

## Desacuerdo, atenuación y empatía en tutorías universitarias

Alba Milà-García<sup>1</sup>

Recibido: 11 de enero del 2022/Aceptado: 11 de marzo del 2022

**Resumen.** El estudio de la empatía se ha convertido en un foco de interés para disciplinas muy diversas y a la vez complementarias, cuyas aportaciones han permitido empezar a vislumbrar cómo se vehicula esta capacidad en una gran variedad de situaciones desde un punto de vista lingüístico y paralingüístico. Dentro de la investigación en el marco del discurso institucional, este artículo se propone analizar el papel de la empatía en tutorías universitarias, un género marcado por unas características definitorias concretas que parten de una desigualdad jerárquica entre profesor y estudiante. Más concretamente, el análisis cualitativo de un corpus de veinte tutorías universitarias se centra en los mecanismos de atenuación a través de los cuales se puede manifestar la empatía en casos en los que el profesor está en desacuerdo con el estudiante. Los resultados ilustran que el posicionamiento más o menos cercano de los profesores respecto a su rol institucional, que depende del tema concreto que estén discutiendo con los estudiantes, determina la presencia de mecanismos lingüísticos de atenuación con valor empático. Cuando adoptan un rol marcadamente institucional, la empatía se mantiene a un nivel cognitivo y no entra en el terreno afectivo. Mediante el análisis pormenorizado de estas manifestaciones, este estudio aplica los avances en la exploración de la empatía y su relación con la atenuación en un contexto y una lengua concretos para contribuir al estudio de este fenómeno.

**Palabras clave:** empatía; atenuación; desacuerdo; tutorías universitarias

### [en] Disagreement, mitigation and empathy in professors' office hours

**Abstract.** The study of empathy has become a centre of interest for many interrelated disciplines, whose contributions have started to shed some light on the way this capacity manifests in an array of situations from a linguistic and paralinguistic point of view. Within the framework of institutional discourse, this paper analyses the role of empathy in professors' office hours, a genre defined by specific features that arise from the hierarchical inequality between the professor and the student. More specifically, the qualitative analysis of a corpus of 20 recordings of office hours focuses on the mitigation strategies through which empathy can manifest in those cases where professors disagree with their students. The results show that the way in which professors position themselves in relation to their institutional role, which answers to the nature of each topic under discussion, determines the presence or absence of mitigation strategies which convey empathy. In this sense, when professors adopt a distinct institutional role, empathy remains at a cognitive level and does not become affective. Through the detailed analysis of these manifestations, this paper applies previous findings of research on empathy and on how it relates to mitigation to a specific context and language to contribute to the study of this phenomenon.

**Keywords:** empathy; mitigation; disagreement; office hours

**Cómo citar:** Milà-García, A. (2022). Desacuerdo, atenuación y empatía en tutorías universitarias. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 90, 225-236.

**Índice.** 1. Introducción. 2. Tutorías universitarias: desequilibrio de poder en un contexto institucional. 3. Desacuerdo, atenuación y empatía. 4. Metodología: corpus y procedimiento. 5. Análisis y discusión. 5.1. Tutoría con la jefa de estudios. 5.2. Tutorías de asignatura. 5.3. Tutorías de final de asignatura. 6. Conclusión. Referencias bibliográficas. Anexo.

## 1. Introducción

En los últimos años, el estudio de la empatía se ha convertido en un foco de interés que se ha expandido más allá de la psicología, como muestran las investigaciones llevadas a cabo en el marco del análisis de la conversación, el análisis

<sup>1</sup> Universitat Pompeu Fabra (España) [alba.mila@upf.edu](mailto:alba.mila@upf.edu) <https://orcid.org/0000-0002-4747-361X>

del discurso y la pragmática. Dentro de esta última disciplina, los ámbitos que han recibido atención son la gestión de las relaciones sociales e interpersonales, que se vehiculan mediante la construcción de la imagen propia y la del otro (Hernández-Flores, 2020) y la atenuación (Figueras Bates, 2021a y 2021b). Por otro lado, los estudios enmarcados sobre todo en el análisis de la conversación han empezado a desarrollar una clasificación de recursos, tanto lingüísticos como paralingüísticos, a través de los cuales se vehicula la empatía (Heritage, 2011; Kupetz, 2014; Sanahuges & Curell, 2020, entre otros). Los contextos más estudiados hasta el momento, en lenguas como el español, el inglés o el finlandés, son las conversaciones coloquiales y los géneros institucionales; en el caso de los segundos, se ha explorado especialmente el campo de la salud, con investigaciones sobre consultas médicas o atención telefónica (Ruusuvuori 2005 y 2007; Stommel & te Molder, 2018, entre otros). Los estudios sobre estos géneros han revelado que la empatía se manifiesta mediante construcciones lingüísticas y recursos no lingüísticos muy variados (Heritage, 2011; Ruusuvuori 2007), y que incluso en los géneros institucionales en los que los participantes asumen roles muy concretos la empatía sigue siendo un aspecto esencial de la comunicación entre profesional y cliente (Stommel & te Molder, 2018) para mantener las relaciones sociales.

Siguiendo esta línea de investigación del ámbito institucional, este artículo se propone analizar la manifestación de la empatía en un contexto distinto, las tutorías académicas universitarias, con especial atención al interlocutor que se encuentra en la posición de mostrarla: el profesor. Las investigaciones previas que se han desarrollado en este ámbito institucional se centran en contextos específicos, como las tutorías entre directores de tesis y doctorandos (Thanh Ta & Filipi, 2020), las discusiones entre profesores en prácticas y sus supervisores (Wagner & Lewis, 2021) o la empatía expresada a través de comunicación no verbal en tutorías (Ergül, 2021). Los resultados apuntan que las características definitorias de las tutorías universitarias condicionan la aparición de la empatía por parte del profesor y las formas y recursos lingüísticos en los que se refleja. Por ejemplo, Thanh Ta y Filipi (2020) concluyen que los supervisores de tesis usan la narración (*storytelling*), una estrategia que en otros contextos suelen emplear los pacientes o los participantes en conversaciones coloquiales para buscar reacciones más emotivas, para clarificar la retroalimentación dada y reafirmar su autoridad, pero, por otro lado, la narración también es un recurso del que se valen los estudiantes para ofrecer excusas o justificar un mal resultado o acción (Martin et. al, 2011). En este sentido, este artículo se propone estudiar la empatía a partir del análisis del acto de habla de expresión del desacuerdo, concretamente en los casos en los que los profesores manifiestan desacuerdo con lo que ha dicho o hecho el estudiante. Este acto ofrece un marco de estudio idóneo desde el cual se puede observar la gestión interpersonal de los profesores en las tutorías, ya que, más allá de los objetivos académicos, deben atender también a la parte relacional que las caracteriza. El análisis se centra en las situaciones de desacuerdo y negociación de un corpus de veinte tutorías en catalán entre estudiantes de grado y profesores universitarios. Para llevar a cabo el estudio, se recuperan las nociones básicas y la investigación desarrollada hasta el momento sobre actos de habla, atenuación y gestión de la imagen, que se relacionan a su vez con los avances en el estudio de la empatía.

