

Auto-observación e inteligencia emocional: estudio pragmático-discursivo del manejo de la impresión en narrativas personales

*Self-monitoring and Emotional Intelligence:
A pragma-discursive study of impression
management strategies in personal narratives*

Antonio García Gómez

Universidad de Alcalá
España

ONOMÁZEIN 51 (marzo de 2021): 137-162
DOI: 10.7764/onomazein.51.07
ISSN: 0718-5758



Antonio García Gómez: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alcalá, España.
| E-mail: antonio.garciag@uah.es

Fecha de recepción: enero de 2019
Fecha de aceptación: junio de 2019

Resumen

Tanto las dimensiones de la inteligencia emocional como su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes han sido extensamente estudiados en las últimas décadas (Abisamra, 2000; Hollander, 2012; Lawrence y Deepa, 2013; y Patel, 2017; entre mucho otros). Aunque contamos con numerosos estudios que han intentado definir las dimensiones de las que consta el concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1995; Javed y Nasreen, 2014), no contamos con estudios que exploren el concepto desde un enfoque discursivo con el objeto de esclarecer cómo se gestiona la inteligencia emocional de una persona discursivamente. Mediante el análisis de 71 narrativas de estudiantes universitarios, el presente trabajo pretende analizar no solo la forma en la que los estudiantes se auto-presentan en el discurso, construyen y negocian su identidad social, sino que, además, intenta identificar y evaluar la efectividad de las estrategias del manejo de la impresión que estos estudiantes utilizan mientras describen un proyecto realizado sobre la lucha por la igualdad de género. Los resultados demuestran que parece existir una correspondencia clara entre el uso efectivo o no de las estrategias del manejo de la impresión y las destrezas que evidencian la inteligencia emocional de los estudiantes.

Palabras clave: manejo de la impresión; inteligencia emocional; auto-observación; posicionamiento discursivo; análisis del discurso y género.

Abstract

Different dimensions of emotional intelligence and their effect on students' academic performance have been extensively studied over the last decades (Abisamra, 2000; Hollander, 2012; Lawrence and Deepa, 2013; Patel, 2017; among many others). Although much has been done on defining the dimensions the concept of emotional intelligence comprises (Goleman, 1995; Javed and Nasreen, 2014), little attention has been paid to exploring the concept from a discourse perspective in a bid to throw light on how somebody's emotional intelligence is actually managed discursively. By analysing the narratives of 71 university students, the present study aims to analyse not only the way(s) these students self-present in discourse, construct and negotiate their social identities, but also to identify and evaluate the effectiveness of the impression management strategies students deploy while describing a project they carried out which concerns the fight for gender equality. Results show that there seems to be a clear correspondence between the effective and the ineffective use of specific impression management strategies and the students' emotional intelligence skills.

Keywords: impression management; emotional intelligence; auto-observation; discursive positioning; discourse analysis and gender.

1. Introducción

En los últimos años han proliferado numerosos estudios que hunden sus raíces en los enfoques humanistas de la enseñanza y que intentan hacer ver la importancia de planificar nuestra docencia para atender a los estudiantes como individuos con necesidades educativas concretas (Kolb y Kolb, 2005; García-Gómez, 2016). Desde los estudios de Gardner (1993 y 1996), la bibliografía se ha nutrido de estudios que defienden desde la necesidad de crear entornos inclusivos que garanticen una enseñanza de calidad (Cabero y Córdoba, 2009), hasta la necesidad de promover la adquisición de competencias específicas (Yao y Collins, 2018). Todos ellos coinciden en el intento de identificar las formas específicas mediante las cuales los estudiantes perciben la realidad y aprenden de manera más efectiva (Fleming, 2001; Belli, 2018).

En esta búsqueda de crear entornos inclusivos que atienden a las necesidades específicas del individuo, pedagogos y psicólogos parecen coincidir en señalar la importancia y la necesidad de explorar el concepto de inteligencia emocional. Desde la publicación de Goleman (1995), un creciente número de publicaciones han dado difusión a un concepto que hasta entonces parecía haber pasado desapercibido y que intentan valorar su funcionalidad e impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula del siglo XXI. Así, contamos con dos líneas de investigación. La primera línea se centra en el estudiante y relacionan el desarrollo de su inteligencia emocional con una auto-estima mejorada (Hollander, 2012; Egwurugwu y otros, 2018; entre otros), una mejor actuación/motivación académica (Abisamra, 2000; Akbar y otros, 2011; Lawrence y Deepa, 2013; Javed y Nasreen, 2014; entre otros) y la adquisición de competencias para resolver conflictos (Belli, 2018) y aptitudes básicas para la vida que trascienden el aula (Gutiérrez, Ibáñez, Aguilar y Vidal, 2016; Asrar-ul-Haq, Anwar y Hassan, 2017; entre otros). Asimismo, autores como Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012), Meshkat y Nejati (2017) y Patel (2017) han estudiado si los aspectos anteriormente mencionados, es decir, la auto-estima, la motivación académica y la adquisición de competencias, responden a variables de género.

La segunda línea de investigación se centra en la relación que existe entre inteligencia emocional y el docente. Los estudios de Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón (2017), Chan (2018) y Puertas-Molero, Pérez-Cortés, Sánchez-Zafra y Castañeda-Vázquez (2018) dan evidencias del impacto que tiene un docente con una inteligencia emocional desarrollada en el aprendizaje de sus estudiantes en diferentes contextos educativos¹. Las variables van desde la mejora de la capacidad de liderazgo en el aula (Tang, Yin y Nelson, 2009), la efectividad de la instrucción mediante una identificación de necesidades apropiada (Aregbeyen, 2010, y

1 Para una revisión más exhaustiva véanse los estudios de Hosotani e Imai-Matsumura (2011), Gutiérrez y otros (2016) y Alghamdi y otros (2017), entre muchos otros.

Hwang, 2007), mayor conciencia de la imagen que transmite el propio docente y la repercusión que su percepción de sí mismo y de sus estudiantes puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yin, 2015).

A pesar de los numerosos estudios que abordan el concepto de inteligencia emocional, la revisión bibliográfica pone de manifiesto la ausencia de estudios que exploren el concepto desde un enfoque discursivo. Con ello, el presente estudio pretende ir más allá de la identificación de las dimensiones de la inteligencia emocional² y del efecto en un contexto específico de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se diseñó un proyecto basado en la metodología *Design for Change*, a través de la cual se involucró a estudiantes universitarios a transformar un aspecto de su entorno que quisieran mejorar. Dado que los estudiantes debían reflexionar sobre lo sucedido en el proceso de elaboración y evaluar implementación y resultados del proyecto, el análisis de estas narrativas permitirá explorar no solo cómo los estudiantes explotan diferentes estrategias del manejo de la impresión para auto-presentarse y construir su identidad social, sino que, además, la identificación de dichas estrategias arrojará luz sobre cómo se articulan las dimensiones de la inteligencia emocional. Esto, en último término, permitirá ganar profundidad en el concepto al añadir la variable discursiva en el uso de la inteligencia emocional en un contexto social concreto y valorar su efectividad.

Con el objeto de explorar estas cuestiones, he dividido el estudio en cuatro secciones principales para llevar a cabo el estudio. La sección 2 se centra en las estrategias del manejo de la impresión que serán clave para el análisis de las narrativas de los estudiantes. Este marco teórico servirá de caldo de cultivo para plantear las preguntas de investigación, la hipótesis de trabajo y los objetivos específicos que este estudio busca. La sección 3 describe la metodología empleada, los participantes que han tomado parte en el presente estudio y el proceso de codificación de los datos. La sección 4 presenta de forma organizada los resultados obtenidos de la investigación y un análisis de los mismos que pretende dar cuenta de mis objetivos investigadores. Por último, la sección 5 compila las conclusiones o reflexiones finales del análisis y plantea las futuras líneas de investigación.

2. Estrategias para el manejo de la impresión

Desde el estudio pionero de Goffman (1959), el manejo de la impresión ha sido uno de los focos de interés en el estudio de las interacciones sociales. Con un enfoque sociológico, Goffman intenta identificar las estrategias que como seres sociales utilizamos en el transcurso de una conversación para controlar las impresiones que nuestro interlocutor puede tener de nosotros mismos. Por tanto, el hecho de intentar controlar esas impresiones, creando

2 Motivación, empatía, habilidades sociales, auto-conciencia y auto-regulación.

y manteniendo una imagen positiva de uno mismo, determina nuestro comportamiento social (Manning, 2005: 398).

