



Implicaciones de la realizatividad pragmática en la construcción del liderazgo

Emilio Cabezas Holgado¹; Montserrat Aiger Vallés²; María Palacín Lois³

Recibido: 16 de septiembre de 2016 / Aceptado: 22 de agosto de 2017

Resumen. El presente estudio relaciona los aspectos pragmáticos de los enunciados realizativos con las competencias requeridas por el líder para la gestión del liderazgo. Así, se analizan ambas dimensiones a partir de una muestra de interacción comunicativa oral en la que se determinan los usos realizativos desde la “visibilidad” o el “encubrimiento”, tomando como referencia estructuras convencionalizadas que puedan alternar con enunciados de ilocución modalizada. Dicha comparación permite establecer tendencias en el comportamiento lingüístico de un líder. Los enunciados realizativos se relacionan con competencias de liderazgo interpersonales centrados en la acción, mientras los enunciados constatativos se vinculan con un estilo reflexivo-valorativo, en un nivel de interacción intrapersonal.

Palabras clave: Pragmática; performatividad; liderazgo y comunicación.

[en] Implications of the pragmatic performative in leadership development

Abstract. This study relates the pragmatic aspects of performative speech act with the skills required by the leader to management leadership. Thus, both dimensions are analyzed from a sample of oral communicative interaction in which the performative uses are determined from the "visibility" or "whitewash", with reference conventionalized structures that can alternate with illocution modalized speech act. Such a confrontation provides trends on the linguistic behavior of a leader. The performative speech act relate to interpersonal skills focused leadership in action, while the constative speech act are linked with reflective-evaluative style at a level of intrapersonal interaction.

Keywords: pragmatic, performative, leadership and communication.

Cómo citar: Cabezas Holgado, E.; Aiger Vallés, M.; Palacín Lois, M. (2017) Implicaciones de la realizatividad pragmática en la construcción del liderazgo, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 71, 141-158. <http://www.ucm.es/info/circulo/71/cabezas.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.57307>.

¹ Universidad Complutense de Madrid
E-mail: ecabez01@ucm.es

² Centro Universitario de la Defensa (Zaragoza)
E-mail: montsea@unizar.es

³ Universidad de Barcelona
Email: mariapalacinlois@ub.edu

Índice. 1. Introducción. 2. Actos de habla y comunicación grupal. 3. Realizatividad y liderazgo. 4. Performatividad en el comportamiento lingüístico del liderazgo. 5. Clasificación y resultados. 6. Conclusiones. Bibliografía

1. Introducción

Performatividad y Liderazgo se imbrican de manera natural en el ámbito psicolingüístico relativo a la “construcción” del individuo, de modo que el uso de expresiones realizativas que definen roles desarrollados por los líderes en la conducción grupal a partir de actitudes “constructoras” de nuevas realidades. Por ello es conveniente presentar un estudio interdisciplinar que relacione el comportamiento pragmalingüístico y las competencias de liderazgo en entornos convencionalizados. Así, el trabajo se estructura del siguiente modo:

El apartado 2 se ocupa de confrontar la pragmática de los actos de habla y la noción “comunicativa del grupo”, distinguiendo las particularidades relativas a “construcción” y “descripción” desde la dicotomía realizativo/constatativo, así como las variantes “visible”/“encubierto” en actitud ‘realizadora’ (2.1), de modo que se presenta como determinante la función comunicativa del grupo para la gestión del liderazgo. El análisis del habla nos permite conocer las actitudes del líder en la gestión de los grupos, por lo que destaca la importancia de la comunicación para engranar la actividad del grupo en la gestión del liderazgo. El líder, como rol específico, se entiende desde la actividad grupal (temática, funcional, cognitiva y emocional) en niveles de interacción intra (e inter) personal y grupal (2.2).

A lo largo del apartado 3 se esquematizan las pautas lingüísticas que determinan actitudes de liderazgo a partir del empleo de expresiones verbales, preposicionales, nominales y adjetivales, tanto a nivel grupal como individual (3.1) y la presentación del concepto de liderazgo como acción comunicativa para la gestión del grupo a través de la interacción, interdependencia e intercambio para la gestión del grupo. Se enfatizan las competencias que desarrolla el líder para la conducción de grupos (3.2)

En el apartado 4 se presentan comportamientos lingüísticos del liderazgo durante la actividad grupal, destacando las competencias desarrolladas por el líder en autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (4.1). Así, de la muestra de discurso vivo propuesta se extraerán usos aplicados a la clasificación de expresiones ‘realizadoras’ (4.2), considerando las variantes correspondientes a roles de liderazgo “visible” o “encubierto”, y prediciendo valores semánticos y estructuras sintácticas asociadas.

Finalmente, el apartado 5 recoge los resultados relativos al uso de expresiones lingüísticas realizativas (5.1), tomando como base la clasificación expuesta en (3.1) e integrando el comportamiento lingüístico del líder con las competencias del liderazgo (3.2) desde la visión comunicativa del grupo para la gestión del mismo (2.2). En el apartado 6 se plantean conclusiones respecto a la vinculación entre Performatividad y Liderazgo.

Los enunciados empleados son una muestra de discurso vivo que se extrae de la transcripción de una sesión de entrenamiento basada en la técnica del Training-Group (grupo experiencial-vivencial de entrenamiento) del curso de experto “Avances en habilidades de liderar”. En este se realiza un entrenamiento intensivo en el desarrollo de competencias de liderazgo para liderar y conducir grupos de diferentes ámbitos. La metodología experiencial seguida está desarrollada por el Máster de Autoliderazgo y Conducción de Grupos de la Universidad de Barcelona (MACG-UB), inspirada en investigaciones y métodos del Massachusetts Institute of Technology (MIT).

2. Actos de habla y comunicación grupal

2.1. La Lingüística prevé toda una “sintomatología” desde la dimensión del hablante en relación con actitudes o conductas que favorecen la interpretación de determinados roles asociados a la conducción de grupos. Por ello es por lo que la emisión natural de actos de habla específicos permite vincular la fuerza ilocutiva ‘realizadora’ a la construcción de realidades y la ilocución ‘constatadora’ a la descripción nocional. Esto debe entenderse a partir de la gramática de una serie de construcciones que presentan un comportamiento pragmático que dibuja en el hablante un ‘posicionamiento’ y una ‘revelación’, respectivamente.

