

Un modelo de motivación: la *inmediatez no verbal* en el aula de clase

ANN BAINBRIDGE FRYMIER¹

TRADUCCIÓN: CARLOS FERNANDO ALVARADO DUQUE²

Artículo recibido el 24 de enero de 2020, aprobado para su publicación el 18 de septiembre de 2020

Resumen

El uso de conductas de *inmediatez no verbal* por parte de los profesores se ha asociado habitualmente con el aprendizaje de los estudiantes durante los últimos 40 años; sin embargo, la explicación de por qué existe dicha relación ha sido controvertida. Este artículo presenta la justificación y los resultados de un estudio que se basó en la teoría de *la autodeterminación* para explicar por qué el uso de *la inmediatez no verbal* por parte de los profesores se asocia de manera positiva con la motivación de los estudiantes para aprender. Se presenta un modelo de comunicación instructiva que se centra en las necesidades psicológicas y la motivación de los estudiantes como mediadores de la relación entre inmediatez-aprendizaje.

Palabras clave: Motivación; Inmediación; Teoría de la autodeterminación; Aprendizaje; Necesidades; Estudios de la comunicación.

Motivation Model of Instructor Nonverbal Immediacy

Abstract

Instructors' use of nonverbal immediacy behaviors has been routinely associated with students' learning over the past 40 years; however, the explanation for *why* the relationship exists has been somewhat controversial. This paper reports the rationale and results of a study that used self-determination theory to explain why teacher use of nonverbal immediacy is positively associated with students' motivation to learn. A revised model of instructional communication that focuses on students' psychological needs and motivation as primary mediators of the immediacy-learning relationship is presented.

Keywords: Motivation; Immediacy; Self-Determination Theory; Learning; Needs.

1 Ed.D., Universidad de West Virginia. Profesora y Directora de la Escuela de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Ohio, Athens, Ohio. Correo electrónico: Frymier@OHIO.edu

2 Profesor de la Escuela de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: cfalvarado@umanizales.edu.co

1. Introducción

Los estudiosos de la comunicación educativa han creído, durante mucho tiempo, que la conducta comunicativa de los maestros influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hurt, Scott y McCroskey, 1978; Scott y Wheelless, 1977), premisa que las mismas investigaciones han avalado al encontrar consistentemente evidencias que apoyan esta creencia (Houser y Hosek, 2018). Sin embargo, explicar por qué la comunicación del maestro influye en el aprendizaje de los estudiantes ha sido un desafío continuo para los académicos interesados en la comunicación educativa. Se han propuesto varios modelos y teorías para explicar por qué los comportamientos de los maestros asociados a la inmediatez (en términos de cercanía), la confirmación y la claridad se asocian positivamente con el aprendizaje de los estudiantes.

Los primeros modelos sostienen que la motivación es una variable que media entre la inmediatez y el aprendizaje cognitivo (Christophel, 1990; Frymier, 1994), pero Rodríguez, Plax y Kearney (1996) desafiaron dicho modelo al proponer el aprendizaje afectivo como la variable real de esta mediación. Desde entonces, los teóricos de la enseñanza han seguido examinando la motivación de los estudiantes, el aprendizaje afectivo y el aprendizaje cognitivo en docenas de estudios. En una dura crítica a la investigación en comunicación educativa, Goldman, Goodboy y Weber (2017) señalaron que los estudiosos de este campo han comprendido la motivación como un concepto unidimensional y no han diferenciado la motivación intrínseca de la extrínseca. Tanto Frymier (2016) como Goldman, et al. (2017) argumentaron que el comportamiento comunicativo de los maestros influyó en la motivación intrínseca de los estudiantes al satisfacer, inicialmente, las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Este enfoque se basa en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Frymier, Goldman y Claus (2019) profundizaron en estos argumentos y propusieron una explicación motivacional de la importancia de la inmediatez no verbal del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este documento describe el desarrollo y la prueba de este modelo.

