

TREBALL DE FINAL DE GRAU

La immediatesa no verbal del docent i la motivació de l'alumne

Estrella Martínez i Miriam Pérez

Curs: 2014 / 2015

Tutor: Llorenç Comajoan

Grau en Psicologia

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Maig 2015

Índex

Introducció	5
1. Estudis previs	6
1.1. La comunicació no verbal	6
1.1.1. Tipus d'actes no verbals	8
1.1.2. Factors associats a la comunicació no verbal	8
1.1.3. Funcions de la CNV	12
1.1.4. Variables a controlar per ser un comunicador eficaç.....	13
1.2. La immediatesa del docent	17
1.2.1. Immediatesa verbal	20
1.2.2. Immediatesa no verbal	20
1.3. Motivació	26
1.3.1. Definició.....	26
1.3.2. Història de l'estudi de la motivació.....	27
1.3.3. Perspectives teòriques sobre la motivació	27
1.3.3.1. Perspectiva conductista	28
1.3.3.2. Perspectiva humanista.....	28
1.3.3.3. Perspectiva cognitiva	30
1.3.3.4. Perspectiva constructivista.....	32
1.3.4. Teories de la motivació en l'àmbit educatiu	33
1.3.4.1. Relació entre motivació i emoció.....	33
1.3.4.2. Teoria de les atribucions i desenvolupament acadèmic	34
1.3.5. Aspectes motivacionals relacionats amb l'aprenentatge	35
2. Estudi	38
2.1. Hipòtesis.....	38
2.2. Descripció dels participants	38
2.3. Disseny de l'estudi.....	41
2.4. Instruments de recollida de dades	42

2.5. Procediment de recollida de dades.....	45
2.6. Resultats	46
2.6.2. Anàlisi dels resultats	63
3. Discussió.....	67
4. Conclusions	71
Agraïments	73
Bibliografia.....	74
Annex	77
Annex 1.....	77
Annex 2.....	78
Annex 3.....	79
Annex 4.....	80
Annex 5.....	81
Annex 6.....	82
Annex 7.....	83
Annex 8.....	84

Resum

En diversos estudis s'ha investigat i demostrat que s'estableix una relació entre la immediatesa no verbal del docent i la motivació de l'alumne. El principal objectiu d'aquesta recerca és observar si s'estableix una correlació positiva entre ambdues variables. Amb una mostra de trenta – quatre estudiants i un docent, i a partir d'un estudi correlacional bivariat, s'han administrat un total de dues escales per poder avaluar les dues variables d'estudi. Per tal de poder mesurar el grau de motivació dels alumnes s'ha proporcionat el qüestionari MAPE–III. Per mesurar la immediatesa no verbal s'ha distribuït l'escala NIS–S per al docent i la NIS–O per als alumnes. L'anàlisi i els resultats mostren que s'estableix una correlació positiva entre la immediatesa no verbal del docent i la motivació dels estudiants.

Paraules clau: immediatesa no verbal, comunicació no verbal, motivació per la tasca, motivació extrínseca, estudiants universitaris.

Abstract

Many investigations have studied and demonstrated that we can establish a relation between teacher's nonverbal immediacy and student's motivation. The main objective of the research is to observe if there is a positive correlation between the two variables. With a sample of forty four students and one teacher, and through a bivariate correlational study, we used a total of two scales to assess the two study variables. In order to measure student's motivation level we used the MAPE–III questionnaire and to measure nonverbal immediacy we used the NIS–S scale for the teacher and NIS–O scale for the students. The analysis and the results show that we can establish a positive correlation between teacher's nonverbal immediacy and student's motivation.

Key words: nonverbal immediacy, nonverbal communication, motivation task, extrinsic motivation, university students.

Introducció

Al llarg dels nostres estudis universitaris hem contemplat diversos continguts d'aprenentatge dintre del nostre àmbit: la psicologia. Hem treballat el desenvolupament humà i com la psicologia intervé en ell; hem obtingut una visió biològica i fisiològica del nostre organisme; hem treballat la psicologia social, dels moviments socials i dels col·lectius; ens han mostrat com es pot intervenir en cada gran àmbit de la psicologia; hem estudiat la motivació i l'emoció, continguts específics d'investigació, i altres coneixements. Però la veritat és que entorn la comunicació no verbal no hem fet cap incursió, és per això que hem decidit que en el nostre treball final de grau seria bo veure més de prop aquest àmbit i conèixer-ho millor. Considerem que és un factor molt important en la condició humana i totalment necessari per establir vincles entre diferents individus. En el context educatiu esdevé un component clau en la construcció de l'aprenentatge significatiu entre docent i l'alumne al voltant d'un contingut d'aprenentatge. En aquest aspecte ens preguntàvem quin era el vincle comunicatiu que es podia establir entre docent i alumne, i com hauria de ser per tal que promogués un aprenentatge significatiu. Arran de plantejar-nos aquesta pregunta i no poder-li donar resposta, ens vam adonar que seria una bona temàtica per al nostre treball d'investigació. A partir d'aquí vam decidir iniciar la recerca de tot el que necessariem per desenvolupar el nostre estudi, així com de quina manera el podríem contrastar de forma empírica. Així, un curs acadèmic després de la recerca, de la recollida de dades, de l'anàlisi de resultats i d'arribar a una conclusió hem arribat al final del nostre objectiu: aconseguir donar resposta a la nostra pregunta. El procés de la nostra investigació queda reflectit al llarg del present treball, igual que la resposta a la nostra qüestió.

1. Estudis previs

L'objectiu d'aquest estudi és investigar si s'estableix una relació entre la immediatesa no verbal del docent i la motivació de l'alumne. Per tal de poder assolir aquesta finalitat ens proposem estudiar els continguts implicats, que presentarem a continuació.

Els conceptes que guien el nostre estudi estan organitzats per temes del més general al més específic. En primer lloc, coneixerem què implica la comunicació no verbal, com s'organitza i com es pot utilitzar en l'àmbit de la docència. Seguidament, ens centrarem en la immediatesa no verbal que concreta els comportaments no verbals del docent cap als seus alumnes i com influeixen en el procés d'ensenyament–aprenentatge. Per últim, realitzarem un repàs sobre el concepte de motivació i com es veu introduïda en l'àmbit educatiu.

1.1. La comunicació no verbal

El desenvolupament evolutiu de la nostra espècie, el desenvolupament històric de la nostra cultura i el desenvolupament personal de cadascú ha conformat tot un sistema de codis que ens permeten al mateix temps aproximar-nos a altres i mantenir la nostra independència, que ens fa socials sense perdre la nostra individualitat (Castañer, 2012). Arran de tota aquesta evolució, els codis que pertanyen únicament a l'espècie humana han sigut els verbals, de manera que els comportaments no verbals són compartits amb altres espècies animals. Abans del segle XX Charles Darwin va ser conscient d'aquest fet i va elaborar la seva obra *L'expressió i les emocions en l'home i en els animals* el 1872. En aquesta obra va exposar que les expressions emotives de les persones es troben arrelades directament en els comportaments de supervivència animal i va servir per donar tret de partida a les investigacions realitzades posteriorment sobre aquest tema. A la primera meitat del segle XX, aquests estudis van ser bastant escassos. L'única obra destacable és la de Sapir (1949) en la qual es destaquen la importància dels signes no verbals en la comunicació humana. A partir de la segona meitat del mateix segle el nombre d'estudis sobre la comunicació no verbal va ser més extens i fructífer, donant lloc al naixement de la Comunicació no Verbal com a disciplina. A finals dels anys cinquanta, antropòlegs destacats com R. Birdwhistell i E.T. Hall van presentar estudis sobre kinèsica, proxèmica i cronèmica, alhora que diferents professionals de la psicologia i la psiquiatria van publicar treballs en els quals analitzen el comportament no verbal de pacients, fet que dona pas a l'origen del corrent d'investigació conegut com a Comunicació no Verbal.

Charles Chaplin i molts altres actors del cine mut van ser pioners de les arts de la comunicació no verbal, ja que era l'única manera de comunicar-se a la pantalla (Pease, 2006). La determinació de si un actor era bo o dolent es feia a partir de les habilitats no comunicatives de què partia.

El terme "comunicació" prové del llatí "*comunis*" que vol dir "comú". El que ens fa pensar que comunicar fa referència a transmetre idees, pensaments, valors i emocions amb l'objectiu de compartir-los amb les persones amb què interactuem, és a dir, amb l'objectiu de posar-ho en comú. Tot això, a partir d'un codi de comunicació compartit, conformat per símbols i signes que permetran una comunicació eficaç i compartida entre les persones involucrades en el procés comunicatiu. Els codis que entren en joc en la comunicació humana poden ser verbals, ja sigui a partir de símbols i signes parlats o escrits, o no verbals, que són els que prendran gran importància en el present estudi.

Centrant-nos ja en la comunicació no verbal (CNV) podem parlar de tres diferents parts que la componen: els gestos, mans, postures i mirades; el to de veu i la velocitat de la parla; i la distància personal que necessita cada persona per sentir-se a gust en el procés comunicatiu. Durant el segle XX, Ekman i Friesen (1981), van ser autors importants en el desenvolupament d'estudis i teories referents en aquest tema. Aquests autors van diferenciar tres variables que influeixen en la CNV. En primer lloc l'origen, el qual pot ser fisiològic i que per tant seran comportaments no verbals que el nostre propi organisme desenvolupa per si sol, o pot ser originat per l'entorn, en el qual les creences i els hàbits socials prendrien un gran paper. En segon lloc, van determinar que els actes no verbals tenen usos diferenciats. Es poden utilitzar per remarcar, repetir o il·lustrar el que estem transmeten verbalment, o poden no tenir relació amb el missatge, o fins i tot, contradir-lo (per exemple, si en una conversa creuem els braços pot ser que sigui perquè tenim fred, i no perquè aquella conversa ens sembli incòmoda i ens tanquem a ella). La tercera variable que Ekman i Friesen van tenir en compte va ser la codificació. Prenent la codificació com la relació que s'estableix entre el signe i el significat dels comportaments no verbals, podem establir que aquesta pot esdevenir arbitrària o icònica. En el primer dels casos estariem parlant d'un acte no verbal que no té res a veure amb el seu significat (per exemple, creuar dos dits per desitjar sort). I, en la codificació icònica, veiem com l'acte no verbal està relacionat amb el seu significat (per exemple, aixecar un puny com amenaça a una persona). És molt important tenir en compte que la codificació dels missatges no verbals vindrà molt marcada pel context en el qual es situï el procés de comunicació. Poden haver-hi gestos en què una situació concreta expressi un significat i en una

altra situació n'expressin un de diferent, o simplement les variacions en les cultures poden jugar un paper molt determinant en aquesta codificació. Per exemple, l'emblema que ajunta el polze amb l'índex formant un cercle i deixa els altres dits aixecats, en una moment determinat podria mostrar un missatge de "correcte" o "molt bé", però en una altra situació podria transmetre'ns tot el contrari, és a dir, "molt malament": he tret un "zero".

1.1.1. Tipus d'actes no verbals

En la CNV trobem diferents tipus de comportaments no verbals, que es poden classificar en quatre categories. En primer lloc trobem els emblemes, que segons Knapp (citats per Baró, 2012, p. 46) són:

"els actes no verbals que tenen una traducció verbal específica coneguda per la majoria dels membres d'un grup de comunicació". Són aquells gestos als quals podem atribuir un significat en concret, com per exemple, fer pinça amb els dits per tapar-se el nas està associat al significat de "fa pudor".

En segon lloc trobem els il·lustradors que tenen la funció d'il·lustrar el que estem dient verbalment, són aquells gestos que van units al llenguatge verbal i que reforcen el significat de la informació que expressem amb paraules. Per exemple, ajudar-se dels dits de les mans quan estem enumerant un seguit d'aspectes seria un comportament no verbal il·lustrador. En tercer lloc, podem parlar de gestos reguladors, que organitzen o dirigeixen la conversació que es porta a terme entre dos interlocutors, com per exemple gestos amb el cap que indiquen afirmació o negació. El quart grup de gestos serien els adaptadors, que conformarien aquells comportaments no verbals que s'utilitzen inconscientment per conduir els sentiments o controlar les respostes. Si els moviments adaptadors s'eliminessin de la comunicació, aquesta no es veuria afectada, i en alguns casos, fins i tot, podria millorar, perquè solen ser moviments que realitzem quan estem incòmodes, nerviosos i que sorgeixen com a resposta d'adaptació a una situació social que ens incomoda, com podria ser gratar-se el cap.

1.1.2. Factors associats a la comunicació no verbal

En l'esforç dels autors per no haver de realitzar una sola definició del concepte de CNV, alguns d'ells decideixen definir-la a partir d'una sèrie d'àrees. D'aquesta manera, la investigació sobre la CNV s'ha dirigit envers els factors associats al llenguatge no verbal, però classificar la CNV en diferents categories no és fàcil, a causa de la seva

naturalesa complexa la qual cosa fa que les diferents categories se solapin entre elles. A continuació veurem els factors i categories en els quals hi ha hagut més acord entre la comunitat científica. Aquests poden estar lligats tant al llenguatge verbal, com podria ser tot el relacionat amb la paralingüística, com també ho poden estar amb el comportament del subjecte, com la kinèsica i la proxèmica. Cal tenir en compte que tant la paralingüística com la kinèsica, s'han considerat sistemes primaris per la seva implicació directa en qualsevol acte comunicatiu humà, ja que es posen en funcionament a l'hora que el sistema verbal. En canvi, la proxèmica és concebuda com un sistema secundari o cultural, ja que actua generalment modificant o reforçant el significat dels elements dels sistemes bàsics o independentment, oferint informació social o cultural. Tractem-ho més en profunditat.

1.1.2.1. Paralingüística

Quan ens comuniquem verbalment utilitzem un to i un timbre de veu determinat, un volum més alt o més baix, parlem més ràpid o més lent, entre d'altres característiques. Totes elles vindran determinades per com l'emissor es trobi en aquell moment, quines emocions o intencions vol transmetre amb el missatge, per tant no poden ser considerades característiques verbals, sinó que són les característiques que conformen el comportament paralingüístic.

El to de veu és un factor que permet relacionar el sentiment amb l'expressió, és a dir, com el verbalitzem. És important saber utilitzar un to de veu adequat per a cada missatge, ja que sinó podria distorsionar la informació que volem transmetre. Un to de veu ascendent mostraria dubte, indecisió o interrogació, un to de veu descendent, en canvi, transmet fermesa, determinació i confiança, i una barreja d'aquests dos podria emetre ironia o sarcasme.

La fluïdesa verbal amb què s'expressa una persona, és a dir, el número de paraules que diu per minut, seria el ritme que utilitza la persona en el seu discurs, el qual s'hauria de trobar entre les 100 i 170 paraules per minut per tal que el missatge sigui comprensiu.

Un altre factor important de la paralingüística és el volum, que es relaciona amb la intensitat amb què parlem. Un volum baix ens indicarà que la persona es mostra tímida, trista o amb un rol de submissió, pel contrari, un volum alt mostrarà a la persona amb seguretat i dominant la situació. Tot i així, s'ha de tenir en compte que el

volum sempre s'ha d'adaptar a les característiques de la situació en què es troba la persona, al número d'interlocutors i a l'activitat que es durà a terme.

En la comunicació també cal prendre importància als silencis i pauses que s'efectuen, els quals són necessaris per poder expressar emocions sense haver dir res, o les pauses, que més aviat ajudaran a dirigir l'acte comunicatiu marcant a l'interlocutor que pot prendre la paraula.

Per últim, el timbre de veu es divideix en quatre graus diferents: molt baix, mig-baix, alt o molt alt, el que ens permetrà distingir a les persones.

1.1.2.2. Kinèsica

Els moviments i posicions del cos ja siguin de manera conscient o inconscient, i la seva percepció, posseeixen un valor comunicatiu clau en el procés de la CNV combinat amb el factor de la paralingüística i conformen el factor anomenat kinèsica (del grec *kínesis*, que vol dir "moviment"). Va ser el 1952, quan l'antropòleg Ray Birdwhistell va escriure la seva obra *Introduction to Kinesics*, quan aquest terme es va començar a utilitzar per tal de descriure el moviment humà des del punt de vista del seu significat. En la seva obra, Birdwhistell va descobrir que, de la mateixa manera que el llenguatge verbal es podia separar en diferents nivells d'integració, el moviment del cos també podia ser desglossat en diferents unitats. D'aquesta manera, i descrivint totes les subcategories que conformaven el moviment humà, va poder aportar un coneixement a la comunitat científica que amb el temps s'aniria estudiant i ampliant.

A partir de l'evolució de l'estudi del moviment humà, podem parlar del fet que els principals actes verbals que s'estudien des d'aquesta disciplina són l'expressió facial, les mirades, les postures del cos i els gestos.

L'expressió facial té la principal funció de desenvolupar les emocions. A través dels ulls i la boca que expressen sentiments i actituds de l'emissor, així com també ens aporten informació sobre la seva intensitat. Paul Ekman va concloure que amb l'expressió facial l'esser humà és capaç de transmetre set emocions bàsiques: alegria, tristesa, por, enuig, menyspreu, sorpresa i fàstig.

La mirada compleix un seguit de funcions dintre de l'àmbit expressiu. La principal d'elles és regular el procés comunicatiu, ja que pot indicar al seu interlocutor que realment l'està escoltant.

La posició corporal ve definida per la disposició que pren el cos de la persona envers el seu interlocutor. Aquesta, a més, reflexa l'estat emocional de les persones, sobretot si es troben tenses o relaxades. Des de la posició del cos prenen gran importància les postures que duem a terme amb les cames, ja que poden transmetre molts sentiments, com per exemple, unes cames creuades demostren timidesa o inseguretat, unes cames semiobertes indiquen inseguretat i unes cames estirades poden marcar prepotència.

Per últim, els gestos, que es veuran influenciats per la cultura i la societat en què vivim i prendran un significat o un altre depenent del context en què ens trobem. Aquests es formen a partir dels braços, les mans i el cap que ens proporcionaran molta informació sobre la intenció del missatge, així com la veracitat del que se'ns està transmeten verbalment.

1.1.2.3. Proxèmica

El tercer factor associat al llenguatge no verbal és la proxèmica. Aquest terme va ser introduït per Edward T. Hall, l'any 1959, a la seva obra *The silent language*, per tal de referir-se als patrons culturals utilitzats per construir, manipular i percebre l'espai social i personal. El seu llibre es guiava d'un enfocament etiològic, on es parlava de l'animal humà. Hall defensava la idea que la territorialitat d'una persona és molt important, i aquesta és una manifestació instintiva a partir de la qual les persones podien determinar el seu propi espai, defensant-lo d'altres membres.

Aquesta disciplina estudia l'espai i la distància que guarden les persones al comunicar-se verbalment. Són el conjunt de comportaments no verbals que s'encarreguen d'organitzar, utilitzar i distribuir l'espai. En termes concrets, la proxèmica interaccional és el concepte que defineix les distàncies que les persones d'una comunitat utilitzen per dur a terme diferents activitats. Aquesta distància depèn de diversos factors: el grau d'intimitat que l'emissor té amb el receptor, el motiu de la trobada (formal o informal), la personalitat de la persona, la seva edat i la seva cultura o ètnia. En funció del tipus de relació que tinguem amb el nostre interlocutor, podem marcar quatre tipus de zones:

1. Distància íntima (fins a 45 cm.): Conversació íntima. Amb familiars o amics íntims.
2. Distància personal (de 45 a 120 cm.): Amb persones conegudes, trobades personals però no íntimes.

3. Distància social: (de 120 a 360 cm.): El contacte físic en aquesta zona és quasi impossible. Converses formals, trobades impersonals o amb desconeguts.
4. Distància pública: (més de 360 cm.): Discursos o conferències i reunions, ja que confereix prestigi i autoritat.

S'ha de guardar la distància física respectant l'espai vital de cada persona, ja que no tenir en compte aquest espai pot comportar que el nostre interlocutor es senti agredit si l'envaïm, o pel contrari, interpreti que hi ha desinterès per la nostra part si el mantenim massa ampli.