La actitud de los emisores puede, por consiguiente, enmarcarse sobre la base de la oposición realizador/realizador, y puede clasificarse por medio del análisis que sigue:

Tabla 1. Oposición realizador/realizador adecuada

Realizador	Realizador
Enunciado realizativo	Enunciado constatatativo
<i>Elijo a Luis en lugar de a Juan</i>	<i>Prefiero a Luis antes que a Juan</i>

La principal distinción de tipo gramatical que establecemos entre la secuencia ‘realizadora’ y la ‘realizadora’ concierne al aspecto léxico que corresponde a elegir/preferir. Así, el modo de acción (aktionsart) ‘tético’ en elegir contrasta con la ‘atelicidad’ de preferir. Cfr: Elegí al candidato en cinco minutos/*Elegí al candidato durante cinco minutos/Preferí durante años trabajar antes que estudiar/*Preferí en años trabajar antes que estudiar. Por otro lado, es frecuente encontrar variantes inadecuadas en la interpretación deseada (‘posición’/‘revelación’) de estas mismas construcciones base:

Tabla 2. Oposición realizador/realizador inadecuada

Realizador	Realizador
Enunciado realizativo	Enunciado constatatativo
<i>#Prefiero a Luis en lugar de a Juan</i>	<i>#Elijo a Luis antes que a Juan</i>

La inadecuación marcada se debe a la naturaleza 'locativa' de la complementación asociada a verbo de 'selección' (elegir) y la 'temporalidad' que importa un verbo como preferir; esto es, la semántica 'posicional' que comporta la "selección" fuerza la presencia de un complemento 'local': Elijo el viaje en lugar del dinero/Pongo el viaje en (el) lugar del dinero. Del mismo modo, las "preferencias" se sitúan en el dominio semántico de la 'ordenación temporal', lo que favorece la paráfrasis Prefiero los viajes antes que el dinero/Primero los viajes y después el dinero .

Tomando en consideración los análisis anteriores, el 'realizador' (Prefiero/en lugar de) y el 'realizador' (Elijo/antes que a) se mostraría en calidad de "encubierto", por motivación de carácter social o emocional; mientras el 'realizador' (Elijo/en lugar de) y el 'realizador' (Prefiero/antes que a) se da a conocer como "visible". En este sentido, el 'realizador' trata de "construir" lingüísticamente hechos o situaciones nuevos a través de la expresión y el 'realizador' "recupera" nociones ya descritas detallando su forma lingüística Cfr: Yo, Juan, doy mi voto a Luis/Juan dio su voto a Luis.

2.2 Analizar el contexto comunicativo del líder para destacar estilos de liderazgo asociados a la conducción de grupos, implica entender las variables de análisis (estructurales y de proceso) inherentes al comportamiento grupal como unidad de análisis y destacar la figura del conductor como líder en la gestión del comportamiento grupal. El ser humano a través del grupo ha desarrollado una red comunicativa intersistémica para gestionar los recursos biopsicosociales necesarios para preservarse como especie. La comunicación vertebrada la funcionalidad de los grupos sociales dirigida por el líder para la consecución de los objetivos en los grupos (Palacín y Aiger, 2014). Y el análisis del habla nos permite conocer el estilo de liderazgo del líder, sus actitudes y roles en la gestión de los grupos.

El grupo se conceptualiza como una unidad de análisis, compleja, sistémica y dinámica integrada de sinergias biopsicosociales, promovidas por el comportamiento social a través de la interacción, la interdependencia y el intercambio, en un tiempo-espacio que genera una resultante común en la consecución de una meta compartida. La resultante del grupo, sincrónica (Strogatz, 2003), generan un supranivel relacional, gestionado por procesos valorativos (cognitivo-emocionales) y de acción que conducen al grupo a orientarse vitalmente al interaccionar, en un tiempo sincrónico y también diacrónico como una unidad de acción (Palacín y Aiger, 2014).

El grupo se define a través del concepto de "actividad grupal" (Munné, 1985) como unidad de análisis que integra los hechos de consciencia y de comportamiento en el grupo. Desde esta perspectiva, la actividad grupal no se puede reducir al trabajo del grupo, ni a la tarea, ni a los fenómenos emocionales, ni a los resultados que se producen (Cornejo, 1998). El constructo hace referencia de manera unitaria y sincrónica a lo que piensa, hace y siente el grupo; a cuanto hace que un grupo vaya desarrollándose como tal. La unidad de la actividad grupal se constituye en cuatro niveles (ver Tabla 1): (1) temático, (2) funcional, (3) cognitivo y (4) emocional, y estos configuran una única realidad interdependiente. Cada nivel

corresponde a una fuente de energía impulsora de la actividad del grupo, y ningún nivel es más relevante que los demás. Estos constituyen la actividad del grupo por igual, aunque sólo a efectos de análisis pueden tratarse por separado. La actividad grupal implica que el comportamiento de cada miembro del grupo y del grupo, como totalidad, está simultánea y paralelamente actuando a través de los cuatro niveles (Vicente, Cornejo, Barbero, 2006).