La bibliografía cuenta con un nutrido número de trabajos que estudian diferentes aspectos de la interacción social y de las estrategias empleadas para el manejo de la impresión o de presentación del Yo (Jones y Pittman, 1982; Leary, 1996; Crane y Crane, 2002; Pontari y Schlenker, 2006). Estos trabajos ponen de manifiesto que las personas son capaces de seleccionar aquellos rasgos que consideran adecuados en consonancia con el grupo con el que se relacionan tanto en contextos personales como profesionales (Giacalone y Rosenfeld, 1986; Gardner y Martinko, 1988; Jain, 2012). Más recientemente, la bibliografía se ha centrado en explorar el manejo de la impresión en contextos virtuales (Turkle, 2011). Estos estudios intentan identificar las variaciones que la comunicación mediada por ordenador ha introducido en la forma en la que las personas controlan el manejo de la impresión tanto en entornos laborales (De Wolf, Heyman y Pierson, 2013; Paliszkievicz y Madra-Sawicka, 2016) como en redes sociales con el objeto de construir una imagen positiva de sí mismos (Papacharissi, 2002; Trammell y Keshelashvili, 2005; Santra y Giri, 2009) y manejar emociones negativas de manera efectiva (Belli, 2018).

Desde el trabajo seminal de Goffman, se han propuesto diferentes tipos de tácticas o estrategias para el manejo de la impresión que se podrían dividir en dos grandes grupos. El primer grupo comprende las estrategias asertivas que se utilizan para promover impresiones positivas en el interlocutor (Crane y Crane, 2002). El segundo grupo se vincula a las estrategias defensivas ya que tienen como objetivo proteger o reparar posibles daños a la imagen de un ser social (Bolino y otros, 2014). En concreto, Jones y Pittman (1982) identificaron las cinco dimensiones de las estrategias asertivas:

- 1) La **estrategia de auto-promoción** busca crear una impresión de competencia (Turnley y Bolino, 2001), por lo que gira en torno a centrar el discurso en las habilidades y logros del hablante, a pesar de caer en el riesgo de parecer arrogante o una herramienta de intimidación del oyente (Sosik y Jung, 2003).
- 2) La **estrategia de congraciamiento** busca crear una impresión positiva de uno mismo a través de la alabanza o el halago del otro. Se busca, por tanto, empatizar con la audiencia buscando el acuerdo, los cumplidos y la reciprocidad (Rosenfeld y otros, 1995) a riesgo de que el interlocutor lo interprete como un acto que carece de sinceridad (Jones, 1990).
- 3) La **estrategia de ejemplificación** consiste en crear una identidad de dedicación, sacrificio y compromiso (Rosenfeld y otros, 1995) aún a riesgo de parecer hipócrita o mojigato (Jones, 1990).
- 4) La **estrategia de intimidación** se vincula con la amenaza y la persona busca presentarse como un ser poderoso y peligroso (Jones, 1990) a pesar de la posibilidad de que la estrategia sea contraproducente y tenga el efecto opuesto (Rosenfeld y otros, 1995).

- 5) La **estrategia de súplica** es aquella en que el hablante se presenta como un ser débil y de naturaleza dependiente. Los propios autores se refieren a esta estrategia como el último recurso, ya que el hecho de revelar las limitaciones individuales puede llevar con facilidad a dar una impresión de una persona incompetente (Jones, 1990).

Como Turnley y Bolino (2001) y posteriormente Kacmar y otros (2007) validaron en sus estudios posteriores, estas estrategias permiten adoptar un comportamiento social que permite al hablante controlar la impresión que su interlocutor tendrá. La impresión es, por tanto, la interpretación que nuestro interlocutor hará de nuestro posicionamiento discursivo y comportamiento social (Kleinmann y Klehe, 2011). El manejo de la imagen se vincula, además, con un conjunto de procesos psicológicos que permiten controlar las imágenes que un ser social proyecta.

El presente trabajo se centra en el estudio de las estrategias del manejo de la impresión que los estudiantes utilizan en sus narrativas para presentarse en el discurso. Las preguntas de investigación que persigue responder el estudio pueden ser formuladas de la siguiente manera: ¿qué estrategias del manejo de la impresión utilizan los estudiantes en sus narrativas para construir y negociar su identidad en el discurso? y ¿qué diferencias existen, si alguna, en la frecuencia de un tipo de estrategia en las narrativas de los estudiantes en el manejo (in-) eficaz de su propia imagen?

Sobre esta base y a partir de estas preguntas de investigación, se tratará de probar o refutar la siguiente hipótesis de trabajo: que la identificación de las estrategias discursivas del manejo de la impresión y su intención pragmática, por un lado, arrojará luz sobre cómo los estudiantes controlan las impresiones que los interlocutores pueden tener y, por otro, permitirá evaluar la efectividad de las estrategias empleadas para crear y mantener una imagen positiva. Del mismo modo, se plantea que el análisis discursivo de las narrativas permitirá establecer una relación entre el uso de estrategias concretas por parte de un estudiante y su inteligencia emocional; es decir, que el estudio discursivo de la efectividad, o no, de las estrategias del manejo de la impresión específicas empleadas no solo determinará su comportamiento social, sino que, además, podrá entenderse como un indicador de su inteligencia emocional.

3. Metodología

3.1. Contexto de la investigación y diseño del proyecto

Como parte del programa en el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alcalá, los estudiantes de tercer y cuarto curso pueden cursar la asignatura Inteligencia Emocional y Creatividad Aplicadas a la Enseñanza del Inglés, de naturaleza optativa en su plan de estudios. Entre los contenidos básicos de la asignatura se encuentra tanto el concepto de inteligencia emocional como las dimensiones que la constituyen: motivación, empatía, habilidades sociales, auto-conciencia y auto-regulación. Todas ellas se abordan desde una perspectiva teórica

y práctica con el objeto de sensibilizar a los estudiantes y dotarles de herramientas que les permitan comprender y gestionar su propia inteligencia emocional.

En concreto, el grupo de sujetos que conforman el estudio consta de un total de 71 estudiantes (16 hombres y 55 mujeres). Dado que la asignatura es de carácter optativo y el número de estudiantes del grado, en general, es predominantemente femenino, no era posible tener una muestra equilibrada entre hombres y mujeres. Además, los estudiantes tienen una edad media de 21 años, a excepción de cuatro estudiantes que tienen 22 años y cinco estudiantes que tienen 23 años. Todos ellos son de raza blanca y se suscriben a la clase social media. Así pues, las cuatro dimensiones de la identidad que afectan la forma en la que los seres humanos se auto-presentan se han considerado: género, edad, raza y clase social.

Como se explicaba brevemente en la introducción, se diseñó un proyecto basado en la metodología *Design for Change*, a través de la cual se involucró a estudiantes universitarios a transformar un aspecto de su entorno que quisieran mejorar. En concreto, el proyecto giraba en torno a las dimensiones de la inteligencia emocional:

- a) **Motivación.** El proyecto plantea una actividad que rompe los muros del aula y abre las puertas a la vida real del estudiante.
- b) **Empatía.** El proyecto pretende reforzar la empatía hacia el entorno del estudiante ya que no solo debe identificar un problema que le afecte o preocupe, sino que además debe plantear soluciones tangibles.
- c) **Habilidades sociales.** El proyecto implica pasar de las palabras a los hechos al diseñar un plan de acción y, para ello, los estudiantes debían hablar y cooperar con otras personas a las que también les preocupa o les afecta directamente el problema.
- d) **Auto-conciencia y auto-regulación.** Una vez implementado el plan de acción, debían hacer una grabación y narrar sus logros y experiencias. Dicha narrativa sería, en definitiva, una prueba de su conciencia emocional.