1.1.2.4. Cronèmica

La cronèmica fa referència a l'estructuració i ús que fa del temps l'esser humà. Edward T. Hall també va ser fundador d'aquest terme, i va considerar dos tipus bàsics de comportament cronèmic: el monocrònic i el policrònic. El primer fa referència a l'ús del temps de manera segmentada, és a dir, que cada moment del dia, cada compartiment horari, està dedicat exclusivament a un tipus d'activitat. En canvi, el policrònic, es caracteritza per utilitzar el temps de forma contínua, no es diferencia el temps dedicat a diverses activitats, es poden fer de manera simultània. Un exemple de cultura monocrònica seria l'europea o la nord-americana, en canvi, la cultura llatina seria més policrònica.

1.1.3. Funcions de la CNV

Un cop analitzades totes les categories que conformen la CNV, cal destacar que només a partir de la combinació dels significats de tots els signes verbals i no verbals emesos podem proporcionar un sentit i un contingut al que es vol expressar. Si aconseguim donar aquesta significació al procés de comunicació, el llenguatge no verbal ens permetrà aconseguir un seguit de funcions.

Ens permetrà emfatitzar el llenguatge verbal, a partir d'il·lustradors, repetint amb la CNV el que expressem verbalment. Ens proporcionarà poder expressar sentiments i emocions, comunicant el nostre estat anímic. Podrem comunicar-nos substituint el llenguatge verbal, per exemple creuar-nos de braços i fregar-los per tal de comunicar que tenim fred. També ens proporciona habilitats per orientar la forma en què el missatge verbal ha de ser interpretat, ja que un mateix enunciat es pot interpretar de diverses maneres si variem el volum i to de veu o utilitzem uns gestos o altres. En la

mateixa línia, la CNV ens permetrà regular, organitzar i estructurar la comunicació amb el nostre interlocutor. Finalment, cal tenir molt en compte que si el nostre missatge no verbal no és congruent amb el missatge verbal, es produirà una contradicció entre ambdós codis comunicatius i, per tant, el significat del missatge no podrà ser descodificat de manera òptima.

1.1.4. Variables a controlar per ser un comunicador eficaç

Segons Hennings (1978, citat a Álvarez, 2012), hi ha quatre grans conjunts d'estímuls que s'intercanvien en una trobada interpersonal: verbals, físics, vocals i situacionals. Seguint aquesta distinció l'autor assenyala que un comunicador, si vol ser eficaç, ha de tenir en compte el control de la distància, la veu, el cos, les paraules i la situació.

L'antropòloga Saville–Troike (2005, citat a Álvarez, 2012) realitza la distinció entre aquella comunicació vocal i no vocal, sent la primera tots aquells aspectes relacionats amb la paralingüística (to de veu, timbre, accent, entonació, etc.) i la segona aquells factors que no són transmesos verbalment: l'espai, la distància, el cos i el llenguatge corporal. Seguint aquesta distinció de Saville–Troike, a continuació ens centrarem en aquells aspectes no vocals que un comunicador hauria de tenir en compte perquè el seu missatge i la seva transmissió siguin eficaços. Des del nostre estudi ens interessa analitzar els aspectes no vocals que presenta concretament un docent universitari, ja que la nostra investigació és entorn de l'àmbit universitari.

1.1.4.1. Control de l'espai i la distància

En primer lloc, trobem el domini de l'espai i la distància del professor amb l'entorn i els seus alumnes. És clau que el professor sigui conscient que les característiques de l'aula per ella mateixa ja poden transmetre un seguit de missatges que poden influir en els alumnes.

1.1.4.1.1. L'espai físic

L'espai físic és un context i un mitjà que permet establir relacions interpersonals. Les seves característiques transmeten estímuls sobre el grau d'intimitat que es vol amb la relació, la seva formalitat, compromís, etc. Focalitzat a l'àmbit educatiu, Albadalejo (2007, citat a Álvarez, 2012, p.28) exposa que: “en tots els models de distribució de mobiliari, el docent té més espai per moure's, el seu territori és ampli, la seva mobilitat és major que la dels seus alumnes i el missatge que el mobiliari transmet és del major status del docent en relació amb els alumnes”. D'aquesta manera, els professors

poden utilitzar l'espai per poder transmetre missatges de poder i autoritat davant els seus alumnes.

Així podem veure com l'espai és un condicionant del clima social i del tipus de relacions que s'hi poden crear. Actuant sobre la distribució, cura i decoració de les seves aules els professors poden afavorir un millor clima social que afavoreixi la comunicació i promogui unes respostes emocionals positives.

Hall (1972) diferencia entre tres tipus d'espais: el fix, el semifix i l'informal. En el primer trobaríem tots els trets arquitectònics i espacials que presenten característiques estables i permanents: la mida, la distribució de les finestres, la ventilació, la il·luminació, el color de les parets, etc. En referència a l'espai físic és interessant tenir en compte un seguit de factors que s'engloben en unes condicions òptimes de l'aula que facilitin el desenvolupament de les diverses activitats a realitzar. Seguint amb la distinció de Hall sobre els diferents espais, a continuació trobaríem aquells espais que engloben el conjunt de mobles que acostumen a presentar una estabilitat però que es poden adaptar a les diferents situacions didàctiques. Aquest espai és l'anomenat espai semifix.

S'han dut a terme un seguit d'estudis sobre la relació que s'estableix entre la distribució de l'aula i la participació dels alumnes (Sommer, 1969; Adams i Biddle, 1970). Les conclusions que se'n poden extreure és que posicionar-se en els seients centrals i de davant afavoreix la participació, el desenvolupament d'actituds positives envers l'aprenentatge i pot contribuir en la millora de l'aprenentatge. Adams i Biddle (1970) van anomenar aquesta zona la "zona de participació". En relació a la distribució de l'aula, el professor pot tenir en compte un seguit de factors com per exemple la mobilitat dels seients, la posició que pren a l'aula per què el camp visual aculli a tots els alumnes i tots els alumnes el puguin veure a ell, o la situació dels alumnes a l'aula, promovent una zona de participació per a aquells que passen més desapercebuts.

1.1.4.1.2. La distància

Quan parlem de distància fem referència a l'espai de tipus informal del qual parlava Hall (1972). Aquest tipus d'espai estaria dedicat al grau de distància física que s'estableix entre dos interlocutors en una interacció. Aquesta distància ens proporcionarà informació sobre el grau de proximitat o distanciament psicològic entre les dues persones, la cordialitat de la relació i l'interès i atracció mútua. Hall també parlava sobre quatre tipus de distàncies bàsiques en la interacció humana: la íntima, la personal, la social i la pública. El que determina el tipus de distància seria el grau de

formalitat i de calidesa en la relació que s'estableix. Per tant, veuríem implicades un seguit de variables com el context, els sentiments, les actituds mútues i l'activitat realitzada. Així com també estaria influenciada per la cultura, el caràcter de la persona i el tipus de relació que volem mantenir amb l'altra persona.

Brooks, Silvern i Wooten (1978), van descobrir diferències en la interacció del professor amb els seus alumnes depenent de la distància en què aquests últims es situaven. Van concloure que el professor mantenia un estil verbal més informal amb aquells alumnes que es trobaven més pròxims, i un estil verbal més formal amb els que seien als últims seients. Per tant, podem veure com l'elecció de la distància condiona la competència comunicativa del professor, i té un paper important en la interacció educativa.

1.1.4.2. Control del cos i el llenguatge corporal

Dintre d'aquesta dimensió trobem tots aquells elements que el professor utilitza a través de la mirada, l'expressió facial, gestos, postura corporal i aparença externa. Com ja hem anat veiem, el cos pot expressar molts aspectes que, lligat amb el missatge verbal, ens pot donar informació sobre sentiments, emocions, actituds, estats d'ànim, expectatives, etc.

1.1.4.2.1. La mirada i l'expressió facial

Els professors han de ser conscients de tot el que podem transmetre a partir de la mirada i l'expressió facial, de manera que ho puguin controlar i puguin promoure actituds positives envers els alumnes.

Pel que fa a l'expressió facial, podem dir que és la font principal per transmetre i percebre sentiments i emocions. Com ja hem dit, els professors han de ser conscients de com la utilitzen, així com també han de saber diferenciar i interpretar les expressions dels seus alumnes. Un bon ús de les expressions facials permetrà al comunicador educatiu captar l'atenció dels seus alumnes, crear un clima de confiança, transmetre proximitat i calidesa amb el somriure, afavorir la comunicació, etc.

La mirada és un altre factor clau a controlar a l'hora de comunicar-se. En la relació didàctica, Albadalejo (2007) identifica quatre funcions de la mirada:

- Cognitiva: Ens dóna informació sobre els processos de pensament dels altres.

- Comprovació de la conducta dels altres: Si el professor observa els alumnes, podrà veure el seu grau d'atenció i entesa del contingut que ell els vol transmetre.
- Reguladora: El professor podrà observar si un alumne vol fer alguna aportació, o si al contrari, prefereix no participar.
- Expressiva: Les persones poden transmetre emocions i sentiments amb la mirada.

Tal i com va expressar Sanz (2005, citat a Álvarez, 2012, p.32): “En una intervenció oral davant d'un grup, la mirada franca i oberta indica proximitat, fet que resulta útil per contrarestar la distància espacial. La mirada de l'orador funciona com un feix de fils que es llancen i recullen i acaben reunint simbòlicament en un entramat a totes les persones de l'audiència. Amb la mirada, el professor ha d'expressar que parla per a tots i cadascun dels presents. Si hi ha un sector de l'aula que no rep la seva mirada, els alumnes que estan allà es sentiran abandonats i és molt probable que perdin el fil del discurs.”

S'ha d'evitar orientar la vista al sostre o perdre-la en el buit, així com la temptació de mirar constantment una sola persona que – perquè demostra que ens escolta o assenteix constantment – ens inspira confiança. S'ha d'alternar la mirada buscant l'equilibri, és a dir, repartir-la equitativament entre tots els rostres i sectors de l'aula.”

Generalment tendeixen a implicar-se més en l'activitat didàctica aquells que es troben en la zona de visió del professor. Per aquest motiu la posició espacial que ocupa el professor és molt important, així com que tingui en compte aspectes com passar-se molt temps escrivint a la pissarra, que porten a l'alumne a desconnectar. Per tant, el docent hauria d'ocupar un lloc en què sigui totalment visible i pugui mantenir contacte visual amb tots els seus alumnes, de manera que el canal de comunicació quedi obert, atragui la seva atenció i disposi d'una bona font de retroalimentació a través de la percepció de la comunicació no verbal.

1.1.4.2.2. La posició, els moviments corporals i els gestos

La posició i els moviments del cos són també una font d'informació sobre les actituds, estat emocional, relacional, confiança en un mateix, motivació, etc. de les persones. Com molts altres es realitzen de manera poc conscient. Segons Albadalejo (2007, citat a Álvarez, 2012, p. 28): “la posició i els moviments del nostre cos parlen de nosaltres, de qui som, del que som en el món i de les nostres emocions (...) la posició d'una

persona expressa la seva actitud davant la vida, la seva particular manera d'enfrontar-se al món i als altres". Les diferents posicions que utilitzem poden mostrar diferents emocions:

- Posició recta: Seguretat i confiança.
- Inclinar el cos endavant: Interès.
- Retirar-se enrere: Falta d'interès.
- Posició tensa i rígida: Por i estar a la defensiva.
- Posició relaxada: Tranquil·litat i obertura.

Pel que fa al moviment del cos, sol anar en consonància amb el ritme del discurs. Per tal de captar i mantenir l'atenció dels alumnes hi ha d'haver una variació en els moviments i gestos del cos per a trencar la monotonia del discurs.

Els moviments de les mans expressen diferents estats emocionals, com por i inseguretat (tremolar), angoixa, ansietat o nervis (tocar-se el cabell, mossegar-se les ungles), etc. Méndez (1998) exposa que els moviments de les mans s'utilitzen per exposar l'estructura de la locució enumerant els seus elements o mostrant com estan agrupats, o marcar etapes durant una narració; per il·lustrar o subratllar el que es diu; per assenyalar envers persones o objectes; per suggerir distàncies i direccions i per il·lustrar formes, mides o moviments.

Els moviments del cap també són importants en l'intercanvi comunicatiu. En aquest sentit el professor pot tenir en compte un seguit de factors: ha de ser dinàmic i expressiu, que la seva gesticulació acompanyi allò que verbalitza, utilitzar moviments corporals que reforcin allò que volen dir i evitar transmetre gestos o moviments que signifiquin inseguretat o nervis.

1.2. La immediatesa del docent

El procés d'ensenyament-aprenentatge és present al llarg de la vida de les persones, des que comencen l'escola amb 3 anys fins que decideixen deixar de banda els estudis. Per tant, és un procés a partir del qual ens anem formant com a persones i que ens permet interactuar amb altres individus que ens aportaran nous coneixements dia rere dia. És per això que aquest procés pren una gran importància en les vides de les persones.

Però, de quina manera ens ve donada la informació que percebem? De quina manera un professor pot motivar els seus alumnes a seguir atentament la classe? Quin podria ser un factor clau en aquest desenvolupament d'habilitats que permetin una major motivació dels alumnes a l'aula?

En el procés d'ensenyament-aprenentatge es dona un canvi continu de missatges entre professor i alumnes. En aquest procés trobem implicats tres elements claus perquè el canvi d'informació es pugui dur a terme: l'alumne, el professor i el contingut d'aprenentatge. El que cal tenir en compte és que el traspàs d'informació succeeix de dues maneres: de forma explícita i de forma implícita. Quan parlem de la informació explícita ens referim al contingut d'ensenyament –aprenentatge que el professor vol comunicar als seus alumnes, aquella informació transmesa verbalment que els estudiants percebran escoltant el discurs del seu professor. Però la percepció de la informació que ens dona la figura del professor no s'acaba aquí, sinó que també tenim molts altres sentits que ens permeten captar informació que, segurament, ni el professor ni nosaltres mateixos serem conscient que l'estem percebent i que, a més a més, ens està influenciant en aquest procés comunicatiu d'ensenyament i aprenentatge. En aquest cas ens referim al llenguatge no verbal, tema que ja hem tractat i que no cal endinsar-nos més en aquest apartat, però que tindrà un paper clau en aquestes properes línies.

Són moltes les investigacions que s'han dut a terme sobre quin és el tipus de comunicació (verbal i no verbal) que més predomina en un acte comunicatiu, i poques han arribat a un acord. L'any 1968, Mehrabian va afirmar que el 93% del significat d'un missatge és emès per manifestacions no verbals, mentre que un 7% és emès per les paraules. Anys més endavant, Grant i Hennings (1971), van contextualitzar aquestes investigacions al context d'ensenyament i aprenentatge, apuntant que el 82% dels missatges que emeten els professors són no verbals, sent el 18% restant corresponent a missatges verbals.

Podem veure clarament com la comunicació no verbal ha despertat un gran interès al voltant de la investigació, el que ha anat provocant que cada cop més s'expandeixi a diferents àmbits de la vida.

L'any 1981 Mehrabian exposa la teoria de la comunicació implícita, la qual dona forma al concepte que ens ocupa en aquest apartat: la immediatesa. En aquesta teoria l'autor exposa que els missatges són transmesos a través de dos tipus de comunicació: l'explícita i la implícita, referint-se a la primera d'elles com aquells missatges que contenen el contingut i queden inserits dintre de la comunicació verbal; i

la segona d'elles com aquells missatges que transmeten emocions i sentiments, els quals es refereixen a la comunicació no verbal. Concretament, Mehrabian va definir la comunicació implícita com: “els aspectes del discurs que no són dictats per la gramàtica correcta, més aviat són expressions de sentiments i actituds molt més enllà del contingut transmès per la parla” (Mehrabian, 1981, p. 2). Aquests dos tipus de comunicacions van quedar unides sota el constructe de immediatesa.

Com ja hem comentat, el concepte d'immediatesa va ser desenvolupat per Mehrabian, el qual el va definir com aquells comportaments de la comunicació que “milloren la proximitat i la interacció no verbal amb un altre” (Mehrabian, 1969, p. 203, citat a Velez i Cano, 2008). Mehrabian, amb altres col·laboradors, van demostrar que la principal funció dels comportaments d'immediatesa és que reflecteixen una actitud més positiva de l'emissor cap al receptor. Conceptualment parlant, podríem dir que els comportaments d'immediatesa són aquells que redueixen la distància entre les persones (Andersen, 1979, p. 544). Mehrabian basa el seu estudi conceptual en els principis d'apropament-evitació. Va afirmar que les persones se senten atretes cap a altres persones i coses que els agraden, que avaluen positivament i que prefereixen; i eviten o s'allunyen d'aquelles coses o persones que no els agraden, que avaluen negativament o que no prefereixen. Per tant, els conceptes d'immediatesa i d'agradabilitat van de la mà, de manera que l'agradabilitat fomenta una major immediatesa i, alhora, la immediatesa provoca més agradabilitat.

Mehrabian i posteriors investigadors (Christophel, 1990; Edwards & Edwards, 2001; Gorham, 1988, citat a Velez i Cano, 2008) han dividit la immediatesa en dues categories de comunicació: la verbal i no verbal.

Altres autors també s'han interessat en el concepte d'immediatesa, i han dut a terme diferents investigacions que permeten estudiar la seva influència en diferents àmbits de la vida de les persones. Gràcies a aquestes investigacions han pogut proporcionar diferents definicions que presentem a continuació:

- Mehrabian (1967): grau de percepció de proximitat física i/o psicològica entre les persones (Citat en Christophel, 1990).
- Gotch i Brydges (1990): la immediatesa ve determinada per una combinació de comportaments no verbals, utilitzats per accentuar un missatge verbal, i reduir la distància física i psicològica entre els interactuants (Citat en Álvarez, 2004).

- Eadie (1996): la immediatesa no verbal està formada per aquells comportaments que fan que el professor aparegui més proper als estudiants i inclouen el somriure, la inclinació cap endavant, el contacte visual i el to de veu (Citat a Álvarez, 2004).
- Álvarez (2004): el terme “teacher immediacy” fa referència a la comunicació verbal i no verbal que intensifica l’apropament professor-alumne.

1.2.1. Immediatesa verbal

Acotant el concepte d’immediatesa al context d’aula, la immediatesa verbal es pot definir com “les expressions estilístiques verbals utilitzades pel professor per desenvolupar en els estudiants un grau d’agradabilitat o aversió cap a ell” (Velez i Cano, 2008). Aquesta immediatesa verbal quedaria delimitada per l’ús d’elogis cap als estudiants en referència als seus esforços, per l’ús d’humor a classe, per fer autorevelacions, per voler involucrar els estudiants a la conversació i, sobretot, per mostrar-se obert i amb voluntat de trobar-se i interactuar amb ells (Edwards & Edwards, 2001; Gorham, 1988).

En l’estudi de Diane M. Christophel (1990) es va mostrar una relació positiva entre la immediatesa verbal i la motivació dels estudiants i la voluntat dels alumnes de participar i contribuir en les discussions de classe. A més, també van demostrar com l’aprenentatge afectiu, cognitiu i comportamental augmenten amb una bona immediatesa verbal.

1.2.2. Immediatesa no verbal

Però el concepte que més ens interessa i que serà la base del nostre estudi és el d’immediatesa no verbal. Aquest concepte va quedar definit per Andersen (1979) com l’ús implícit de senyals de comportaments que porten a l’apropament. La immediatesa no verbal és en gran part un llenguatge relacional percebut que ens transmet sentiments de calidesa, proximitat i pertinença (Richmond, Gorham, McCroskey, 1987). La immediatesa no verbal quedaria conceptualitzada com aquells comportaments de la comunicació que es desenvolupen quan una persona manté una distància física curta, es comunica en el mateix pla espacial, toca, utilitza una orientació directa del cos, es troba relaxada, utilitza el moviment general del cos amb un propòsit, gesticula, assenteix amb el cap, somriu, utilitza el contacte ocular, entre d’altres. (Andersen, 1979). Al 1981, Mehrabian (citada a Velez i Cano, 2008, p.77) afirma que:

“People rarely transmit implicitly (nonverbally) the kinds of complex information that they can convey with words; rather, implicit communication deals primarily with the transmission of information about feelings and like-dislike or attitudes. The referents of implicit behaviors, in other words, are emotions and attitudes or like-dislike.”

El paper de la comunicació no verbal a l'aula és bàsic al ser un context on la dimensió relacional pren una gran importància. A través de la comunicació no verbal podem expressar diferents actituds, creences, emocions, sentiments, expectatives, valors, prejudicis i estats d'ànim. (Álvarez, 2012), que en definitiva conformaran el currículum ocult de l'escola, és a dir, aquell que va més enllà del continguts culturals, donats pel govern, que es consideren imprescindibles per què la persona es desenvolupi i esdevingui membre actiu de la societat.