## 2. Tutorías universitarias: desequilibrio de poder en un contexto institucional

De acuerdo con Drew y Heritage (1992), los géneros o ámbitos institucionales tienen tres características principales: la interacción que se da en ellos se orienta hacia objetivos o tareas que están vinculados a la identidad institucional de los participantes; hay restricciones respecto al tipo de contribuciones que se permiten, y, finalmente, la interacción está asociada a marcos y procedimientos concretos propios de los contextos institucionales específicos. Por lo tanto, la mayoría de contextos institucionales se rigen por un sistema especializado de gestión de turno de palabra y siguen una estructura general que determina tanto el desarrollo de la interacción como la forma en la que se expresan los participantes (Koester 2006). Sin embargo, eso no significa que dichos participantes se orienten solamente hacia el fin transaccional, ya que, aunque este último prevalecerá (Ruusuvuori 2007), la dimensión interpersonal también está presente (Yates, 2010). La investigación en contextos institucionales, particularmente médicos, concluye que las muestras de empatía contribuyen a desempeñar las tareas institucionales, a la vez que reconocen y validan los sentimientos de los pacientes (Lindström & Sorjonen, 2013; Ruusuvuori, 2005 y 2007). En casos de asimetría jerárquica, Ruusuvuori (2007) equipara la empatía con la afiliación, un término propio del análisis de la conversación que se define como «the affective level of cooperation» (Stivers et al., 2011, p. 21), y es una manifestación de la solidaridad social (Shvidko, 2018).

Por su parte, la investigación sobre el discurso del aula tradicionalmente se ha centrado en los aspectos relacionados con la instrucción y ha dejado de lado otros aspectos de gestión menos habituales (Hall & Smotrova, 2013), como, por ejemplo, todo lo que concierne a la vertiente relacional, que es considerada un aspecto primordial para conseguir la implicación de los estudiantes. Las tutorías se caracterizan por un número reducido de participantes y una relativa libertad temática, y, a diferencia del aula, la función de los profesores está más orientada a la guía y supervisión del aprendizaje y desarrollo académico de los estudiantes (Limberg, 2010), aunque sin olvidar la transmisión de conocimiento (House, 2013). En este contexto, una de las características definitorias de la relación entre profesor y estudiante es la diferencia de poder, que crea una asimetría jerárquica. Brown y Levinson (1987) establecieron el poder como una de las tres variables que determinan el uso de la cortesía en la interacción y, aunque su enfoque de esta gran parcela del estudio pragmático se ha puesto en cuestión repetidamente, el concepto y la relevancia del poder se han mantenido en propuestas teóricas posteriores. En contextos institucionales el poder es relativamente fácil de atribuir en relación con el rol o estatus de los participantes, pero su influencia solo se puede discernir en el discurso: es decir, es necesario distin-

guir entre el rango institucional, que es externo, y el local, que se desarrolla en la interacción (Diamond, 1996). A partir de las teorías de cortesía interpersonal y *relational work* (Locher & Watts, 2005), Locher (2004) identifica los rasgos fundamentales del poder, entre los cuales se encuentran la necesidad de contextualización para su estudio; su naturaleza relacional, dinámica y contestable; el trabajo relacional marcado o no marcado que suele acompañar al ejercicio de poder, y el conflicto latente y de intereses que puede resultar de ese mismo ejercicio.

### 3. Desacuerdo, atenuación y empatía

Dentro del estudio de las relaciones interpersonales, que incluyen «mutual social connections amongst people that are mediated by interaction, including power, intimacy, roles, rights and obligations» (Culpeper & Haugh, 2014, p. 197), uno de los focos de interés es la gestión de la imagen (o *face* en inglés), que cuenta con los mecanismos de atenuación como uno de los recursos para llevarla a cabo. La atenuación se ha entendido tradicionalmente como una estrategia comunicativa (Briz & Albelda, 2013), siempre situada (Briz, 2012), que debilita parámetros de la interacción como la fuerza ilocutiva para reducir el peligro para la imagen (la propia o la del otro) y facilitar la gestión interpersonal. Recientemente, esta concepción se ha expandido para dar lugar a una visión de la atenuación que, además del valor relacional, situacional y lingüístico, integra también componentes cognitivos y emocionales (Albelda & Estellés, 2021), con los que se persigue abarcar la complejidad de este fenómeno en cuanto a su naturaleza, motivación y manifestaciones. Así, en contextos en los que los hablantes deben gestionar estresores sociales que les provocan vulnerabilidad, los mecanismos de atenuación se pueden convertir en vehiculadores de la empatía (Figueras Bates, 2021a). El presente estudio se sitúa en esta visión multifacética de la atenuación y se propone explorar la relación que se establece con la manifestación de la empatía.

Uno de los actos de habla habituales en las tutorías en el que la atenuación juega un papel relevante es el desacuerdo. En un principio, Brown y Levinson (1987) lo consideraban un acto de habla amenazador de la imagen, y recomendaban evitar el desacuerdo para manifestar la cortesía positiva. Sin embargo, estudios posteriores llevados a cabo en disciplinas, géneros discursivos y lenguas diversas han revelado que el desacuerdo es más complejo. En primer lugar, y de acuerdo con la visión situada de la imagen, no se puede atribuir un valor o una interpretación a un acto de habla concreto fuera de contexto: «effects on face are radically situational; they cannot be properties of illocutions in the abstract» (Terkourafi, 2005, 251-252). De acuerdo con esta visión, no hay actos intrínsecamente amenazadores de la imagen, sino que su valor está atado inevitablemente a las exigencias de la situación en la que emerge (Kothoff, 1993; Hernández Flores, 2004; Arundale, 2006; O'Driscoll, 2007, entre otros). Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo específicamente sobre el desacuerdo lo consideran un acto multidireccional y multifuncional (Sifianou, 2012) supeditado y especificado por el contexto (Georgakopoulou 2012; Milà-García, 2017; Ogiermann, 2019), sin el cual no se puede determinar su naturaleza amenazadora de la imagen. Esta concepción del desacuerdo, que pretende facilitar su estudio sistemático, queda bien delimitada en Angouri y Locher (2012, p. 1549), quienes establecen que (1) las visiones encontradas son un fenómeno habitual; (2) hay prácticas donde el desacuerdo es lo habitual en lugar de una excepción; (3) el desacuerdo no se puede considerar negativo *a priori*, ya que las normas y la realización cambian entre comunidades; y (4) la expresión del desacuerdo (y no solo su aparición) repercute en cuestiones relacionales y los participantes tienen expectativas respecto a su funcionamiento.

En cuanto al contexto concreto de las tutorías, estudios anteriores han detectado diferencias entre la actuación de los profesores y los estudiantes (Netz, 2014; Rees-Miller, 2000), que se justifican a partir de las características del género discursivo: contexto institucional y asimetría jerárquica. Rees-Miller (2000, p. 1095) describe con detalle la materialización del desacuerdo en un contexto educativo, atribuyendo el grado de amenaza para la imagen de acuerdo con los roles institucionales de los hablantes: el profesor tiene el derecho institucionalizado de estar en desacuerdo con los estudiantes, pero los estudiantes no lo tienen ya que no comparten su conocimiento y habilidades, por lo que mostrar desacuerdo resulta más amenazador por su parte. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hay tutorías de muchos tipos distintos y que hay características propias del microcontexto (relación entre los hablantes, edad, sexo, personalidad, etc.) y de la situación comunicativa que también modelan el discurso e inciden en la realización del acto y la atenuación que lo puede acompañar. En eso consiste, al fin y al cabo, la variación pragmática, entendida como «los cambios que, en virtud de la situación, pueden sufrir en la interacción los registros o estilos de comunicación, así como los modos de realización de estos, que son los géneros discursivos, y, así pues, toda la actividad estratégica» (Briz & Albelda, 2013, p. 293).