Por tanto, sus narrativas incluyen el tema seleccionado, el plan de trabajo que diseñaron, la implantación de dicho plan y la valoración de la efectividad del proyecto. Con el fin de guiar el proyecto y facilitar la labor de los estudiantes, durante la sesión de aula en la que se explicó el proyecto que debían completar se presentaron los 17 objetivos de aprendizaje para el desarrollo sostenible propuestos el 25 de septiembre en la Asamblea Nacional General de las Naciones Unidas en la que se adoptó la Agenda 2030 (Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible)³. Todos ellos se presentaron como posibles ideas que sirvieran, además, para valorar

3 Para mayor información, se puede consultar la Agenda para el 2030 en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>.

los intereses entre los estudiantes y trabajar en un área común de interés. De entre los 17 objetivos, los estudiantes acordaron centrar sus proyectos en el objetivo 5 (ODS. Igualdad de Género), que busca lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

3.2. Recolección de los datos

Dado que el período de implementación y elaboración del proyecto *Design for Change* por parte de los estudiantes estaba restringido a siete semanas por la distribución natural de los contenidos de la asignatura, se decidió escoger dos técnicas concretas: (1) cuestionario para la medición de la auto-observación de los estudiantes y (2) análisis discursivo de las estrategias del manejo de la impresión.

En lo que concierne al cuestionario (véase apéndice 1), la auto-observación se refiere al grado en que las personas supervisan y controlan su comportamiento y la imagen que dan de sí mismas y que proyectan en cualquier situación social (Snyder, 1974). Por un lado, las personas que puntúan alto en el test de auto-observación se adaptan a las características de la situación de la interacción y de los interlocutores y, para ello, ejercen un fuerte control sobre su conducta externa y la imagen que proyectan socialmente de sí mismas. Es decir, la búsqueda de una imagen social positiva determina su comportamiento. Por el contrario, las personas que puntúan bajo en el test de auto-observación intentan ser coherentes entre la visión que tienen de sí mismas y la que proyectan a sus interlocutores. Por tanto, su comportamiento social no está sujeto al miedo a una evaluación social negativa.

El objetivo principal de implementar esta técnica de recogida de información fue poder identificar el grado de auto-observación con el fin de estudiar posibles variaciones tanto en sus narrativas como en el posible desarrollo del proyecto. Es decir, el cuestionario sería de utilidad para obtener una puntuación relativa al nivel en que los participantes del estudio monitorizan su conducta. Es decir, testar de esta forma si era posible valorar el impacto de su inteligencia emocional en el correcto desarrollo del proyecto. La tabla 1 recoge los resultados del cuestionario⁴.

En lo que se refiere al análisis discursivo de las estrategias del manejo de la impresión, este estudio utiliza un estudio cualitativo y cuantitativo de las estrategias del manejo de la impresión empleadas por los estudiantes en sus narrativas. Más concretamente, el corpus de análisis consiste en 22.483 enunciados que derivan de las 71 narrativas de los estudiantes que realizaron el proyecto con un total de catorce horas y veinte minutos.

4 Si bien la variable género no fue utilizada para la realización del estudio debido al número desigual del género de los sujetos, se ha creído conveniente desglosar los datos obtenidos para dar una información más pormenorizada. Es importante señalar que ningún estudiante obtuvo entre 11-14 puntos, que se podrían considerar en la categoría intermedia de auto-observación.

TABLA 1

Resultados del cuestionario de auto-observación

	GRADO BAJO (0-12)	GRADO ALTO (13-25)
Hombres	10	6
Mujeres	21	34
Total	31	40

Después de transcribir las narrativas, se llevó a cabo un análisis de contenido (Creswell, 2009) de las mismas para identificar: (a) las posibles variaciones en el enfoque que del tema acordado cada estudiante pudiera haber hecho, (b) la estructura interna de las narrativas en las que se abordaba el tema y (c) la identificación de las diferentes estrategias del manejo de la impresión. Este tipo de bloques temáticos se entendieron como macroactos de habla (Van Dijk, 1977) que permiten al analista identificar las características específicas que los estudiantes se atribuyen a sí mismos (*i. e.*, proceso de auto-atribución) con el fin último de descubrir cómo los participantes manejan las impresiones y construyen su identidad social. El análisis de contenido se hizo sobre la base de que era de esperar que no siempre fuera posible identificar una estrategia en un único enunciado y que fuera necesario tomar en consideración los enunciados previos o posteriores para tener una idea clara de la estrategia empleada.

3.3. Codificación de las transcripciones

Como se expuso anteriormente, el presente estudio es deudor de las estrategias del manejo de la impresión propuestas por Jones y Pittman (1982) y, más concretamente, adopta el sistema de codificar propuesto por Turnley y Bolino (2001) y Bolino y otros (2014), que no solo permite llevar a cabo una investigación sistemática de las estrategias, sino que también permite evaluar su eficacia en el discurso.

Además, el estudio pormenorizado del tipo de enunciado empleado para la realización de cada estrategia concreta hizo posible identificar dos tipos de enunciados y sus correspondientes funciones discursivas (Tsui, 1994): actos informativos (*informing acts*) y actos de pregunta (*eliciting acts*). La inspección de los datos muestra que el manejo de la impresión, por un lado, se construye principalmente mediante actos informativos que permiten a los estudiantes explorar quiénes son, cómo se comportan en el discurso y por qué. Por otro lado, el manejo de la impresión se basa en la evaluación de su propio comportamiento en contraste con el comportamiento de la categoría Otros. Dicho de otro modo, utilizan los actos informativos para evaluar el comportamiento de la categoría Otros de manera positiva o negativa en función de si satisfacen sus necesidades o están a la altura de sus expectativas.

Asimismo, el manejo de la impresión se construye a través de actos de pregunta que permiten a los estudiantes cuestionar sucesos y comportamientos que les permiten regular sus rela-

ciones con la categoría Otros ya que llevan implícitos una evaluación social. Principalmente, los actos de pregunta se emplean para confirmar sus propias creencias, crear lazos con la categoría Otros y, en consecuencia, desarrollar un sentimiento de pertenencia al grupo.

Llegados a este punto cabe puntualizar otro aspecto clave durante el desarrollo de la investigación. Desde septiembre a noviembre de 2018, el autor y otro analista entrenado en el proceso de codificación analizaron de manera independiente diez de las narrativas para identificar las estrategias propuestas por Turnley y Bolino (2001) y Bolino y otros (2014). Usando el Kappa de Cohen, el resultado obtenido estaba entre un 0.79 y un 0.86 entre las cinco categorías, que según Neuendorf (2010) se considera aceptable. Para mejorar la fiabilidad inter-codificador, los desacuerdos identificados en cada una de las categorías se aclararon definiendo con mayor precisión cada una de las categorías, lo que, en último término, permitiera una mejor comprensión del proceso de codificación. Ambos codificadores procesaron otras diez narrativas con una fiabilidad inter-codificador resultante de entre 0.87 y 0.95, resultado que se considera válido para el Kappa de Cohen (Neuendorf, 2010).

Finalmente, solo resta señalar que, junto con el análisis, se ofrecerá una clasificación más detallada de los diferentes tipos de enunciados empleados para la realización de las diferentes estrategias del manejo de la impresión en las narrativas de los estudiantes.

4. Análisis

4.1. Estrategias del manejo de la impresión en estudiantes con un grado alto de auto-observación

El análisis de las narrativas de los cuarenta estudiantes que obtuvieron un grado alto en la escala de auto-observación de Snyder (1974) da muestra de sus habilidades sociales y su capacidad para empatizar con el interlocutor. Para ello, centran sus esfuerzos en facilitar la interacción social con el interlocutor al que va dirigido el proyecto y evitan conseguir reconocimiento social. En la tabla 2 se recogen los actos y las intenciones discursivas de las estrategias del manejo de la impresión.

Un análisis de contenido de las narrativas permite identificar tres etapas marcadas que se repiten de forma recurrente: 1) creación del vínculo de unión con la categoría Otro, 2) búsqueda de la integración de la categoría Otro en su grupo de aceptación y 3) intensificación de los resultados positivos obtenidos en el proyecto. A continuación, se abordará cada fase de forma pormenorizada.