A banda del que acabem de comentar, el llenguatge no verbal a l'aula també es veu involucrat en la funció instructiva del professor, ja que permet que pugui emfasitzar i reforçar els missatges verbals de manera que aconsegueixi atraure i mantenir l'atenció dels alumnes (Del Barrio i Borragán, 2011, citat a Álvarez, 2012, p.32):

“... Parlar és una acció del tot el cos...els gestos mínims, especialment de la cara i dels ulls, són els que més impactaran en el que tenim davant. Conèixer el llenguatge gestual et permet expressar amb més profunditat i seguretat”

La comunicació no verbal del professor en el procés d'ensenyament-aprenentatge influeix en la idea que desenvolupa l'alumne sobre ell, la matèria i el seu grau de satisfacció. Per tant, seria interessant que el professor aconseguís transmetre diferents actituds com interès per l'assignatura, preocupació per les necessitats dels alumnes, respecte, afecte, comprensió, etc (Álvarez, 2012).

Però això no és tan fàcil com sembla. En la figura de professor sempre es té un doble rol, el rol del professor com a receptor i el rol del professor com a emissor. És per aquest motiu que pren gran importància el fet que els professionals de l'educació prenguin consciència dels seus actes no verbals i del que aquests poden arribar a transmetre. Són molts els estímuls que s'emeten contínuament en una classe, per tant el professor ha de ser conscient d'enviar indicadors que permetin que la relació del procés d'ensenyament-aprenentatge sigui positiva, així com també poder detectar i interpretar de manera correcta aquells indicadors provinents dels alumnes, tant pel llenguatge verbal com pel no verbal.

En el seu rol d'emissor, la congruència entre el llenguatge verbal i el no verbal també és important a l'hora de comunicar-se amb els alumnes. El professor ha d'atendre als seus missatges no verbals, de manera que hi hagi una coherència entre els estímuls que transmet a través de les diferents vies (Álvarez, 2012). El que es dona en algunes ocasions és que els missatges no verbals es transmeten de manera inconscient, el que implica que no som nosaltres els qui ho dominem. Això pot portar que els alumnes observin una incongruència entre el que s'està comunicant verbalment i les accions que s'estan duent a terme, provocant confusió entre ells. Si aquest fet té lloc, es podrien veure afectades tant la relació entre professor i alumne, ja que el professor d'alguna manera perdria credibilitat, com el procés d'aprenentatge.

Els dos grans problemes de la comunicació no verbal a l'aula són: d'una banda, que el professor no sàpiga controlar els seus senyals no verbals. És difícil que un mestre pugui controlar-ho tot ja que emete molts indicadors simultàniament per diferents vies, és un procés que és continu i majoritàriament inconscient i del qual poques vegades rebem un feedback. D'altra banda, podem trobar un excés o una manca de llenguatge no verbal en la comunicació del professor. En cas que trobem un excés, pot ser que els alumnes es distreguin, prestant més atenció a la gestualitat del professor que al contingut que es vol compartir. Contràriament, el fet que hi hagi una manca d'aquesta llenguatge, pot fer que el discurs del professor sigui monòton, no desperti l'interès necessari a classe, perdent força i expressivitat.

Els humans ens caracteritzem per la necessitat de crear judicis de valors quan coneixem una persona. La primera impressió que tenim ens marcarà molt a l'hora de crear futurs contactes amb ella i relacionar-nos. La figura del professor no queda exclosa d'aquest fet: la seva forma de caminar, la seva mirada, aspecte extern, etc. formaran una primera impressió en els alumnes, la qual s'anirà ampliant a partir de la correlació que s'estableixi entre el llenguatge verbal i no verbal, formant altres idees sobre el seu caràcter i personalitat, estat emocional, gustos, interessos, ideologia, actituds, etc.

Tots aquests aspectes, però, necessiten d'altres habilitats comunicatives en el procés de comunicació dels continguts d'aprenentatge, perquè els alumnes se sentin atrets per l'assignatura i motivats per al seu aprenentatge. Cuadrado (1992) va descobrir les funcions que els docents utilitzaven més habitualment amb els alumnes sobre comunicació no verbal, que podem dividir en funcions emocionals i cognitives. Com a funcions emocionals trobem: "acceptar" o "elogiar el seu comportament" (somriure i

inclinat el cap positivament) i “mostrar interès” (mantenir la mirada). I aquelles cognitives quedarien recollides en: “donar ordres” (assenyalar amb la mà), centrar l’atenció (tocar o colpejar sobre alguna cosa, apropar-se a l’alumne) i “la posició corporal a classe” (desplaçar-se per tota l’aula o per la part de davant). Segons Cuadrado, aquests comportaments no verbals del professor estarien encarats cap al control del comportament dels alumnes, així com a captar la seva atenció i aconseguir la seva cooperació.

Després de veure tot el que implica la comunicació no verbal en el rol d’emissor del docent, no ens podem oblidar que en aquest procés comunicatiu, ell també juga el rol de receptor. És en aquest punt on pren una gran importància la sensibilització del professor envers els missatges que els seus alumnes emeten amb la comunicació no verbal. Si ell és capaç de poder percebre aquests tipus d’estímuls, serà hàbil per poder identificar en l’estudiant el seu estat d’ànim, el seu nivell d’atenció, sentiments, el grau d’implicació en les tasques, pensament, necessitats, etc. Álvarez aconsella un seguit de criteris a tenir en compte a l’hora d’interpretar els missatges no verbals dels alumnes:

- Tenir en compte les diferències culturals, per no caure en malinterpretacions.
- Interpretar els estímuls que perceben dintre d’un context, dintre del “paquet comunicatiu” que es presenta a classe, en interrelació amb tots els altres transmesos per la resta d’alumnes.
- Si tenim qualsevol dubte sobre el que hem percebut i interpretat, sempre és millor demanar-li a l’alumne: “Estàs preocupat?”.
- Tenir en compte que alguns alumnes amb deficiències físiques o psíquiques, alguns dels moviments no els podran realitzar, en realitzaran d’altres sobre els quals no tenen cap tipus de control, i que per tant, no hem de confondre el seu significat.

1.2.3. Estudis sobre la immediatesa del professor

Són diversos els estudis que s’han dut a terme sobre la immediatesa del professor i la seva influència. A banda de la relació que es pot establir amb la motivació dels alumnes, s’han realitzat estudis sobre altres aspectes relacionats amb el context d’aula, com la relació que s’estableix entre la immediatesa verbal i no verbal del professor i l’aprenentatge cognitiu, afectiu i comportamental dels alumnes.

Diana M. Christophel (1990) va portar a terme un estudi en el qual es plantejava diverses hipòtesis. Una d’elles relacionava la immediatesa del professor amb la

motivació de l'estudiant, la qual comentarem més endavant, i una altra en què volia analitzar la possible relació entre la immediatesa del docent i l'aprenentatge tant cognitiu com afectiu i comportamental de l'alumne. Els resultats obtinguts sobre aquesta segona hipòtesi van mostrar una relació positiva entre els comportaments d'immediatesa del professor amb l'aprenentatge en tots els nivells, excepte en l'afectiu. A més, les regressions múltiples van indicar que la immediatesa no verbal era més predictiva de l'aprenentatge que la verbal. També va permetre copsar que la immediatesa no verbal modifica en primer lloc l'estat motivacional dels alumnes, en comptes d'impactar directament sobre l'aprenentatge.

Anteriors investigacions (Andersen, 1979; Andersen, Norton i Nussbaum, 1981; Andersen i Withrow, 1981) han examinat la immediatesa no verbal com un predictor potencial d'efectivitat instruccional i han conclòs que la percepció d'immediatesa es trobava altament correlacionada amb actituds favorables dels estudiants. Professors immediats eren percebuts pels estudiants com més positius i efectius, el que permetia incrementar l'afecte cap al professor i l'assignatura.

Els estudis específics (Gorham, 1988; Kelley i Gorham, 1988; Richmond, Gorham i McCroskey, 1987) s'han focalitzat en l'impacte de comportaments concrets d'immediatesa en l'aprenentatge dels estudiants. Els comportaments més rellevants dels professors que contribueixen en l'aprenentatge van ser l'expressió vocal, l'expressivitat, el somriure i tenir el cos relaxat.

L'estudi experimental de Kelley i Gorham (1988) va aïllar els efectes de la immediatesa sobre l'aprenentatge cognitiu, i va trobar una associació entre la immediatesa del professor amb el focus atencional de l'alumne i la millora de la memòria i record d'informació.

1.2.4. Relacions establertes entre la immediatesa del professor i la motivació

La motivació dels estudiants s'ha identificat com un component clau del seu èxit en els estudis (Brophy, 2004, citat a Velez i Cano, 2008). Per tal que els professors siguin efectius han d'entendre i reconèixer la seva capacitat d'afectar tant positiva o negativament la motivació dels seus alumnes. Són diversos els estudis que s'han dut a terme sobre la possible relació entre la immediatesa no verbal del professor i la motivació que podria comportar en els seus alumnes. Christophel (1990) va realitzar una recerca amb el propòsit de determinar la relació que s'establia entre la immediatesa del professor cap a la motivació de l'estudiant i l'impacte que podia

suposar en els resultats d'aprenentatge dels alumnes. La seva hipòtesis de treball va ser la següent: les percepcions dels estudiants del comportament d'immediatesa verbal i no verbal del professor seran positivament associades amb l'estat de motivació dels alumnes (Christophel, 1990). El seu estudi va permetre reflectir el gran paper que els comportaments comunicatius del professor tenen en el context d'aula a l'obtenir resultats que indicaven que els estudiants que percebien els seus professors com més propers, tant verbal com no verbalment, obtenien majors nivells de motivació a l'aula. També va obtenir resultats que mostraven que, generalment, la immediatesa no verbal modifica la motivació estat dels alumnes el que comporta un impacte en el seu aprenentatge. Per tant, va concloure que la immediatesa modifica la motivació estat dels estudiants.

Butland i Beebe (1992) es van interessar també per la influència que poden tenir els comportaments no verbals dels professors en els seus alumnes. Arran del seu estudi van poder concloure que alguns comportaments no verbals augmenten l'aprenentatge de l'estudiant a l'intensificar l'agradabilitat pel professor i, consegüentment, per l'assignatura (Álvarez, 2004).

Un any més tard, Frymer (1993) es va centrar en analitzar la interacció que es donava entre la motivació de l'alumne i la immediatesa no verbal del professors. Els resultats obtinguts van evidenciar com els estudiants que presentaven un baix o moderat grau de motivació al començament del curs, van augmentar la seva motivació per l'estudi després d'haver rebut classes per un professor altament immediat, mentre que els alumnes que presentaven un alt grau de motivació no es van veure afectats.

Des de l'estudi realitzat per Velez i Cano (2008), es va establir que la immediatesa del professor es basava en elements de la teoria motivacional. Pel propòsit de la seva investigació, van considerar la teoria comportamental d'apropament-evitació i la teoria cognitiva d'expectativa-valor.

Des de la primera teoria, s'ha descrit la immediatesa com "la manera en què els estudiants busquen i es senten a gust interactuant amb el professor, o eviten i són aprensius envers ell" (Velez i Cano, 2008, p. 78). La manera perquè la tendència d'evitació dels alumnes disminueixi és que ells es sentin còmodes, familiars i segurs al context d'aula.

La segona és una teoria social cognitiva de la motivació que explica les expectatives per l'èxit i el valor que se li dóna a la meta. D'aquesta manera, si els comportaments del professor porten a disminuir l'expectativa de l'èxit dels seus alumnes, aquests esdevindran desencantats amb l'assignatura i desenganxats cognitivament. En canvi, si els professors són capaços d'augmentar el valor de cada estudiant en l'assignatura, els estudiants seran propensos a treballar de manera conscient i constant per tal de realitzar un aprenentatge dels continguts.

Brophy (2004, p. 276, citat a Velez i Cano, 2008) va afirmar, sobre els factors que incrementen la motivació dels estudiants, que els professors necessiten "aprendre a utilitzar el temps, expressions no verbals i gestos, escoltar i altres tècniques verbals per projectar un nivell d'intensitat que digui als estudiants que aquest material és específicament important i mereix molta atenció".

Arran d'aquests estudis veiem la importància que la immediata, sobretot la no verbal, té sobre la motivació estat dels estudiants. Encara que els estudiants entrin a classe amb uns determinats nivells de motivació tret (predisposició de la personalitat de la persona en els seus nivells de motivació), els nivells de la seva motivació estat (motivació que es genera en situacions concretes a causa de diversos estímuls que es perceben) són modificables pel professor (Christophel, 1990). Vistos aquests resultats i la transcendència que semblen ocupar en el marc escolar, podria ser interessant començar a tenir-los en compte per donar formació als professors sobre tots els aspectes involucrats en la immediata no verbal. Dues raons per les quals seria interessant que el professor assoleixi un grau de consciència sobre el llenguatge no verbal a l'aula són: en primer lloc, per a poder descodificar millor els missatges dels seus alumnes; i en segon lloc, per obtenir una major habilitat a l'hora de codificar senyals positives que reforcin l'aprenentatge, així com inhibir aquelles negatives que impedeixin una optimització d'aquest (Hinton, 1985; Miller, 1983; Andersen, 1986, citat a Cuadrado, 1991).

1.3. Motivació

1.3.1. Definició

La definició de motivació ha evolucionat molt al llarg dels anys. Després de fer repàs bibliogràfic ens hem decantat per la definició que considerem més adient per al nostre estudi de Ramírez, Roa i Herrera (2004, p.154):

“la motivació és un procés que explica l’inici, la direcció, la intensitat i la perseverança de la conducta encaminada cap a l’assoliment d’una meta, modulada per les percepcions que els subjectes tenen de si mateixos i per les tasques a què s’han d’afrontar.”

Com podem veure la definició té en compte diversos aspectes. En primer lloc, parla de motivació com a procés que implica que hi ha un principi i un final en l’acció, així partim d’un objectiu i finalitzem amb el seu assoliment, o no. També s’esmenta la direcció cap a on les persones ens dirigim per assolir aquest objectiu marcat, per tant es contempla la idea de visualitzar el que volem aconseguir, definir-ho concretament i plantejar-nos quines conductes específiques duem a terme per aconseguir-lo. Pel que fa a l’assumpció de l’objectiu vindrà determinada per la intensitat que nosaltres marquem per arribar a la meta i per la perseverança que nosaltres mateixos ens posem, en funció de la importància que li donem al nostre propòsit. Aquesta definició també contempla les percepcions que la persona té al voltant de les seves aptituds per assolir aquesta fita i per tot allò amb que hauran de trobar-se per arribar al final del procés i obtenir allò que es volia.

Per tant podem considerar que la definició de motivació, tractant-se d’un concepte individual per a cada persona, pot sotmetre’s encara a diverses modificacions.

1.3.2. Història de l’estudi de la motivació

Pel que fa a la història del concepte de la motivació comptem amb les explicacions d’Herrera i altres (2004) que presenta com la seva evolució històrica es pot resumir (Naranjo, 2009). Entre la dècada de 1920 fins mitjans de 1960 es relaciona la motivació amb els impulsos i els instints, es pretenia determinar què portava l’organisme a buscar la homeòstasi amb factors externs determinants de la motivació. Després de la dècada de 1960 van aparèixer les teories cognitives de la motivació associades al rendiment i als assoliments de la vida personal. A partir de la dècada de 1970 i fins l’actualitat la tendència està marcada per les teories cognitives.

1.3.3. Perspectives teòriques sobre la motivació

Tal com explica Santrock (2002), existeixen tres perspectives fonamentals respecte la motivació: la conductista, la humanista i la cognitiva, tot i que altres articles també tenen en compte la constructivista (Naranjo, 2009).

1.3.3.1. Perspectiva conductista

La perspectiva conductista està relacionada amb el paper de les recompenses. Assenyala que les recompenses externes i els càstigs són centrals en la determinació de la motivació de les persones (Santrock, 2002). Els que estan d'acord amb l'ús d'incentius recalquen que afegeixen interès i motivació a la conducta (Naranjo, 2009).

Per aconseguir la modificació d'una conducta es poden aplicar diferents mètodes com el reforçament, l'extinció i el càstig. Els reforços poden ser positius o negatius. Els primers s'utilitzen per augmentar la probabilitat que una resposta esperada passi. Els reforços negatius també es poden utilitzar per augmentar o mantenir una conducta, o per eliminar un estímul considerat aversiu per tal d'assolir-la. El reforç negatiu sempre ha d'anar acompanyat d'un reforç positiu per tal que sigui eficaç. Pel que fa a l'extinció consisteix en deixar de reforçar una conducta. Segons Trechera (2005) es produeix l'extinció quan es deixa de presentar un estímul reforçador a una determinada conducta (Naranjo, 2009). El càstig s'administra en forma de conseqüència aversiva a l'aparició d'una determinada conducta.

En la perspectiva conductista es diferencia entre motivadors i motivacions, essent les primeres coses que indueixen la persona a assolir un alt exercici. Pel que fa a les motivacions són el reflex dels desitjos de l'individu, el que significa que els motivadors són recompenses o incentius ja identificats que augmenten l'impuls de satisfer aquests desitjos.

També s'estableix una diferència entre motivació i satisfacció: el primer es refereix a l'impuls i l'esforç per assolir una meta, mentre que la satisfacció s'experimenta un cop s'ha assolit la meta.

1.3.3.2. Perspectiva humanista

La perspectiva humanista emfatitza la capacitat de cada persona per assolir el seu creixement, les seves característiques positives i la llibertat per escollir el seu destí. En aquesta perspectiva s'ubica la teoria de les necessitats. Una de les teories de la motivació més conegudes és la de la jerarquia de les necessitats d'Abraham H. Maslow, el qual presenta una piràmide amb les necessitats humanes en ordre des de la més prioritària i en què només es pot ascendir havent cobert la necessitat anterior. En primer lloc apareixen les necessitats més bàsiques i després les més altes, quan un individu cobreix una necessitat deixa de ser motivadora. En primer lloc es troben les

necessitats fisiològiques essent les necessitats bàsiques mínimes per a funcionar com a organisme, en segon lloc les necessitats de seguretat per tal d'assegurar la supervivència, en tercer lloc les necessitats d'amor i pertinença essent les necessitats socials, en penúltim lloc trobem les necessitats d'estima que són les relacionades amb el sentir-se bé amb un mateix, i en últim lloc trobem les necessitats d'autorealització.

Valdés (2005) explica que Maslow va descobrir dues necessitats addicionals que s'experimenten quan ja s'han satisfet les cinc necessitats esmentades anteriorment: conèixer i entendre el món que envolta la persona i la naturalesa i la necessitat de satisfacció estètica (Naranjo, 2009).

En relació a la teoria de la jerarquia de les necessitats de Maslow, Clayton Aldefer (citada per Trechera, 2005 en Naranjo, 2009) va desenvolupar la seva pròpia teoria: teoria de l'existència, relació i creixement. Aldefer va agrupar les necessitats en tres tipus: necessitats d'existència, que són aquelles bàsiques i materials que es satisfan mitjançant factors externs i corresponen a les necessitats fisiològiques i de seguretat; les necessitats de relació que requereixen les relacions interpersonals i la pertinença a un grup per a ser satisfetes; i per últim les necessitats de creixement que fan referència al desenvolupament personal.

McClelland (1989) per la seva part també va desenvolupar una teoria entorn les necessitats i la motivació presentada com la teoria de les necessitats. Assenyala que existeixen tres motivacions importants: la necessitat d'assoliment, la de poder i la d'afiliació.

- **Necessitat d'assoliment**

Autors com García (2008), Hampton i altres (1989), Trechera (2005) i Valdés (2005) expliquen que les persones amb una alta necessitat d'assoliment senten la responsabilitat de trobar la solució als problemes, es fixen metes moderades i prenen riscos calculats, desitgen una retroalimentació concreta sobre allò que estan fent i intenten tenir èxit per sobre de les recompenses. Dwek, Henderson i Leggett (2002) identifiquen tres tipus d'orientacions a l'assoliment: la perícia, la incapacitat i l'execució. En el cas concret de la població estudiantil, els alumnes presenten dues respostes diferents davant situacions que consideren desafiantes: perícia o incapacitat. Els que presenten perícia es centren en la tasca i no en la seva habilitat per dur-la a terme, gaudeixen del repte i elaboren estratègies dirigides a la resolució. Per contra, els que mostren incapacitat es centren en les seves insuficiències personals,

atribueixen les seves dificultats a la falta d'habilitat i es poden sentir avorrits o ansiosos (Naranjo, 2009).