### 4. Metodología: corpus y procedimiento

Para estudiar la presencia de la empatía en tutorías universitarias se ha partido de un subcorpus de tutorías que forma parte del corpus CAIDAC (Milà-García, 2017), compilado *ad hoc* para el estudio del acuerdo y el desacuerdo en tres géneros discursivos distintos. El subcorpus está compuesto por veinte tutorías de tipos distintos (véase apartado 5), la mayoría de las cuales oscilan entre los siete y los veinticinco minutos de duración, con la excepción de dos tutorías especialmente extensas que se alargan hasta los cincuenta minutos. Hay un total de 28 hablantes, 5 profesoras y 23 estudiantes, entre los cuales

hay 19 mujeres y 2 hombres. En la mayoría de los casos (70 %), se trata de tutorías individuales entre un estudiante y un profesor, pero hay tres tutorías en las que participan dos profesoras y dos tutorías en las que aparecen dos y tres estudiantes. En cuanto a la división entre hombres y mujeres, es importante apuntar que las tutorías se grabaron en una facultad de Traducción e Interpretación en la que la ratio de estudiantes hombres y mujeres es muy desigual. Esta circunstancia influye en la distribución de los estudiantes, entre los que las mujeres son mayoría, y para las profesoras, que son todas mujeres.

Las muestras se transcribieron con una adaptación del sistema de *discourse transcription* diseñado por Du Bois (1991) (véase anexo). En cuanto al sistema de anotación, en investigación pragmática se recomienda crear un esquema adecuado a los objetivos (Archer, 2012) u orientada al problema (Yang, 2014). El corpus se anotó con el programa UAM Corpus Tool (O'Donnell, 2009) para estudiar el acuerdo y desacuerdo en catalán, y contenía las macrocategorías siguientes (véase Milà-Garcia, 2018, para una explicación más concreta del sistema): información situacional (que definen la situación comunicativa), información de los hablantes (sexo, edad, nivel educativo, rol y estatus), información interaccional (relacionada con elementos propios del análisis de la conversación), información pragmática (centrada en el análisis del acuerdo y el desacuerdo, tanto los actos de habla principales como todos los elementos que los rodean) e información estructural (diseñada para establecer las secuencias de acuerdo y desacuerdo que emergían). La información pragmática incluye la anotación de mecanismos de atenuación del desacuerdo, que se identificaron mediante los trabajos de autores como Caffi (2007) y Albelda *et al.* (2014). Para este estudio, esa anotación previa se ha complementado con las taxonomías para el estudio de la empatía desarrolladas por Kupetz (2014), Sanahuges y Curell (2020) y Figueras Bates (2021b), entre otros. El resultado permite llevar a cabo un análisis cualitativo minucioso a partir del cual se puede explorar la concepción de la empatía como fuente y justificación detrás del uso de mecanismos de atenuación (Li, 2019).

## 5. Análisis y discusión

La naturaleza de las tutorías que conforman el corpus es variada. En este sentido, hay tres reuniones entre estudiante y jefa de estudios, cuatro tutorías en las que los estudiantes se reúnen con las profesoras para orientar trabajos de final de asignatura y, finalmente, trece tutorías que tuvieron lugar al final de una asignatura y en las que los estudiantes debían pactar la nota del trabajo final con la profesora. A partir del análisis de los casos de desacuerdo, atenuado o no, anotados en el subcorpus, se han seleccionado los fragmentos que contienen aspectos relevantes para el estudio de la empatía, sea por su presencia o su ausencia en varios puntos de la interacción.

### 5.1. Tutorías con la jefa de estudios

Los estudiantes acuden a la jefa de estudios de una universidad cuando tienen dudas sobre el funcionamiento del grado y para llevar a cabo trámites complejos. En el caso de (1), la estudiante (ET1) tiene problemas para elegir asignaturas optativas que le permitan acabar el grado en los cuatro años en los que está previsto, por lo que acude a la tutoría para buscar una solución. En la transcripción se han omitido los fragmentos en los que se cambia momentáneamente de tema (líneas 4 y 10) para mantener el hilo del discurso y mostrar claramente la progresión temática. Al empezar la tutoría, ET1 ha explicado la situación a PR1, quien a su vez le ha propuesto varias soluciones que no son factibles:

(1)

- |    |       |  |
|----|-------|--|
| 1  | PR1   | Però, clar, és que si haguessis vingut abans! (1,4) El problema el tens amb l'alemany, perquè justament            |
| 2  | ET1   | [No puc fer l'alemany].  |
| 3  | PR1   | [aquestes places -- ja, ja], ja ho entenc... que em sap greu.  |
| 4  | [...] |  |
| 5  | ET1   | I no es pot obrir plaça en cap [assignatura? Ni una plaça?]  |
| 6  | PR1   | [No, ja ho he preguntat]. Ja ho he preguntat.  |
| 7  | ET1   | Però de --   |
| 8  | PR1   | Això es fa en tot cas -- No, no, és que ja ho he preguntat, m'han dit que no. Que no és cosa meva! Que jo, per tu, |
| 9  |       | t'obriria a tu i a tots, eh? Si és que -- Ja t'ho he dit, que jo estic superpreocupada per aquest tema.            |
| 10 | [...] |  |
| 11 | ET1   | En realitat la universitat hauria de poder.. donar-me una oportunitat de fer algo.                                 |
| 12 | PR1   | [Clar,]  |
| 13 | ET1   | [I no] me l'està donant!   |
| 14 | PR1   | però t'està donant alemany, el problema [2el tens tu].   |
| 15 | ET1   | [2Però si estic] fent alemany de segon,  |
| 16 | PR1   | Clar, però --  |
| 17 | ET1   | com puc fer alemany de quart?  |
| 18 | PR1   | .. Però no són -- aquests seminaris d'alemany són per a tercer i quart, no són de quart.                           |

El fragmento empieza con un lamento (el tono de voz suave descarta que sea una acusación) en voz alta de PR1, que pone de manifiesto la dificultad de la situación en el punto del curso académico en el que se encuentran. Cuando PR1 empieza a exponer el problema de ET1, la estudiante la interrumpe con una construcción aseverativa (*No puc fer l'alemany*). PR1, que había seguido adelante con su intervención, interrumpe su discurso para señalar que ha oído lo que ha dicho ET1, en una muestra de alineación (*alignment*; Stivers et al., 2011), ya que el *ja, ja, ja ho entenc* se limita al nivel estructural: este tipo de respuestas «cooperate by accepting the terms of the proposed action or activity» (Stivers et al., 2011, p. 21). A continuación, PR1 añade una disculpa, *em sap greu*, que es afiliativa (a nivel afectivo) y empática (Sanahuges & Curell, 2020). La preocupación de PR1 se retoma al final del fragmento siguiente (líneas 8-9), en el que la jefa de estudios deja claro que no es posible hacerlo y que, si de ella dependiera (pero no es así: *Que no és cosa meva!*), lo haría posible.

En el último fragmento del ejemplo, ET1 se queja, mediante una aseveración, de la inamovilidad de la universidad, que desde su punto de vista no está haciendo todo lo posible. La respuesta de PR1 es falsamente afiliativa, ya que usa una concesión o acuerdo parcial (*Clar*) antes de introducir el desacuerdo con la queja pronunciada, encabezada con un *pero* objetivo (*però t'està donant alemany*). En este caso no hay muestras de empatía por parte de PR1, que intenta hacer ver a ET1 que sí tiene opciones, pero que no puede aprovecharlas dado su bajo rendimiento académico. La situación que se crea es complicada, ya que ET1 se queja de un tercero, que es la institución a la que PR1 pertenece. Wagner y Lewis (2021) describen el dilema en el que se encuentra el representante institucional en estos casos, ya que si se alinea con el hablante que se queja está compartiendo su visión negativa respecto a compañeros, colegas, etc., y podría desembocar en un caso de lo que Günthner (1997) denomina reciprocidad emocional. A lo largo de esta discusión PR1 se ha mostrado comprensiva con la situación de ET1, llegando incluso a lamentarse del protocolo establecido por la facultad en estos casos, pero en todo momento deja claro que este es el procedimiento existente y el que se tiene que seguir. De hecho, al final de la tutoría, después de retomar varias veces las opciones que ET1 no tiene, PR1 zanja el tema con *És que no et puc dir res més perquè no hi ha més solució*, lo que lleva a ET1 a dejar de insistir ante la afirmación clara de una persona con autoridad institucional.