1) Creación del vínculo de unión con la categoría Otro. Con el objeto de crear un vínculo de unión con el interlocutor, estos estudiantes explotan sistemáticamente dos estrategias concretas del manejo de la impresión. Por un lado, la estrategia de ejemplificación, mediante

TABLA 2

Actos e intención discursiva en las estrategias del manejo de la impresión de los estudiantes con alto grado de auto-observación

		INTENCIÓN DISCURSIVA	FREC.	RATIO
Actos informativos		1. Evaluación positiva (in-)directa de sí mismos	345	2.7
		2. Evaluación negativa (in-)directa de sí mismos	1456	11.5
		3. Evaluación positiva (in-)directa del interlocutor	6743	53.5
		4. Evaluación negativa (in-)directa del interlocutor	26	0.2
Estrategias del manejo de la impresión	Actos de pregunta	5. Búsqueda de acuerdo mediante confirmación del punto de vista del hablante	856	6.7
		6. Evaluación social del punto de vista del hablante y/o su interlocutor	1451	11.5
		7. Búsqueda de compromiso para que el interlocutor realice una acción por su propio beneficio	784	6.2
		8. Búsqueda de validación del punto de vista del hablante	932	7.4
Total			12593	

la cual ponen de manifiesto su dedicación por cumplir con el objetivo del proyecto. Por otro lado, la estrategia de auto-promoción, a través de la cual centran el discurso no solo en sus propias habilidades para la consecución de los objetivos, sino que, además, enfatizan aspectos emocionales al destacar rasgos de sí mismos que hasta ahora habían mantenido ocultos. Considérese el siguiente extracto como ejemplo:

Extracto 1. Estudiante 19M. ODS 5 “Igualdad de Género”

Las noticias nacionales e internacionales se hacen eco de muchas formas de discriminación, violencia y desigualdad de género. No mucha gente sabe que a menudo he tenido que apagar la televisión al ver horrorizada cómo a una mujer se la mutilaba para que no tuviera placer genital o se les obligaba a obedecer a sus maridos sin cuestionar los derechos básicos de la mujer. Yo no puedo dormir tranquila al ver cómo los roles de género tradicionales se perpetúan y para ello las mujeres siguen siendo esclavas del hombre. He decidido que no voy a llorar en mi habitación por lo que debe ser y no es. Tengo la suerte de haber recibido una educación que me permite tener un pensamiento crítico y tengo el valor suficiente para ponerme de pie y poder luchar por aquello por lo que creo. Me cueste lo que me cueste. Por ello, me he puesto en contacto con una asociación de mujeres maltratadas para conocer su realidad de primera mano y decidir cómo puedo ayudar de verdad.

El extracto (1) ejemplifica cómo las narrativas de los estudiantes con un alto grado de auto-observación intentan crear el vínculo de unión con la categoría Otro. Como muestra el extracto, los estudiantes, una vez identifican el objetivo de su proyecto (*i. e.*, denunciar las injusticias que suceden en la sociedad con el fin de contribuir a lograr la igualdad entre hombres y mu-

jeros), se auto-presentan mediante la estrategia de ejemplificación. A través de dicha estrategia, los estudiantes dejan constancia de su motivación y determinación por dar lo mejor de sí mismos (“Me cueste lo que me cueste”). Para ello, las narrativas suelen destacar no solo su capacidad cognitiva (“tengo la suerte de haber recibido una educación que me permite tener un pensamiento crítico”), sino que, además, enfatizan su planteamiento con variables socio-emocionales (“No mucha gente sabe que a menudo he tenido que apagar la televisión al ver horrorizada [...] Yo no puedo dormir tranquila si [...] he decidido que no voy a llorar en mi habitación por lo que debe ser y no es”) y conductuales (“tengo el valor suficiente para ponerme de pie y poder luchar por aquello por lo que creo”) que dan cuenta de su empatía. Todo ello les permite tomar una decisión que les sirve como carta de presentación para cumplir con el objetivo que se han marcado (“me he puesto en contacto con una asociación de mujeres maltratadas para conocer su realidad de primera mano y decidir cómo puedo ayudar de verdad”).

2) Búsqueda de la integración de la categoría Otro como miembro de su grupo de aceptación. Las narrativas de los estudiantes con alto grado de auto-observación explotan la estrategia de congraciamiento. La estrategia da cuenta de la presencia de habilidades sociales apropiadas que facilitan crear una impresión positiva de sí mismos, el acercamiento a sus interlocutores y la aceptación como miembro de su grupo de aceptación. Se propicia el acercamiento al utilizar mensajes que se centran en lo personal y ensalzan las cualidades de los interlocutores, que tienden a presentarse siempre en contraste con las del individuo. Considérese el siguiente extracto, continuación del extracto anterior⁵, a modo de ejemplo:

Extracto 2. Estudiante 19M. ODS 5 “Igualdad de Género”

Cuando me uní a la primera reunión que mantenían semanalmente tuve ocasión de conocer a 15 heroínas. 15 mujeres valientes que no eran conscientes de lo mucho que valen y lo grandes que son. Quería que supieran lo mucho que las admiraba porque era capaz de sentir su dolor como mío propio. Hablamos de todo, de sus familias, de su pasado y lo mucho que un hombre les había hecho sufrir al pensar que la mujer debe estar subordinada al hombre sin más. Hablamos también de su futuro y las animé a contar su historia a otras mujeres para que vean que se puede hacer frente al maltrato. También les propuse ir al colegio de mis hermanos para que hablaran con los niños y las niñas y les hicieran ver que somos iguales y que si la mujer lucha por sus derechos, aunque haya sido maltratada, puede conseguir salir de ese agujero, romper sus inseguridades y ser libre y ser feliz.

El extracto 2 ejemplifica cómo en las narrativas de estos estudiantes se emplea la estrategia de congraciamiento para auto-presentarse como una persona más del grupo, aunque no se

5 Se ha decidido usar la narrativa de un único estudiante a modo de ejemplo para ilustrar el manejo de la impresión con el objeto de facilitar la comprensión del desarrollo de las tres etapas recurrentes en todas las narrativas.

haya vivido una experiencia similar. Así, como muestra el ejemplo, los estudiantes se presentan como seres empáticos capaces de apoyar a otros seres humanos (“Quería que supieran lo mucho que las admiraba porque era capaz de sentir su dolor como mío propio”). El extracto pone de manifiesto cómo la estudiante busca congraciarse no solo alabando las cualidades de sus interlocutores (“Cuando me uní a la primera reunión que mantenían semanalmente tuve ocasión de conocer a 15 heroínas. 15 mujeres valientes [...]”), sino centrando la narrativa en mensajes de carácter personal y apelando a las emociones (“Quería que supieran lo mucho que las admiraba porque era capaz de sentir su dolor como mío propio”).

La estrategia de congraciamiento es muestra del proceso de auto-conciencia y auto-regulación en tanto en cuanto permite que la estudiante se presente en el discurso como una persona capaz de reflexionar sobre su propia identidad de género y los roles de género (“lo mucho que un hombre les había hecho sufrir al pensar que la mujer debe estar subordinada al hombre sin más”) y conectar con sus interlocutores para trabajar juntas en aras del fin de la discriminación de género (“las animé a contar su historia a otras mujeres para que vean que se puede hacer frente al maltrato”). Así pues, la estudiante se presenta no solo como una persona capaz de planificar, implementar y prestar apoyo en busca de la igualdad entre hombres y mujeres (“También les propuse ir al colegio de mis hermanos para que hablaran con los niños y las niñas y les hicieran ver que somos iguales”), sino que también puede ayudar a empoderar a ese grupo de mujeres maltratadas (“que si la mujer lucha por sus derechos, aunque haya sido maltratada, puede conseguir salir de ese agujero, romper sus inseguridades y ser libre y ser feliz”).

3) Intensificación de los resultados positivos obtenidos en el proyecto. Las narrativas de los estudiantes con un grado alto de auto-observación tienden a explotar la estrategia de súplica. Los estudiantes se presentan como seres débiles y de naturaleza dependiente de sus interlocutores. La intención discursiva es desdibujar su protagonismo para que sean sus interlocutores el centro de atención y destacar sus acciones más que las suyas propias. Considérese la continuación de la narrativa anterior como ejemplo:

Extracto 3. Estudiante 19M. ODS 5 “Igualdad de Género”

El proyecto no podría haber resultado mejor. Tres de las mujeres del centro aceptaron a venir al colegio de mis hermanos y prepararon una charla que les dejó a todos con la boca abierta. No solo les contaron sus vivencias personales de forma que ellos las pudieran entender sino que además les dieron ejemplos para que ellos pensaran y pudieran ver que aunque podemos parecer diferentes todos somos iguales. Fueron capaces de hacerles entender que por los roles machistas es necesario prestar más atención a las niñas para que tengan plena igualdad, no haya discriminación. Yo no me podía creer lo que estaba viendo. Todos los niños callados y atendiendo a cada una de sus palabras. Yo casi no intervine porque yo también estaba aprendiendo y en todo momento sabían lo que estaban haciendo. Aunque al acabar me dieron las gracias por la idea y animarlas a dar la charla,

yo no había hecho nada. Comparada con ellas, me sentía pequeña y me encantaría ser tan fuerte y valiente como ellas han demostrado ser. Son un ejemplo a seguir, sin duda. Yo no sé si hubiera sido capaz de hacer lo que han hecho.