L'orientació a l'execució d'una tasca significa preocupar-se pel resultat i no pel procés. Les persones amb una orientació a l'execució alta només es preocuparan per guanyar, però si no confien en el seu èxit i fracassen solen associar el seu fracàs a la seva falta d'habilitat.

- **Necessitat de poder**

Pel que fa la necessitat de poder les persones que la tenen elevada utilitzen més temps i esforç pensant com obtenir i exercir el poder i l'autoritat.

- **Necessitat d'afiliació**

Les persones amb una alta necessitat d'afiliació tendeixen a interessar-se i a pensar amb freqüència sobre la qualitat de les seves relacions personals. La meta comuna d'aquesta necessitat és la interacció social i la necessitat de pertànyer a un grup.

- **Necessitat d'autosuficiència**

Bandura (1997) es refereix a aquesta necessitat com la creença que té la persona de que pot dominar una situació i aconseguir resultats positius. Considera que l'autosuficiència és un factor determinant en l'èxit acadèmic dels estudiants. Sentir-se autosuficient recompensa amb una millora en l'autoestima i en la motivació. El sentit de competència pot ser fort o dèbil en funció de l'equilibri entre èxits i fracassos que s'hagin experimentat. Abarca (2001) fa menció del fet que la motivació està en constant transformació i evolució, que existeix una relació entre el seu desenvolupament i les experiències que cada persona afronta al dia a dia (Naranjo, 2009).

1.3.3.3. Perspectiva cognitiva

Les teories cognitives emfatitzen que el que la persona pensa sobre el que pot ocórrer és important per a determinar el que efectivament succeeix (Ajello, 2003). És a dir, pensar el que pot passar és un factor important per determinar el que passarà. El sistema cognitiu rep i envia informació als altres sistemes, regulant el comportament d'aquests posant en marxa o inhibint certes respostes en funció del significat que li dóna a la informació de la que disposa. Així les idees, creences i opinions que tingui

un persona sobre si mateixa i sobre les seves habilitats determinaran el tipus i la duració de l'esforç que realitza i d'aquesta manera el resultat de les seves accions. En el cas concret dels estudiants, els seus pensaments guiaran la seva motivació (Santrock, 2002, citat a Naranjo, 2009).

En relació a la teoria cognitiva han sorgit diferents conceptes com la motivació interna d'assoliment de les persones, les seves atribucions sobre els èxits i els fracassos i les seves creences sobre el que poden controlar, d'igual forma que l'establiment de metes, el plantejament i la monitorització del progrés cap a una meta. (Pintrich, Schunk, Ertmer i Zimmerman, citats per Santrock, 2002 citat a Naranjo, 2009)

Entorn la perspectiva cognitiva hi ha diverses teories d'importància que treballen sobre els conceptes més freqüents relacionats amb la motivació, com és el cas de la teoria de les expectatives de Vroom, la Teoria de l'equitat d'Stacey Adams o el model de fixació de metes o objectius.

1.3.3.3.1. Teoria de les expectatives de Vroom

Vroom va considerar que les persones es motiven al fer coses i a l'esforçar-se per aconseguir un alt exercici per assolir una meta si creuen en el seu valor, si estan segures que el que faran contribuirà a assolir-la i si saben que una vegada assoleixin la meta rebran una recompensa (Naranjo, 2009).

Per a ell la motivació és el resultat de tres variables: la valència, les expectatives i la instrumentalitat. La valència és el valor que li dona la persona a certa activitat, el desig o l'interès que té en realitzar-la; les expectatives són les creences que tindrà sobre la probabilitat que un acte anirà seguit d'un determinat resultat; i la instrumentalitat es refereix a la consideració que fa la persona respecte al fet que si assoleix un determinat resultat aquest li serà útil per a alguna cosa.

1.3.3.3.2. Teoria de l'equitat d'Stacey Adams

Valdés (2005) explica que aquesta teoria de la motivació està centrada en el criteri que es forma la persona en funció de la recompensa que obté comparant-la amb altres recompenses que rebin altres persones que realitzen la mateixa tasca o similars (Naranjo, 2009). Trechera (2005) va afegir que per establir aquest criteri la persona té en compte dos elements:

- Inputs: Les aportacions que la persona fa a la tasca.

- Outputs: Els resultats, avantatges o beneficis que la persona obté de dur a terme la tasca.

1.3.3.3. Model de fixació de metes o objectius

Una meta o objectiu és allò que la persona intenta assolir: el fi d'una acció (Trechera, 2005). Els factors que han de complementar un objectiu per tal que aquest sigui motivador són:

- El coneixement de la meta i els mitjans per assolir-la.
- L'acceptació del que es vol realitzar.
- La dificultat de la meta, que ha d'ésser difícil però no impossible.
- L'especificitat, ja que com més concreta sigui més senzill serà aportar l'esforç per assolir-ho.

Locke i Latham (Naranjo, 2009) expliquen que en l'establiment de les metes s'ha de ressaltar que l'objectiu és el que orienta a l'acció. La persona al centrar l'atenció selecciona quines són les actuacions importants. Per assolir una meta s'han de plantejar les alternatives apropiades. L'objectiu serveix per a regular l'esforç, al tenir clar que s'ha de fer la persona pot programar les seves accions més fàcilment. Valdés (2005) assenyala que les teories sobre la motivació es poden classificar en dos grups, les de contingut que són les que estudien i consideren aspectes que poden motivar a les persones; i les de procés que estudien i tenen en compte el procés de pensament pel qual la persona es motiva (Naranjo, 2009).

1.3.3.4. Perspectiva constructivista

En psicologia el constructivisme està basat principalment en la teoria del mecanisme d'equilibració majorant de Piaget: es parteix d'un coneixement previ que s'organitza mitjançant esquemes mentals on hi ha el que ja es sap fer i el que només es coneix. Quan es presenten nous continguts d'aprenentatge es posen en funcionament els processos d'assimilació que són els que busquen en els nostres esquemes mentals si ja comptem amb informació d'aquests continguts. En aquest punt podem trobar o no la informació relacionada, si en trobem significa que ja sabíem aquell contingut o que ja el coneixíem, en cas de no trobar-la apareix un desequilibri cognitiu i en aquest punt és on l'individu ha de buscar el seu equilibri, activant així el procés d'acomodació de nous esquemes mentals i reiniciant el procés fins que aquell contingut s'aprèn i per tant se li dóna un significat i no una simple memorització.

Des d'aquest enfocament s'assumeix que l'aprenentatge significatiu és motivador en si mateix, ja que l'alumne gaudeix realitzant les tasques i esforçant-se, ja que entén el que se li ensenya i troba el sentit d'aquest aprenentatge. Quan l'estudiant gaudeix realitzant la tasca es genera una motivació intrínseca. D'aquesta manera es conclou que per al constructivisme la importància de la motivació apareix en la recerca de l'equilibri esdevenint així la motivació intrínseca.

1.3.4. Teories de la motivació en l'àmbit educatiu

La motivació és una de les claus explicatives de la conducta humana: el perquè d'un comportament. És el que porta una persona a iniciar a una acció i anar en cerca d'un objectiu, i en la seva persistència per assolir-lo. Davant d'aquestes característiques en l'àmbit educatiu es presenten diferents teories en relació a la motivació de l'alumne. Així ens endinsarem en les més relacionades amb el nostre tema d'estudi: la relació entre motivació i emoció, la teoria de les atribucions i desenvolupament acadèmic i els aspectes motivacionals relacionats amb l'aprenentatge.

1.3.4.1. Relació entre motivació i emoció

Pintrich i De Groot (citats per Cerezo i Casanova 2004, en Naranjo 2009) distingeixen tres categories rellevants per a la motivació en àmbits educatius: la primera es relaciona amb un component d'expectatives, la segona s'associa a un component de valor i la tercera a un component afectiu. Segons aquests autors la persona es motiva més pel procés d'aprenentatge quan confia en les seves capacitats i té altes expectatives d'autoeficàcia, a més de valorar les activitats educatives i responsabilitzar-se dels objectius de l'aprenentatge (Naranjo, 2009).

Pel que fa a l'emoció, Bisquerra (2000) afirma que les estructures neuronals i els sistemes funcionals responsables de la motivació i l'emoció sovint coincideixen, conformant un cervell motivacional/emocional conegut com el sistema límbic (Naranjo, 2009). Quan es genera una emoció es produeix una predisposició a actuar, així doncs, la conducta és motivada com a resposta a les condicions del medi.

Alonso (1992) fa referència a dos problemes motivacionals-afectius: indefensió i desesperança apresada. Estudiants amb aquest comportament fan una atribució externa del seu èxit acadèmic (Naranjo, 2009).

1.3.4.2. Teoria de les atribucions i desenvolupament acadèmic

Les atribucions són considerades les causes percebudes d'un comportament. Heider (1958) va proposar que les persones realitzen atribucions de causalitat que tenen efectes sobre les emocions, el pensament, la motivació, el comportament i l'autoestima. Les emocions es consideren el resultat de les atribucions causals que incideixen sobre les expectatives d'èxit, i per consegüent la motivació activa el comportament, així les expectatives altes faciliten la motivació i les expectatives baixes la desmotivació.

Bisquerra (2000) va proposar quatre estils atributius diferents (Naranjo, 2009):

- Externalista: tant els èxits com els fracassos s'atribueixen a causes externes.
- Internalista: tant els èxits com els fracassos s'atribueixen a causes internes.
- Egoista: els èxits s'atribueixen a causes internes, i els fracassos a causes externes.
- Depressiu: els èxits s'atribueixen a causes externes, i els fracassos a causes internes.

D'altra banda Heider també presenta diverses dimensions de l'atribució causal (Naranjo, 2009):

- Locus: aquesta dimensió es refereix a l'atribució que fa un individu dels seus resultats, que poden ser interns, és a dir, els resultats només han depès d'ell, o externs, en què hi ha hagut una altra persona o factor que ha pogut intervenir en els seus resultats.
- Temps: ens referim a l'estabilitat de les causes, a la persistència o a les seves variacions. Així trobem les estables que són les causes que perduren en el temps i les inestables, que són les que sofreixen variacions al llarg del temps.
- Control: fa referència a la capacitat del subjecte per modificar de forma voluntària les causes de la conducta, en què hi podem trobar causes controlables o causes incontrolables.

Les atribucions inapropiades es situen en les dimensions global, estable o incontrolable i tenen un impacte emocional negatiu que donen com a resultat un fracàs en la motivació.

1.3.5. Aspectes motivacionals relacionats amb l'aprenentatge

1.3.5.1. Orientació motivacional

En el constructe d'orientació motivacional cal distingir entre la motivació intrínseca i la motivació extrínseca. Pel que fa a la motivació intrínseca es vinculen aquelles accions realitzades per l'interès que genera la pròpia activitat, considerada com un fi en sí mateixa i no com un mitjà per assolir altres metes. En canvi, l'orientació extrínseca es caracteritza per ser aquella que porta l'individu a realitzar determinada acció per satisfer altres motius que no estan relacionats amb l'activitat en sí mateixa, sinó més aviat en l'assoliment d'altres metes, per exemple en el context escolar a assolir bones notes, evitar el fracàs, aconseguir el reconeixement per part dels altres, etc. (Alonso Tapia, citat a Rinaudo, 2003).

Alonso Tapia (1995) suggereix que la motivació té incidència sobre la forma de pensar i l'aprenentatge (Rinaudo, 2003). D'aquesta manera les diferents orientacions motivacionals tindran diferents efectes sobre l'aprenentatge. Així és possible que l'estudiant motivat intrínsecament seleccioni les activitats i les realitzi per l'interès, la curiositat i el repte que aquestes li provoquen. D'aquesta manera és probable que l'alumne vulgui aplicar un esforç mental més significatiu durant la realització de la tasca, a comprometre's amb processaments més rics i elaborats i en la utilització d'estratègies d'aprenentatge més profundes i efectives (Lepper, 1988, citat en Rinaudo, 2003). D'altra banda, aquells alumnes motivats extrínsecament només es comprometran amb certes activitats quan li ofereixin la possibilitat de rebre recompenses externes, així és probable que optin per tasques més senzilles que els hi assegurin la recompensa.

1.3.5.2. Valoració de les tasques

En relació a la valoració de les tasques, Pintrich, Smith, García i McKeachie (1991) i Wolters i Pintrich (1998) plantegen que una valoració positiva seva podria portar l'estudiant a una major implicació en el propi aprenentatge. Mc Robbie i Tobin (1997) argumenten també que quan les tasques acadèmiques són percebudes com interessants, importants i útils els estudiants poden estar més disposats a aprendre amb comprensió (Rinaudo, 2003).

1.3.5.3. Creences d'autoeficàcia

Pintrich i García (1993) postulen que les creences d'autoeficàcia afecten les percepcions dels estudiants sobre la seva capacitat per a desenvolupar les tasques requerides al curs. Huertas (1997, citat a Rinaudo, 2003 pàgina 108) manté que:

“la idea que tinguem sobre les nostres pròpies capacitats influeix en les tasques que escollim, les metes que ens proposem, la planificació, l'esforç i la persistència de les accions encaminades a dita meta. En línies generals, es pot afirmar que dur a terme qualsevol activitat, a major sensació de competència, més exigències, aspiracions i major dedicació a la mateixa”

En resum, com més creiem en les nostres capacitats més ens exigirem, a més aspirarem i més dedicació hi posarem.

1.3.5.4. Creences de control de l'aprenentatge

Fan referència al grau de control que els estudiants creuen tenir sobre el seu propi aprenentatge (Pintrich i Garcia, 1993, citat en Rinaudo, 2003). El concepte més útil per referir-se al grau de control és el locus de control introduït per Rotter al 1966 (Búron, 1995, citat en Rinaudo, 2003).

Quan una persona creu que el lloc, la causa o l'arrel del control dels resultats de la seva actuació estan en ella mateixa ens referirem al locus de control intern. Al contrari, quan una persona considera que no té el control dels resultats de les seves actuacions ens referirem al locus de control extern. Búron (1995) afirma que com major és el locus de control intern major serà el rendiment escolar (citat en Rinaudo, 2003). Ja que la persona amb un locus de control intern s'atribueix èxits i fracassos és de suposar que els primers el faran sentir orgullós i el motivaran més; i els segons el portaran a esforçar-se per no repetir el fracàs. En relació als estudiants amb el locus de control extern es sentiran menys responsables tant dels èxits com dels fracassos, i això farà que no es motivin tant per assolir èxits ni que es dediquin tant a no repetir fracassos (Burón, 1995, citat en Rinaudo, 2003).

1.3.5.5. Ansietat

L'ansietat és la condició d'una persona que experimenta intranquil·litat, commoció, nervis o preocupació. És un estat d'angoixa molt comú entre les persones, que es pot experimentar com qualsevol altre emoció. En aquest aspecte l'ansietat resulta

necessària davant d'algunes situacions en què es pot trobar la persona per tal de superar-les.

Pintrich et al. (1991) suggereixen que es tracta d'un component afectiu negatiu que deteriora el desenvolupament de les tasques i comporta una utilització empobrida de les estratègies d'aprenentatge (citada a Rinaudo, 2003).

Però d'altra banda l'ansietat pot esdevenir facilitadora del rendiment, ja que segons el grau en què es doni pot provocar una motivació en l'individu que el porti a esforçar-se i a implicar-se més en el desenvolupament de les tasques que li pertocquen, i així, assolir l'aprenentatge significatiu pel que estava creada la tasca.

2. Estudi

2.1. Hipòtesis

La pregunta d'investigació que ens plantegem en aquest estudi i que guiarà tot el nostre procés de recerca és: Existeix una correlació positiva entre la immediatesa no verbal del professor i la motivació de l'alumne universitari?

Aquesta pregunta d'investigació ens va portar a plantejar-nos un seguit de supòsits sobre quins possibles resultats podríem extreure de l'estudi, el que ens va portar a la definició de dues d'hipòtesis:

H1: La percepció de la immediatesa no verbal del professor per part dels estudiants es veurà positivament associada amb la motivació cap a l'assignatura.

H2: La motivació dels alumnes es veurà augmentada en el temps al ser un procés dinàmic.

Una de les nostres hipòtesis de recerca és que la motivació dels alumnes augmentarà al llarg del curs, obtenint un major grau de motivació a finals del segon semestre. Aquesta creença parteix de la nostra experiència amb el mateix docent i amb el contingut d'aprenentatge, ja que considerem que en l'àmbit universitari la persona pren la decisió de què estudiar i que aquest procés d'aprenentatge serà més motivador a mida que avanci en el temps. És per aquest motiu que hem dut a terme la nostra recollida de dades en dues ocasions: la primera d'elles a mitjans de semestre i la segona a finals del mateix, portant a terme el mateix procediment en ambdues sessions.

2.2. Descripció dels participants

En el present estudi ens hem volgut centrar en com es veu influenciada la motivació dels estudiants a partir de les habilitats que presenti el professor amb la comunicació no verbal i el seu grau de proximitat amb ells.

Per tal de fer-ho vam decidir centrar-nos en la població d'estudiants universitaris, ja que és una de les fases més importants en la formació professional de les persones i en la que s'ha deixat de banda el factor no verbal en el procés d'ensenyament – aprenentatge. En escoles primàries i secundàries els professors sempre són més propers als seus alumnes, es preocupa per ells, per si ho entenen, per les seves

reaccions a classe, etc. però en canvi en el procés d'educació universitària la relació professor-alumne sempre ha sigut més distant i individual. Fins i tot en les aules de pàrvuls es té en compte la decoració i personalització de l'aula, un factor important en el desenvolupament de la motivació de l'estudiant, ja que permet a l'alumne desenvolupar un sentiment de pertinença en el grup i l'espai.

En aquest cas, la mostra escollida per tal de poder dur a terme l'estudi, han sigut estudiants universitaris del primer curs del doble grau de Mestre d'Educació Infantil (MEI) i Mestre d'Educació Primària (MEP) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya.

La mostra va ser escollida no probabilísticament, ja que el que ens interessava dels participants eren un seguit de característiques concretes que no es podien delimitar a partir de cap base de dades ni cap sistema que ens permetés escollir-la de forma aleatòria. Així, vam escollir a propòsit el professor a qui volíem estudiar i qui creiem que complia les característiques i habilitats que representa un professor amb alta immediatesa no verbal, és a dir, que somriu, manté contacte directe amb l'alumne, que es desplaça a prop d'ells, manté contacte visual, que gesticula amb les mans i el rostre, etc. Per tal de fer-ho, ens vam basar en la nostra pròpia experiència com alumnes per determinar que era el candidat ideal per dur a terme el treball d'investigació.

Un cop escollit el docent, vam indagar sobre la seva tasca en la universitat i els graus en què impartia classe. D'aquesta manera va ser com se'ns van presentar els alumnes que conformarien, junt amb el professor, la nostra mostra d'estudi. Realitzant el mostreig d'aquesta manera ens exposàvem que la representativitat de la mostra no fos suficient com per a poder extrapolar els resultats obtinguts en aquest estudi a diferents professors i alumnes de l'àmbit educatiu universitari. De la mateixa manera, ens trobem amb una limitació davant la possibilitat de generalitzar els resultats, ja que la mostra no és el suficientment representativa de la població d'estudi. Tot i així, creiem que els participants són idonis per a aquesta recerca, ja que compleixen les característiques de ser estudiants universitaris que formen part d'un grup classe en què s'imparteix un contingut teòric i totalment accessibles per a nosaltres. Per tant, creiem que a partir de la mostra escollida podrem elaborar un seguit de prediccions sobre els efectes que la immediatesa del professor pot causar en la motivació dels estudiants.

Cal destacar com està formada la nostra mostra. Al no ser escollida aleatòriament, variables com l'edat i el sexe dels participants no van poder ser controlades, el que ha

repercutit que la mostra no sigui prou homogènia pel que fa a aquestes variables. La Figura 1 dóna dades sobre la distribució de la mostra en referència al sexe dels participants.