Tabla 3. Descripción de los niveles de la actividad grupal
(Munné, 1985; Palacín y Aiger, 2014; Vicente, Cornejo y Barbero, 2006)

Niveles de la actividad grupal	Descripción
Nivel 1. Temático	Representa aquello en lo que el grupo se ocupa, los objetivos, los temas de discusión, las actividades concretas, es decir lo que hacen o a lo que se dedican. En este nivel se explicita la actividad grupal.
Nivel 2. Funcional	Es el nivel de lo rutinario y muestra el aspecto instrumental y factual de la actividad grupal. Es el nivel que vehicula a los otros, y corresponde a la pura interacción.
Nivel 3. Cognitivo	Es el nivel que se centra en las cogniciones que los sujetos elaboran sobre situaciones, personas o cosas. Se focaliza en aquello que cada uno piensa, valora y razona a medida que se produce la actividad. Se refiere a las auto y heteropercepciones, aspiraciones, las expectativas, etc. Se dan los “procesos socio-cognitivos básicos, es decir, las comparaciones, las atribuciones, las categorizaciones” (Munné, 1985, p.32).
Nivel 4. Emocional	Pone de relieve el conjunto de sensaciones, emociones y sentimientos que los sujetos experimentan en sus relaciones intragrupalas. Corresponde a las fuerzas de carácter emotivo y sentimental que se ponen en juego en las interacciones, lo sienten. Comprende fenómenos como la empatía, el amor, la angustia o la agresividad. Se refiere clima grupal.

El proceso comunicativo sincrónico en el grupo se genera a través diferentes niveles de comunicación (intra-interpersonal e intra-intergrupal) mediante los que se articula la actividad grupal. El intrapersonal describe cuando un miembro del grupo habla de sí mismo, dentro del grupo. El interpersonal reside en la interacción bidireccional entre dos personas del grupo, generando flujos de interacción mientras el resto del grupo escucha. El intragrupal cuando el grupo habla de sí mismo o de otros grupos como unidad de análisis. En este nivel hay diferentes flujos de comunicación: (1) uno habla y el otro escucha, (2) díada comunicativa y el resto escucha, y (3) todos hablan con todos en alternancia. Y el nivel intergrupal donde el grupo habla de sí mismo como unidad de análisis en comparación con el grupo de referencia o simplemente hablan de otros grupos, manteniendo los flujos de interacción presentados en el nivel intragrupal (Palacín y Aiger, 2014).

El líder en la gestión estratégica para conducir el grupo hacia la consecución de su objetivo adquiere un rol técnico de analista y conductor de grupos. El analista valora los elementos estructurales y de proceso para realizar un diagnóstico relativo a: (1) “en qué momento está el grupo”, y (2) “qué recursos necesita para llegar a la consecución de su objetivo”. El líder en su rol específico de analista examina tanto los requerimientos técnicos como las necesidades intra-interpersonales, y las intra-intergrupales para articular al grupo como unidad y activar su sinergia hacia la consecución de su objetivo. Y desde su rol de conductor de grupos gestiona las relaciones (intra-inter personales y grupales), desarrollando habilidades y competencias requeridas para activar y facilitar el proceso de interacción, intercambio e interdependencia a través del proceso comunicativo para la gestión del comportamiento grupal.

3. Realizatividad y liderazgo

3.1 El liderazgo, entendido sobre una base pragmalingüística, reúne una serie de particularidades expresivas que podrían determinarse a lo largo del discurso desde el siguiente método clasificatorio.

Tabla 4. Base lingüística de la actividad grupal

Ámbito grupal			
Expresiones verbales	Expresiones preposicionales	Expresiones nominales	Expresiones adjetivales
<i>Elijo/ Voto/ Pregunto/ Digo/ Tomo/ Recojo/ Muestro/ Presento/ (No) tolero/ Tengo</i>	<i>Ante todo/ Bajo mi punto de vista/ Con su permiso/ En nombre de.../ Entre tú y yo/ De...A...</i>	<i>(Como) {presidente/ director/ gerente/amigo/ madre/ compañero}</i>	<i>¡Idiota!/ ¡Gordo!/ ¡Guapo!/ ¡Campeón!</i>

Tabla 5. Base lingüística de la actividad grupal individual

Ámbito individual			
Expresiones verbales	Expresiones Preposicionales	Expresiones nominales	Expresiones adjetivales
<i>Voy a...</i>			<i>¡Idiota!/ ¡Gordo!/ ¡Guapo!/ ¡Campeón!</i>

3.2. El liderazgo se puede definir de múltiples maneras y aplicado a contextos de gestión diferentes, pero en esta diversidad de enfoques y aplicaciones hay elementos que vertebran su esencia. El liderazgo es un proceso de influencia, entendido como fenómeno grupal y su acción se dirige en un tiempo y espacio determinado, en los que están implicados de manera activa el líder (con un rol

específico), los seguidores y la situación, entendida como contexto con una cultura propia para la consecución de un objetivo.

El concepto de liderazgo como acción comunicativa se conceptualiza como un fenómeno grupal donde el líder genera influencia a “x” personas, relacionadas de “x” maneras para la consecución de un objetivo, por el cual se han constituido, en un tiempo y espacio compartido, articulados durante la comunicación por tres acciones grupales (la interacción, la interdependencia e intercambio) compartiendo una determinada cultura (Aiger, 2013).

Entender el líder como rol específico implica entender el liderazgo como fenómeno grupal desde el rol de líder (gestor) y rol de jefe (mando) que distribuye recursos y poder, como agente de cambio, motivador e influyente en las personas y tareas, inspira respeto, atención e innovación, orientador sobre opiniones, actitudes y comportamientos del grupo, gestor creativo del grupo y para el grupo hacia la consecución de objetivos, y promover una visión compartida de las metas del grupo (García, 1999; Palacín y Aiger, 2014).

La acción de liderar implica utilizar las propias habilidades y competencias para la gestión del liderazgo. El concepto habilidades procede del latín “habilitas” entendida como la capacidad y destreza para realizar algo, que se obtiene de forma innata, se adquiere o perfecciona, en virtud del aprendizaje y la práctica. Las competencias, a diferencia de las habilidades, tienen un carácter específico, entendidas como la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y asociadas a un perfil técnico delimitado para el desempeño y adecuación de un rol en una determinada tarea (Palomo, 2013). El concepto de competencia es multidimensional y en la definición del perfil del líder incluye distintos niveles: saber (conocimientos técnicos del área específica y autoconocimientos), saber pensar (capacidad de abstracción y análisis para promover la gestión estratégica), saber hacer (habilidades, destrezas y métodos de actuación para la gestión relacional del grupo), y saber ser y estar (capacidad de sintonizar con el clima grupal, las necesidades del grupo y en definitiva su sentir, la información implícita del grupo) (Palacín, 2012). Esto implica que el líder debe desarrollar competencias relacionada con la comunicación intra-inter personal y grupal para gestionar el trabajo grupal de manera adecuada para conducir los grupos y equipos de trabajo.