2. *Inmediatez no verbal*

El concepto de inmediatez fue introducido por Mehrabian (1971) y se refiere al grado de cercanía física o psicológica percibida entre las personas en una relación. El autor definió el principio de inmediatez en términos de los mensajes implícitos que las personas usan para generar acercamiento y propiciar distancia. Específicamente, "... las personas se sienten atraídas por las personas y cosas que les gustan y evitan o se alejan de las cosas que no les gustan" (Mehrabian, 1971, p. 1). La inmediatez es una percepción materializada en un conjunto de comportamientos no verbales. Los comportamientos de este tipo, asociados con las percepciones de inmediatez, incluyen, entre otros, distancias más cercanas, mayor contacto visual, sonrisas, variedad vocal, orientación corporal más directa, posturas más abiertas, relajadas y accesibles, inclinaciones hacia adelante y menor frecuencia del uso de los brazos en posición de jarra. Estos comportamientos no verbales reflejan agrado y se perciben como cálidos, activos, accesibles, dinámicos y atractivos. El uso de la comunicación no verbal por parte de los

maestros se ha relacionado constantemente con el aprendizaje de los estudiantes (para una revisión, consúltense: Richmond, Houser y Hosek, 2018). Sin embargo, una explicación de esta relación sigue pendiente. Por eso, Frymier y col. (2019) probaron una perspectiva motivacional de la teoría de la autodeterminación basada en la inmediatez no verbal.

3. Teoría de la autodeterminación

La teoría de *la autodeterminación* (TED) es una teoría de la motivación basada en las necesidades propuesta por Ryan y Deci (1985; 2000), quienes sostienen que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca están influenciadas por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Ryan y Deci (2002) definen la motivación como un mecanismo que desde la desmotivación va hasta la motivación intrínseca, con cuatro tipos de motivación extrínseca en el medio. La motivación extrínseca varía en el nivel de regulación por fuerzas externas y/o internas. Los cuatro tipos de motivación extrínseca son: externa, introyectada, identificada e integrada. La motivación externa e introyectada se caracteriza por recompensas externas y evitación de la culpa. La motivación identificada e integrada es más autodeterminada (regulada internamente) y se caracteriza por valorar y avalar una actividad. Por ejemplo, los estudiantes que están motivados para hacer una tarea porque creen que es importante y tiene valor, manifiestan una motivación integrada. La motivación intrínseca se define como el conjunto de actividades que los individuos encuentran interesantes y en las que se involucrarían independiente de cualquier recompensa externa, por lo tanto, tales comportamientos no necesitan ser premiados (Deci y Ryan, 2000). Los estudiantes que hacen una tarea porque es interesante, sin pensar en si se requiere o se calificará, están intrínsecamente motivados. La motivación integrada e intrínseca son similares, sin embargo, la motivación intrínseca está impulsada por el interés, mientras que la motivación integrada está impulsada por la valoración del comportamiento (Ryan y Deci, 2002).

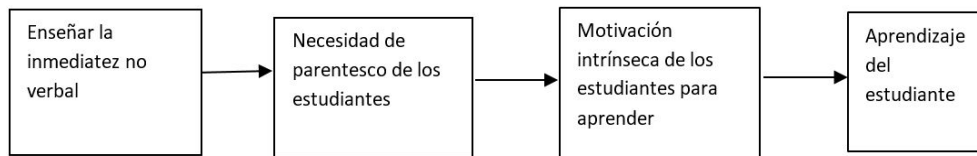
La teoría de *la autodeterminación* sostiene que las necesidades psicológicas básicas son el principal motor de la motivación humana (Deci y Ryan, 2000). Una necesidad básica es una necesidad que se requiere para el crecimiento y el bienestar (Ryan y Deci, 2002). La hidratación es un ejemplo de una necesidad física básica; necesitamos agua para sobrevivir y prosperar. Del mismo modo, las necesidades psicológicas básicas son necesarias para el crecimiento y el bienestar, y son la base de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2002). Las tres necesidades psicológicas básicas son autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 2000). La autonomía se refiere a la voluntad y la libertad de elección. Ser capaz de organizar una actividad como se desee, satisface la necesidad de autonomía (Ryan y Deci, 2009). La competencia refleja la necesidad de dominar y sentirse capaz de hacer cosas. Cuando nos sentimos desafiados y capaces de realizar tareas, nos sentimos competentes (Ryan y Deci, 2002). Las necesidades de competencia proporcionan el impulso para aprender (Deci y Ryan, 2000). La relación se refiere a la posibilidad de sentirse conectado con los demás, pertenecer, cuidar de los otros y ser cuidados (Ryan y Deci, 2002). Precisamos tener relaciones cercanas y seguras con los demás para satisfacer las necesidades de afinidad.