En cuanto a la interacción, el ejemplo (1) contiene un gran número de solapamientos e interrupciones. A pesar de que estos elementos pueden causar una disrupción en la conversación, Arechederra (2013) defiende que no se pueden considerar elementos descorteses *a priori*, sino que la valoración que se hará de ellos estará ligada al contexto en el que se den: mientras que son habituales en conversaciones coloquiales, son más difíciles de encontrar en géneros como las tutorías, sobre todo en turnos pronunciados por el hablante que tiene un estatus inferior en la interacción. En este caso, como observa Gruber (1998), parece que el estudiante interviene en puntos de desacuerdo pertinentes en los que es fácil contraatacar, constituidos por expresiones más o menos simples o frases enteras.

## 5.2. Tutorías de asignatura

A diferencia de las tutorías con la jefa de estudios, las tutorías de asignatura se dedican a resolver dudas sobre el contenido o la programación, orientar a los estudiantes y comentar trabajos futuros o correcciones recibidas. En el ejemplo (2), la estudiante acude a la tutoría para justificar su ausencia en clase durante las últimas semanas y explicar por qué no ha entregado la primera práctica obligatoria:

(2)

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| 1 | ET2 | I em va dir ma mare «Tu, així no pots estar, que tens vint anys! [Escolta, noia, sense esma]» --                            |
| 2 | PR1 | [No, clar, no és normal, no?] I l'any passat ja et trobaves malament?   |
| 3 | ET2 | ((ET2 explica por lo que ha pasado)) I després ja, clar, se'm va acumular tot i vaig preferir avançar lo que tenia per ara. |
| 4 | PR1 | Sí, no, no, [ja t'he entès, ja t'he entès!]   |
| 5 | ET2 | [perquè és que si no dic «amb coses endarrerides] les vaig deixant per un dia parlar amb altres professors i tot».          |
| 6 | PR1 | Ja, ja, ja t'he entès, ja t'he entès. [No passa res.]   |
| 7 | ET2 | [I ja està.] Vale, gràcies.   |

El motivo por el que ET2 ha faltado a clase y no ha cumplido con las tareas encargadas es porque estaba enferma. En la primera línea del ejemplo, ET2 está haciendo una narración de lo sucedido y usa la polifonía para reproducir lo que le decía su madre cuando la veía para convencerla de que fuera al médico (*I em va dir ma mare...*). El tema cotidiano del que habla facilita la afiliación de PR1, que comparte la posición (*stance*) de la madre, aunque no estaba presente en ese momento y por lo tanto no tuvo acceso directo para poder hacer esa evaluación (Heritage, 2011). Su valoración, sin embargo, puede basarse en el conocimiento compartido y en la imagen que ha construido a partir de lo que le ha contado ET2. En la línea 4, la afiliación de PR1 continúa, con un *sí, no, no* que funciona como acuerdo empático (Burrige & Florey, 2002) y un *ja t'he entès, ja t'he entès* que en la bibliografía se ha clasificado como una forma para manifestar comprensión (*claiming understanding*), si bien en algunos casos es solo un prelude de la desafiación que vendrá a continuación (Weatherall & Keevallik, 2016). La estudiante vuelve a recurrir a la polifonía en la línea 5 (*és que si no dic...*), pero esta vez se trata de una cita directa de sí misma, encabezada por un verbo *dictum*

en presente, mediante la cual refleja su estado interno en ese momento. PR1 vuelve a mostrar comprensión ante la explicación (*ja, ja, ja t'he entès, ja t'he entès*) con una repetición enfática, para, a continuación, emitir la afirmación que pone punto final a la cuestión: *No passa res*. ET2, que al mismo tiempo estaba cerrando su explicación, entiende que su ausencia queda justificada y le da las gracias a PR1.

A diferencia de (2), en el que se tratan temas más personales, en el ejemplo (3) la estudiante se queja de un aspecto burocrático de la universidad. Aunque la temática es parecida a la de (1), esta tutoría no es con la jefa de estudios, sino con la profesora de una asignatura con la que ET3 ha concertado una cita para hablar del trabajo final:

## (3)

- |   |     |  |
|---|-----|--|
| 1 | ET3 | Em van posar a llengua catalana i jo no he fet la selectivitat ni res i porto tota la carrera menjant-me el català com una catalanoparlant |
| 2 |     | quan no ho soc.  |
| 3 | PR2 | ... Però és que és igual, és que quan arribeu a quart ja no hi ha diferències.   |
| 4 | ET3 | Ja, però em costa molt.  |
| 5 | PR2 | Bueno.. però tu no ets catalanoparlant?  |
| 6 | ET3 | No.  |
| 7 | PR2 | D'on ets?  |
| 8 | ET3 | .. Jo he fet tots els meus estudis a Estats Units.   |

En las líneas 1-2, ET3 se queja del hecho que le haya tocado hacer las mismas asignaturas que hacen los estudiantes nacidos en territorios de habla catalana (y que por lo tanto han recibido una instrucción constante en esa lengua) en lugar de las asignaturas diseñadas para estudiantes de fuera. PR2 objeta a esa queja (*però és que és igual*) después de hacer una pausa inicial, que en este caso es una marca interaccional de una segunda parte no preferida. Tal como pasaba en (1), la profesora no puede mostrar afiliación (la segunda parte preferida) con la queja de la estudiante, ya que eso entraría en conflicto con su rol institucional. La continuación de la tutoría y de la justificación que ofrece PR2 demuestran que el protocolo institucional que rige esa cuestión coincide con la visión personal de esta profesora. En la línea 4, ET3 responde a la falta de afiliación con otra objeción, esta vez fundamentada en una dimensión más personal (*però em costa molt*), encabezada con un acuerdo parcial o acuerdo *pro forma*. La respuesta de PR2 sigue sin ser afiliativa y se manifiesta a partir de la partícula discursiva *bueno* (véase Briz et al., 2008, para un análisis minucioso), que se utiliza «al inicio de una intervención reactiva que implica cierto desajuste, oposición, disconformidad, desacuerdo, etc., con el interlocutor» (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999, p. 4166). La expresión del desacuerdo se encapsula en esta partícula, ya que no va seguida de un desacuerdo prototípico, sino de un cambio de dirección con el que la profesora espera poder validar su punto de vista. En su estudio sobre la convencionalidad de los actos indirectos, Blum-Kulka (1989, p. 276) ya observa que, en ausencia de un acto de habla central, los actos de apoyo externos (*supportive moves*) pueden convertirse en el desacuerdo mismo, con un grado de indirección alto y no convencional que los convierte en lo que se denominan *pistas* (*hints*) o, de acuerdo con Brown y Levinson (1987), *off-record*. Aunque ET3 responde negativamente a la pregunta de PR2 y defiende que ha estudiado en Estados Unidos, la continuación del fragmento (que se ha omitido por motivos de espacio) muestra que sus padres son catalanohablantes, que es a lo que quería llegar PR2 para justificar, con un argumento más, el funcionamiento de la universidad en esa materia.