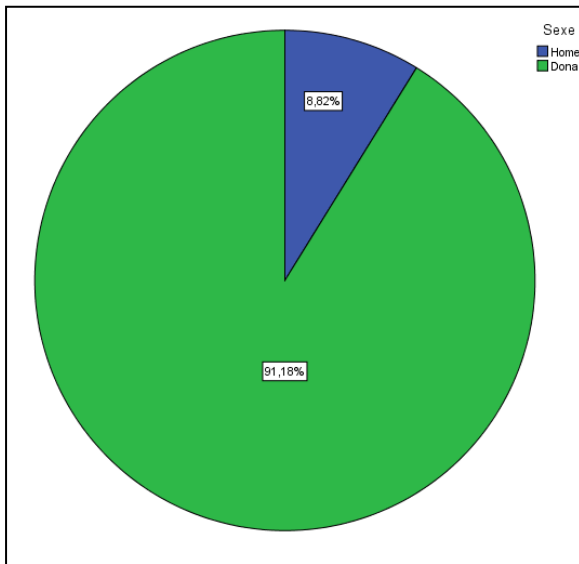


FIGURA 1. Distribució per sexe dels participants

Podem observar com el percentatge de dones en l'estudi és molt més elevat que el dels homes. Concretament, un 91,18% de la mostra està conformada per dones, mentre el 8,82% restant és d'homes. Socialment el grau de doble titulació de MEI i MEP sol ser més escollit pel sexe femení que pel masculí, el que ha influenciat que en la nostra mostra predominin les dones. A continuació, a la figura 2 es pot observar la distribució de l'edat de la mostra.

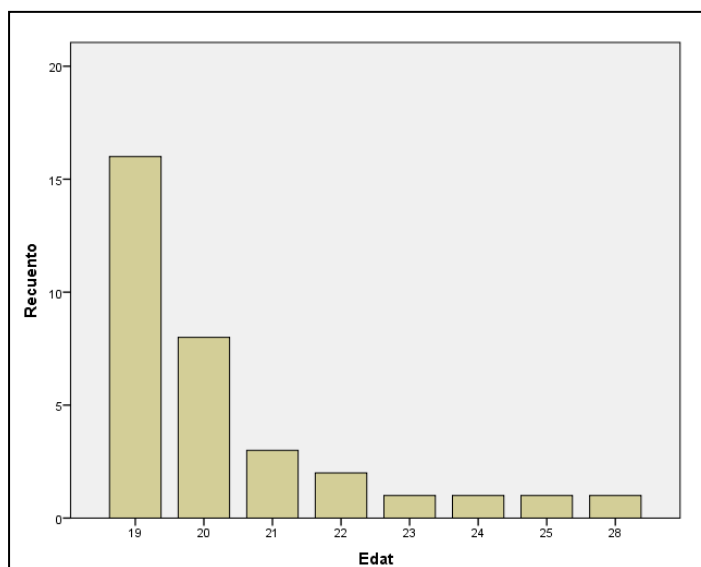


FIGURA 2. Distribució per edats dels participants

De la mateixa manera que amb la variable del sexe, l'edat no ha pogut ser controlada, la qual cosa ha provocat que la mostra presenti grans diferències pel que fa al nombre de persones que conformen cada franja d'edat. Podem veure com els 19 anys són l'edat predominant en els participants, seguit dels 20 anys. Aquestes dues edats conformen la majoria de la mostra, mentre que el restant quedaria definit per la franja dels 21 fins als 28 anys. Al ser el primer any del grau de MEI i MEP és comprensible que la majoria dels participants es trobin entre els 19 i 20 anys, ja que és quan s'acaba l'estudi post obligatori i es comencen els estudis universitaris.

2.3. Disseny de l'estudi

L'estudi que presentem en aquesta recerca pretén descriure la relació que la immediatesa no verbal del professor té sobre la motivació dels seus alumnes. Tenint en compte això, observem que el nostre propòsit és poder descriure un fenomen en una població concreta i en un moment donat, és a dir estudi transversal.

Seguint amb el nostre propòsit podem identificar quines seran les variables que entraran en joc i amb les quals treballarem al llarg del procés d'investigació. Són dues les variables que tenim en compte: la variable independent i la dependent. La primera d'elles fa referència a la causa del fenomen, en aquest cas a la immediatesa no verbal del professor, la qual ens vindrà donada per un valor en concret. Com ja hem comentat amb anterioritat, el professor amb el qual ens interessava dur a terme l'estudi va ser escollit per nosaltres a partir de la coneixença que teníem de les seves competències educatives i les habilitats que, com a alumnes seves, podíem percebre en comunicació no verbal. Per tant no juguem amb dos nivells de la variable independent, sinó amb l'únic i específic valor que presenti el professor. La segona de les variables, la dependent, és la motivació que els estudiants presenten en aquesta assignatura. Per tant estem parlant sobre les possibles conseqüències que la immediatesa no verbal del professor pot causar en els alumnes i a partir de la qual podrem copsar si existeix una correlació positiva entre ambdues variables.

A partir d'analitzar les diferents variables podem veure com el tipus de disseny que seguirem en la investigació serà un disseny ex-post facto prospectiu simple. Els dissenys ex-post facto són aquells en què la variable independent i dependent han pres els seus valors abans que l'investigador pugui intervenir, o bé, com seria en aquest cas, que la variable independent ha pres el seu valor però la dependent encara està en curs. En aquestes ocasions no podem manipular la variable independent, ni assignar aleatòriament els subjectes als diferents nivells de la dependent. És aquesta

la raó per la que hem escollit aquesta variable independent ja que es mou en un valor en concret, i els seus efectes en la dependent s'aniran conformant a mesura que avança la relació professor-alumne.

2.4. Instruments de recollida de dades

Per tal de dur a terme la nostra investigació i poder comprovar el nivell d'immediatesa no verbal del professor i la motivació dels alumnes vam escollir dos qüestionaris que mesuraven exactament allò que nosaltres volíem: el MAPE-III (Tapia, J.A.; Montero, I.; Huertas, J.A., 2000) (vegeu annex 1) per avaluar la motivació dels alumnes universitaris i la Nonverbal Immediacy Scale (NIS) (Richmond, V. P.; McCroskey J. C.; Johnson, A. D., 2003) (vegeu annex 2 i 3) per avaluar la pròpia consciència del professor envers la seva immediatesa no verbal i la percepció dels alumnes de la immediatesa no verbal del professor al que avaluaven.

El qüestionari MAPE-III va ser elaborat per avaluar la motivació dels alumnes universitaris. Consta de 124 ítems, els resultats dels quals quedaran dividits en set escales diferents: por al fracàs, desig d'èxit reconegut, motivació per aprendre, motivació externa, disposició a l'esforç, desinterès per la tasca i ansietat facilitadora del rendiment, que inclouen els factors de primer ordre. D'aquestes escales se'n creen tres que conformaran els factors de segon grau. En primer lloc, trobem la motivació extrínseca composta per la por al fracàs, el desig d'èxit i el seu reconeixement i per la motivació externa. Aquest factor fa referència al conjunt d'ítems que impliquen que el comportament del subjecte vagi orientat cap a metes externes. En segon lloc, observem la motivació per la tasca, que ens mostra que la naturalesa de la pròpia tasca activa i manté la motivació de l'individu i inclou les escales de motivació per l'aprenentatge, la disposició a l'esforç i el desinterès per el rebuig de la tasca. I, en últim lloc, comptem amb l'ansietat facilitadora del rendiment que ens indica el nivell d'ansietat de l'individu davant la tasca proposada, la qual coincideix amb el setè ítem de les escales inicials.

Pel que fa a la validesa del qüestionari ha realitzat fins al moment dos estudis. El primer estudi es va utilitzar per determinar la validesa convergent i discriminant de les escales, i el segon per ampliar la informació de la validesa de constructe.

En el primer estudi es va analitzar la relació que hi havia entre les diferents variables avaluades mitjançant les escales del propi qüestionari. Es van trobar les correlacions entre les puntuacions obtingudes en les escales pels subjectes de la mostra. La

mitjana de les correlacions és de 0.21 i la més alta 0.45. Això suposa una variància mitja d'entre el 4% i el 20%. El que significa que la validesa discriminant de les escales és adequada.

Pel que fa al segon estudi elaborat per Tapia (1999) es va predir, partint del significat de cada escala, de quina forma els alumnes valorarien la motivació per aprendre com afavoridora i no consideraren motivador el sol fet d'aprovar. Els resultats d'aquest estudi van concloure que a mesura que la motivació per aprendre augmenta també ho fa la valoració que tenen els alumnes cap a les actuacions dels seus docents.

Així doncs es pot concloure que les escales del qüestionari avaluen característiques motivacionals independents, tot i que es poden donar petites relacions sistemàtiques entre elles que permetran descriure la motivació dels subjectes des d'un nivell més general.

El segon test que vam administrar tant a alumnes com a professor va ser l'escala d'immediatesa no verbal (NIS, de l'anglès *Nonverbal Immediacy Scale*) en la versió d'autoinforme pel professor (NIS – S) i d'observador pels alumnes (NIS – O).

El desenvolupament d'un tipus d'escala que mesurés el grau d'immediatesa no verbal d'una persona no ha sigut fàcil d'assolir. En un primer moment, les escales que es duïen a terme per tal de valorar la immediatesa d'una persona només es centraven en els seus comportaments verbals. A l'any 1988, Gorham va ser el primer en crear una escala d'immediatesa verbal, centrant-se en valorar el que deien els professors de forma explícita. En un primer moment va ser ben rebuda per la comunitat científica, però finalment va ser descartada ja que es considerava que els ítems es centraven en la descripció de comportaments correctes en un professor, i no de comportaments d'immediatesa. Seguidament, Mottet i Richmond (1998), van intentar dur a terme una altra escala d'immediatesa verbal, la qual també va fracassar.

Paral·lelament, la investigadora Janis F. Andersen (1979), va començar a mesurar la relació que s'establia entre la immediatesa del professor i l'aprenentatge dels alumnes. Per tal de dur-ho a terme, va utilitzar tres tipus de mesures.

La primera d'elles era la *Behavioral Indicators of Immediacy* (BII) que consistia en una escala tipus *Likert* de 15 ítems que els alumnes havien de completar prenent com a referència el seu professor.

La segona mesura, que també havien de respondre els alumnes, era l'escala *Generalized Immediacy* (GI) composta per 9 ítems bipolars. I, per últim, va utilitzar

una escala de 11 ítems que havia de ser omplerta per observadors entrenats. Els resultats que va obtenir a partir d'aquesta recerca van mostrar que l'escala BII estava altament relacionada amb la GI i l'escala dels observadors entrenats, el que va permetre concloure que l'última escala era innecessària. La fiabilitat de les dues altres escales va ser de .90, però es va observar que en l'escala BII era precís realitzar un seguit de canvis en els ítems que la formaven, repercutint positivament en la fiabilitat del instrument però disminuint la seva validesa. Per aquest motiu, es va prendre l'escala GI com a referent en la mesura de comportaments immediats, tot i que temps endavant es va poder demostrar que la correlació entre les respostes del professor i dels alumnes d'aquesta escala no era significativa. L'any 1987, Richmond, Gorham i McCroskey van decidir reexaminar l'escala BII, observant que els ítems que s'empraven demanaven als estudiants que compararessin el seu professor amb un altre.

Van elaborar una de nova amb 14 ítems, anomenada *Nonverbal Immediacy Measure* (NIM), que va aconseguir una alta validesa i una fiabilitat entre el .67 al .89. A causa de la inestabilitat de la fiabilitat del instrument, al 2003 Richmond, McCroskey i Johnson van desenvolupar una escala amb l'objectiu que pogués ser utilitzada com a autoinforme o com a observador en una diversitat de contextos (educatiu, de les organitzacions, interpersonal, etc.). Aquesta, concretament, és la que hem utilitzat per la recollida de dades de la nostra recerca sobre la immediatesa no verbal del professor. La *Nonverbal Immediacy Scale* (NIS) està composta per un total de 26 ítems, 13 dels quals estan redactats positivament i els 13 restants de manera negativa. Els ítems que conformen les dues versions del NIS són els mateixos amb petites variacions en referència a qui vagi adreçat, i en referència a la seva redacció ("Utilitzo les meves mans..." per l'autoinforme, i "Ell/Ella utilitza les seves mans..." per l'informe de l'observador). Els ítems es presenten en forma de llistat, i s'avaluen a partir d'una escala tipus Likert de 5 punts, puntuant l'1 com a "mai" i el 5 com a "molt sovint". L'objectiu que tenien els autors d'elaborar una escala amb una alta fiabilitat i validesa, que servís tant com autoinforme i com a informe d'observador, podem dir que ha estat assolit. Segons les anàlisi estadístiques dutes a terme a partir de l'elaboració d'aquesta escala, podem parlar d'una fiabilitat de .90 o superior, el que representa un canvi substancial en comparació amb anteriors escales. De la mateixa manera, la validesa total de l'escala és de .75, el que comporta uns significats resultats sobre ella. Tot i això, els autors no descarten la idea que futurs investigadors tinguin en compte aquest material per a la seva revisió i puguin proporcionar informació addicional.

2.5. Procediment de recollida de dades

Com que la mostra va ser escollida de forma no probabilística ens vam adaptar a les temporitzacions que ens van venir donades per les variables, ja que l'horari de les assignatures ja venia marcat i no podíem escollir. Les dues observacions s'han dut a terme en dimarts a les 15h en què el grup classe es trobava al complet. Les classes que es duïen a terme en aquesta hora eren teòriques, el que ens va permetre observar el feedback entre professor i alumnes i la retroalimentació que es donava al voltant del triangle interactiu. La durada de la classe era de 1h i 30 minuts, però va haver de ser escurçada per tal que els alumnes disposessin de temps per a poder respondre'ns els diferents tests.

En la fase preparatòria del procediment de recollida de dades, vam decidir que seria interessant numerar els tests de manera que a cada alumne li correspongués un MAPE-III i un NIS-O amb la mateixa numeració, el que ens permetria categoritzar millor els tests i mantenir cert tipus d'ordre en la seva correcció.

En la primera observació ens vam presentar com a estudiants de Psicologia i vam explicar que estàvem portant a terme el Treball de Final de Grau, però no vam donar cap tipus de dades en relació al tema d'estudi per tal d'evitar possibles biaixos en la recollida de dades. A continuació, en ambdues observacions vam explicar que la classe seria enregistrada en vídeo i que al final se'ls passaria dos qüestionaris als alumnes i un al professor. Els alumnes respondrien el NIS-O i el MAPE-III, i el professor respondria el NIS-S. Abans que comencés la classe els vam entregar les autoritzacions (vegeu annex 4) per tal que si algú no volia formar part de l'estudi ho pogués dir i quedar fora de càmera.

Al llarg de la classe vam estar recollint el comportament no verbal del professor mitjançant una categorització preestablerta la qual recollia dades sobre els moviments corporals del docent, la seva gesticulació, la seva posició, la seva mirada i els seus moviments amb el cap i la cara. Pretén englobar tot aquell comportament no verbal percebut a simple vista a més d'una sèrie de preguntes que ens havíem marcat que creiem que podríem respondre en l'observació del desenvolupament del professor a l'aula. En aquesta categorització vam tenir en compte criteris que el qüestionari NIS contemplava per tal de tenir una visió més objectiva de la comunicació no verbal del professor, a més de tenir en compte característiques com la posició d'alumnes i professor a la classe, de les postures que utilitza el professor en les seves explicacions, el seu moviment de les mans, etc. Així, amb aquest sistema de

categorització i conjunt d'informació podríem realitzar una ampliació amb la posterior visualització dels vídeos obtinguts per tal d'avaluar el comportament no verbal que es dona a l'aula.

2.6. Resultats

En aquesta secció presentem els resultats obtinguts a partir de les dues recollides de dades que hem dut a terme, amb la recollida d'informació de cada un dels qüestionaris que hem utilitzat: MAPE-III i NIS. Per tal de poder analitzar aquests resultats hem utilitzat el programari de IBM SPSS Statistics 21.

Abans de comentar els resultats obtinguts al nostre estudi exposarem de quina manera podem interpretar els valors que hem obtingut tant en el MAPE-III com en el NIS. Seguidament analitzarem els estadístics descriptius de cada qüestionari i per acabar analitzarem les correlacions que es poden establir entre les variables dels diferents qüestionaris.

Per poder realitzar l'anàlisi de resultats del qüestionari MAPE-III ens hem centrat en les mitjanes, les desviacions tipus i els valors màxims i mínims de cada factor global: la motivació per la tasca, la motivació extrínseca i l'ansietat facilitadora del rendiment. A més, també hem analitzat els estadístics descriptius de la globalitat dels resultats. Per tal de veure gràficament la situació de les mitjanes, l'exempció dels valors atípics i la situació general dels subjectes en els resultats de la nostra recollida de dades hem elaborat diagrames de caixa i bigotis que és un tipus de gràfic amb informació sobre la dispersió de la distribució, la seva simetria i sensible en la detecció de possibles valors atípics.

Les puntuacions màximes i mínimes, d'igual forma que la mitjana i la desviació per a cada factor de segon ordre, segons els barems del qüestionari MAPE-III queden recollides a la taula 1.

TAULA 1

Barems corresponents als factors de segon ordre

Mesura	Puntuació	Puntuació	Mitjana	Desviació
Escala	Màxima	Mínima		Típica
Motivació per la tasca	43	0	28,79	6,15
Motivació Extrínseca	46	0	17,57	9,36
Ansietat facilitadora del rendiment	14	0	7,06	3,53

Pel que fa al qüestionari NIS, abans de poder parlar sobre els resultats obtinguts, hem de tenir en compte un seguit de factors que influeixen a l'hora d'entendre les dades obtingudes. Per tal de poder comprendre el significat dels valors obtinguts, s'han de prendre en consideració els barems que ens permeten atribuir significat a les dades, els quals mostrem en les dues taules següents. En la taula 2 exposem els criteris d'avaluació que l'escala d'autoinforme d'immediatesa no verbal ens facilita per tal de poder donar un significat a les dades extretes.

TAULA 2

Barems de puntuació del NIS – S

Sexe	Puntuació
Dones	Alt ≥ 112 – 92 \leq Baix
Homes	Alt ≥ 104 – 83 \leq Baix

En el cas de la nostra mostra, el docent que va realitzar el qüestionari NIS – S és de sexe femení, per tant, en aquest cas només ens centrarem en les puntuacions que recullen les dades d'aquest gènere.

En l'autoinforme del NIS veiem com es realitza una distinció de sexes pel que fa a la interpretació de les seves puntuacions. Podem observar com en el cas de les dones la qualificació per tal de considerar una immediatesa no verbal alta es troba en 112 o superior, mentre que la dels homes es situa vuit punts per sota, concretament en 104. Diversos estudis (Gorham, 1988, citat a Saechou, 2005) mostren que es troben diferències entre els comportaments no verbals d'homes i dones. Les dones solen estar més associades a la utilització de somriures i del tacte que els homes, inverteixen més temps en observar les persones, parlen més que els homes en les

relacions i utilitzen la comunicació per construir-les i mantenir-les. També s'ha ressaltat que els docents de sexe femení tendeixen més a realitzar feedback amb els seus alumnes que els homes, i de la mateixa manera, els hi agrada demanar als seus estudiants com es senten en relació a l'assignatura.

D'aquesta manera és comprensible que a l'hora de desenvolupar el qüestionari NIS els autors es trobessin amb un seguit de diferències entre homes i dones. Fins al moment no s'ha pogut donar una explicació totalment clara sobre aquestes divergències, però sí que s'han desenvolupat un seguit d'hipòtesis o idees al seu voltant. Les diferències en els autoinformes no només són estadísticament significants, sinó que també es poden aproximar des d'una vessant més social. Com hem vist en les conclusions de Gorham (1988), sembla ser que les dones tenen una predisposició major a la immediatesa que els homes, que podria anar lligada amb una desitjabilitat social, en el sentit que les dones pensen que han de ser més properes, cosa que es veu reflectida en el seu comportament.

En la taula 3, es mostren els criteris que l'escala d'observador d'immediatesa no verbal ens proporciona per què puguem establir relacions entre les puntuacions obtingudes i el seu significat.

TAULA 3

Barems de puntuació del NIS – O.