Cuando se nutren y satisfacen las necesidades básicas se produce un desarrollo y un bienestar saludables, lo que permite que se produzca una motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2002). La motivación intrínseca se define como el conjunto de actividades que los individuos encuentran interesantes y en las que se involucrarían independiente de cualquier recompensa externa; por lo tanto, tales comportamientos no necesitan ser premiados (Deci y Ryan, 2000). De hecho, los comportamientos gratificantes que están intrínsecamente motivados pueden reducir la motivación (Ryan y Deci, 2009). Si las necesidades básicas se ven obstaculizadas e insatisfechas, se reduce el bienestar y se frustra la motivación intrínseca. Cuando las necesidades no se satisfacen constantemente, los individuos compensan de alguna manera como, por ejemplo, desarrollando conductas rígidas propias de los trastornos alimentarios (Deci y Ryan, 2000). Los entornos que satisfacen las necesidades básicas de los estudiantes crean sentimientos de bienestar y motivación, preparando el escenario para el aprendizaje.

4. Comunicación y Motivación

La motivación ha sido de interés para los estudiosos de la comunicación desde que Christophel (1990) propuso que la *motivación estatal* era central para la relación entre la inmediatez del profesor y el aprendizaje del alumno. El modelo de motivación de Frymier (1994), una extensión del trabajo de Christophel, planteó la hipótesis de que la *inmediatez verbal* y *no verbal* del maestro, junto con la motivación de los estudiantes, modifican la *motivación estatal* para el aprendizaje, lo cual impacta directamente en el aprendizaje cognitivo y afectivo. Este modelo se basó en la conceptualización de la motivación de Brophy (1987) aunque fue apoyado de manera consistente (Rodríguez, et al., 1996; Zhang y Oetzel, 2006). La medición de la motivación también redujo la validez del modelo. En su crítica de la investigación en comunicación educativa, Goldman et al. (2017) señalaron que los estudiosos han tratado la motivación como un constructo unidimensional y no han diferenciado la motivación intrínseca de la extrínseca. Goldman, et al. (2017) vieron la similitud y el isomorfismo entre las medidas de motivación y el aprendizaje afectivo como un factor obstaculizador, y argumentaron que las medidas de motivación no son consistentes con la conceptualización sobre la motivación del estudiante para aprender puesto que se enfocan en el corto plazo más que en la motivación intrínseca. En respuesta a estos problemas, Goldman, et al. (2017) desarrollaron una medida de motivación intrínseca que se alinea con la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la cual es conceptual y operacionalmente distinta del aprendizaje. Aproximadamente en esta misma época, Frymier (2016) realizó una revisión extensa de la intersección entre comunicación y motivación para aprender. Frymier (2016) concluyó que la motivación, en particular la teoría de la autodeterminación, proporcionó la mejor explicación de por qué los comportamientos comunicativos de los maestros, como la inmediatez no verbal, se han asociado consistentemente con los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Figura 1
Modelo de motivación de la inmediatez



Fuente: Elaboración propia

Basándose en este trabajo, Frymier, et al. (2019) probaron un modelo en el que la necesidad de relacionarse de los estudiantes medía la relación entre la inmediatez percibida del maestro y la motivación intrínseca que, a su vez, influyó en el aprendizaje cognitivo (ver figura 1). Este modelo representa una revisión del modelo de motivación de Frymier (1994). Existen varias diferencias entre ambos modelos, sin embargo, la más significativa es la base teórica. Frymier (1994) basó su modelo en el trabajo de Brophy (1987), conceptualizando la motivación como un rasgo y un estado, es decir, un rasgo de motivación que predice la motivación del estado junto con la inmediatez del maestro. El enfoque presente en la conceptualización de la motivación de Brophy se centró en una operacionalización demasiado simple de la motivación que era similar a la medición del aprendizaje. El modelo probado por Frymier, et al. (2019) se basó en la conceptualización de Deci y Ryan (2000) de la motivación intrínseca y las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y afinidad).

La teoría de la *autodeterminación* es útil para explicar por qué los comportamientos comunicativos de los maestros afectan positivamente la motivación y, a su vez, el aprendizaje del estudiante. Las necesidades humanas se satisfacen mediante interacciones con otras personas y el medio ambiente. Frymier (2016) sostiene que la inmediatez, la confirmación y la búsqueda de afinidad con el maestro facilitan las relaciones positivas entre éste y el alumno, lo que a su vez proporciona la satisfacción de las necesidades de afinidad. Se cree que las necesidades de competencia se satisfacen con la claridad del profesor porque esta reduce las barreras de aprendizaje. La falta de claridad aumenta la confusión, el malogro y el fracaso, frustrando los sentimientos de competencia (Frymier, 2016). Cuando los estudiantes se sienten conectados con el maestro y comprenden lo que está sucediendo en el aula, es probable que se satisfagan sus necesidades de afinidad y competencia. Por lo tanto, los maestros que se involucran en conductas de comunicación efectivas crean entornos de aprendizaje donde se satisfacen las necesidades de los estudiantes de relación, competencia y autonomía, abriendo la puerta para que desarrollen una motivación intrínseca para el aprendizaje.