El liderazgo es un concepto dinámico y evoluciona en el tiempo, ya que es reactivo a la necesidad de la sociedad y refleja de manera nítida y transparente qué cambios evolutivos ha habido en la historia. Desde esta perspectiva, los enfoques de estudio del liderazgo nacen de la necesidad social para entender qué tipo de liderazgo es necesario, y qué líderes requiere la sociedad para gestionar los diferentes contextos sociales. En el estudio del liderazgo hay una trayectoria que se origina con las teorías centradas en las características del líder, las que dan importancia al contexto con los modelos contingentes, las centradas en los seguidores hasta las que integran enfoques centrados en la interacción del líder con los seguidores. Dichas teorías se centran de manera global en describir el estilo de liderazgo relacionado en la manera de proceder del líder, enfocados en la tarea y en las personas (Gil y Alcover, 2005; Molero y Morales, 2011; Robbins y Judge, 2013). Con los enfoques de Yukl (2011) se incorpora un tercer rol, los procesos de

cambio, donde se integran enfoques más actuales de liderazgo como son el carismático, el transformacional, el ético, el auténtico y el emocional, entre otros. El líder se centra en acciones de tarea, socioemocionales (relacionales), y de manera destacada en los procesos de cambio. La pregunta esencial es preguntarse ¿quién forma a los líderes, si estos están orquestados a través de competencias para la gestión de grupos y equipos? Esta pregunta se resuelve a través del “Superliderazgo” destinado a la acción formativa del autoliderazgo. Éste es uno de los modelos que incorpora de manera esencial el aprender a liderarse para liderar. Goleman (2013) ha sistematizado las cuatro áreas de desarrollo del autoliderazgo (ver Tabla 2) que coinciden con las competencias generales (Palacín, 2012) requeridas para la gestión de los grupos y equipos de trabajo (ver tabla 3): (1) autoconocimiento, (2) autogestión, (3) conciencia social, y (4) gestión de las relaciones. Este estilo de liderazgo es pertinente para trabajar en qué ámbitos personales y sociales se debe formar un líder (superliderazgo) para desarrollar su mejor forma personal y técnica con la aspiración de potenciar la mejor forma en su grupo y equipo de trabajo. En este proceso de formación los autolíderes trabajan en competencias, enfatizando el feedback (auto y hetero) como herramienta de aprendizaje, y la introspección constante para realizar valoraciones reales y verídicas (Aiger, 2013; Palacín y Aiger, 2014) que ayuden al líder y al grupo a orientarse en la tarea para la consecución de su objetivo.

Tabla 6. Descripción de las competencias del autolíder desarrolladas en el Superliderazgo (Adap. Aiger, 2016)

<p><i>Autoconciencia (saber)</i></p> <p>Implica el reconocimiento de los propios estados de ánimo, los propios recursos e intuiciones, tanto personales como técnicas. Se resumen en tener autoconciencia emocional y técnica. Las competencias emocionales y técnicas son:</p> <p>Emocionales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional - Autovaloración - Autoconfianza <p>Técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación de debilidades y fortalezas - Capacidad de integrar el conocimiento técnico con la praxis - Capacidad de aprendizaje constante y revaloración de los fracasos y éxitos - Autocontrol y autoconciencia del nivel técnico actual y el exigido 	<p><i>Conciencia Social (saber pensar)</i></p> <p>Tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás. Se resumen en ser empático y tener conciencia organizativa. Las competencias requeridas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del otro - Potenciar el desarrollo de los demás - Asumir las responsabilidades propias del rol laboral - Proceso de orientación - Potenciar la diversidad - Sintonía socio-emocional con el clima organizacional - Desarrollar la escucha activa y la adecuación de respuestas
--	---

<p><i>Autogestión (saber ser y estar)</i></p> <p>Manejo de los propios estados de ánimo, impulsos y recursos personales. Se resumen en tener autocontrol emocional, Las competencias requeridas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional - Confiabilidad - Adaptabilidad - Tolerar la incertidumbre - Contención y adecuación - Actitud positiva - Adecuación de la actitud e imagen al rol 	<p><i>Gestión de las relaciones (saber hacer)</i></p> <p>Experto en estilos de interacción adecuados según la necesidad de la tarea, contextos y personas en un tiempo y espacio en sintonía con la evolución de la organización. Se resumen en generar influencia, facilitar procesos de cooperación y mediar conflictos y facilitar el trabajo en equipo. Las competencias requeridas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación (intra-interpersonal e intra-intergrupala) - Gestión del conflicto - Facilitar procesos de confianza, cohesión y de cooperación - Generador de innovación y creatividad - Generador de climas grupales - Potenciar procesos atencionales, de concentración, valorativos, de acción, motivacionales, y reflexión
---	--

4. Performatividad en el comportamiento lingüístico del liderazgo

4.1 En relación con el desarrollo teórico anterior, aplicamos los aspectos pragmlingüísticos durante la sesión de entrenamiento para la formación de líderes de tres variables introducidas en el apartado 2.2 (actividad grupal y niveles de interacción) más las competencias de liderazgo (3.2).

El Contexto de interacción del ejemplo 1 (ver Tabla 3) destaca al sujeto X₁ cuando realiza un feedback a una compañera (X₂) de Training-Group tras verbalizar ésta una situación de conflicto en el trabajo.

