clase. Se trata de desarrollar la competencia intercultural tanto de los estudiantes como del profesor lo cual, indudablemente, requiere bastante tiempo.

6.2.4. Los estudiantes motivados

Conocer sus necesidades y expectativas es positivo para su aprendizaje y para nuestra labor educadora. Sin embargo, cuando se les pregunta directamente por qué estudian español o qué les gustaría aprender, las respuestas son muy generales o imprecisas. En consecuencia, recae en el profesor decidir los objetivos y cómo conseguirlos, sin que se produzca negociación. Esta falta de *feedback* parece típica de los estudiantes universitarios japoneses. Según Del Campo (2004: 12-13), es posible que una de las expectativas de los estudiantes japoneses sea que los profesores no pregunten ya que, de hacerlo, pierden la autoridad que se les supone. Para descubrir qué es lo que quieren nuestros estudiantes, parece ser que hay que recurrir a la observación y a interrogarles de manera indirecta. Otra posibilidad es hablar con ellos fuera de clase (Nozaki 1993: 29), donde no ven al profesor como figura de autoridad.

6.2.5. ¿Enseñanza comunicativa en Japón?

En el instituto, la LE más enseñada es el inglés. El método más utilizado por varios motivos es el de *lectura-traducción*, que consiste en traducir palabra por palabra y, a continuación, explicar gramaticalmente. Hay que decir, sin embargo, que gradualmente tanto en los institutos como en las universidades se van adaptando otros enfoques y metodologías (Nishino 2008). Es posible que nuestros estudiantes hayan crecido con esto, de hecho en la universidad no es extraño que un examen de español consista en traducir o memorizar un texto, o que las instrucciones de las actividades o explicaciones gramaticales se hagan en japonés. Consideramos que basar la enseñanza de una lengua en la traducción y la memorización no conducen a un aprendizaje efectivo, pero cabe plantearse si los estudiantes opinan lo mismo. El éxito de una metodología no está en sí misma, sino en si es capaz de conectar con los estudiantes, de tal manera que participen activamente en el proceso de aprendizaje (Tudor 2001: 145). El profesor puede sentirse desmotivado porque no sabe si sus estudiantes preferirían otro tipo de enfoque o actividades, además de que, como hemos visto, no van a mostrar su desacuerdo con el profesor. Por ello, proponemos que el profesor intente descubrirlo de manera indirecta. Además, partiendo del conocimiento previo de nuestros estudiantes (conocimiento en general, también el relativo a la metodología) podemos hacer actividades significativas para ellos, que llevarán a un aprendizaje efectivo (Tudor 2001: 103).

6.3. Factores del entorno de trabajo

6.3.1. Los profesores

Ser profesor en una universidad japonesa significa tres cosas: dar clase, investigar y cumplir con la burocracia, por lo que la calidad de la enseñanza de algunos profesores se resiente al considerarse "otra faceta más". Además, desde el punto de vista del recién llegado, se percibe una falta de coordinación entre los profesores de una materia: no hay objetivos comunes en planes de estudios, las programaciones suelen ser imprecisas y casi no hay ocasiones que favorezcan la comunicación con el resto del profesorado dentro de la universidad. Por todo ello, el recién llegado, que no sabe qué es lo que se espera de él y apenas se relaciona con el resto del profesorado, puede empezar a sentir que a la institución no le interesa la enseñanza, además de desconfianza hacia el resto de compañeros.

La falta de objetivos comunes en las programaciones se debe a que el aprendizaje académico no es lo fundamental (lo importante es que los estudiantes maduren y se relacionen). Además, de esa manera, el estudiante puede escoger las asignaturas que más le convengan según sus preferencias y horarios. Sin embargo, no es cierto que no haya ocasión de conocer a los compañeros, ya que prácticamente todas las semanas hay reuniones en las que participa todo el claustro de profesores. En teoría, la asistencia es obligatoria; en la práctica, se hace la vista gorda para aquellos miembros del profesorado que se ven como temporales y que no conocen el idioma. Sería, sin embargo, positivo que asistieran ya que, por una parte, se reconocería su papel como miembros de la comunidad universitaria y, por otro, contribuiría a su aprendizaje del japonés y su cultura.

6.3.2. El papeleo

Algunas veces es razonable y necesario; otras, roza el ridículo. Por ejemplo, cuando se viaja al extranjero, ya sea para trabajar o de vacaciones (algo que nosotros consideramos parte de nuestra vida privada), hay que informar oficialmente a la universidad. Se produce así un choque entre nuestras expectativas y las de la institución en la que trabajamos, lo cual lleva a la frustración y a la falta de confianza en ella.

6.3.3. La falta de información

Uno de los factores más graves que influyen en la desmotivación es la falta de información: al profesor no se le informa de prácticamente nada, sino

que tiene que preguntar, lo cual produce un choque entre lo que él considera apropiado (la institución es quien debe informar) y lo que realmente sucede. Según Wordell (1993: 149), la universidad no tiene la responsabilidad de informar, al igual que sucede en la sociedad japonesa.