Frymier y col. (2019) encuestaron a un total de 238 estudiantes universitarios (166 mujeres y 72 hombres) inscritos en una clase de comunicación. Todos completaron una encuesta sobre los maestros que les daban clase anterior al curso de comunicación (110 mujeres y 128 maestros). Los profesores universitarios representaron a más de 20 departamentos. Los estudiantes dieron cuenta de las conductas de inmediatez no verbal de sus maestros, así como

su propio nivel de satisfacción de necesidades, motivación intrínseca y aprendizaje en clase. Se utilizó el modelado de ecuaciones estructurales (SEM) para probar el modelo propuesto y para validar modelos alternativos. Se apoyó el modelo de motivación, lo que indica que a medida que aumentaba el uso de la *inmediatez no verbal* por parte de los profesores, se satisfacían la necesidad de relacionarse de los estudiantes, lo que, a su vez, influía positivamente en la motivación intrínseca de los estudiantes para la clase, generando un mayor aprendizaje. Ninguno de los modelos alternativos recibió apoyo, lo que aumentó el soporte al modelo de motivación propuesto.

La autodeterminación proporciona una explicación sólida de por qué la *inmediatez no verbal* del maestro se ha correlacionado constantemente con la motivación y el aprendizaje. Para desarrollar la motivación intrínseca se deben satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes (Deci y Ryan, 2000). La *inmediatez no verbal* del maestro ayuda a satisfacer la necesidad de establecer relaciones con otros en el aula de clase. La *inmediatez no verbal* del maestro permite compartir el enfoque (Mehrabian, 1971) y ayuda a construir relaciones positivas entre maestro y alumno (Frymier y Houser, 2000). Tiene sentido que las formas de comunicación de enfoque positivo del maestro (la persona más poderosa en el aula) ayuden a satisfacer la necesidad de los estudiantes de conectarse con los demás (es decir, crear afinidad). Específicamente, las conductas no verbales englobadas dentro de la *inmediatez* (por ejemplo, sonreír, proximidad cercana, variedad vocal, contacto visual) señalan agrado y reducen la distancia psicológica (Richmond, McCroskey y Johnson, 2003), lo que a su vez ayuda a construir conexiones y relaciones. Las necesidades de parentesco se satisfacen, en parte, al conectarse con otros, pertenecer y demostrar cuidado mutuo (Ryan y Deci, 2002); tales sentimientos son el resultado directo de comunicarse con los demás.

Los comportamientos de *inmediatez no verbal* se pueden implementar durante las interacciones en clase (por ejemplo, sonriendo, haciendo contacto visual, moviéndose por la sala) sin restar valor al material del curso. Los comportamientos inmediatos se pueden usar simultáneamente con técnicas retóricas como la claridad para comunicar afecto y, en última instancia, mantener la atención en el contenido y las tareas de la clase. Los entornos típicos del aula ofrecen pocas oportunidades para que los maestros expresen verbalmente su afinidad y accesibilidad a los estudiantes de una manera que sea apropiada, pero la *inmediatez no verbal* ofrece una forma adecuada y eficiente de comunicar con agrado de una manera que satisfaga las necesidades de afinidad con los estudiantes sin distracciones en el aula. La *inmediatez* también se puede comunicar a toda una clase y no depende de las interacciones individuales. Por lo tanto, es razonable asumir que las formas de comunicación de enfoque positivo, como la *inmediatez* del maestro (la persona más poderosa en el aula) ayudan a satisfacer la necesidad de los estudiantes de conectarse con los demás (es decir, la relación).