Los estudiantes, al explicar los resultados del proyecto, presentan en claro contraste a la estudiante y sus interlocutores. Más concretamente, los procesos de auto-conciencia y auto-regulación quedan plasmados en el hecho de presentarse en el discurso como personas que carecen de las ideas y las iniciativas que propiamente han hecho posible que el proyecto se realizara. Como ilustra el extracto 3, aunque la idea de visitar el centro escolar fue parte de su capacidad de planificar, prestar apoyo e implementar un plan de acción, una vez el plan se materializa la estudiante desdibuja su agentividad en un intento de empoderar a las tres mujeres que dieron el taller. Para ello, intensifica la calidad de la labor realizada (“una charla que les dejó a todos con la boca abierta [...] Yo no me podía creer lo que estaba viendo. Todos los niños callados y atendiendo a cada una de sus palabras”), niega cualquier tipo de agentividad en el proceso (“Aunque al acabar me dieron las gracias por la idea y animarlas a dar la charla, yo no había hecho nada”) y se auto-presenta como una estudiante más del grupo (“Yo casi no intervine porque yo también estaba aprendiendo y en todo momento sabían lo que estaban haciendo”).

Todo ello contrasta con la presentación elegida para las tres mujeres que fueron capaces de cumplir con el objetivo del proyecto (“Fueron capaces de hacerles entender que por los roles machistas es necesario prestar más atención a las niñas para que tengan plena igualdad, no haya discriminación”) porque, en todo momento, estaban en control de la situación (“y en todo momento sabían lo que estaban haciendo”). Con el fin de empoderar a esas mujeres, la estudiante intenta restar protagonismo a su actuación y enfatiza la valía de estas tres mujeres menospreciando la suya propia (“Comparada con ellas, me sentía pequeña y me encantaría ser tan fuerte y valiente como ellas han demostrado ser [...] Yo no sé si hubiera sido capaz de hacer lo que han hecho”). Así, se las presenta como modelos a seguir para empoderar a otras mujeres y niñas (“Son un ejemplo a seguir, sin duda”) y conseguir así la igualdad plena entre hombres y mujeres.

4.2. Estrategias del manejo de la impresión en estudiantes con un grado bajo de auto-observación

En el caso de los treinta y un estudiantes que obtuvieron un grado bajo en la escala de auto-observación de Snyder (1974), las estrategias discursivas a través de las cuales se maneja la impresión manifiestan diferencias significativas con respecto a lo expuesto en la sección anterior. Así, estos estudiantes centran sus esfuerzos y dan prioridad a conseguir reconocimiento social, lo que parece bloquear el establecimiento de una relación interpersonal. A continuación, se recogen los actos y las intenciones discursivas de las estrategias del manejo de la impresión:

TABLA 3

Actos e intención discursiva en las estrategias del manejo de la impresión de los estudiantes con bajo grado de auto-observación

		INTENCIÓN DISCURSIVA	FREC.	RATIO
Actos informativos	1.	Evaluación positiva (in-)directa de sí mismos	3529	35.6
	2.	Evaluación negativa (in-)directa de sí mismos	368	3.7
	3.	Evaluación positiva (in-)directa del interlocutor	899	9.1
	4.	Evaluación negativa (in-)directa del interlocutor	1863	18.8
Estrategias del manejo de la impresión	5.	Búsqueda de acuerdo mediante confirmación del punto de vista del hablante	963	9.7
	6.	Evaluación social del punto de vista del hablante y/o su interlocutor	564	5.7
	7.	Búsqueda de compromiso para que el interlocutor realice una acción por su propio beneficio	784	7.9
	8.	Búsqueda de validación del punto de vista del hablante	919	9.2
Total			9890	

El análisis de contenido de las narrativas permite identificar nuevamente tres etapas marcadas: 1) establecimiento de una relación desigual entre el hablante y la categoría Otro; 2) diferenciación y disociación del Yo y la categoría Otro; y 3) intensificación de los resultados negativos obtenidos en el proyecto. A continuación, se abordará cada fase de forma detallada.

1) Establecimiento de una relación desigual entre el Yo y la categoría Otro. Aunque los estudiantes que obtuvieron un bajo grado de auto-observación utilizan las dos mismas estrategias del manejo de la impresión, el análisis de las narrativas pone de manifiesto una intención discursiva diferenciada. Mediante la estrategia de la auto-promoción, por un lado, los estudiantes se presentan en el discurso como seres empáticos que han identificado problemas concretos en la sociedad y tienen la capacidad de resolverlos. Sin embargo, en ese proceso de auto-promoción, siempre posicionan a la categoría Otro como personas no solo carentes de recursos, sino de ideas e iniciativa para mejorar su situación. Por otro lado, se valen de la estrategia de ejemplificación para enfatizar su capacidad de sacrificio por los demás, aunque la categoría Otro no sea capaz de valorar lo que eso implica. Esto pone de manifiesto su incapacidad para relacionarse con otros de forma efectiva. Considérese el siguiente extracto a modo de ejemplo:

Extracto 4. Estudiante 54M. ODS 5 “Igualdad de Género”

Cuando me planteé qué problemas había a mi alrededor, como mujer, enseguida pensé en todos los ejemplos de micromachismos que veo a diario en mi casa, con mis amigos y la necesidad de hacer algo al respecto de una vez por todas. Aunque mucha gente no entienda lo que es, yo soy feministas con mayúsculas. Tengo mis ideas muy claras y puedo dar mil vueltas a un hombre, no necesito que nadie me diga qué tengo que hacer. Sé

tomar mis propias decisiones. Está claro que hay muchas chicas, la inmensa mayoría, que todavía están sentadas en su habitación pintada de rosa, abrazadas a sus peluches esperando a que llegue su príncipe azul para darles un beso y casarse con ellas. Son estas chicas con las cabezas vacías a las que hay que educar para cambiar la situación. Estoy dispuesta a hacer lo que sea necesario para abrirle los ojos a todas esas chicas que no se enteran de lo que va esto. Soy paciente y no me importa repetirlo las veces que haga falta hasta que se enteren.

El extracto 4 ilustra cómo, en estas narrativas, los estudiantes identifican el objetivo de su proyecto. En este caso concreto, su motivación es la identificación y denuncia de los micro-machismos que la estudiante observa con frecuencia en su círculo más cercano (“enseguida pensé en todos los ejemplos de micromachismos que veo a diario en mi casa, con mis amigos”). Asimismo, su empatía queda recogida en la iniciativa para cambiar la situación (“[...] y la necesidad de hacer algo al respecto de una vez por todas”). A través de la estrategia de auto-promoción, estos estudiantes se presentan como personas capaces de tomar sus propias decisiones, capaces de hacer aquello que se proponen sin la intervención de nadie (“yo soy feministas con mayúsculas. Tengo mis ideas muy claras y puedo dar mil vueltas a un hombre, no necesito que nadie me diga qué tengo que hacer”).

Sin embargo, como se observa en el ejemplo, es común que estos estudiantes contrasten la imagen que construyen para sí mismos con la que eligen para la categoría Otro. Como sucede en el extracto, los estudiantes suelen caer en generalizaciones (“Está claro que hay muchas chicas, la inmensa mayoría, que todavía están sentadas en su habitación pintada de rosa”). Además, como ilustra el extracto, se observa cómo en estas narrativas se presenta a la categoría Otro como personas sin iniciativa y supeditadas al hombre (“abrazadas a sus peluches esperando a que llegue su príncipe azul para darles un beso y casarse con ellas”) y carentes de inteligencia a las que hay que educar (“Son estas chicas con las cabezas vacías a las que hay que educar para cambiar la situación”).