La forma en la que PR2 manifiesta la falta de afiliación en (3) contrasta con la respuesta que da a la misma estudiante cuando más adelante se muestra muy confiada en sus aptitudes para el examen, unas aptitudes acerca de las cuales PR2 tiene dudas:

## (4)

- |   |     |   |
|---|-----|---|
| 1 | PR2 | Ja, però per exemple a l'examen --  |
| 2 | ET3 | Només faig tres faltes.   |
| 3 | PR2 | Tu pensa que a l'examen -- però hi ha una cosa que és, a veure, que no és fàcil... i se n'ha d'aprendre, eh? Però és evident que no |
| 4 |     | és el mateix escriure un text tu que corregir el d'un altre.  |

En el examen de la asignatura sobre la que hablan, la parte más importante es la corrección de un texto, de modo que PR2 intenta hacerle ver a ET3 que para hacerlo bien no basta con no cometer errores al escribir. Para hacerlo, su intervención en la línea 3 empieza con una repetición seguida de una objeción con *però*, que encabeza una construcción impersonal vaga (*hi ha una cosa*). En esta objeción aparecen el enfocador de la alteridad *a veure* (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999) y una justificación impersonal (*no és fàcil i se n'ha d'aprendre*) con el apéndice apelativo *eh?* al final (Brenes Peña, 2011b) que preceden al desacuerdo propiamente dicho, que también tiene estructura de objeción con *pero*. En las líneas 3-4, PR2 pone en duda la capacidad de la estudiante, que se muestra muy segura ante sus conocimientos, para hacer bien el examen, pero lo hace mediante estructuras impersonales con las que evita hacer explícito el desconocimiento de ET3 respecto a la situación, ya que eso podría minar la confianza que tiene la estudiante. De hecho, PR2 empieza a responder a la afirmación de ET3 de forma más personal (*Tu pensa*), pero se interrumpe y reformula lo que iba a decir. En una muestra de empatía cognitiva, PR2 se anticipa a la situación de vulnerabilidad en la que podría dejar a ET3 según la forma en la que exprese el desacuerdo (por ejemplo, si le

dijera a ET3 que no puede confiarse, ya que escribir bien no le garantizará hacer bien el examen de la asignatura) y protege su imagen con las estrategias lingüísticas descritas.

### 5.3 Tutorías de final de asignatura

Los encuentros entre profesores y estudiantes en los que se comenta el trabajo hecho por los segundos o se les da retroalimentación son interacciones con una carga emocional importante y pueden obstaculizar la relación entre los dos participantes (Trees et al., 2009; Kerksen-Griep & Witt, 2012), dado que se centran en la actuación del estudiante y los comentarios pueden afectar a su motivación y bienestar. En este sentido, Shvidko (2018) defiende la necesidad de que los profesores sepan gestionar la retroalimentación de forma afiliativa para que la relación interpersonal no se vea perjudicada. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que el mismo conocimiento que tienen los hablantes de las características del género, de sus roles y de la situación comunicativa rebaja la amenaza que acarrearán actos de habla como la crítica, las sugerencias o los consejos en otras circunstancias para el hablante que las recibe (Copland, 2011). El tercer tipo de tutorías del corpus son un ejemplo de este tipo de situaciones, ya que la profesora convoca a los estudiantes para comentarles verbalmente los aspectos negativos y mejorables (y también los positivos) del portafolio final que han entregado, les pide justificaciones y negocia con ellos la nota final de ese trabajo. La negociación suele darse especialmente en casos en los que la valoración del trabajo del estudiante es negativa, una situación en la que los estudiantes pueden orientar su comportamiento de acuerdo con tres objetivos primarios: aprendizaje, persuasión y lucha (Sabee & Wilson, 2005). En este contexto, por lo tanto, el desacuerdo por parte del estudiante es esperado e incluso puede resultar enriquecedor para su proceso de aprendizaje, por lo que se rebaja la amenaza a la imagen que podría darse en otros contextos. Sin embargo, la negociación llegará tan lejos como lo permita el profesor, que como participante con un poder superior en la interacción podrá decidir cuándo poner fin a la situación y, en último término, la nota final del trabajo.

En el ejemplo (5), después de una discusión sobre varios aspectos del portafolio, la tutoría llega al punto final, en el que PR3 hace una valoración general del esfuerzo que ET4 ha puesto, desde su punto de vista, en la asignatura:

(5)

- |    |     |  |
|----|-----|--|
| 1  | PR3 | Tu creus que has treballat aquest trimestre en aquesta assignatura?  |
| 2  | ET4 | [Ahà:], si tampoc -- sí::!... Sí.  |
| 3  | PR3 | Lo que podries haver treballat?  |
| 4  | ET4 | Home, podria haver fet molt, però és que ara he fet -- vale, he estat -- ja, ja ho sé, ja ho sé.. però tampoc no he fet res, no és qüestió                             |
| 5  |     | --   |
| 6  | PR3 | Jo no et dic que no hakis fet res,   |
| 7  | ET4 | Ja, que sí.  |
| 8  | PR3 | però tu creus que has treballat el que calia treballar per al volum de l'assignatura? Perquè tu has de pensar que una assignatura com aquesta val cent hores de feina. |
| 9  |     |  |
| 10 | ET4 | .. No les he fet, evidentment, no... ja... però crec que és [el que necessitava també, no?]  |
| 11 | PR3 | [I vuitanta?] Bueno, ja -- m::: m'ho has de demostrar! «Jo no he treballat més perquè jo això ja ho sé fer» -- demostra-m'ho, però                                     |
| 12 |     | és que jo no ho veig aquí.   |
| 13 | ET4 | (2) Ja.  |

En un intento de hacer reflexionar al estudiante sobre su propio aprendizaje, en la línea 1 PR3 le pide a ET4 que valore su trabajo, lo que la estudiante hace de forma positiva. En lugar de ponerlo en duda directamente, PR3 apunta su desacuerdo con la valoración mediante una construcción interrogativa (Herrero Moreno, 2004), que encubre «actos de habla declarativos o asertivos que niegan la tesis del rival» (Brenes Peña, 2011, p. 65): *lo que podries haver treballat?* es una pregunta que deja entrever que PR3 piensa que ese no es el caso. En el estudio del discurso terapéutico, estas secuencias interrogativas se han identificado como acción estratégica de los terapeutas para la reestructuración cognitiva de los pacientes (Figueras Bates, 2021b), en una muestra de empatía cognitiva que conduce a reorientar y reconfigurar sus distorsiones cognitivas. En este caso, la pregunta de PR3 invita a ET4 a reevaluar la percepción que tiene del trabajo que ha realizado para que se de cuenta de ella misma de que quizá no ha sido tan completo como defiende.

La respuesta de ET4, llena de falsos inicios y reformulaciones, parece confirmar que acepta la reestructuración. Estas auto-interrupciones en el discurso, de hecho, parecen responder a un elemento paralingüístico que la grabación de audio no permite observar, pero que probablemente sea una expresión facial de duda o desacuerdo de PR3, sobre todo el *vale, he estat -- ja, ja ho sé, ja ho sé* del final, que no parece tener una conexión con ningún elemento lingüístico anterior. ET4 defiende que ha trabajado, una afirmación que PR3 acepta (línea 6), pero solo como una descarga de responsabilidad, es decir, una acción «to prevent the interlocutor from arriving to an interpretation of the message which is unfavorable or face-threatening» (Hayashi, 1996, p. 249), de forma que exime al emisor de la conclusión negativa a la que pueda llegar el receptor. Tras pronunciarla, PR3 vuelve a poner en duda la valoración de ET4 con una objeción en forma de otra construcción interrogativa (línea 8), y esta vez lo relaciona con aspectos organizativos de la asignatura como el volumen de trabajo que se supone que tiene que dedicar el estudiante. Después de una pequeña pausa, ET4 admite que su dedicación no ha sido tan alta, pero que era la que necesitaba para progresar (línea 10), lo

que le da motivos a PR3 para retomar su punto de vista, que es que ET4 no ha mostrado su progreso en el portafolio final, que era una herramienta concebida precisamente para eso. PR3 no pone en duda que ET4 no lo necesitara, es decir, su capacidad, sino el hecho de que no lo haya demostrado, y atenúa la acusación usando una cita directa en la que habla como si fuera ET4 (líneas 11-12). Ante todas las justificaciones y la negociación, ET4 cierra la secuencia de desacuerdo después de una pausa con la aceptación de la valoración justificada de PR3.