Tabla 7. Descripción de las competencias del autolíder desarrolladas en el Superliderazgo (Adap. Aiger, 2016)

	Áreas de desarrollo. Competencias de Liderazgo (Goleman, 2011)	
	Autoconciencia	Conciencia social
	Autogestión	Gestión de las relaciones
Niveles de la actividad grupal (Munné, 1985)	Ejemplo 1 X ₁ : “Yo no sé si es como la otra vez, pero yo creo que para estar bien has de aprender a separar las cosas. Y si el objetivo de la empresa es producir o mantener una línea, o buscar clientes, o cual sea, ¡No es hacer amigos entre los compañeros! Que si tienes está bien, pero no es ese el objetivo. Y yo creo, que si	

Temático	separas un poco esto, aceptas tu rol, todo funciona mejor. Y estás tú personalmente mejor. 1ª persona: yo 2ª persona: (...) <i>has de aprender/ tienes/ separas/ aceptas/ estás</i> Tiempo presente: <i>sé/ creo/ has de.../ es/ tienes/ separas/ aceptas/ estás</i>	
Funcional		
Cognitivo		
Emocional		
	Niveles de interacción grupal	
	Intrapersonal	intragrupal
	Interpersonal	Intragrupal

Las dos competencias de autoliderazgo que se trabajan en este ejemplo (ver Tabla 3) son: (1) autoconciencia (hacer consciente qué debe ser lo más importante en la gestión de su empresa, y no confundir lo relacional con lo profesional), y (2) autocontrol (X_1 hace referencia a la autogestión emocional de no desgastarse en las relaciones interpersonales, y sobre todo le indica a X_2 que debe buscar adaptabilidad y adecuación de su actitud a lo que requiere la empresa). El nivel de interacción grupal del ejemplo 1 se sitúa en el interpersonal. X_1 da un feedback a X_2 sobre cómo ve la gestión de ésta en la empresa. El nivel de la actividad grupal que se enfatiza mayoritariamente es el cognitivo-temático (ver Tabla 1). X_1 habla de ideas (cognitivo), sobre la gestión de la empresa (temático). Se utiliza en esta secuencia de interacción el feedback interpersonal para clarificar y orientar a una compañera respecto a la visión que debe tener para afrontar una situación que le genera desgaste personal y es disfuncional. En el proceso de formación, X_1 desarrolla la competencia “gestión de las relaciones”, confrontando una situación de conflicto intrapersonal que tiene X_2 , y “conciencia social”, ya que X_1 enfatiza a X_2 que debe tener conciencia organizacional. X_1 en el feedback destaca las competencias que X_2 debe trabajar y clarificar (autoconciencia y autogestión). La utilización del grupo como aprendizaje vicario permite a los participantes del grupo experiencial aprender competencias requeridas para la gestión del liderazgo.

El Contexto de interacción del ejemplo 2 (ver Tabla 4) destaca al sujeto X_3 cuando reflexiona sobre su gestión empresarial, y expresa posteriormente su malestar con los trabajadores, pero en el momento de explicitarlo hace consciente que ha habido una gestión disfuncional de las relaciones vinculado a la tarea.

Tabla 8. Descripción del comportamiento lingüístico de la sesión de TG (ejemplo 2)

	Áreas de desarrollo. Competencias de Liderazgo (Goleman, 2011)	
	Autoconciencia	Conciencia social
	Autogestión	Gestión de las relaciones
Niveles de la actividad grupal (Munné, 1985)	Ejemplo 2 X_3 : “No, no, no. ¡No va de eso! Lo que yo les pedía era autoliderazgo. Mi problema ha sido...no fiché gente que	

Temático	<p>podiera tener capacidad de autoliderarse ¿no? En un principio, empecé yo sola. Y bueno...se fueron incorporando personas. Los clientes estaban acostumbrados a mi forma de ser. ¿Qué hice?, pensé lo mío tiene éxito, ¡cojo gente que replique lo que yo estoy haciendo...En ese momento no me planteo nada más. Ni sabía nada más. Vamos, ni lo que era un líder, ni como se llevaba una empresa. ¡Soy una vendedora! Además, no soy empresaria. O sea, tengo ideas, las pongo en marcha, pero luego, si alguien más las implementa y las sigue, ¡genial!...Yo salgo y me voy a otra ¡que es lo que me gusta!</p> <p>Entonces, claro, mi enfado era... con el tiempo los clientes vuelven a ti, porque claro, ellos sólo saben replicarlo...son como una “termomix”, o les dices exactamente lo que tienen que hacer, o, cómo algún ingrediente se atasque, pues...</p> <p>1ª persona: <i>yo</i></p> <p>Tiempo presente: <i>soy/tengo/pongo/salgo/me voy</i></p> <p>Expresión adjetival: <i>vendedora/genial</i></p>				
Funcional					
Cognitivo					
Emocional					
	<p>Niveles de interacción grupal</p> <table border="1"> <tr> <td>Intrapersonal</td> <td>intragrupal</td> </tr> <tr> <td>Interpersonal</td> <td>Intragrupal</td> </tr> </table>	Intrapersonal	intragrupal	Interpersonal	Intragrupal
Intrapersonal	intragrupal				
Interpersonal	Intragrupal				

Las dos competencias autoliderazgo que se trabajan en este ejemplo (ver Tabla 3) son: (1) Conciencia social (saber pensar sobre el proceso de orientación y sintonía socio-emocional con el clima organizacional), y (2) gestión de las relaciones (hace referencia a que X₃ no sabe transmitir cómo deben proceder sus trabajadores sin ella en relación a la tarea. Se trata de una dificultad en la competencia del saber hacer para sintonizar con la necesidad de los clientes, de los trabajadores y de sí misma. Su actuación no facilita el trabajo). El nivel de interacción grupal del ejemplo 2 se sitúa en el intrapersonal. X₃ verbaliza una situación personal, y habla desde el sí mismo. El nivel de la actividad grupal que se enfatiza mayoritariamente es temática-funcional. X₃ habla de su gestión empresarial (temático), y sobre la manera de proceder en ésta (funcional). En el proceso de formación se enfatiza la introspección, cuando X₃ habla de lo sucedido y se genera un *insight* (“el darse cuenta de”). Desde esta situación puede orientar a sus trabajadores (se incrementa la conciencia social y gestión de las relaciones) sobre cómo proceder para seguir con la misma misión y visión empresarial.

El contexto de interacción del ejemplo 3 (ver Tabla 5) presenta el caso del sujeto X₄. Se expone una situación de conflicto en la relación profesor-alumno relacionado con los recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿quién debe aportar más el que enseña o el que aprende?