En estas narrativas, la estrategia de auto-promoción parece, por tanto, tener el efecto opuesto ya que el posicionamiento discursivo de los estudiantes se apoya en la crítica directa a las personas que pretenden ayudar. Para dar valía a su proyecto, como se ve en el extracto 4, la estudiante intensifica los rasgos negativos de la categoría Otro y acentúa la relación desigual entre ella y las demás mujeres. Del mismo modo, la estrategia de ejemplificación no parece tener el efecto deseado al contrastar su valía frente a la valía de la categoría Otros (“Estoy dispuesta a hacer lo que sea necesario para abrirle los ojos a todas esas chicas que no se enteran de lo que va esto. Soy paciente y no me importa repetirlo las veces que haga falta hasta que se enteren”).

2) Diferenciación y disociación del Yo y de la categoría Otro. La búsqueda de la auto-promoción para manejar su imagen y presentarse como un ser competente no solo provoca dibujar

las categorías Yo y Otro en una relación desigual, sino que esta relación desigual se ve reforzada con el uso de la estrategia de congraciamiento, que lejos de acercar a los estudiantes a sus interlocutores los diferencia y disocia aún más. Las narrativas de estos estudiantes con un bajo grado de auto-observación parecen mantenerse fieles a dos principios que se complementan: “Yo soy como soy”, por un lado, y “Es por tu propio bien”, por otro. Estos principios sirven para justificar tanto sus acciones como sus palabras, por muy hirientes que puedan parecer. Aunque la estrategia de congraciamiento, al igual que en la sección anterior, se construye con narrativas personales, la diferencia estriba en que estas narrativas sirven para ensalzar las propias cualidades del estudiante que contrastan con las limitaciones de la categoría Otro. Considérese el siguiente extracto:

Extracto 5. Estudiante 54M. ODS 5 “Igualdad de Género”

Dentro de mi plan por ayudar a cambiar el mundo incluí una sección en mi blog que llamé “Educando al mundo”. A lo largo del proyecto subí cinco entradas pero las dejé abiertas para que cualquier pudiera tener acceso y así hacer que más gente me pudiera leer. La primera entrada fue muy complicada porque quería decir muchas cosas pero mi profesor me dijo que si era muy largo podía correr el riesgo que la gente no lo leyera todo o no se molestara ni en leerlo. Así que me decidí por hacer una entrada breve pero que no dejar indiferente a nadie y para ello fui yo misma, yo siempre digo la verdad aunque a los demás no les guste escucharla. Mis amigas siempre me dicen que soy borde pero no es cierto, no soy borde, solo que digo lo que la gente no se atreve a decir. Así que me dirigí directamente a otras mujeres para hacerlas ver lo equivocadas que están, cómo toleran cosas día a día que no están bien. Yo cuelgo muchas cosas en mi blog y casi siempre me postean los mismos pero cuando empecé a ver la cantidad de respuestas que generó la entrada me quedé muerta. Lo que más rabia me dio es que mucha gente empezó a decirme que de qué iba, que no tenía ni idea de lo que estaba hablando y que por comportamientos como el mío las cosas van como van. Me rallé bastante la verdad, pero decidí no hacerlo porque estaba seguro de que llevaba y razón y lo que les pasaba es que no soportan que fuera sincera y que les dijera lo que temen oír. Ni siquiera se daban cuenta de que lo estaba haciendo por su bien aunque mis palabras les hicieran daño. Hay que decir la verdad aunque duela. En la segunda entrada pasó algo muy parecido. Cuando colgué el video muchas personas lo vieron y comentaron. Me di cuenta de que ese es el motivo por el que las cosas no cambian. Si dices la verdad, malo. Si te callas, malo. Por más que intenté explicar por qué estaba haciendo esto y lo equivocados que estaban. Nada. La gente es boba. Yo creo que mucha gente no me entendía o no me quería entender. Por más que me esforcé en los demás videos, la sensación fue la misma. ¿Para qué me iba a molestar si solo decían chorradas y no escuchaban lo que realmente era? Yo quería llegar a la gente y hacerles entender, pero yo pensaba que me felicitarían o no sé o me darían las gracias, pero no. Yo soy como soy y no pienso cambiar. Me da igual sus críticas yo sé que llevo razón y no pienso cambiar.

En estas narrativas, como ilustra el extracto 5, la estrategia de congraciamiento con la categoría Otro consiste en presentarse en el discurso como una persona sincera, que es capaz de decir lo que sea necesario a su interlocutor con tal de conseguir su objetivo: educar a otras mujeres. El resultado, como sucede en el extracto, es que sus interlocutores no tienen la respuesta que ella esperaba (“Yo quería llegar a la gente y hacerles entender, pero yo pensaba que me felicitarían o no sé o me darían las gracias, pero no”). La estrategia de congraciamiento en estas narrativas parece tener el efecto contrario en la medida de que los estudiantes parecen ser incapaces de conectar con su interlocutor y adoptan una posición de superioridad que dificulta la comunicación entre ambas partes. Como se ejemplifica en el extracto: “Lo que más rabia me dio es que mucha gente empezó a decirme que de qué iba, que no tenía ni idea de lo que estaba hablando y que por comportamientos como el mío las cosas van como van”.

Asimismo, es común que en estas narrativas los estudiantes no cuestionen que su actitud o planteamiento pueda ser erróneo o estar sujeto a mejora y centran en la categoría Otro el problema (“Me di cuenta de que ese es el motivo por el que las cosas no cambian. Si dices la verdad, malo. Si te callas, malo”). A menudo, estas narrativas, como se observa en el extracto 5, dan muestra de sentimientos de enfado ante las respuestas de la categoría Otro (“Lo que más rabia me dio es [...] Me rallé bastante la verdad [...]”).

Como en el extracto, los estudiantes buscan congraciarse con la categoría Otro pero buscan el acercamiento marcando una diferenciación que les posiciona y legitima para “educar” a su interlocutor. Para ello, no dudan en hacerle saber su falta de conocimiento e incompetencias (“Por más que intenté explicar por qué estaba haciendo esto y lo equivocados que estaban. Nada. La gente es boba”). Su falta de empatía y habilidades sociales provoca, a su vez, una disociación del Yo y la categoría Otro que dificulta la comunicación y el intercambio de ideas (“¿para qué me iba a molestar si solo decían chorradas y no escuchaban lo que realmente era?”). Como es característico de las personas que tienen un grado bajo de auto-observación (Snyder, 1974), estos estudiantes adoptan un único posicionamiento en sus narrativas independientemente del contexto en el que se encuentran (“Yo soy como soy y no pienso cambiar. Me da igual sus críticas yo sé que llevo razón y no pienso cambiar”).

3) Intensificación de los resultados negativos obtenidos en el proyecto. Los estudiantes, una vez terminado el proyecto, valoran los resultados de manera negativa e intentan justificar por qué su proyecto, a pesar de sus esfuerzos, no se ha desarrollado como se había planeado. Como en la sección anterior, los estudiantes valoran e intensifican los resultados del proyecto; sin embargo, las narrativas de los estudiantes con un bajo grado de auto-observación tienden a explotar la estrategia de intimidación, a través de la cual los estudiantes se auto-presentan dejando constancia de su poder sobre la categoría Otro e incluso se relacionan con su interlocutor de manera agresiva e intentan imponer su punto de vista para dejar constancia de que las cosas se deben hacer como la persona indica. Considérese el siguiente extracto:

Extracto 6. Estudiante 54M. ODS 5 “Igualdad de Género”

Si lo pienso en general, estoy satisfecha con el proyecto. He aprendido mucho y creo que he dado lo mejor de mí aunque hay muchas cosas con las que no estoy de acuerdo y nunca estaré. Vamos que esto quiere decir que todo no ha ido como yo quería, la verdad es que muchos días me iba a la cama enfadada pensando cómo gente a la que yo aprecio podía decir criticarme así. Muy fuerte, la verdad. En la última grabación que subí donde resumía el origen del proyecto, cómo había diseñado mi plan de cambiar el mundo y tenía que valorar los resultados deje claro que para poder hablar hace falta pensar. No lo había hecho en los videos anteriores, pero como este era el último, sí respondí a los comentarios que tanto mis amigos como gente que no conocía pero había visto los videos había puesto. No se puede consentir que cualquier idiota, por muy amiga mía que sea, diga lo que se le ocurra sin más. De hecho hay un par de personas que me han bloqueado en el móvil porque les dije que se callaran que para echar mierda sobre la mujer que no eran dignas. La verdad es que me rayaba ver cómo muchas mujeres se creen que son feministas y dicen que defienden la igualdad pero lo que hacen es seguir dejando que los hombres nos manden. Se necesitan personas que tengan el coraje de decir las cosas como son y pararlas. La gente que yo creía inteligente me ha decepcionado y mucho. Con mi proyecto, he demostrado que hay mucho que cambiar y que se necesitan más iniciativas como las mías.