5. Conclusión

Frymier y col. (2019) se centraron en la *inmediatez no verbal* del profesor y la necesidad de los estudiantes de entablar relaciones. Esto representa una parte del modelo de motivación presentado por Frymier (2016). Las necesidades de competencia y autonomía de los estudiantes son igualmente importantes (Ryan y Deci, 2002) y deben investigarse como mediadores entre la *inmediatez no verbal* del profesor y la motivación intrínseca. ¿Las necesidades de competencia y autonomía de los estudiantes también median la relación entre la *inmediatez* del profesor y la motivación intrínseca?

Hay una variedad de comportamientos comunicativos de los maestros que se han asociado con el aprendizaje de los estudiantes, como la claridad, la confirmación, el humor, la autorrevelación y la obtención de cumplimiento, por nombrar algunos. Es probable que las necesidades de afinidad, competencia y autonomía de los estudiantes medien la relación entre los comportamientos de comunicación y la motivación del maestro. Es muy probable que la comunicación positiva ayude a satisfacer las necesidades de los estudiantes, mejorando la motivación intrínseca e integrada, lo que a su vez mejora los resultados del aprendizaje. De manera similar, las conductas negativas de comunicación del maestro, como el antagonismo (Goodboy, Bolkan y Baker, 2018) y la agresión verbal (Myers y Knox, 2000), pueden impedir o reprimir la satisfacción de las necesidades y, en última instancia, reducir el aprendizaje de los estudiantes. Este modelo de comunicación instructiva proporciona un marco para formular hipótesis sobre por qué una determinada conducta comunicativa del maestro puede satisfacer o no las necesidades de los estudiantes y, a su vez, influir en la motivación y el aprendizaje. Los estudiosos de la enseñanza deben examinar una variedad de comportamientos para desarrollar una comprensión de cuáles de ellos satisfacen las necesidades de los estudiantes y cuáles impiden la satisfacción de las necesidades o no tienen ninguna relación.

Referencias

- Brophy, J. (1987). On motivating students. In: D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.). *Talks to teachers*. (Pp. 201-245). New York, NY: Random House.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, (39), 323-340. Doi:10.1080/03634529009378813
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11), 227-268. Doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Frymier, A. B. (1994). A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly*, (42), 133-144. Doi:10.1080/01463379409369922
- Frymier, A. B. (2016). Students’ motivation to learn. In: P. L. Witt (Ed.), *Communication and learning. Handbooks of Communication Science: Vol. 16. Communication and learning*. (Pp. 377-396). Berlin, Germany: DeGruyter Mouton.
- Frymier, A. B., Goldman, Z. W. & Claus, C. J. (2019). Why nonverbal immediacy matters: A motivation explanation. *Communication Quarterly*, (67), 526-539. Doi: 10.1080/01463373.2019.1668442

- Frymier, A. B. & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, (49), 207-219.
- Goldman, Z. W., Goodboy, A. K. & Weber, K. (2017). College students' psychological needs and intrinsic motivation to learn: An examination of self-determination theory. *Communication Quarterly*, (65), 167-191. Doi:10.1080/01463373.2016.1215338
- Goodboy, A. K., Bolkan, S. & Baker, J. P. (2018). Instructor misbehaviors impede students' cognitive learning: testing the causal assumption. *Communication Education*, (67), 308-329. Doi:10.1080/03634523.2018.1465192
- Houser, M. L. & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*, (58), 35-53. Doi:10.1080/03634520802237383
- Houser, M. L. & Hosek, A. M. (Eds.). (2018). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (2^o Ed.). New York: Routledge.
- Hurt, H. T., Scott, M. D. & McCroskey, J. C. (1978). *Communication in the classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Myers, S. A. & Knox, R. L. (2000). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and student outcomes. *Communication Research Reports*, (17), 299-309. Available in: <https://doi.org/10.1080/08824090009388777>
- Richmond, V. P., Houser, M. L. & Hosek, A. M. (2018). Immediacy and the teacher-student relationship. In: M. L. Houser & A. M. Hosek (Eds.). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (2^o Ed.). (Pp. 97-111). New York: Routledge.
- 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), 504-517.
- Rodríguez, J. I., Plax, T. G. & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, (45), 293-305.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. (Pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school*. (Pp. 171-195). New York, NY: Routledge.
- Scott, M. D. & Wheelless, L. R. (1977). Instructional communication theory and research: An overview. In: B. D. Ruben (Ed.). *Communication yearbook 1*. (Pp. 495-511). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Zhang, Q. & Oetzel, J. G. (2006). A cross-cultural test of immediacy-learning models in Chinese classrooms. *Communication Education*, (55), 313-330. Doi:10.1080/03634520600748599