Tabla 9. Descripción del comportamiento lingüístico de la sesión de TG (ejemplo 3)

	Áreas de desarrollo. Competencias de Liderazgo (Goleman, 2011)	
	Autoconciencia	Conciencia social
	Autogestión	Gestión de las relaciones
Niveles de la actividad grupal (Munné, 1985)	Ejemplo 3	
Temático	<p>X₄: "...Y por todo lo que has contado has asumido más responsabilidad de lo que realmente es tu responsabilidad...cuando en lo docente tienes alumnos y piensas: ¡Estos tíos se están aprovechando de mi dedicación... y yo estoy quitando horas a mi familia, horas de mí...para gente que realmente no hace todo lo que puede, yo me pregunto por qué debo hacer un sobreesfuerzo si él no lo hace, ¿no? Y yo admito, soy súper seco en esos temas: Yo doy sí tú das. Y es más, antes de sentarse les digo: "No pienso incumplir la normativa. ¡Yo tengo un hijo y una mujer y yo tengo un trabajo y no lo voy a perder por ayudarte!...Y ¡Le voy a aplicar la normativa tal y como es!...No me pidas nada que no pueda hacer legalmente. Y después se sientan, pero no voy a arriesgar mi puesto de trabajo, mi familia, mi tranquilidad por una persona que no se ha "esforzado".</p> <p><i>Análisis de los aspectos pragmlingüísticos</i></p> <p>1ª persona: yo</p> <p>2ª persona: (...) tienes</p> <p>Tiempo presente: <i>estoy/ admito/ doy</i></p> <p>Tiempo presente ´prospectivo` : <i>pienso incumplir/ voy a perder/ voy a aplicar/ pidas</i></p>	
Funcional		
Cognitivo		
Emocional		
	Niveles de interacción grupal	
	Intrapersonal	intragrupal
	Interpersonal	Intragrupal

En este caso se presenta una disfunción de la acción del líder debida a un error en la valoración real y verídica que conlleva a acciones inadecuadas. El sujeto X₄ verbaliza con contundencia y claridad sus límites. Esto puede llevar a pensar que hay un ajuste funcional y bien delimitado en la gestión de su rol a través de las competencias de autoconciencia y autogestión ("tengo claros los límites y los aplico compensando costes y beneficios"). En la gestión del liderazgo, el líder no debe aplicar decisiones sin revalorar las circunstancias (seguidores y contexto), y debe adaptarse a la necesidad grupal, sin perder de vista los criterios objetivos, sino corre el peligro de convertirlos en rígidos, inadecuados e impostados ante la demanda del grupo. El sujeto X₄ tiene los conocimientos, y se regula pero su error

está en la gestión de la conciencia social (saber pensar) y la gestión de las relaciones (saber hacer). Su actuación se sitúa en la confrontación en lugar de la cooperación, y en la queja antes que en la mediación. El nivel de interacción grupal es intrapersonal cuando el sujeto X₄ explica su situación personal, y habla desde el sí mismo. Si el sujeto X₄ hubiera pedido al grupo de Training-Group un feedback, el nivel de interacción hubiera oscilado del intrapersonal al intragrupal, ya que el grupo centra su actividad en valorar al compañero a través de una tema concreto (todos hablan con todos en alternancia sobre una cuestión bien delimitada). El nivel de la actividad grupal mayoritariamente es cognitivo-funcional, ya que X₄ habla de su sus ideas (cognitivo), y sobre la manera de proceder (funcional).

Tabla 10. Descripción del comportamiento lingüístico de la sesión de TG (ejemplo 4)

	Áreas de desarrollo. Competencias de Liderazgo (Goleman, 2011)	
	Autoconciencia	Conciencia social
	Autogestión	Gestión de las relaciones
Niveles de la actividad grupal (Munné, 1985)	Ejemplo 4	
Temático	X ₅ : “¿cómo me veis a mí?”	
Funcional	X ₆ “A mí me encantas... y me das miedo...Así que, un poco de estira y afloja...no sé...”	
Cognitivo	X ₇ “A ti te veo una persona súper segura, súper directa, y súper...cariñosa pero a la vez distante en ocasiones”	
Emocional	X ₈ “Muy firme y directa y...a ver cómo lo digo...qué sabes cuidar cuando la persona lo necesita...puedes llevarla hasta el límite, y sabes cuando una persona puede caer...y entonces no te pasas”	
	X ₉ “Yo te veo una persona súper reflexiva...que piensas las cosas antes de decirlas...que cuando escuchas, vas integrando, pero de repente cuando todos están callados sueltas lo que piensa el grupo”.	
	<i>Análisis de los aspectos pragmalingüísticos</i>	
	1ª persona: (...) <i>te veo/yo (te veo...)</i>	
	Tiempo presente: <i>veis/ encantas/ das/ sabes/ necesita/ pasas/ piensas/ escuchas/ sueltas/ piensa</i>	
	Niveles de interacción grupal	
	Intrapersonal	intragrupal
	Interpersonal	Intragrupal

Las dos competencias de autoliderazgo que se trabajan en este ejemplo (ver Tabla 6) son: (1) Autoconciencia (autoevaluación de debilidades y fortalezas), y (2) gestión de las relaciones (los compañeros aportan información sobre la adecuación de su actitud e imagen a su rol de líder). El nivel de interacción grupal del ejemplo 4 se sitúa en el intragrupal, donde el grupo se centra en dar feedback a una persona

(uno habla y el resto escucha). El nivel de la actividad grupal que se enfatiza mayoritariamente es cognitivo-emocional. En este ejemplo es muy importante destacar el análisis del lenguaje que utiliza el grupo.

4.2 Los aspectos pragmáticos que determinan la construcción lingüística del rol propio de Líder giran en torno a la producción de enunciados realizativos, que, como apuntábamos (2.1), favorecen la conformación de realidades. Por ello es por lo que la aplicación del análisis relativo al uso de expresiones tipo en el discurso oral permite discriminar entornos grupales e individuales (3.1) que constituyan un marco de actuación para el hablante en el campo del Liderazgo.