6.3.4. El trabajo extra

Existe la "obligación" de participar en actividades no relacionadas con la enseñanza de E/LE, algunas remuneradas y otras no, que pueden ser *cualquier* día de la semana. Si un profesor se siente explotado porque su contrato no las recoge o porque vulnera su supuesto derecho a descansar, lógicamente se desmotiva. Sin embargo, según la mentalidad japonesa, el trabajador, el profesor, se debe a su empresa (lo que no impide que tenga otros trabajos, aunque está mal visto hablar de ellos) y la participación en estas actividades se da por supuesta. Además, suelen involucrar a los estudiantes, con lo que se potencia así la función socializadora de la universidad.

6.4. Factores del profesor

6.4.1. La cultura

Aunque el profesor intente desarrollar su capacidad intercultural, en muchas ocasiones los valores, las creencias y las normas de comportamiento de la sociedad japonesa son totalmente opuestas a las suyas: conocer y entender qué es lo que las produce no significa aceptarlas, ya que el modo de pensar y de comportarse del profesor también está determinado en gran medida por su cultura de origen, sea consciente de ello o no. Hasta qué punto sea capaz de sentirse cómodo en la cultura japonesa determina su motivación para seguir en el país y su compromiso con sus estudiantes.

6.4.2. ¿Vida fuera de las aulas?

Ser profesor implica que la vida personal y el trabajo están muy relacionados, pero involucrarse emocionalmente de manera excesiva tiene repercusiones negativas (Day 2008: 63-64). Es por ello fundamental tener una vida al margen del trabajo. Un profesor recién llegado, sin embargo, debe empezar de cero y tejer relaciones sociales poco a poco. En este aspecto influye mucho la personalidad de cada uno, pero no es raro que el profesor sienta carencias afectivas durante un tiempo, lo cual influye negativamente en su motivación para el trabajo.

6.4.3. Lo que se espera del profesor: typical Spanish

El profesor tiene una idea formada sobre cómo debe comportarse y sobre lo que esperan de él los estudiantes y el resto del centro educativo, percepción que puede que no coincida con la de los estudiantes o compañeros. Según Kelly (1993: 184-185), muchos estudiantes universitarios se interesan por el estudio del inglés porque esa lengua representa una cultura opuesta a la japonesa, individualista y con mayor libertad social y de expresión. De ser esto también válido para el español, el profesor de E/LE sería el mejor representante de la contracultura y los estudiantes esperarían de él que se comportara como tal, pudiendo caer en los estereotipos (flamenco, fiesta, pasión, etc.). También es de esperar que sientan interés por temas que el profesor no considera atractivos o que sencillamente son opuestos a su manera de pensar (toros, fútbol, etc.). La desmotivación proviene, por una parte, de la presión percibida para encajar en la idea que los estudiantes tienen de lo que debe ser un profesor de E/LE y, por otra, de percibir que el interés de los estudiantes por el profesor deriva de lo que representa para ellos, no de lo que realmente es como persona.

6.4.4. La percepción del centro educativo

Si el profesor de LE continúa aplicando los criterios de su cultura a la universidad japonesa, puede llegar a pensar que ésta no valora su trabajo, lo cual provoca desmotivación y puede llevar a la amotivación: si la calidad del trabajo no es valorada por los superiores, no importa si se esfuerza o si no hace nada. Afortunadamente no es cierto del todo: sí se valora, pero el papel del profesor como partícipe en el crecimiento de los estudiantes es más importante que su papel como facilitador del aprendizaje de una lengua. Si el profesor está acostumbrado a que se le valore principalmente por la calidad de su enseñanza, deberá plantearse si es capaz de aceptar lo que el sistema universitario japonés espera de él.

7. CONCLUSIONES

7.1. Enfoque etnográfico e interculturalidad

Un análisis detallado de lo que sucede en clase y la cultura en la que ésta está inscrita, es decir, un análisis etnográfico (Tudor 2001: 212), de lo local, en definitiva, puede ayudarnos a entender mejor el comportamiento y creencias tanto de los estudiantes como del profesor. Hay que tener cuidado en no

quedarse en diferenciar entre un *ellos* y un *nosotros*, sino *negociar* para poder llegar a un punto intermedio que desarrolle la competencia intercultural tanto de los estudiantes como del profesor. Es en esta negociación donde pueden surgir las diferencias y los problemas, que cada profesor resolverá con sus alumnos de manera presumiblemente diferente. Hay que tener en cuenta dos cuestiones: las culturas cambian, y tanto los estudiantes como el profesor son individuos con características propias, determinadas tanto por su personalidad como por su cultura.