El extracto 6 ejemplifica, como es propio de estas narrativas, el tinte negativo que tiene la valoración del proyecto ya que los resultados no han estado a la altura de las expectativas ni del esfuerzo empleado (“He aprendido mucho y creo que he dado lo mejor de mí aunque hay muchas cosas con las que no estoy de acuerdo y nunca estaré”). La falta de auto-regulación es un rasgo recurrente en estas narrativas ya que la intensificación de los resultados se hace a través de marcadores negativos como así se manifiesta en la abundante referencia a estados de enfado y frustración en el desarrollo del proyecto (“[...] muchos días me iba a la cama enfadada [...] Muy fuerte, la verdad [...] La verdad es que me rayaba ver”).

En línea con las estrategias anteriores empleadas, estos estudiantes utilizan la estrategia de intimidación para reforzar su identidad (“he demostrado que hay mucho que cambiar y que se necesitan más iniciativas como las mías”) y justificar la falta de los resultados esperados (“No se puede consentir que cualquier idiota, por muy amiga mía que sea, diga lo que se le ocurra sin más”). Para ello, se tiende a culpar a la categoría Otro y los define como seres carentes de inteligencia o de capacidad para tomar la iniciativa y producir un cambio en la sociedad (“La verdad es que me rayaba ver cómo muchas mujeres se creen que son feministas y dicen que defienden la igualdad pero lo que hacen es seguir dejando que los hombres nos manden”). El contraste que se establece en la categoría Yo y la categoría Otro establece una relación desigual de poder en estas narrativas, por lo que el mantenimiento de una relación sana y fluida se dificulta (“Se necesitan personas que tengan el coraje de decir las cosas como son y pararlas. La gente que yo creía inteligente me ha decepcionado y mucho”).

5. Conclusiones

Este trabajo ha intentado contribuir a la bibliografía al explorar el concepto de inteligencia emocional desde un enfoque discursivo en las narrativas de estudiantes universitarios que describen la planificación, la implementación y los resultados de un proyecto que busca trabajar a favor de la búsqueda de la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

Más concretamente, el análisis discursivo ha permitido poner de manifiesto cómo los estudiantes que tienen un alto grado de auto-observación son capaces de utilizar las estrategias asertivas del manejo de la impresión adecuadamente en sus narrativas para crear un vínculo de unión con la categoría Otro, buscar la integración de la categoría Otro en su grupo de aceptación e intensificar los resultados obtenidos en su proyecto. Esto hizo posible que se relacionaran correctamente con sus interlocutores y pudieran completar con éxito el objetivo del proyecto. Sin embargo, aquellos estudiantes con un bajo grado de auto-observación demostraron un uso ineficaz de las estrategias del manejo de la impresión que bloqueó las relaciones con sus interlocutores y dificultó el desarrollo del proyecto.

Al llevar a cabo un análisis discursivo de las estrategias del manejo de la impresión en las narrativas de estos estudiantes, el estudio propone un aspecto novedoso en la bibliografía existente ya que contribuye a entender cómo se articulan las variables de empatía, habilidades sociales, auto-conciencia y auto-regulación al identificar las estrategias que estudiantes universitarios utilizan en sus narrativas para manejar las impresiones que sus interlocutores tienen de ellos. En el caso de los estudiantes con alto grado de auto-observación, el uso efectivo de unas estrategias concretas del manejo de la impresión les permite empatizar y relacionarse correctamente con sus interlocutores. Asimismo, mediante dicho uso de las estrategias del manejo de la impresión muestran su habilidad para actuar con ética, crear confianza y admitir sus errores. Esto no solo demuestra una capacidad de aprendizaje continuo, sino que además es prueba de una capacidad de ajustarse a una situación concreta. Por el contrario, el estudio ha tenido ocasión de demostrar que aquellos estudiantes con un bajo grado de auto-observación explotan de manera deficiente las estrategias para manejar correctamente la impresión que los demás tienen de ellos. Esto tiene como resultado directo una incapacidad discursiva para empatizar y relacionarse con la categoría Otro, así como para adaptarse al contexto.

Conscientes de las limitaciones del estudio, las vías futuras de investigación incluyen, por un lado, ampliar el número de participantes que permita extraer conclusiones representativas y completar el estudio de las estrategias discursivas del manejo de la impresión. Por otro lado, la identificación de un conjunto sistemático de estrategias discursivas vinculadas al concepto emocional puede ser de gran ayuda para explorar el campo de la formación de profesorado. De esta forma, se podría dotar a los estudiantes de estrategias concretas para ejercitar su inteligencia emocional y ser conscientes de usos eficaces para conseguir sus fines discursivos.

6. Bibliografía citada

ABISAMRA, Noem, 2000: *The relationship between Emotional Intelligent and Academic Achievement in Eleventh Graders*. Research in Education, FED.661.

AGUAYO-MUELA, Álvaro del Carmen, y María del Carmen AGUILAR-LUZÓN, 2017: "Main research results on emotional intelligence in Spanish teachers", *Reidrocrea-Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa* 6, 170-193.

AKBAR, Muhammad, Asghar Ali SHAH, Ejaz Ahmad KHAN y Masud AKHTER, 2011: "Relationship between emotional intelligence and academic achievement among higher secondary school students", *Pakistan Journal of Psychology* 42 (2), 43-56.

ALGHAMDI, Nawal, Muhammad ASLAM y Khusnoor KHAN, 2017: "Personality Traits as Predictor of Emotional Intelligence among the University Teachers as Advisors", *Education Research International* 17, 1-6.

AREGBEYEN, Omo, 2010: "Students' perceptions of effective teaching and effective lecturer characteristics at the University of Ibadan, Nigeria", *Pakistan Journal of Social Science* 7 (2), 62-69.

ASRAR-UL-HAQ, Muhammad, Sadia ANWAR y Misbah HASSAN, 2017: "Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan", *Future Business Journal* 3 (2), 87-97.

BELLI, Simone, 2018: "Managing Negative Emotions in Online Collaborative Learning. A Multimodal approach to solving technical difficulties" [artículo en línea], *Digitum* 22, 35-46. Universitat Oberta de Catalunya y Universidad de Antioquia.

BOLINO, Mark, Anthony KLOTZ y Denise DANIELS, 2014: "The impact of impression management over time", *Journal Manag. Psychology* 29 (3), 266-84.

CABERO, Julio, y Margarita CÓRDOBA, 2009: "Inclusión educativa: Inclusión digital", *Revista de Educación Inclusiva* 2 (1), 61-71.

CHAN, David, 2008: "Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong", *Educational Psychology* 28 (4), 397- 408.

CRANE, Erinn, y Frederick CRANE, 2002: "Usage and Effectiveness of Impression Management Strategies in Organizational Settings", *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Sociometry* 55 (1), 25-34.

CRESWELL, John, 2009: *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, London: Sage Publications.

DE WOLF, Ralf, Rob HEYMAN y JO PIERSON, 2013: "Privacy by design through a social requirement analysis of social network sites from a user perspective" en Serge GUTWIRTH y otros (eds.): *European data protection: Coming of age*, Dordrecht, Netherlands: Springer, 241-265.

DIJK, Teun Van, 1977: *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London / New York: Longman.

EGWURUGWU, Jude, Ohamaeme Moses CHUKWUEMEKA, Ugwuezumba Patrick CHINWENDU y otros, 2018: "The Relationship between Self-esteem and Emotional Intelligence among Undergraduate Medical Students of Imo State University, Owerri, Nigeria", *International Journal of Brain and Cognitive Sciences* 7 (1), 1-8.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo, Rosario CABELLO, Ruth CASTILLO y Natalio EXTREMERA, 2012: "Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age", *Behavioral Psychology* 20 (1), 77-89.

FLEMING, Neil, 2001: *Teaching and learning styles: VARK strategies*, Christchurch: N. D. Fleming.

GARCÍA-GÓMEZ, Antonio, 2016: "Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria", *PULSO. Revista de Educación* 39, 199-218.

GARDNER, Howard, 1993: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.

GARDNER, Howard, 1996: "Probing More Deeply into the Theory of Multiple Intelligences", *Bulletin*, November, 1-7.