En el fragmento siguiente, que pertenece a otra tutoría, la estudiante se defiende con justificaciones de la valoración negativa de PR3:

(6)

- |    |     |  |
|----|-----|--|
| 1  | PR3 | ((lee)) «Penso que perjudica les relacions entre els companys i desmotiva qui vol treballar» (1) Maria, hauràs de reconèixer amb     |
| 2  |     | mi, si som sincers, que no t'has agobiat.. [de treballar].   |
| 3  | ET5 | [Ja, no, això és veritat].   |
| 4  | PR3 | Doncs allavors potser.. potser m: aquesta frase com si fossis tu la que vols treballar i que estàs desmotivada perquè els altres no  |
| 5  |     | segueixen (1) no és [2massa] --  |
| 6  | ET5 | [2No, a vera] reconec -- si precisament em sembla que ho poso aquí -- que no he tingut un... una actitud excel·lent precisament..    |
| 7  |     | però també m: és -- francament desmotiva el fet que no sé, per exemple, quan estàvem a classe... del grup que se suposa que          |
| 8  |     | érem cinc, a vegades érem tres, quan no érem dos.. i:: clar aleshores passa que si tens al meu treball o alguna cosa i comences a    |
| 9  |     | contactar amb la gent, no et responen els correus, doncs això és al que em refereixo que desmotiva una mica, dius «bueno i» --       |
| 10 | PR3 | ... Sí, però independentment d'això, que jo puc estar d'acord amb tu, hi ha altres activitats de classe.. que hem anat fent.. que tu |
| 11 |     | podries haver fet individualment, perquè hi han parts de feina que són individuals, i que tu pots fer si tu vols fer independentment |
| 12 |     | del teu grup.. i jo crec que no les has fet.   |
| 13 | ET5 | .. Ja.   |

El fragmento empieza con la lectura de un fragmento del portafolio de ET5. Después de una pausa, PR3 resitúa el discurso con un vocativo (*Maria*) que señala su posicionamiento (Heyd, 2014). Dado que en este caso el vocativo no es necesario para identificar al interlocutor (Bergien, 2014), la partícula toma un valor relacional y atenuador (McCarthy & O'Keefe, 2003) del desacuerdo que viene a continuación, con el que PR3 niega que ET5 haya trabajado. Ante la admisión de la estudiante (línea 3), PR3 desarrolla el punto concreto en el que no está de acuerdo: que ET5 achaque la falta de trabajo por su parte a la actitud de los compañeros de clase. A través de la empatía cognitiva, PR3 interpreta lo que ha querido decir ET5 en ese fragmento del portafolio y lo expresa con sus propias palabras para hacerle ver a la estudiante que el razonamiento que ha construido para defender su bajo rendimiento no se sostiene.

La estudiante reitera y concede que su actitud ha sido mejorable, pero esta afirmación sirve como un reconocimiento que precede una objeción con *però* con la que explica con más detalle a qué se refería en el fragmento del portafolio que ha leído PR3 al principio (línea 7). La estructura inicial del relato se asemeja a la de los *troubles-tellings*, aunque en este caso la estructura secuencial con la que se manifiesta se aleja de la norma (véase Sanahuges & Curell, 2020, para una propuesta basada en varios autores). Otro elemento que llama la atención de la justificación de ET5 es el uso de la segunda persona del singular (*si tens, comences, no et responen*) con un valor impersonal que le permite generalizar la situación en la que se encontró (distanciándose de ella) e invitar al interlocutor a una simulación para involucrarlo, y para generar empatía y solidaridad (Deringer et al., 2015). PR3 no rechaza esa explicación, pero su valoración negativa del trabajo realizado por ET5 se mantiene, dado que los argumentos de la estudiante no justifican todos sus resultados. El turno de PR3 se organiza con la estructura *sí, però*, que ha sido estudiada en varias lenguas y descrita como un mecanismo de acuerdo parcial con el que se retrasa y atenúa el desacuerdo que llega con el *pero* (Pomerantz, 1984; Holtgraves, 1997). PR3 usa otros mecanismos de atenuación, como un inciso con una estructura parecida a la descarga de responsabilidad vista en (5): *que jo puc estar d'acord*. Sin embargo, el uso de una perífrasis de posibilidad en lugar de una afirmación más directa sin modalizar indican que el compromiso de la profesora con esa afirmación es más bien bajo. Además, la intervención de PR3 es larga y pausada, con muchas justificaciones con las que deja clara una posición que ET5 acaba aceptando después de una pausa.

Es importante apuntar que en todas las tutorías de este tipo PR3 se asegura de contar con la aceptación de los estudiantes, que puede ser más o menos sincera. Las estudiantes de (5) y (6) aceptan la valoración sin que haga falta pedírsela, pero en otros casos en los que no es así PR3 la pide explícitamente con apéndices como *eh?*, *vale?* o *d'acord?* Con esta confirmación de la aceptación, PR3 se asegura de que el proceso de negociación está cerrado de forma más o menos satisfactoria, normalmente de acuerdo con su criterio.

Finalmente, en el corpus también hay casos en los que la empatía se manifiesta de forma más explícita, como en (7). Este fragmento proviene del final de una tutoría en la que la valoración del trabajo de la estudiante ha sido muy negativa, y la estudiante se ha derrumbado al oír todo lo que podría haber hecho mejor:



(7)

- 1 ET5 ((llorando)) jo pensava que m'havia esforçat. ((llora (7)))  
 2 PR2 Una altra cosa que hauries::... potser d'aprendre.. és.. veure si els esforços que tu apliques -- que es veu que has treballat eh?  
 3 Paula! Si és que no::: no dubtem que no hagin treballat -- a veure si treballes en la bona direcció, perquè potser que tu estàs passant  
 4 moltíssimes hores fent exercicis de gramàtica, que n'hi ha molts aquí, i potser no és la prioritat.

En este fragmento aparecen estrategias de empatía como las observaciones evaluativas, concretamente los diagnósticos que intentan identificar la situación para entenderla mejor (Sanahuges & Curell, 2020): *Una altra cosa que hauries::... potser d'aprendre.. és.. veure si els esforços que tu apliques; potser que tu estàs passant moltíssimes hores fent exercicis de gramàtica, que n'hi ha molts aquí, i potser no és la prioritat*. También se dan comentarios reconfortantes, orientados sobre todo a ser positivo y alabar al interlocutor, apéndices apelativos y vocativos: *que es veu que has treballat eh? Paula! Si és que no::: no dubtem que no hagin treballat*. Sin embargo, estas estrategias no son demasiado frecuentes en el corpus, lo que parece indicar que las manifestaciones más explícitas de empatía se reservan para casos en los que la imagen del estudiante se ha visto especialmente amenazada, de forma más o menos justificada según el punto de vista que se adopte, por la retroalimentación del profesor y por el proceso de negociación de la nota.