7.2. Cambio de perspectiva

A través de sus clases, el profesor tiene que intentar motivar a sus estudiantes. Además de descubrir qué es lo que les atrae, es importante hacer las clases amenas, interesantes y variadas, y que conlleven desafíos personales para el desarrollo profesional.

El profesor tiene que fijarse metas realistas a corto plazo (aunque sin excluir otras a largo plazo). "De esta forma se desactivan la ansiedad y el agobio que presupone el hacer algo para conseguir un cambio permanente de comportamiento o de hábitos; y se van consiguiendo resultados, lo que a su vez motiva a continuar en la acción" (Voli 1996: 91). Como comentamos con anterioridad, se puede intentar que *cada clase* sea interesante.

La libertad absoluta que tiene el profesor en la universidad japonesa, además de desmotivante por la falta de objetivos, es también positiva: es una buena ocasión para ser creativos, involucrarse en otros proyectos (educativos o no) y crecer como profesionales y como personas (Wordell 1993: 155).

7.3. El profesor

El conocerse a sí mismo y mantener una actitud positiva, de adaptación y de superación hacia el trabajo ayudan a no desmotivarse.

La formación continua del profesor fuera del aula (mediante cursos, investigaciones, etc.) incide positivamente en la motivación, ya que "es una forma de mantener el sentido de la identidad, la autoestima y el compromiso continuo de hacer el trabajo lo mejor posible en todas las circunstancias" (Day 2006: 83). Un profesor que conoce bien su materia se siente más seguro sobre cómo da las clases, y esa seguridad la transmite a sus alumnos, además de ser capaz de adaptarse mejor a sus necesidades.

Estar en contacto con otros miembros de la comunidad escolar influye positivamente en el sentido de pertenencia a la misma, además de poder

intercambiar ideas que enriquecen tanto la vida profesional como personal del profesor.

7.4. Conclusión final

En definitiva, la motivación del profesor está íntimamente relacionada con lo que sucede en el aula y en la sociedad en la que ésta se inscribe. Evitar la desmotivación pasa por tener la mente abierta a las diferencias, ver a nuestros estudiantes y a nosotros mismos como personas, poseer espíritu de superación y de adaptación a las circunstancias y, ante todo, darse cuenta de que está en nuestra mano encontrar la satisfacción en el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

DAY, C. (2006): *Pasión por enseñar.* Madrid: Narcea.

DEL CAMPO, R. M.ª (2004): *Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas. Memoria de Máster de la Universidad Antonio de Nebrija*, Biblioteca virtual RedELE, 3, primer semestre 2005 (disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/campo.shtml>).

DÖRNYEI, Z. (ed.) (2003): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning.* Oxford: Blackwell Publishing.

HERRERA CLAVERO, F. y RAMÍREZ SALGUERO, I.: "Motivación" (disponible en <http://www.ugr.es/~iramirez/Motivacion.htm>).

IRIE, K. (2003): "What Do We Know about the Language Learning Motivation of University Students in Japan? Some Patterns in Survey Studies", *JALT Journal*, vol. 25, n.º 1, págs. 86-100.

KASSABGY, O.; BORAIE, D. y SCHMIDT, R. (2001): "Values, Rewards, and Job Satisfaction in ESL/EFL", en Z. Dörnyei y R. Schmidt (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, págs. 213-238.

KELLY, C. (1993): "The Hidden Role of University", en P. Wadden (ed.): *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities.* Oxford: Oxford University Press, págs. 172-191.

MARTÍN SÁNCHEZ, M. Á. (2007): "El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos,* 1, págs. 17-30 (disponible en formato *pdf* en <http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf>).

NOZAKI, K. N. (1993): "The Japanese Student and the Foreign Teacher", en P. Wadden (ed.) (1993): *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities.* Oxford: Oxford University Press, págs. 27-34.

NISHINO, T. (2008): "Japanese Secondary School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching: An Exploratory Survey", *JALT Journal,* vol. 30, n.º 1, págs. 27-50.

NOELS, K. A. (2003): "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Styles", en Z. Dörnyei (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing, págs. 97-136.

NOELS, K. A.; CLÉMENT, R. y PELLETIER, L. G. (1999): "Perceptions of Teachers 'Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation", *The Modern Language Journal*, vol. 83, n.º 1, págs. 23-34.

NOELS, K. A.; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R. y VALLERAND, R. J. (2003): "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientation and Self-Determination Theory", en Z. Dörnyei (ed.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing, págs. 33-63.

SASAKI, C. L. (1996): "Teacher Preferences of Student Behaviour in Japan", *JALT Journal*, vol. 18, n.º 2, págs. 229-239.

TUDOR, I. (2001): *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

VOLI, F. (1996): *La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa*. Madrid: PPC.

WADDEN, P. (ed.) (1993): *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.

WORDELL, C. (1993): "Politics and Human Relations in the Japanese University", en P. Wadden (ed.): *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press, págs. 145-155.