Tomando en consideración las muestras recogidas en el apartado anterior podemos detenernos en el uso de expresiones como:

[01:06':39"]

01:06':58"]

***Yo creo que hablar las cosas reestructura la cabeza (...)** Puedes tener un embrollo en la cabeza de cojones... que a la que te atreves a contárselo a alguien...seguramente ese alguien es, tiene que ser alguien que sepa escuchar que, que, que si no sabe qué responderte te diga: "No sé qué responderte"]*

Nótese que la secuencia marcada en negrita integra una expresión verbal que se corresponde con las señaladas como realizativas en ámbito grupal: *Yo creo...* Dicha expresión, si bien no presenta verbo que se asocie a acción autorreferencial, encabeza un enunciado que ejerce fuerza ilocutiva [+asertiva] representativa semánticamente de dicha acción. Así, la *autonomía* y la *transparencia* se pone de manifiesto a partir de las equivalencias pragmáticas siguientes: *creo...* implica *digo que creo...*, por un lado, y *creo que hablar...* comporta *hablo...*, por otro.

Respecto a la secuencia subrayada, es preciso señalar que del empleo de segunda persona del singular para la expresión verbal presente *Puedes tener...* se infiere la presencia implícita de la primera persona (*Tengo...*), rasgo propio de enunciados realizativos convencionales. Así, el hablante se muestra como realizador "encubierto", manifestando 'revelación' (enunciado constativo: *Es posible tener un embrollo en la cabeza de cojones*) donde existe 'posición' [2.1] (enunciado realizativo: *Tengo un embrollo en la cabezas de cojones*).

Por otro lado, las expresiones verbales realizativas en ámbito individual incluyen usos como el que se indica en el fragmento siguiente:

*(...) No **pienso incumplir** la normativa. ¡Yo tengo un hijo y una mujer y yo tengo un trabajo y no lo voy a perder por ayudarte!...Y ¡Le **voy a aplicar** la normativa tal y como es!...No me **pidas** nada que no pueda hacer legalmente (...)*

Aunque la expresión tipo, en este entorno, es de naturaleza perifrástica aspectual [3.1]: *...voy a explicar...*, es posible encontrar formas complejas encabezadas por auxiliares modales de 'orientación prospectiva' (*pienso*) con sentido 'ingresivo'. Cfr: *No **pienso incumplir** la normativa/ No **voy a incumplir** la normativa*. En este sentido, es interesante describir un comportamiento a través del que también interpretamos "ingreso". Obsérvese que con verbos 'declarativos' con modificador negativo, cuya inferencia pragmática se corresponde con perífrasis aspectual en

modo subjuntivo, se produce lectura de “advertencia/amenaza” (realización “encubierta”) orientada a evitar la posibilidad de realización de dicho “ingreso”:

*No me **pidas** nada que no pueda hacer legalmente/No me **vayas a pedir** nada que no pueda hacer legalmente.*

En relación con expresiones realizativas adjetivales [3.1], considérese el fragmento siguiente, en el que dos construcciones presentan dichas expresiones bajo la forma de oración copulativa de caracterización y apelación enfática (en negrita).

*(...) Ni sabía nada más. Vamos, ni lo que era un líder, ni como se llevaba una empresa. ¡**Soy una vendedora!** Además, no soy empresaria. O sea, tengo ideas, las pongo en marcha, pero luego, si alguien más las implementa y las sigue, ¡**genial!**...Yo salgo y me voy a otra ¡que es lo que me gusta! (...)*

Así, la construcción copulativa constituye enunciado constatativo de ‘revelación’ propio de comportamiento lingüístico realzador [2.1], pues el sintagma indefinido específico *una vendedora* puede interpretarse como inespecífico, con la lectura ‘soy vendedora’. Así, el emisor describe la realidad relativa a su oficio desde la intensión que comporta la pertenencia del referente *yo* a la clase de ‘las vendedoras’.

Por el contrario, la expresión *¡genial!* es un enunciado propiamente de ‘posición’ [2.1] en tanto en cuanto presenta las particularidades lingüísticas del *Halago*:

1. Estructura sintáctica según esquema: < (verbo + det. ind. + nombre) + adjetivo > / < (verbo + det. ind.) + nombre >: ¡Guapo! / ¡Chulazo!
2. Acentuación enfática: ¡Guapo! / ¡Chulazo!
3. Inflexión melódica cadente: < ^ > ¡Guapo! / ¡Chulazo!

5. Clasificación y resultados

5.1 Los cuadrantes relativos a usos realizativos partiendo de la observación son los siguientes:

Tabla 11. Análisis lingüístico de la actividad grupal

Ámbito grupal			
Expresiones verbales	Expresiones preposicionales	Expresiones nominales	Expresiones adjetivales
<p><i>Yo creo que hablar = digo que hablar = hablo</i></p> <p>Las cosas estructura la cabeza</p> <p><i>Puedes tener = Tengo</i></p> <p>un embrollo en la cabeza de cojones</p>			<p><i>¡Genial!</i> = Yo {digo/ considero} {que es/ esto} <i>genial</i></p>

Tabla 12. Análisis lingüístico de la actividad individual

Ámbito individual			
Expresiones verbales	Expresiones preposicionales	Expresiones nominales	Expresiones adjetivales
No <i>pienso incumplir</i> = voy a <i>incumplir</i> la normativa No me <i>pidas</i> = <i>vayas a pedir</i> nada que no pueda hacer legalmente			<i>¡Genial!</i> = Yo {digo/ considero} {que es/ esto} <i>genial</i>

6. Conclusiones

En este trabajo hemos tratado de asociar comportamientos lingüísticos de actitud realizativa a particularidades propias de la función/rol de líder. En este sentido, hemos podido aislar una serie de expresiones que dibujan perfiles realizadores a partir de observación de discurso vivo. Ha resultado verdaderamente interesante el empleo de expresiones verbales de estructura realizativa (*Yo creo.../pienso...*) “visible” en combinación con otras que “encubren” dicha actitud, modalizando la fuerza ilocutiva por medio de la segunda persona o la ‘orientación prospectiva’ (*Puedes tener.../No me pidas...*). Respecto al uso realizativo de expresiones adjetivales, estas se corresponden con apelaciones enfáticas (*¡Genial!*).