Sexe	Puntuació
Dones	Alt ≥ 112 – 81 \leq Baix
Homes	Alt ≥ 106 – 77 \leq Baix
Combinat	Alt ≥ 109 – 79 \leq Baix

De la mateixa manera que amb l'autoinforme del NIS, en la versió de l'observador també trobem diferents mesures en relació al sexe. Segons els autors que van desenvolupar l'escala d'immediatesa no verbal, en la versió d'observador les diferències entre els dos sexes no eren estadísticament significatives, tot i que se'n continuaven trobant. En aquesta versió, però, es recomana (Richmond, V. P.; McCroskey J. C.; Johnson, A. D., 2003) seguir els barems establerts per la combinació dels dos sexes. D'aquesta manera, per tal d'interpretar i analitzar les dades obtingudes en la nostra recollida de dades, ens centrarem en els barems que engloben ambdós sexes i que s'adapta perfectament a les nostres característiques de la mostra, a l'estar formada per alumnes tant del sexe femení com masculí. D'aquesta manera, per tal de considerar que les puntuacions d'immediatesa no verbal són altes, els resultats hauran

de ser de 109 punts o superior, en canvi, si es presenten de 79 o inferior, els alumnes haurien valorat a la seva professora amb poca immediatesa no verbal.

Un cop aclarits els barems de puntuació del NIS–S i del NIS–O, podem prosseguir en la interpretació dels resultats obtinguts en el nostre estudi. En la taula 4 podem observar els estadístics obtinguts dels resultats de la primera recollida de dades.

2.6.1.1. Resultats Estadístics Descriptius

L'estadística descriptiva és una part de l'estadística dedicada a recollir, endreçar, analitzar i representar un conjunt de dades per tal de poder descriure el seu significat i les seves característiques. D'aquesta manera prosseguirem descrivint la primera i la segona recollida de dades de forma independent.

2.6.1.1.1. Primera recollida de dades

En aquest apartat presentem els resultats dels estadístics descriptius referents a la primera recollida de dades (moment 1). A l'annex 5 podem veure les respostes que els alumnes van donar al qüestionari MAPE-III. En primer lloc, a la taula 1 presentem els valors del MAPE-III que el mateix test ens proporciona per tal de poder realitzar l'anàlisi més visualment en comparació amb els nostres resultats. A la taula 4 mostrem els resultats obtinguts en el nostre estudi pel que fa a la mitjana de les puntuacions, la desviació típica i els valors màxims i mínims.

TAULA 4

Resultats de les escales en el moment 1

Escala	Motivació	Motivació	Ansietat	Escala
Mesura	extrínseca	per la tasca	facilitadora	d'immediatesa
			del rendiment	no verbal
N	34	34	34	34
Mitjana	17,97	29,00	7,38	115,12
Desviació tipus	11,06	5,79	3,24	6,79
Mínim	2	15	1	97
Màxim	40	39	13	127

En el cas de la motivació extrínseca hem obtingut una mitjana de 17,97 punts, on el valor mínim és 2 i el màxim és de 40.

Per tal de veure-ho gràficament hem elaborat un diagrama de caixa i bigotis per a cada variable de forma independent, d'aquesta manera tindrem un suport per recolzar l'explicació de les dades. Com podem observar a la figura 3, trobem que la majoria de valors es troben al voltant de la mitjana obtinguda, entre els 10 i els 24 punts, essent superiors els resultats obtinguts. També podem observar que no existeixen valors atípics i que tal com s'observa a la taula de freqüències el valor mínim és 2 i el màxim és 40. Tenint en compte que les puntuacions contemplades com a màximes i mínimes a la taula 4, hi ha una varietat alta entre tots els valors, però en cap cas es troba cap individu desmotivats extrínsecament o completament motivats extrínsecament.

Pel que fa a la mitjana en relació a la mitjana mostrada a la taula 1 podem observar que en el cas de la nostra mostra és superior per dècimes, però tot i així és molt pròxima a la que determinen els barems.

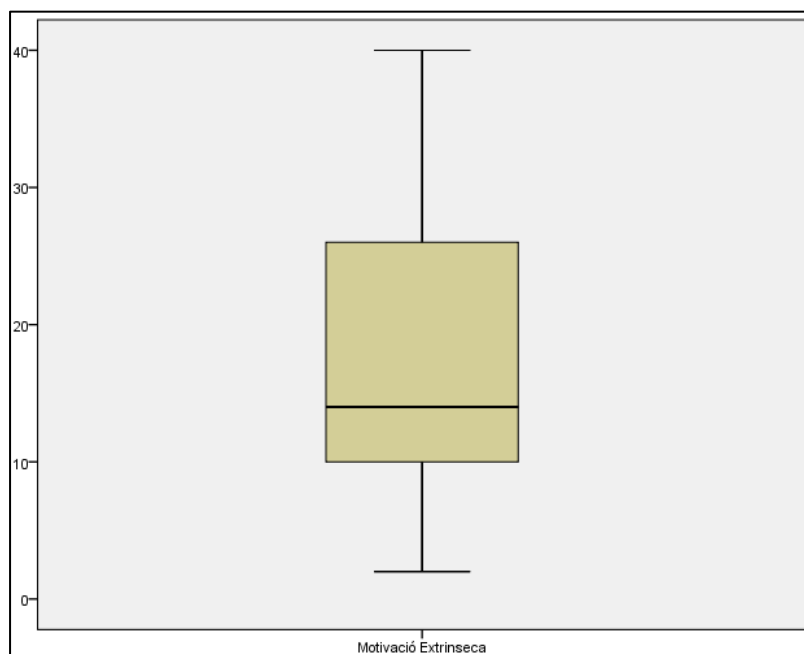


FIGURA 3. Diagrama de caixa i bigotis de la motivació extrínseca en el moment 1

Pel que fa a la motivació de la tasca s'ha obtingut una mitjana de 29 punts amb una desviació típica de 5,79, amb un valor màxim de 39 i un mínim de 15.

Tenint en compte que la puntuació màxima que es podia obtenir en aquest factor és de 43 i la mínima de 0 podem considerar que cap individu està al màxim nivell de la motivació per la tasca però que amb una puntuació de 39 és molt pròxim a la màxima i que el que està més proper de la puntuació mínima, amb un resultat de 15, no presenta desmotivació cap a ella tot i trobar-se allunyat de la mitjana obtinguda.

Com podem veure al diagrama de caixa i bigotis de la figura 4 no hi ha valors atípics i es pot observar com la majoria de dades es troben al voltant de la mitjana. Podem considerar que aquesta mitjana és alta en relació a la màxima puntuació que es pot obtenir en aquesta escala, tot i que podem contemplar que la majoria de valors es troben per sota de la mitjana.

Cal destacar que la mitjana obtinguda també és molt similar a la marcada pels barems, essent l'obtinguda 29 punts i la marcada pels barems 28,79. Pel que fa a la desviació típica ens trobem en la mateixa situació i és que tot i ser molt similar difereix en dècimes per sota de la marcada pels barems amb un 5.79.

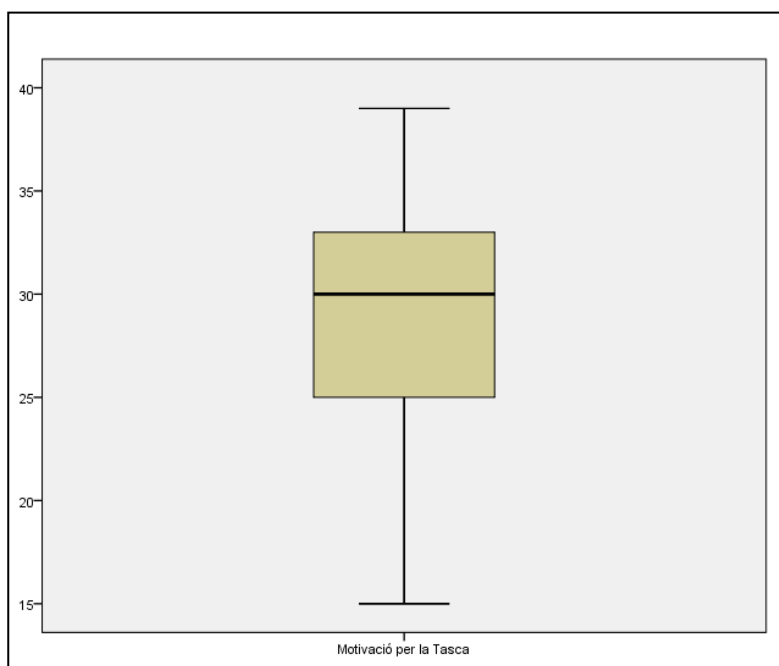


FIGURA 4. Diagrama de caixa i bigotis de l'ansietat facilitadora del rendiment en el moment 1

En relació a l'últim factor, l'ansietat facilitadora del rendiment, en què la puntuació màxima és de 14 i la mínima de 0, hem obtingut uns resultats de 13 i 1, molt pròxims als límits establerts pels barems. Aquest fet ens mostra que alguns casos tenen un alt nivell d'ansietat que els facilitarà el desenvolupament de les tasques, i d'altres el tenen molt baix, i que per tant no tindran tanta facilitat en la realització de les seves feines.

Com a mitjana hem obtingut un 7,38 que en relació als barems que ens marca el MAPE-III és superior, ja que té una puntuació de 7,06.

Pel que fa a la desviació típica, els barems la marquen en 3,53 punts, i en la nostra recollida de dades hem obtingut una puntuació de 3,24, és a dir, comptem amb menys desviació en la nostra mostra.

Com podem veure queda reflectit en el diagrama de caixa i bigotis de la figura 5, que també ens mostra que no tenim valors atípics.

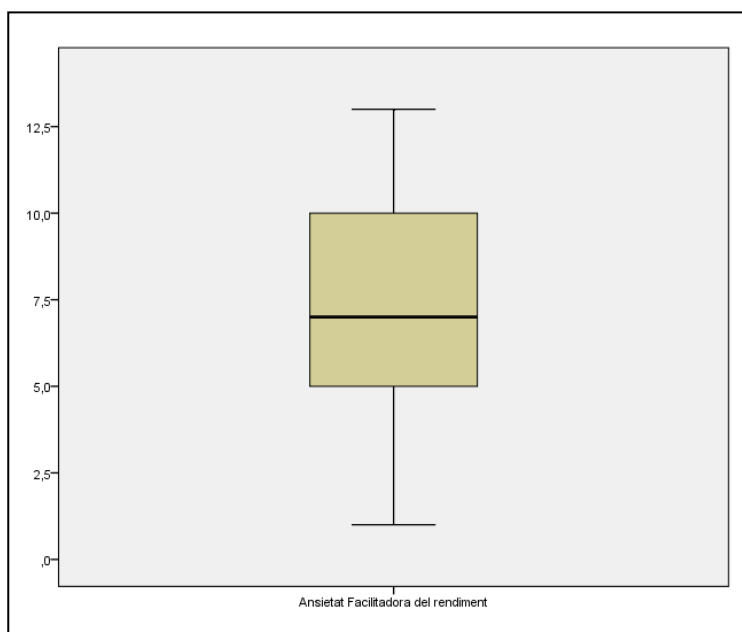


FIGURA 5. Diagrama de caixa i bigotis de la motivació per la tasca en el moment 1

En referència als estadístics descriptius del qüestionari NIS, les dades de la taula 4 ens mostren que la mitjana obtinguda dels resultats dels estudiants ($n=34$) sobre la immediatesa de la seva professora és de 115,12. Basant-nos en els barems anteriorment comentats, i tenint en compte que per tal de poder considerar com elevats els resultats d'immediatesa no verbal s'han de situar per sobre, o ser iguals a 109, podem detectar com la mitjana obtinguda supera aquesta puntuació en 6,12 punts. Aquest resultat ens permet copsar que els alumnes perceben i consideren la seva professora amb una alta immediatesa no verbal. Si ens fixem en les puntuacions mínimes i màximes ens adonarem que la mínima és de 97. Aquest fet mostra que l'alumne que més baix va puntuar la professora ho va fer amb 97 punts, la qual cosa indica que per ell la seva professora no desenvolupa un grau d'immediatesa no verbal alta, però es continua establint en els barems de normalitat, ja que la puntuació no es troba per sota dels 79 punts, a partir del qual es podria considerar com a baixa. Per tant, podem pensar que tots els alumnes valoren la seva professora com propera, que consideren en major o menor mesura que utilitza les seves mans per expressar-se,

que manté contacte físic quan interactua amb altres persones, que manté una posició relaxada del cos, que mira directament a la persona amb qui manté una conversació, que somriu, etc. A l'annex 6 podem trobar les respostes dels estudiants a l'escala NIS-O i les respostes de la professora a l'escala NIS-S.

2.6.1.1.2. Segona recollida de dades

En aquest cas i com en el punt anterior, analitzarem els resultats dels estadístics descriptius de la segona recollida de dades (es poden veure les respostes donades al qüestionari MAPE-III a l'annex 7, i les donades a l'escala NIS-S i NIS-O a l'annex 8), duta a terme quaranta-vuit dies després de la primera, que podrem observar en la taula 5.

TAULA 5

Resultats moment 2

Escala	Motivació	Motivació	Ansietat	Escala
Mesura	extrínseca	per la tasca	facilitadora	d'immediatesa
			del rendiment	no verbal
N	33	33	33	32
Mitjana	18,15	28,79	7,58	113
Desviació tipus	12,41	7,22	3,93	11,86
Mínim	1	13	0	82
Màxim	44	38	14	127

En el cas de la motivació extrínseca, i tal com podem observar a la taula 5, comptem amb valors mínims i màxims molt pròxims als establerts pels barems del MAPE-III, que queden recollits a la taula 1. La mitjana que hem obtingut amb la nostra recollida de dades és de 18'15 que supera la mitjana de 17'57 presentada pels barems del qüestionari. El que també podem observar és que segons la mitjana obtinguda en la primera recollida de dades, que es mostra a la taula 4, amb una puntuació de 17'97 també es supera en aquest cas. Això ens ve a dir que en la recollida de dades de finals de semestre els alumnes es mostren més motivats extrínsecament. Tal com podem observar a la figura 6 la majoria de casos es troben per sota de la mitjana, però hi ha subjectes que es situen per sobre d'ella tot i no ser una gran quantitat. En aquest cas no observem valors atípics.

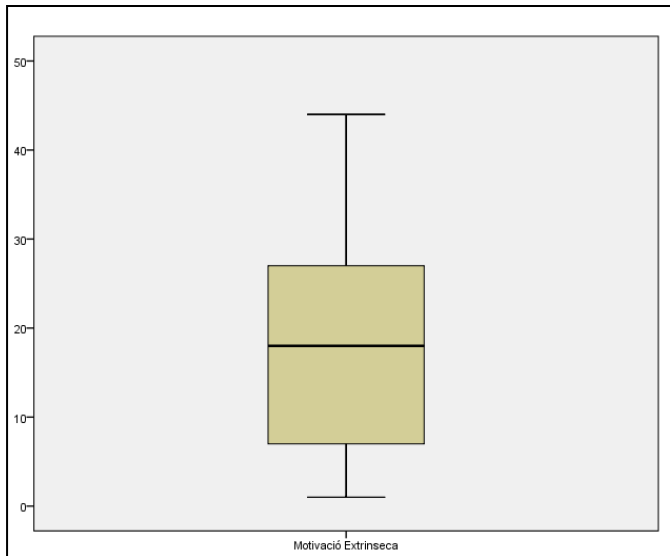


FIGURA 6. Diagrama de caixa i bigotis de la motivació extrínseca en el moment 2

Pel que fa a la motivació per la tasca hem obtingut exactament la mateixa mitjana que la marcada pels barems a la taula 1, amb un 28'79. En comparació, però, amb la primera recollida de dades a disminuït feblement en 0'21 punts. Això ens mostra que els alumnes en aquest cas es troben menys motivats per la tasca que a mitjans de semestre. Pel que fa a les puntuacions màximes i mínimes no han variat gaire de les puntuacions dels barems ni envers la primera recollida de dades, amb una puntuació de 13 com a valor mínim i en 38 com a valor màxim. Com podem observar en la figura 7 no existeixen valors atípics. S'ha de tenir en compte que la mitjana ha resultat força elevada per què més de la meitat de puntuacions dels subjectes es situen per sobre del punt mig de les possibles puntuacions.

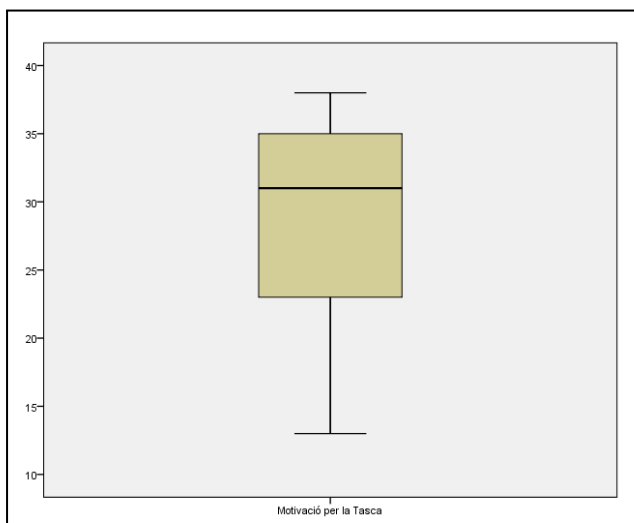


FIGURA 7. Diagrama de caixa i bigotis de la motivació per la tasca en el moment 2

Pel que fa a l'ansietat facilitadora del rendiment, la mitjana que hem obtingut amb una puntuació de 7'58 supera tant la mitjana que ens ofereixen els barems com la mitjana obtinguda en referència a la primera recollida de dades, això ens mostra que hi ha hagut un augment d'ansietat facilitadora del rendiment a finals de semestre. Pel que fa als valors mínims i màxims, aquesta vegada hem obtingut un 0 i un 14, essent els mateixos que marca el qüestionari MAPE-III, així que comptem amb algun subjecte amb el valor màxim d'ansietat facilitadora del rendiment, i amb algun altre que no té cap tipus d'ansietat. Com podem observar a la figura 8 no existeixen valors atípics, i com la majoria de subjectes es situen amb puntuacions per sobre de la mitjana.

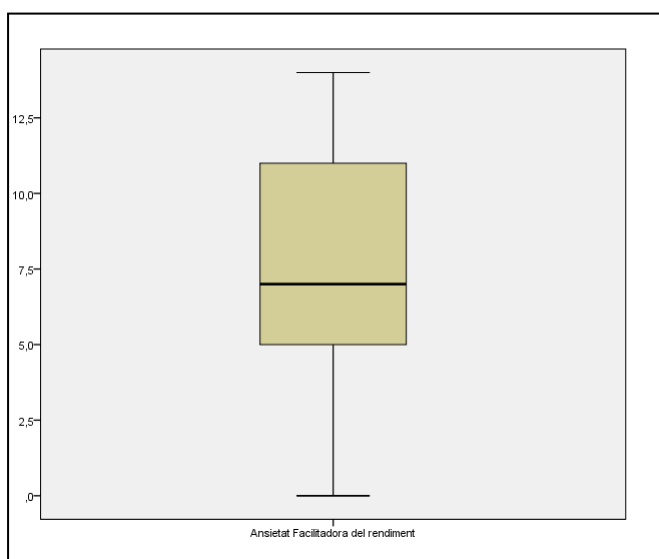


FIGURA 8. Diagrama de caixa i bigotis de l'ansietat facilitadora del rendiment en el moment 2

Els resultats obtinguts en la segona recollida de dades sobre la immediatesa no verbal, que podem observar a la taula 5, ens mostra unes petites diferències respecte les de la primera. La mitjana obtinguda en aquest cas ha sigut de 113. Si comparem aquesta mitjana amb la de l'anterior recollida de dades podem observar com ha disminuït en 2,12 punts. Tot i així, i seguint els barems que ens proporciona l'escala NIS-O, podem continuar parlant d'una percepció per part dels alumnes de la seva professora com propera i amb una alta immediatesa no verbal. Com ja hem comentat, el límit que marca que una puntuació es pugui considerar com a alta és de 109, i en aquest cas podem veure com es continua superant en 4 punts. És important remarcar que la percepció dels alumnes sobre la immediatesa no verbal de la seva professora es continua establint com alta, i tot i la seva disminució, no la podríem considerar com un canvi a considerar. Si ens fixem en les puntuacions mínimes i màximes, veurem com la segona és exactament la mateixa que en la primera recollida de dades, però, en

canvi, la puntuació mínima ha disminuït 15 punts. Aquesta disminució de la puntuació ha repercutit en què la mitjana global de les puntuacions, tal i com hem vist, també s'hagi vist reduïda, encara que la puntuació mínima es continua mantenint en la normalitat dintre dels barems. Per tant, durant el transcurs del semestre els alumnes no han canviat de manera considerable la seva percepció sobre la immediatesa no verbal de la seva professora.