## 6. Conclusión

La complejidad relacional que envuelve el desarrollo de tutorías universitarias queda patente en el análisis de fragmentos llevado a cabo, en los que se ha identificado un abanico de mecanismos, compartidos en muchos casos por estudios anteriores realizados en otros ámbitos, con los que los profesores gestionan la amenaza a la imagen de los estudiantes que acuden a las tutorías. En general, cuando la interacción gira en torno a su rol y a las tareas institucionales, la perspectiva de los profesores se mantiene más bien en un nivel cognitivo (Healey & Grossman, 2019), desde el cual tienen en cuenta lo que los estudiantes piensan, creen y sienten, pero sin compartirlo. En cambio, cuando se tratan temas personales (ejemplo 2) o los estudiantes manifiestan sus sentimientos abiertamente (ejemplo 6), los profesores son propensos a situarse en una empatía más afectiva, que les permite, en cierto modo, compartir o entender mejor lo que sienten los estudiantes. Por lo tanto, la manifestación más clara de la empatía, que se hace evidente con el uso de estrategias de atenuación concretas, está estrechamente ligada al encuadre temático de la situación y al rol que debe adoptar el profesor, que puede ser más cercano a su papel institucional o a sus valores y creencias personales.

El análisis cualitativo llevado a cabo demuestra que la aproximación situada y discursiva a la expresión del desacuerdo aporta una visión pormenorizada de todo lo que sucede en la interacción, y permite abarcar la naturaleza subjetiva y compleja de la cortesía y la imagen, que no puede limitarse a la identificación de formas lingüísticas concretas (Ogiermann, 2019). La complejidad de este tipo de análisis se ve acentuado todavía más con la búsqueda de las manifestaciones de empatía, las cuales se vehiculan mediante estrategias de atenuación concretas pero que a la vez engloban otros elementos. Es importante notar que, aunque el corpus usado ha permitido estudiar situaciones variadas con detalle, la composición del grupo de participantes supone una limitación importante. Concretamente, el hecho de que el corpus contara solo con profesoras pone de manifiesto la necesidad de ampliar el estudio en el futuro para explorar la variación que se puede dar en un contexto en el que la gestión de las relaciones interpersonales juega un papel tan relevante.

Para concluir, esta investigación pragmática de la empatía se ha servido satisfactoriamente de los avances en los estudios de cortesía y gestión de la imagen que se han llevado a cabo hasta el momento, así como de la investigación de los géneros institucionales, académicos y de las tutorías en particular. Más allá del estudio de *troubles-tellings*, marcadores discursivos y expresiones, e interacciones situadas en géneros institucionales propios del ámbito médico, la empatía juega un papel fundamental en muchos otros géneros y contextos, en los que es necesario profundizar desde perspectivas diversas y, siempre que sea posible, complementarias.

## Referencias

- Albelda, M., Briz, A., Cestero, A., Kotwica, D & Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. ES.POR.ATENUACIÓN. *Oralia*, 17, 7-62.
- Angouri, J., Locher, M. A. (2012). Theorising disagreement. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1549-1553. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.06.011>
- Archer, D. (2012). Corpus annotation: a welcome addition or an interpretation too far?. En J. Tyrkkö, M. Kilpiö, T. Nevalainen, & M. Rissanen (Eds.), *Outposts of Historical Corpus Linguistics: From the Helsinki Corpus to a Proliferation of Resources* (s. p.). University of Helsinki.
- Arechederra, I. E. (2013). *Análisis comparativo de la interrupción en tertulias televisivas españolas y francesas: una aproximación interaccional semiodiscursiva*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Arundale, R. B. (2006). Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research*, 2(2), 193-216. <https://doi.org/10.1515/PR.2006.011>
- Bergien, A. (2014) Vocatives as mitigators in face-threatening contexts. En O. Felecan & D. Felecan (Eds.), *Unconventional Anthroponyms: Formation Patterns and Discursive Function* (2-14). Cambridge Scholars.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Ablex.

- Brenes Peña, E. (2011a). *Actos de habla disentivos: identificación y análisis*. Alfar.
- Brenes Peña, E. (2011b). *Descortesía verbal y tertulia televisiva: Análisis pragmalingüístico*. Peter Lang.
- Briz, A., Pons, S., & Portolés, J. (Eds.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea]. Disponible en <http://www.dpde.es>.
- Briz, A. (2012). La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?. En J. Escamilla Morales, & G. Henry Vega (Eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (33-75). Universidad del Atlántico.
- Briz, A., & Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. *Onomazéin*, 28, 288-319. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.28.21>
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Burridge K and Florey M (2002) 'Yeah-no he's a good kid': A discourse analysis of yeah-no in Australian English. *Australian Journal of Linguistics*, 22(2), 149-171. <https://doi.org/10.1080/0726860022000013166>
- Caffi, C. (2007). *Mitigation*. Elsevier.
- Copland, F. (2011). Negotiating face in feedback conferences: a linguistic ethnographic analysis. *Journal of Pragmatics*, 43, 3832-3843. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.014>
- Culpeper, J., & Haugh, M. (2014). *Pragmatics and the English Language*. Palgrave Macmillan.
- Deringer, L., Gast, V., Haas, F., & Rudolf, O. (2015). Impersonal uses of the second person singular and generalized empathy. En L. Gardelle, & S. Sorlin (Eds.), *The Pragmatics of Personal Pronouns* (pp. 311-334). John Benjamins.
- Diamond, J. (1996). *Status and power in verbal interaction: a study of discourse in a close-knit social network*. John Benjamins.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analysing Talk at Work. En P. Drew, & J. Heritage (Eds.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings* (pp. 3-65). Cambridge University Press.
- Du Bois, J. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, 1(1). 71-106. <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.04boi>
- Ergül, H. (2021). Mitigating oral corrective feedback through linguistic strategies and smiling. *Journal of Pragmatics*, 183, 142-153. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.07.018>
- Figueras Bates, C. (2021a). Mitigation in discourse: Social, cognitive and affective motivations when exchanging advice. *Journal of Pragmatics*, 173, 119-133. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.12.008>
- Figueras Bates, C. (2021b). La mitigación en los discursos de salud mental. En S. Ridao & Y. González (Eds.), *Estudios filológicos y lingüísticos. Homenaje Prof. Manuel Peñalver* (pp. 195-218). Comares.
- Georgakopoulou, A. (2012). "A simple disagreement? A row? Or a massive fall out?": on the challenges of an analytical task. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1623-1625. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.004>
- Gruber, H. (1998). Disagreeing: sequential placement and infernal structure of disagreements in conflict episodes. *Text*, 18(4), 467-503. <https://doi.org/10.1515/text.1.1998.18.4.467>
- Günthner, S. (1997). Complaint stories: constructing emotional reciprocity among women. En H. Kotthoff, & R. Wodak (Eds.), *Communicating Gender in Context* (pp. 179-218). John Benjamins.
- Hall, J. K., & Smotrova, T. (2013). Teacher self-talk: Interactional resource for managing instruction and eliciting empathy. *Journal of Pragmatics*, 47, 75-92. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.11.017>
- Hayashi, T. (1996). Politeness in conflict management: a conversation analysis of dispreferred message from a cognitive perspective. *Journal of Pragmatics*, 25(2), 227-255. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)00080-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)00080-8)
- Healey, M. L., & Grossman, M. (2019). Cognitive and Affective Perspective-Taking: Evidence for Shared and Dissociable Anatomical Substrates. *Frontiers in Neurology*. <https://doi.org/10.3389/fneur.2018.00491>
- Heritage, J. (2011). Territories of knowledge, territories of experience: Emphatic moments in interaction. En T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp. 159-183). Cambridge University Press.
- Hernández-Flores, N. (2004). La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. En D. Bravo, & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Ariel.
- Hernández-Flores, N. (2020). 'Amabilidad', 'atención', 'profesionalidad'. Valores sociales atribuidos por el paciente a su médico de cabecera y características de imagen social. *Discurso & Sociedad*, 14(2), 309-334.
- Herrero Moreno, G. (2004). Actos disentivos que afectan al dictum. *Oralia*, 7, 85-117.
- Heyd, T. (2014). Dude, Alter! A tale of two vocatives. *Pragmatics and Society*, 5(2), 271-295. <https://doi.org/10.1075/ps.5.2.05hey>
- Holtgraves, T. M. (1997). Yes, but...: positive politeness in conversation arguments. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 222-239. <https://doi.org/10.1177/0261927X970162006>
- House, J. (2013). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca: using discourse markers to express (inter) subjectivity and connectivity. *Journal of Pragmatics*, 59, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.001>
- Kerssen-Griep, J., & Witt, P. L. (2012). Instructional feedback II: how do instructor immediacy cues and facework tactics interact to predict student motivation and fairness perceptions?. *Communication Studies*, 63(4), 498-517. <http://doi.org/10.1080/10510974.2011.632660>
- Koester, A. (2006). *Investigating Workplace Discourse*. Routledge.
- Kotthoff, H. (1993). Disagreement and concession in disputes: on the context sensitivity of preference structures. *Language in Society*, 22, 193-216. <https://doi.org/10.1017/S0047404500017103>
- Kupetz, M. (2014). Empathy displays as interactional achievements—multimodal and sequential aspects. *Journal of Pragmatics*, 61, 4-34. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.11.006>
- Li, H. H. (2019). Mitigation and pragmatic empathy. *Journal of Literature and Art Studies*, 9(2), 209-220. <http://doi.org/10.17265/2159-5836/2019.02.009>
- Limberg, H. (2010). *The Interactional Organization of Academic Talk*. John Benjamins.
- Lindstrom, A., & Sorjonen, M. L. (2013). Affiliation in Conversation. En J. Sidnell, & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 350-369). Blackwell Publishing Ltd.