Al confrontar la pragmática de los actos del habla con las competencias del liderazgo se observa una tendencia interesante en la manera sobre la que el líder influye a través de sus comportamientos lingüísticos durante la actividad grupal. Se ha identificado la utilización de enunciados realizativos con competencias de liderazgo centradas en la acción; gestión de las relaciones y conciencia social (Goleman, 2011). Por otro lado, los enunciados constatativos se relacionan con un estilo de gestión reflexivo-valorativo, utilizando las competencias de autoconciencia y autogestión (Goleman, 2011). Los enunciados realizativos, tanto visibles como encubiertos, definen un estilo de liderazgo centrado en la vinculación con el otro, gestionando las relaciones sociales a través del feedback, en un nivel de interacción interpersonal e intragrupal, y los enunciados constatativos, tanto encubiertos como visibles, definen un estilo de liderazgo más centrados en la persona (introspectivos) y situados en un nivel de interacción intrapersonal. El estilo de liderazgo centrado en competencias sobre el *saber hacer* y *pensar socialmente* tienden a utilizar enunciados realizativos, y el empleo de competencias sobre el *saber personal*, tanto emocional como técnico, y el *saber ser* y *estar* (enfoque individual) se asocia a enunciados constatativos. Es preciso destacar, por lo tanto, la importancia de analizar los comportamientos lingüísticos del líder según la tipología de grupos/equipos y la tarea que estos realizan para ver la influencia de los enunciados encubiertos o visibles en la gestión del liderazgo.

Bibliografía

- Aiger, M. (2013). Patrones electrodérmicos de la actividad grupal. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/134062>.
- Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*, Clarendon, Oxford.
- Bosque, I. (1993): “Este es un ejemplo de predicación catafórica”, *Cuadernos de Lingüística del Instituto Universitario Ortega y Gasset* I, 27-57.
- Cabezas Holgado, E. (2014). “Sobre usos de la preposición entre: el sentido realizativo”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 58, 3-21.
- Cabezas Holgado, E. (2015). *La preposición I*. Madrid, Arco/Libros.
- Cabezas Holgado, E. (2016). “Expresiones no verbales como enunciados realizativos: construcciones preposicionales y apelaciones enfáticas”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 66, 3-22. Recuperada de <http://www.ucm.es/info/circulo/no58/cabezas.pdf>, http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2014.v58.45468
- Carlson, G. (1977): *Reference to Kinds in English*, tesis doctoral, University of Massachusetts, Amherst.
- Demonte, V y Masullo, P.: “La predicación: los complementos predicativos”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 2, Madrid, Espasa Calpe, 1999, pp. 2461- 2524.
- Escandell Vidal, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, 1ª edición, Barcelona, Ariel.
- Fernández Leborans, M. J.: “La predicación: las oraciones copulativas”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999, pp. 2357-2460.
- Fernández Ramírez, S. (1951) *Gramática española. El pronombre*, ed. De J. Polo, Madrid, Arco/Libros.
- Gil, F, y Alcover, C. M.: *Introducción a la Psicología de los Grupos*, Madrid, Pirámide, pp. 191-222.
- García, M.: “Liderazgo en los Grupos”, en F. Gil y C. M. Alcover (coords.), *Introducción a la Psicología de los Grupos*, Madrid, Pirámide, pp.281-329.
- Goleman, G. (2013): *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*, Barcelona, Ediciones B., pp. 31-51.
- Milsark, G. (1974): *Existential Sentences in English*, Ph.D. dissertation, MIT.
- Molero, F. y Morales, J. F. (2001): *Liderazgo: hecho y ficción. Visiones actuales*, Madrid: Alianza.
- Munné, F. (1985) ¿Dinámica de Grupos o actividad del grupo?, *Boletín de Psicología*, 9, 29-48.
- Palacín, M. (2012) Les habilitats necessàries per al conductor de grup”. *Papers 4.0. Butlletí de les Institucions Educatives de l'Escola Píia de Catalunya*, 22. [en línea:www.publicacionsepc.cat/papers40/les-habilitats-necessaries-per-al-conductor-de-grup/]
- Palacín, M, y Aiger, M. (2014): “Comunicación grupal”, en R. Martínez y J. M. Guerra, Aspectos psicosociales de la comunicación, Madrid: Pirámide, pp. 333-347.
- Palomo, M. T. (2013): Liderazgo y motivación de equipos de trabajo, Madrid, Esic, pp.52-62.
- Reig Alamillo, A. (2006): “Una clasificación de los verbos realizativos en español”, *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. T L. Face y C. A. Klee, 183-190, Somerville, MA, Cascadilla.
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2013): *Comportamiento organizacional*, México: Pearson, pp.271-479.
- Royo, G., y Veiga, A.: (1999): “El tiempo verbal. Los tiempos simples” en I. Bosque y V. Demonte (coord.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 2, 2867-2934, Madrid, Espasa-Calpe.

- Sánchez, J. C. (2002): *Psicología de los Grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*, Madrid, McGrawHill, pp.241-256
- Strogatz, S. (2003): *SYNC: The emerging science of spontaneous order*. New York: Hyperionbooks.
- Searle, J. R. (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1991) [1975]: “Una taxonomía de los actos ilocucionarios”, trad. por Luis Manuel Valdés Villanueva. *La búsqueda del significado*, ed. por Luis Manuel Valdés Villanueva, 453-79, Madrid, Tecnos.
- Searle, J. R. (2002) [1989]: *How performatives work. Consciousness and language*, 156-179, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Vicente, R., Cornejo, J. M., y Barbero, F. (2006). La evaluación de la actividad grupal. El análisis de la actividad grupal (AAG) y la aplicación DSCLIMA del sistema SOCIOS. *Anuario de Psicología*, 37(3), 299-320.
- Yukl, G. (2010). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Pearson PrenticeHall