Un cop comentades les mitjanes i puntuacions obtingudes per l'escala d'immediatesa no verbal realitzada pels alumnes sobre la seva professora, podem comentar la puntuació obtinguda de la professora en el seu autoinforme. Vam obtenir una puntuació de 109 punts en l'escala d'immediatesa no verbal en la versió de l'autoinforme. Observant els barems de l'escala NIS-S a la taula 3 podem veure com en les puntuacions establertes per les dones, per tal de considerar que la persona es percep com propera i amb una alta immediatesa no verbal, la puntuació ha de superar els 112. En aquest cas, els resultats no arriben a poder ser considerats com a alts, però es troben només a 3 punts de poder-ho ser. Podem veure com les puntuacions de l'autoinforme es troben més properes de poder ser considerades com altes que no pas com baixes, amb una diferència de 3 punts en la primera i de 17 en la segona. Tot i així, els resultats es troben dintre de la normalitat marcada en els intervals d'interpretació del NIS-S, per tant podríem considerar que la professora es percep com immediata dintre de la mitjana.

Comparant els resultats de l'autoinforme, amb els obtinguts per l'escala realitzada pels alumnes, podem veure com els estudiants puntuen la immediatesa no verbal de la professora més alta del que ella s'autoavalua. En la primera i segona recollida de dades, hem pogut veure com alguns dels seus estudiants la puntuaven més baix del que ella ho havia fet, amb un 97 en el primer cas i un 82 en el segon. No obstant això, la mitjana obtinguda en els dos moments ha sigut superior que la puntuació obtinguda per la professora sobre ella mateixa. Aquest fet podria reforçar la idea sobre que la desitjabilitat social de les dones respecte la seva immediatesa podria ser veritat i es podria veure reflectit en els resultats exposats. Així, la professora, encara que es consideri propera als seus alumnes, podria pensar que no és suficient, o que pel rol que ocupa hauria de ser-ho més.

2.6.1.2. Variabilitat dels resultats

Hem elaborat una taula per mostrar la representativitat de la nostra mostra comparada amb els barems que presenten els qüestionaris que hem utilitzat per a la recollida de dades a partir de la seva variabilitat. Podem obtenir aquest resultat a partir de la divisió de la mitjana amb la desviació típica en cada factor de segon ordre.

Pel que podem observar a la taula 6, en el cas de la motivació per a la tasca la nostra mostra té una variabilitat menor amb 4'45 punts comparada amb el 4'68 punts de variabilitat del MAPE-III, en aquest cas la nostra mostra és una mica més representativa, fet que vindrà donat per la minoria de la mostra i la seva especificitat. D'igual forma passa amb la motivació extrínseca amb una puntuació de variabilitat de 1'54. En canvi, pel que fa a l'ansietat facilitadora del rendiment la nostra mostra esdevé menys representativa ja que compta amb major dispersió de resultats a diferència dels anteriors dos factors globals.

En relació al NIS podem observar que la nostra puntuació es situa per sobre de la marcada pels resultats de la variabilitat del qüestionari amb una puntuació de 11'92, el que ve a dir que la mostra del nostre estudi, en aquest cas i en referència a la mostra amb què es va dur a terme aquest qüestionari, també és més dispersa i per tant menys representativa.

TAULA 6

Comparació de la variabilitat entre els qüestionaris i els resultats obtinguts

	Motivació per la tasca (MAPE-III)	Motivació Extrínseca (MAPE-III)	Ansietat Facilitadora del Rendiment (MAPE-III)	NIS-O
Variabilitat del MAPE-III i el NIS-O	4'68	1'87	2	6'36
Variabilitat de l'estudi actual	4'45	1'54	2'09	11'92

2.6.1.3. Resultats Correlacionals

Per tal d'investigar la relació entre la motivació dels alumnes i la immediatesa no verbal del professor, es van dur a terme correlacions de Pearson per a variables

bivariades. Aquesta correlació marca uns intervals per tal de situar els valors resultants en una escala de força. En aquest cas ens hem centrat en la categorització que ofereixen Dancey i Reidy (2004) recollida a la taula 7.

TAULA 7

Coeficients de correlació i la seva significació

Valor del Coeficient de Correlació	Força de la correlació
1	Correlació perfecta
0.7 – 0.9	Correlació forta
0.4 - 0.6	Correlació moderada
0.1 - 0.3	Correlació feble
0	Correlació nul·la

Així a partir de la definició dels intervals podrem situar els resultats obtinguts per a cada correlació segons la força que prenen. Les correlacions les hem dividit en tres: primera recollida de dades, segona recollida de dades i resultats globals, per tal de poder establir una comparativa entre els diferents resultats obtinguts. Dintre d'aquesta divisió les correlacions s'estableixen entre els factors de segon ordre que són els que engloben les diferents escales individuals del qüestionari MAPE-III: motivació extrínseca, motivació per la tasca i ansietat facilitadora del rendiment; i el qüestionari NIS individualment. D'aquesta manera començarem pels resultats de les correlacions de la primera recollida de dades, continuant amb els de la segona i finalitzant l'anàlisi dels resultats de les correlacions d'ambdues recollides de dades.

Pel que fa a la correlació de la motivació per la tasca i la immediatesa no verbal en la primera recollida de dades, com podem observar en la taula 8, la correlació de la motivació per la tasca amb la immediatesa no verbal és feble ja que es troba entre el 0.1 i el 0.3 del valor dels coeficients de correlació, concretament amb un valor de 0.336.

TAULA 8

Correlacions de la motivació per la tasca i la immediatesa no verbal en moment 1

		Motivació per la tasca	Immediatesa no verbal
Motivació per la tasca	Correlació de Pearson	1	,336
	N	34	34
Immediatesa no verbal	Correlació de Pearson	,336	1
	N	34	34

A la taula 9, presentem la correlació entre la motivació extrínseca i la immediatesa no verbal, en què el valor és de 0.156, també situat a l'interval 0.1 - 0.3, el qual ens mostra una correlació feble.

TAULA 9

Correlació de la motivació extrínseca i la immediatesa no verbal en moment 1

		Motivació extrínseca	Immediatesa no verbal
Motivació extrínseca	Correlació de Pearson	1	,156
	N	34	34
Immediatesa no verbal	Correlació de Pearson	,156	1
	N	34	34

En el cas de l'ansietat facilitadora del rendiment queden recollides les dades de la correlació amb la immediatesa no verbal a la taula 10, on podem observar que és una correlació negativa i molt feble que es pot considerar quasi inexistent amb una puntuació de -0.09.

TAULA 10

Correlació de l'ansietat facilitadora del rendiment i la immediatesa no verbal en moment 1

		Ansietat facilitadora del rendiment	Immediatesa no verbal
Ansietat facilitadora del rendiment	Correlació de Pearson	1	-,090
	N	34	34
Immediatesa no verbal	Correlació de Pearson	-,090	1
	N	34	34

Els resultats d'aquestes correlacions referents a la primera recollida de dades dels qüestionaris ens mostren que els resultats obtinguts no són significatius ja que presenten valors molt febles segons els intervals abans presentats. Tot i així s'estableix una relació positiva entre la immediatesa no verbal del professor i la motivació dels alumnes.

Un cop analitzades les correlacions de la primera recollida de dades prosseguirem amb les puntuacions obtingudes de les correlacions de la segona recollida de dades.

La correlació obtinguda de la motivació per la tasca de l'alumne i la immediatesa no verbal del professor que queda recollida a la taula 11. Aquesta correlació ha sigut de ,089. Veiem com aquesta correlació no és significativa, i podem parlar d'una correlació inexistent en aquest punt de la recollida de dades.

TAULA 11

Correlació de la motivació per la tasca i la immediatesa no verbal en moment 2

		Motivació per la tasca	Immediatesa no verbal
Motivació per la tasca	Correlació de Pearson	1	,089
	N	33	32
Immediatesa no verbal	Correlació de Pearson	,089	1
	N	32	32

A la taula 12 podem veure la correlació entre la motivació extrínseca de l'estudiant i la immediatesa no verbal del professor, aquesta es mostra per sota de 0, concretament a -,003. En aquest cas estem parlant d'un tipus de correlació negativa entre ambdues

variables, fet que ens indica que quan una de les dues variables augmenta, l'altra disminueix i al contrari.

TAULA 12

Correlació de la motivació extrínseca i la immediatesa no verbal en moment 2

		Motivació extrínseca	Immediatesa no verbal
Motivació extrínseca	Correlació de Pearson	1	-,003
	N	33	32
Immediatesa no verbal	Correlació de Pearson	-,003	1
	N	32	32

L'última correlació de la segona recollida de dades la trobem entre l'ansietat facilitadora del canvi i la immediatesa no verbal del professor que queda recollida a la taula 13. El coeficient obtingut entre aquestes dues variables ha sigut de ,072, el que ens indica, com en el primer cas, que la correlació és positiva però feble.

TAULA 13

Correlació de l'ansietat facilitadora del rendiment i la immediatesa no verbal en moment 2

		Ansietat facilitadora del rendiment	Immediatesa no verbal
Ansietat facilitadora del rendiment	Correlació de Pearson	1	,072
	N	33	32
Immediatesa no verbal	Correlació de Pearson	,072	1
	N	32	32

Cal destacar que les correlacions obtingudes en la segona recollida de dades han disminuït en comparació amb les recollides en un primer moment, excepte en el cas de l'ansietat facilitadora del rendiment. La correlació entre la motivació per la tasca i la immediatesa no verbal s'ha vist reduïda en ,247 punts, fet que ha marcat la diferència entre una correlació positiva feble i una altra positiva però molt difícil d'apreciar. En el cas de la motivació extrínseca i la immediatesa no verbal, ha succeït un fenomen semblant a l'anterior. Aquesta ha disminuït en ,159 punts, la qual cosa ha provocat que la correlació passi de ser feble a traspasar el valor nul de la correlació i esdevenir una

correlació negativa. Per últim, l'ansietat facilitadora del rendiment i la immediatesa no verbal en la segona recollida de dades la correlació entre ambdues s'ha vist augmentada en ,162 punts, fet que no la converteix en una correlació significativa, però sí que deixa de ser negativa per passar a ser positiva.

A continuació, a la taula 14 podem observar un resum de les correlacions obtingudes en la primera i en la segona recollida de dades, pel que fa a la motivació per la tasca, a la motivació extrínseca i a l'ansietat facilitadora del rendiment amb la immediatesa no verbal.

TAULA 14

Correlacions en el moment 1 i en el moment 2 de recollida de dades

Variable	Motivació per la tasca i immediatesa no verbal	Motivació extrínseca i immediatesa no verbal	Ansietat facilitadora del rendiment i immediatesa no verbal
Moment de la recollida de dades			
Primera recollida de dades	0'336	0'156	-0'09
Segona recollida de dades	0'089	-0'003	0'072

Els canvis entre la primera recollida de dades i la segona podrien explicar-se pel fet que el dia que vam anar a recollir les últimes dades de la mostra per als alumnes era l'últim dia de classe teòrica, cosa que suposava que la propera estaria destinada a realitzar l'examen final de l'assignatura. Per tant, que l'examen final estigués proper en la segona recollida de dades, podria haver tingut una influència en aquesta diversitat de resultats. La motivació per la tasca podria haver disminuït pel fet de pensar únicament en com els aniria l'examen i deixant de banda factors més intrínsecs sobre el propi aprenentatge i comprensió dels conceptes claus de l'assignatura. A més, podem observar com l'ansietat facilitadora del rendiment també es veu augmentada, factor totalment comprensible si tenim en compte que els exàmens finals augmenten l'ansietat dels alumnes davant la seva preparació i realització. És interessant destacar com aquell tipus d'ansietat que permet que el seu rendiment es vegi positivament influenciat s'hagi vist augmentada de la primera recollida de dades a la segona. Per últim, tal cal destacar que la motivació extrínseca s'ha vist reduïda, passant d'una

correlació positiva a una de negativa. Aquesta diferència en els coeficients obtinguts ens podria fer pensar que els alumnes d'aquesta assignatura presenten un interès més alt per al seu propi aprenentatge significatiu que per a qualsevol altre motiu extrínsec al procés d'ensenyament-aprenentatge.

2.6.2. Anàlisi dels resultats

A la secció de "relacions establertes entre la immediatesa del professor i la motivació" s'han descrit els diferents estudis que s'havien dut a terme en relació a la immediatesa no verbal del professor. Alguns d'ells es centraven en relacionar aquesta variable amb l'aprenentatge dels alumnes, amb la seva memòria, amb l'atenció, amb l'afecte que pot desenvolupar cap a altres persones, etc. Però també, com bé hem pogut estudiar, s'ha volgut relacionar la immediatesa no verbal del docent amb la motivació que desenvolupa en els estudiants. Són aquests estudis en els que en centrarem a continuació, i els que relacionarem i compararem amb el realitzat en aquest treball.

En primer lloc, Velez i Cano (2008) van voler estudiar com la immediatesa no verbal es relacionava amb la motivació. Ho van fer a partir de dues teories diferents: la teoria d'apropament-aversió de la motivació i la teoria d'expectativa-valor. La primera d'elles defensa que com més motivats es trobin els alumnes a causa de la immediatesa no verbal del docent, es desenvoluparan en ells sentiments d'apropament cap al professor i cap a l'assignatura. Contràriament, si aquests estats de motivació i de percepció d'immediatesa no es desenvolupen, els alumnes s'allunyan de l'assignatura i del docent. La segona teoria relaciona el valor que els alumnes donen al seus objectius amb la creença que els seus esforços els permetran assolir-la. Així, el docent a partir de la seva immediatesa no verbal pot influir en la formació d'una relació positiva entre el valor i l'expectativa dels alumnes, i que per tant, influenciarà en la seva motivació. En la taula 15 mostrem les correlacions obtingudes en l'estudi de Velez i Cano (2008) i les obtingudes en la present investigació.

TAULA 15

Resum de les correlacions obtingudes en l'estudi de J. Velez i Cano i el nostre estudi

Variables correlacionades	Teoria motivacional d'apropament – aversió i immediatesa no verbal		Teoria motivacional d'expectativa – valor i immediatesa no verbal	Motivació per la tasca i immediatesa no verbal
	Apropament	Aversió		
Estudi de J. Velez i Cano	-,72	-,49	,371	
Moment 1 de recollida de dades				,336
Moment 2 de recollida de dades				,089

Els resultats obtinguts a l'estudi van ser, per una banda, sobre la teoria de l'apropament-aversió de la motivació amb la immediatesa no verbal, van obtenir una correlació de -,72 en relació a l'apropament i de -,49 en relació a l'aversió. Per tant podem observar com les correlacions en aquest cas són negatives. Però, d'altra banda, les correlacions obtingudes entre la teoria motivacional d'expectativa-valor amb la immediatesa no verbal van ser de ,371, el que suposa una correlació positiva feble. Aquesta correlació és molt semblant a l'obtinguda en el nostre estudi entre la motivació per la tasca i la immediatesa no verbal del docent en el moment 1 de recollida de dades, la qual va ser de ,336. Aquesta similitud entre els resultats obtinguts poden venir donats per la semblança del procés de recollida de dades realitzat en cadascun d'ells i per la mostra escollida per dur-ho a terme. En ambdós estudis es van recollir les dades a mitjans de semestre, per tal que els estudiants disposessin d'un temps adequat per a poder familiaritzar-se amb la comunicació no verbal del seu docent i moment en el que el procés d'ensenyament-aprenentatge ja s'ha habituat a les característiques dels alumnes i del docent. A més, els estudiants que van conformar la mostra de l'estudi Velez i Cano (2008) eren un total de 41 alumnes de 1r i 2n any, que tot i que van ser escollits de manera aleatòria, reuneixen característiques molts semblants a la mostra utilitzada en l'estudi que presentem: edat, temps que porten com a estudiants universitaris, el fet de cursar uns estudis per elecció pròpia, etc. A part del disseny de l'estudi, la teoria d'expectativa-valor de la motivació va molt lligada amb la variable de motivació per la tasca, ja que ambdues es centren en el procés d'ensenyament-aprenentatge, fixen un objectiu a assolir i desenvolupen petites

tasques per tal de poder aconseguir-lo. Tots aquests factors comentats han provocat que les correlacions obtingudes en els dos estudis siguin molt semblants.

En segon lloc, l'estudi de Christophel (1990) es va centrar en estudiar, entre altres, la relació que s'establí entre la motivació estat dels alumnes i la immediatesa no verbal del docent. La seva investigació es va dividir en dos estudis. En el primer, 562 alumnes havien de realitzar totes les escales que l'estudi comprenia basant-se en l'assignatura que havien realitzat just abans. Les escales estaven relacionades amb la motivació, la immediatesa i l'aprenentatge. En el segon estudi es van desenvolupar dos grups de manera aleatòria, en el que el grup A de 624 alumnes va completar les escales de motivació i immediatesa no verbal i el grup B de 624 estudiants ho van fer sobre motivació i aprenentatge, basant-se en l'assignatura que estaven cursant en aquell moment. Ambdós estudis es van dur a terme a mitjan semestre de manera que la motivació dels estudiants cap a l'aprenentatge hagués començat a desenvolupar-se i perquè els patrons d'immediatesa no verbal del docent s'adaptessin al procés d'ensenyament-aprenentatge. La mostra escollida per realitzar l'estudi va ser d'estudiants que encara cursaven el grau, d'estudiants ja graduats, d'auxiliars de docents i de professorat, tots ells de diferents universitats i graus. Tal i com Christophel (1990) va desenvolupar el seu estudi, podem comparar els resultats obtinguts de la nostra investigació amb els obtinguts en el primer estudi i amb els del grup A del segon estudi. En el primer estudi la correlació obtinguda entre la motivació estat i la immediatesa no verbal va ser de ,34, mentre que en el primer grup del segon estudi, la correlació entre aquestes dues variables va ser de ,42. En aquest cas, la correlació seria feble en el primer estudi i moderada en el segon, alhora que presenten puntuacions semblants a les obtingudes en la primera recollida de dades del nostre estudi. A la taula 16 podem veure resumits aquests resultats.

TAULA 16

Resum de les correlacions obtingudes en l'estudi de Christophel (1990) i el present estudi

Variablen correlacionades	Motivació estat i immediatesa no verbal	Motivació per la tasca i immediatesa no verbal
Estudi i moment		
Estudi 1 de Christophel	,34	
Estudi 2 – Grup A de Christophel	,42	
Moment 1 de recollida de dades		,336
Moment 2 de recollida de dades		,089

La semblança entre les correlacions de la primera recollida de dades del nostre estudi i les correlacions obtingudes per Christophel van molt relacionades amb el tipus de disseny de l'estudi. Com bé succeïa amb l'estudi de Velez i Cano (2008), la recollida de dades s'ha dut a terme a mitjan semestre, el que permetia tant als alumnes com al docent adaptar-se mútuament i posar en marxa processos d'ensenyament i aprenentatge així com conductes no verbals. Hem de tenir en compte que els resultats són molts semblants tot i que la mida de la mostra en un i altre estudi difereix molt, així com també els participants, ja que en l'estudi de Christophel (1990) hi ha molta més variació pel que fa al nivell d'estudis, el seu rol i professió, mentre que en el nostre les característiques dels participants són més homogènies pel que respecta a aquests factors. La mida de la mostra és el que permet atribuir a l'estudi un grau de significativitat als resultats que s'obtenen, per tant, podem arribar a la conclusió que els resultats obtinguts en el nostre estudi poden ser significatius tot i que la mostra utilitzada no sigui suficientment gran com per poder-ho considerar. A part de les característiques de l'estudi, també trobem semblances en les variables que es correlacionen. La immediatesa no verbal es mesura amb el mateix instrument en els dos estudis, però en el de Christophel s'avalua la motivació estat mentre que en el nostre avaluem la motivació per la tasca. Aquests dos tipus de constructes de la motivació estan molt relacionats ja que ambdós estan contextualitzats en el procés d'ensenyament-aprenentatge, són moments concrets en què la motivació es desenvolupa, es té en compte el que es vol assolir amb les conductes que es porten a terme i la motivació es desenvolupa gràcies a diversos estímuls educatius que es perceben i repercuteixen en la seva evolució.