GARDNER, William, y Mark MARTINKO, 1988: "Impression Management in Organizations", *Journal of Management* 14 (2), 321-338.

GIACALONE, Robert, y Paul ROSENFELD, 1986: "Self-Presentation and Self-Promotion in an Organizational Setting", *Journal of Social Psychology* 126 (3), 321-326.

GOFFMAN, Ervin, 1959: *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York: Anchor Books.

GOLEMAN, Daniel, 1995: *Emotional intelligence*, New York: Bantam

GUTIÉRREZ, Margarita, Raquel IBAÑEZ, Remedios AGUILAR y Antonio VIDAL, 2016: "Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective Secondary Education Teachers", *Journal of Education for Teaching* 42 (2), 123-134.

HOLLANDER, Simunek, 2002: "Characteristics of Emotional Intelligence and emotional wellbeing", *Cognition and Emotion* 16, 769-785.

HOSOTANI, Ronald, y Karen IMAI-MATSUMURA, 2011: "Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers", *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1039-1048.

HWANG, Seunghyun, 2007: *The relationship between emotional intelligence and teaching effectiveness*. Ph. D. dissertation Texas University – Kingsville, United States.

JAIN, Ajay, 2012: "Does Emotional Intelligence Predict Impression Management?", *Journal of Organizational Culture* 16 (2), 1-14.

JAVED, Nayad, y Abida NASREEN, 2014: "The role of emotional intelligence in academic performance of male and female students in the University of the Punjab", *Journal of Education and Practice* 5 (4), 32-35.

JONES, Edward, 1990: *Interpersonal Perception*, New York: W. H. Freeman and Company.

JONES, Edward, y Thane PITMAN, 1982: "Toward a general theory of strategic self-presentation" en Jerry Suls (ed.): *Psychological perspectives of the self*, NJ: Erlbaum Hillsdale, 231-261.

KACMAR, Michelle, Martha C. ANDREWS, David L. VAN ROOY y Chris STEILBER, 2007: "Sure everyone can be replaced... but at what cost?", *Management Journal* 49, 133-144.

KLEINMANN, Martin, y Ute-Christine KLEHE, 2011: "Selling oneself: Construct and criterion-related validity of impression management in structured interviews", *Human Performance* 24, 29-46.

KOLB, Alice, y David KOLB, 2005: "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education", *Academy of Management Learning & Education* 4 (2) [<https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AMLE.2005.17268566>, consultado el 10 de enero de 2019].

LAWRENCE, Arul, y Terence DEEPA, 2013: "Emotional Intelligence and academic achievement of high school students in Kanyakumari district", *Online Submission* 3 (2), 101-107.

LEARY, Mark, 1996: *Self-Presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*, Boulder, co: Westview.

MANNING, Paul, 2005: "Impression management" en George RITZER (ed.): *Encyclopedia of social theory*, Thousand Oaks, CA: Sage, 397-399.

MESHKAT, Maryam, y Reza NEJATI, 2017: "Does Emotional Intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian universities", *Saga open* 7 (3), 1-8.

NEUEDORF, Kimberly, 2010: "Content analysis: A methodological primer for gender research", *Sex Roles: A Journal of Research* 64 (3-4), 276-289.

PALISZKIEWICZ, Joanna, y Magdalena MADRA-SAWICKA, 2016: "Impression Management in Social Media: The Example of LinkedIn", *Management* 11 (3), 203-212.

PAPACHARISI, Zizi, 2002: "The presentation of self in virtual life: Characteristics of personal home pages", *Journalism & Mass Communication* 79 (3), 643-660.

PATEL, Sanjay, 2017: "Emotional intelligence of college level students in relation to their gender", *The International Journal of Indian Psychology* 4 (2), 2349-2369.

PONTARI, Beth, y Barry SCHLENKER, 2006: "Helping Friends Manage Impressions: We Like Helpful Liars But Respect Nonhelpful Truth Tellers", *Basic and Applied Social Psychology* 28, 177-183.

PUERTAS-MOLERO, Pilar, Antonio PÉREZ-CORTÉS, María SÁNCHEZ-ZAFRA y Carolina CASTAÑEDA-VÁZQUEZ, 2018: "Emotional intelligence in University Physical Education teachers", *Journal of Human Sport and Exercise*, 13 (2proc), S505-S513.

ROSENFELD, Paul, Robert GIACALONE y Catherine RIORDAN, 1995: *Impression management in organizations: Theory, measurement, and practice*, New York: Routledge.

SANTRA, Tirumala, y Viajai GIRI, 2009: "Analyzing computer-mediated communication and organizational effectiveness", *Review of Communication* 9 (1), 100-109.

SNYDER, Mark, 1974: "Self-monitoring of expressive behavior", *Journal of personality and social psychology* 30 (4), 526-537.

SOSIK, John, y Dong JUNG, 2003: "Impression management strategies and performance in information technology consulting. The role of self-other rating agreement on charismatic leadership", *Management Communication Quarterly* 17 (2), 233-268.

TANG, Hui-Wen, Mu-shang YIN y Darwin NELSON, 2009: "The relationship between emotional intelligence and leadership practices: A cross-cultural study of academic leaders in Taiwan and the USA", *Journal of managerial psychology* 25 (8), 899-926.

TRAMMELL, Kaye, y Ana KESHELASHVILI, 2005: "Examining the new influencers: A self-presentation study of A-list blogs", *Journalism & Mass Communication Quarterly* 82 (4), 968-982.

TURKLE, Sherry, 2011: *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, New York, NY: Basic Books.

TURNLEY, William, y Mark BOLINO, 2001: "Achieving desired images while avoiding undesired images: Exploring the role of self-monitoring in impression management", *Journal of Applied Psychology* 86, 351-360.

TSUI, Amy, 1994: *English Conversation*, Oxford: Oxford University Press.

YAO, Chen-Wen, y Catherine COLLINS, 2018: "Perspectives from graduate students on effective teaching methods: A case study from a Vietnamese Transnational University", *Faculty Publications in Educational Administration* 79.

YIN, Hongbiao, 2015: "The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence", *Teachers and Teaching* 21 (7), 789-810.

7. Apéndice 1

Please answer each of the following items True or False by circling T or F.

1.	T	F	I find it hard to imitate the behavior of other people.
2.	T	F	My behavior is usually an expression of my true inner feelings, attitudes, and beliefs.
3.	T	F	At parties and social gatherings, I do not attempt to do or say things that others will like.
4.	T	F	I can only argue for ideas which I already believe.
5.	T	F	I can make impromptu speeches even on topics about which I have almost no information.
6.	T	F	I guess I put on a show to impress or entertain people.
7.	T	F	When I am uncertain how to act in a social situation, I look to the behavior of others for cues.
8.	T	F	I would probably make a good actor.
9.	T	F	I rarely seek advice of my friends to choose movies, books, or music.
10.	T	F	I sometimes appear to others to be experiencing deeper emotions than I actually am.
11.	T	F	I laugh more when I watch a comedy with others than when alone.
12.	T	F	In a group of people I am rarely the center of attention.
13.	T	F	In different situations and with different people, I often act like very different persons.
14.	T	F	I am not particularly good at making other people like me.
15.	T	F	Even if I am not enjoying myself, I often pretend to be having a good time.
16.	T	F	I'm not always the person I appear to be.
17.	T	F	I would not change my opinions (or the way I do things) in order to please someone else or win their favor.

18.	T	F	I have considered being an entertainer.
19.	T	F	In order to get along and be liked, I tend to be what people expect me to be rather than anything else.
20.	T	F	I have never been good at games like charades or improvisational acting.
21.	T	F	I have trouble changing my behavior to suit different people and different situations.
22.	T	F	At a party I let others keep the jokes and stories going.
23.	T	F	I feel a bit awkward in company and do not show up quite so well as I should.
24.	T	F	I can look anyone in the eye and tell a lie with a straight face (if for a right end).
25.	T	F	I may deceive people by being friendly when I really dislike them.

Seguendo a Snyder (1974), la puntuación se obtuvo de la siguiente manera: 1 punto si el estudiante respondió “verdadero” a los enunciados 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24 y 25, y 1 punto si respondió falso al resto de enunciados. Una puntuación de 12 o menor de 12 indica un bajo grado de auto-observación, mientras que 13 o mayor de 13 indica un alto grado de auto-observación.