- Locher, M. A. (2004). *Power and Politeness in Action. Disagreements in Oral Communication*. De Gruyter.
- Locher, M. A.; Watts, R. J. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1(9), 9-33. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.9>
- Martin, M. M., Neary Dunleavy, K., Zigarovich, K. L., Fowler, M. R. & Smith, A. (2011). Student Excuse-Making from a Face Needs Perspective. *North American Journal of Psychology*, 13(1), 65-74.
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque, & V. Demonte (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4214). Espasa.
- McCarthy, M.; O'Keefe, A. (2003). "What's in a name?" - vocatives in casual conversations and radio phone-in calls. En P. Leistyna, & C. Meyer (Eds.), *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use* (pp. 153-185). Rodopi.
- Milà-Garcia, A. (2017). L'acord i el desacord en català en tres gèneres discursius: anàlisi sociopragmàtica [Tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra.
- Milà-Garcia, A. (2018). Pragmatic annotation for a multi-layered analysis of speech acts: a methodological proposal. *Corpus Pragmatics*, 2(3), 263-287. <https://doi.org/10.1007/s41701-018-0037-z>
- Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics*, 61, 142-160. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.09.007>
- O'Donnell, M. (2009). The UAM Corpus Tool: software for corpus annotation and exploration. En C. M. Bretones Callejas, J. F. Fernández Sánchez, J. R. Ibáñez Ibáñez M. E. García Sánchez, M. E. Cortés de los Ríos, M. S. Salaberri Ramiro, M. S. Cruz Martínez, N. A. Perdu Honeyman, & B. Cantizano Márquez (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La lingüística aplicada hoy: comprendiendo el lenguaje y la mente* (pp. 1433-1447). Universidad de Almería.
- O'Driscoll, J. (2007). Brown & Levinson's face: hot it can –and can't– help us to understand interaction across cultures. *Intercultural Pragmatics*, 4(4), 463-492. <https://doi.org/10.1515/IP.2007.024>
- Ogiermann, E. (2019). Researching im/politeness in face-to-face interactions: on disagreements in Polish homes. En E. Ogiermann, & P. Blitvich (Eds.), *From Speech Acts to Lay Understandings of Politeness: Multilingual and Multicultural Perspectives* (pp. 146-174). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108182119.007>
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. En J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.). *Structures of Social Action* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- Rees-Miller, J. (2000). Power, severity, and context in disagreement. *Journal of Pragmatics*, 32(8), 1087-1111. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00088-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00088-0)
- Ruusuvuori, J. (2005). "Empathy" and "Sympathy" in Action: Attending to Patients' Troubles in Finnish Homeopathic and General Practice Consultations. *Social Psychology Quarterly*, 68(3), 204-222. <http://www.jstor.org/stable/4148770>
- Ruusuvuori, J. (2007). Managing affect: integration of empathy and problem-solving in health care encounters. *Discourse Studies*, 9(5), 597-622. <https://doi.org/10.1177/1461445607081269>
- Sabee, C. M., & Wilson, S. R. (2005). Students' Primary Goals, Attributions, and Facework During Conversations About Disappointing Grades. *Communication Education*, 54(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/03634520500356154>
- Sanahuges, C., & Curell, H. (2020). Responding to trouble: an interactional approach to empathy in Catalan and English. *Corpus Pragmatics*, 4, 449-472. <https://doi.org/10.1007/s41701-020-00090-0>
- Shvidko, E. (2018). Writing conference feedback as moment-to-moment affiliative relationship building. *Journal of Pragmatics*, 127, 20-35. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.01.004>
- Sifianou, M. (2012). Disagreements, politeness and face. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1554-1564. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.009>
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text - basic principles. En M. Wynne (Ed.). *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice* (pp. 1-16). Oxbow Books.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. En J. Steensig, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp. 3-24). Cambridge University Press.
- Stommel, W., & te Molder, H. (2018). Empathically designed responses as a gateway to advice in Dutch counseling calls. *Discourse Studies*, 20(4), 523-543. <https://doi.org/10.1177/1461445618754436>
- Thanh Ta, B., & Filipi, A. (2020). Storytelling as a resource for pursuing understanding and agreement in doctoral research supervision meetings. *Journal of Pragmatics*, 165, 4-17. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.03.008>
- Terkourafi, M. (2005). Beyond the micro-level in politeness research. *Journal of Politeness Research*, 1(2), 237-262. <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.2.237>
- Trees, A. R., Kerssen-Griep, J., & Hess, J. A. (2009). Earning influence by communicating respect: facework's contributions to effective instructional feedback. *Communication Education*, 58, 397-416. <https://doi.org/10.1080/03634520802613419>
- Wagner, S., & Lewis, K. B. (2021). Third-party complaints in teacher post-observation meetings. *Journal of Pragmatics*, 178, 378-390. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.04.003>
- Weatherall, A., & Keevallik, L. (2016). When Claims of Understanding Are Less Than Affiliative. *Research on Language and Social Interaction*, 49(3), 167-182. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1196544>
- Yang, S. (2014). Interaction and codability: a multi-layered analytical approach to discourse markers in teacher's spoken discourse. En J. Romero-Trillo (Ed.), *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2014* (pp. 291-314). Springer.
- Yates, L. (2010). Speech act performance in workplace settings. En A. Martínez-Flor, & E. Usó-Juan (Eds.). *Speech Act Performance. Theoretical, Empirical and Methodological Issues* (pp. 109-126). John Benjamins.

## Anexo

**Sistema de transcripción**

Alargamiento vocálico	:
Truncamiento de palabra	-
Interrupción del discurso	--
Solapamiento	[]
Pausa	
corta ( $\leq 0,4$ segundos)	..
larga ( $\geq 0,5$ segundos)	...
$\geq 1$ segundo (X)	
Comentarios	((texto))