Un cop analitzats tots els factors de semblança entre els estudis, com el seu disseny, el moment en què s'han recollit les dades i el tipus de mostra (sobretot en l'estudi de Velez i Cano) amb les correlacions obtingudes, podem arribar a la conclusió que el moment de recollida de dades és un dels factors més importants en la similitud dels resultats. El que ens permet observar-ho és que les correlacions obtingudes en la segona recollida de dades del nostre estudi, és a dir a finals de semestre, no tenen cap tipus de semblança amb les obtingudes en els altres estudis, tot i que el seu disseny i participants reuneixin característiques molt semblants i no canvien al llarg de l'estudi. El factor que marca la diferència entre les correlacions és el moment en el que alumnes i docents es troben en el transcurs del procés d'ensenyament-aprenentatge.

3. Discussió

En aquest apartat contrastem les hipòtesis plantejades al principi amb els resultats del nostre estudi. Així, recordarem les hipòtesis que ens van sorgir a partir de la nostra pregunta de recerca.

La primera hipòtesi era que la percepció de la immediatesa no verbal del professor per part dels estudiants es veuria positivament associada amb la motivació cap a l'assignatura. A partir dels resultats obtinguts en el nostre estudi hem pogut observar que tant en la primera recollida de dades, com en la segona sorgeix una correlació positiva entre ambdues variables. Tot i així, es diferencien en alguns aspectes. Pel que fa a la primera recollida de dades obtenim una correlació entre feble i moderada. En canvi, en la segona recollida de dades, la puntuació es pot considerar molt feble. Aquesta diferència, tal i com hem comentat anteriorment, ve donada pel moment en què han sigut recollides les dades objecte d'estudi. Podem arribar a aquesta conclusió gràcies a l'anàlisi de diverses investigacions realitzades prèviament en les quals tant els participants com el disseny eren molt similars als nostres, però la diferència s'estableix en si les dades s'han recollit a mitjans o a finals de semestre. Per tant, la nostra hipòtesi es compleix encara que en la segona recollida de dades amb una puntuació molt més feble que en la primera.

La segona hipòtesi plantejada va ser que la motivació dels alumnes es veuria augmentada en el transcurs entre la recollida de dades realitzada a mitjan semestre i la realitzada a finals. Abans de dir si es compleix o no aquesta hipòtesi cal remarcar que el qüestionari MAPE-III ens ofereix informació sobre dues motivacions diferenciades. En primer lloc, ens permet obtenir dades sobre el nivell de motivació

extrínseca que es dóna en un alumne, que està formada per les escales de la por al fracàs, el desig d'èxit i el seu reconeixement, i la motivació externa. En aquest cas s'estableix una diferència de puntuació entre la primera recollida de dades i la segona, en què la puntuació de la primera recollida de dades és menor que la segona. Creiem que aquesta variació pot venir donada pel fet que la segona recollida de dades es situa a finals de semestre, el que implica que l'època d'exàmens era molt propera. En aquesta situació, la por al fracàs dels estudiants es veu augmentada ja que en els exàmens es veu reflectit gran part de l'aprenentatge dels alumnes durant el curs acadèmic. Si el resultat obtingut a l'examen no és l'esperat pot crear-se un sentiment de fracàs. Paral·lelament, el desig d'èxit i de reconeixement també es veu augmentat ja que l'alumne busca que se'l reconegui en el seu rol com estudiant. Per tant, l'augment entre les puntuacions de la primera recollida de dades a la segona poden venir donades per tots aquests factors comentats.

La segona puntuació sobre la motivació que el qüestionari MAPE-III ens proporciona informació és de la motivació de l'alumne cap a la tasca. Aquesta puntuació vindria determinada per les escales de motivació cap a l'aprenentatge, la disposició a l'esforç i el desinterès pel rebuig de la tasca. En el cas de la motivació per la tasca, hem pogut observar com s'han establert també diferències entre la primera i la segona recollida de dades. Contràriament a la motivació extrínseca, en aquest cas s'ha produït un descens en les puntuacions de la motivació dels alumnes envers l'aprenentatge. En el moment de la primera recollida de dades els alumnes es trobaven en la meitat del semestre, el que implica que la seva motivació envers el procés d'ensenyament-aprenentatge estava en el seu punt àlgid. El fet que hi hagi una motivació per la tasca elevada comporta una alta disposició a l'esforç per part dels alumnes per construir un aprenentatge significatiu, el que implicarà que l'alumne no desestimi cap tasca que promogui la seva construcció.

Un cop hem comentat les diferències que s'estableixen entre la motivació extrínseca i la motivació per la tasca en el nostre estudi, podem concloure que la nostra segona hipòtesi només es compleix en el cas de la motivació extrínseca.

A partir de l'anàlisi de les hipòtesis podem donar resposta a la nostra pregunta d'investigació. L'objectiu era conèixer si existeix una correlació positiva entre la immediatesa no verbal del professor i la motivació de l'alumne universitari. Arribats a aquest punt podem donar una resposta afirmativa justificada a partir del contrast de la primera hipòtesi.

Després d'haver realitzat un estudi exhaustiu de la teoria que promou la nostra investigació, i després d'haver dut a terme un estudi que ens ajudi a copsar si existeix una relació positiva entre la immediatesa del professor i la motivació de l'alumne, podem arribar a concloure quin seria el procés que segueixen tots aquests factors per tal d'assolir un nivell motivacional intrínsec òptim.

Tal i com postula la teoria constructivista de l'aprenentatge, per tal que un alumne pugui assolir un aprenentatge significatiu dels continguts que apareixen en el currículum, ho haurà de fer sempre a partir de la interacció amb el medi. En el procés d'ensenyament-aprenentatge, aquesta interacció de l'alumne amb el medi i els continguts d'aprenentatge, es produeix a partir de la figura del docent. Un professional de l'educació ha de ser capaç de poder guiar els seus alumnes en la construcció del seu aprenentatge significatiu, alhora que els alumnes assimilen i acomoden en els seus esquemes mentals el nou contingut que se li presenta. Com bé hem comentat al llarg de l'estudi, s'ha demostrat que la immediatesa no verbal del docent també pot repercutir en l'aprenentatge cognitiu de l'alumne, factor que creiem important per tal de poder assolir un nivell de motivació òptim en el desenvolupament de tasques acadèmiques. El procés que podria seguir la immediatesa no verbal del docent, fins a arribar a una motivació alta de l'alumne, el presentem a continuació.

Un docent amb característiques pròpies d'una persona amb alta immediatesa no verbal, promourà en el context d'aula el desenvolupament d'una comunicació fluida, lliure i de confiança entre ell i els seus alumnes. El simple fet que el professor sigui puntual a l'hora en la que ha d'impartir classe, o que inclús arribi uns minuts abans, li permetran poder establir un diàleg amb alumnes amb els que potser, per la seva timidesa o qualsevol altre motiu, no establiria una relació directa. Això permetrà que els alumnes es sentin més còmodes a l'hora d'establir conversa amb ell o plantejar dubtes sobre el temari. Els alumnes percebran el seu professor com algú a qui poden accedir i com algú que es preocupa per ells. Tots aquests factors, en definitiva, promouran una bona comunicació entre el docent i l'alumne. Aquesta comunicació eficaç podria influenciar l'alumne de manera que desenvolupi un afecte positiu envers el docent, el que, per conseqüent, promourà que es desenvolupin dos processos alhora. Per una banda, el fet que l'alumne percebi al professor com immediat i creï en ell sentiments d'afecte positius, ajudarà que l'aprenentatge cognitiu de l'alumne es desenvolupi, és a dir, que la relació oberta que s'estableix entre les dues figures promogui un aprenentatge significatiu del contingut acadèmic. D'altra banda, l'afecte positiu de l'alumne cap al docent podria ajudar que la confiança de l'alumne augmenti. Per exemple, si el docent és capaç de referir-se als exàmens o als treballs finals

utilitzant pronoms que els englobin als dos (el nostre propòsit) pot provocar en l'alumne que el seu nivell d'autoexigència disminueixi, al adonar-se que la meta és compartida, i que la seva confiança envers el seu aprenentatge es vegi augmentada. Aquest fet podria estar relacionat amb la teoria de l'expectativa i valor. Si l'alumne percep el seu objectiu com molt important, i alhora percep que tant ell com el seu docent presenten habilitats per assolir-lo, influenciarà que la seva confiança es vegi augmentada. Quan aquesta confiança és assolida per l'alumne, creiem que és el moment en què la seva motivació òptima per a l'estudi es podrà veure assolida. Si el docent aconsegueix guiar l'alumne en la seva construcció del coneixement, i l'estudiant percep que els seus esquemes mentals van assimilant nou coneixement i acomodant aquells que ja posseïa, la seva motivació envers la tasca molt possiblement es pugui veure augmentada i sigui la idònia per a una bona evolució en el seu aprenentatge significatiu.

Cal tenir en compte que aquest procés és una aproximació, una hipòtesi, del que la immediatesa no verbal del docent pot seguir per assolir un augment de la motivació en l'alumne. Com hem pogut veure, no és un procés en què només es vegin implicades dues variables, sinó que està conformat per diversos factors, desenvolupant un procés complex i cooperatiu per l'alta importància de la interacció entre el docent, amb els alumnes i el contingut d'aprenentatge. D'aquesta manera, no esperem que es prengui aquesta deducció com una veritat, però si més no, com una possible versió de com la immediatesa no verbal pot influir en la motivació.

Finalment, ens agradaria destacar que totes les persones som diferents. Cada docent es comportarà no verbalment de maneres diferents davants dels seus alumnes, el que no implicarà que un ho faci millor que un altre. És important que cada professional educatiu es conegui en el seu rol com a professor, i sàpiga de quina manera pot assolir que els seus alumnes puguin sentir-se motivats per la tasca. No és necessari que tots els docents duguin a terme totes les conductes no verbals esmentades com a comportaments que promouen la immediatesa no verbal. Sinó que l'interessant seria que cada professional incorporés en la seva tasca docent aquells comportaments no verbals amb els que es senti còmode i amb els quals pugui desenvolupar una tasca docent adequada. En conclusió, la falsa immediatesa és pitjor que cap tipus d'immediatesa.

4. Conclusions

Per finalitzar la nostra investigació cal esmentar les limitacions amb què ens hem trobat al llarg del nostre estudi i l'abast que la investigació pot tenir en un futur.

Com a limitacions entenem totes aquelles qüestions que no s'han pogut tenir en compte o controlar al llarg de l'estudi. Comentarem, en primer lloc, les diferents variables estranyes que no hem pogut controlar o que no hem tingut en compte a l'hora de desenvolupar el nostre estudi, com són la temperatura i l'època de l'any. El nostre estudi s'ha dut a terme al llarg de la primera meitat d'any, concretament al març i a l'abril, que han estat els dos mesos en què hem dut a terme les recollides de dades. No hem comptat, però, en quina època de l'any estàvem perquè en el nostre estudi la variable a observar ja l'havíem escollit i per tant ja ens venien donades les dates en què hi treballaríem. En aquest punt també interfereix la temperatura, tot i que podem considerar que era una temperatura estable ja que venia donada per la temperatura utilitzada en tota la universitat, entorn els 24^o C.

Un altre concepte que no hem tingut en compte ha estat l'estat d'ànim dels alumnes, ja que amb el temps que teníem per desenvolupar la nostra investigació no podíem contemplar també el seu estat en cada cas de la nostra part pràctica. L'últim concepte que no hem pogut controlar ha estat l'experiència del professor que forma part de la mostra de l'estudi, ja que el vam escollir per pròpia experiència com a alumnes seves, però desconeixem la seva trajectòria docent.

En referència a la nostra mostra d'estudi és molt poc significativa i representativa. El que fa que això sigui així és que la mida de la mostra escollida és petita, de 34 persones, per tant no es poden extrapolar els resultats ni establir una generalització.

A l'haver escollit nosaltres la mostra ha perdut part de la seva representativitat, perquè es dona quan la mostra és escollida aleatòriament i nosaltres vam decidir el grup classe que volíem que formés part de la nostra investigació per què teníem especial interès en el docent que la impartia.

Una altra limitació del nostre estudi es troba en la impossibilitat de poder enllaçar els resultats de cada participant individualment entre la primera i la segona recollida de dades. Per aquest motiu, tot i que els participants de la primera i segona recollida de dades eren els mateixos, hem decidit considerar-los i estudiar-los com dues mostres diferents. A més, en la segona recollida de dades ens vam trobar amb una disminució de la mostra, la qual cosa pot haver influenciat en els resultats.

Pel que fa a l'abast d'aquest estudi hem pogut notar progressivament com la immediatesa no verbal del professor compleix un factor molt important en el procés d'ensenyament – aprenentatge. A part del nostre objectiu de voler estudiar si s'estableix una correlació positiva entre la immediatesa del docent i la motivació de l'alumne, hi ha diversos estudis que demostren que el comportament no verbal del professor pot anar més enllà i influir en diversos processos. És important tenir en compte com un tipus de comportament no verbal pot afectar en el desenvolupament d'afectes positius de l'estudiant cap al docent i cap a l'assignatura, pot provocar que l'alumne s'involucri més en la matèria el que implicarà que la seva concentració augmenti, que retenguin més informació de manera significativa i que per conseqüent el seu aprenentatge esdevingui més fructífer per al seu dia a dia. A més, el fet que els alumnes percebin el seu professor com una figura immediata farà que el considerin més competent, així com també el visualitzaran com una persona que s'interessa i preocupa pel seu aprenentatge.

Els factors que acabem de comentar, en els quals la immediatesa no verbal té un paper important, són només exemples del que es pot arribar a assolir amb un conducta no verbal òptima i adequada al context educatiu. En el currículum de formació de futurs docents es tenen en compte conceptes i constructes molt importants per a la bona pràctica educativa, però la comunicació no verbal no hi apareix. La CNV es forma a partir del que podríem anomenar el currículum ocult, aquell que l'alumne va adquirint al llarg de la seva experiència com a professor i al llarg de la seva formació. Tot i així, no totes les persones disposen de sistemes comunicacionals que els permetin desenvolupar aquestes habilitats, per tant creiem que seria interessant que els docents, sigui quin sigui el nivell educatiu que imparteixin, coneguin el que la seva conducta no verbal, desenvolupada de manera inconscient, pot arribar a repercutir en els seus alumnes. Seria interessant que coneguessin els diferents processos que es posen en marxa quan es posicionen davant d'una classe a impartir un temari i de quina manera pot repercutir la seva posició en aquest context en el procés d'ensenyament i aprenentatge. D'aquesta manera podrien arribar a controlar de manera conscient el que volen transmetre als seus alumnes i fer que així puguin assolir un major aprenentatge significatiu.

Agraïments

L'elaboració d'aquesta investigació ha estat llarga i dura, i a la vegada emocionant i enriquidora. Ens hem d'agrair l'una a l'altra haver fet aquest camí de la mà, per donar-nos suport mútuament, per animar-nos a seguir i motivar-nos dia a dia.

En aquest procés hem comptat amb el suport de moltes persones, totes elles essencials per nosaltres. En primer lloc, les nostres famílies que han estat al nostre costat preocupant-se i donant-nos suport en els nostres millors i pitjors moments.

Les nostres amigues, que igual que nosaltres feien el seu camí, també han estat el coixí en què ens hi hem hagut de recolzar més d'una vegada.

També hem comptat amb l'ajuda dels nostres professors de la universitat. Hem d'agrair la col·laboració d'en Joan Carles Martori per invertir el seu temps en ajudar-nos a anar un pas més enllà amb el nostre estudi, a en Pep Martí per aclarir-nos les idees en un moment d'angoixa, a la Pilar Prat per trencar amb els moments de neguit, a l'Àngel Serra per donar-nos una empenta en un moment de transició, i sobre tot al nostre tutor: en Llorenç Comajoan, per ser-hi a cada moment, per animar-nos constantment, per exigir-nos tot allò que érem capaces de fer, i sobretot per guiar-nos tant bé al llarg d'aquest camí.

Per tot això gràcies a tots, sense vosaltres hagués estat molt difícil arribar fins al final.

Bibliografía

- Álvarez De Arcaya Ajuria, H. (2002). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21 – 32. Consultat 2 novembre 2014, des de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334.pdf>
- Álvarez Núñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza – aprendizaje: El papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23 – 37.
- Baró, T. (2012). *La gran guía del lenguaje no verbal: Cómo aplicarlo en nuestras relaciones para lograr el éxito y la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Bono, A.(2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 1 – 8. Consultat 22 novembre 2014, des de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf>
- Castañer, M. (2012). *El poder del lenguaje no verbal del docente: Comprender e investigar la comunicación pedagógica*. Lleida: Editorial Milenio.
- Cestero Mancera, A. M^a (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA*, 20, 57 – 77. Consultat 25 novembre 2014, des de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf
- Christophel, D.M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323 – 340. Consultat 2 novembre 2014, des de <http://professoryates.com/seu/Podcasts/Dissertation%20Research/SteveArticles11.12C/Christophel90ImmediacyMotivationLearning.pdf>
- Cuadrado Gordillo, I. (1991). Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no – verbal durante el acto didáctico. *Enseñanza*, 8, 81 – 95. Consultat 2 novembre 2014, des de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20446/grado_conciencia.pdf

- Ekman, P., i Friesen, W. (1981). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. Dins Kendon, A. (Ed.), et al., *Nonverbal communication, interaction and gesture* (p. 57 – 105). Netherlands: De G.
- Mehrabian, A. (1981) *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* (2nd ed.). Belmont: Wadsworth.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15 (29), 105 – 112. Consultat 22 novembre 2014, des de <http://www.redalyc.org/pdf/145/14502904.pdf>
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33 (2), 153 – 170. Consultat 22 novembre 2014, des de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Nonverbal Immediacy Scale – Observer Report (NIS – O). Consultat abril 2015, des de http://www.jamescmccroskey.com/measures/nis_o.htm
- Nonverbal Immediacy Scale – Self Report (NIS – S). (2013). Consultat abril 2015, des de http://www.midss.org/sites/default/files/nonverbal_immediacy_scale_self-report.pdf
- Pease, A. (1992). *El lenguaje del cuerpo: Cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos* (6^a ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Richmond, V. P. [n.d]. Teacher Nonverbal Immediacy: Use and Outcomes. Dins *Our Teaching Behavior* (p. 65 – 82). Virginia: West Virginia University.
- Richmond, V. P.; McCroskey J. C.; Johnson, A. D. (2003). Development of the Nonverbal Immediacy Scale (NIS): Measures of Self – and Other – Perceived Nonverbal Immediacy. *Communication Quarterly*, 51 (4), 504 – 517. Consultat 1 novembre 2014, des de <http://www.jamescmccroskey.com/publications/203.pdf>
- Rinaudo, M. C.; Chiecher, A.; Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 19 (1), 107 – 119. Consultat 22 novembre 2014, des de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16701911>

- Rulicki, S. (2007). Capitulo 2: Taxonomía de la CNV. Dins Rulicki, S., *Comunicación no verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos* (p. 33 – 56). Buenos Aires: Granica.
- Rulicki, S. (2007). Capitulo 3: Expresión facial de las emociones. Dins Rulicki, S., *Comunicación no verbal: Cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos* (p. 65 – 79). Buenos Aires: Granica.
- Saechou, T. (2005). Verbal and nonverbal immediacy: sex differences and international teaching assistants. (Tesi doctoral. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Estats Units). Consultat des de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-07112005203920/unrestricted/Saechou_dis.pdf
- Santiago, P. Y. (2014). Inmediatez: estrategia para lograr el éxito académico de los estudiantes. *APEC*, 30, 189 – 208. Consultat 3 maig 2015, des de <http://apecpr.org/wp-content/uploads/2012/10/Revista-APEC-Volumen-30-2014.pdf>
- Tapia, J.A.; Montero, I.; Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE – 3*. Facultat de Psicologia: Universitat Autònoma de Madrid. Consultat 1 novembre 2014, des de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/mape3.pdf
- Velez, J.; Cano, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49 (3), 76 – 86. Consultat 2 novembre 2014, des de http://www.iae-online.org/attachments/article/113/Velez_Cano_49_3_76-86.pdf
- Zurdo, M^a I. T. (1994). El componente no verbal en la interacción comunicativa. *Revista Española de Lingüística*, 24 (2), 289 – 313.

Annex

Annex 1

Annex 2

Annex 3

Annex 4

Annex 5

Annex 6

Annex 7

Annex 8