

Modificaciones externas de la petición y del reclamo como actividad de imagen en correos electrónicos: el caso de aprendices universitarios de ELE en Suecia

The use of external modifiers as facework in requests and complaints in e-mail communication: the case of Spanish FL learners in Sweden

Jenny Morales Ruiz 

Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University, Estocolmo, Suecia
jenny.morales@su.se

 ACCESO ABIERTO / OPEN ACCESS

Cita: Morales Ruiz, Jenny (2022). Modificaciones externas de la petición y del reclamo como actividad de imagen en correos electrónicos: el caso de aprendices universitarios de ELE en Suecia. *Textos en Proceso*, 8(2), pp. 69-87.

<https://doi.org/10.17710/tep.2022.8.2.5morales>

Editoras: Esperanza Alcaide Lara (Universidad de Sevilla) y Ana Pano Alamán (Università di Bologna)

Recibido: 10-09-2022
Aceptado: 16-11-2022

Conflicto de intereses: La autora ha declarado que no posee conflicto de intereses.

Copyright: © Jenny Morales Ruiz. Esta obra está bajo licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumen

Este trabajo investiga el uso de los modificadores externos en situaciones de petición y reclamo como actividad de imagen en las relaciones asimétricas (estudiante-profesor), abordado con el objetivo de comprender los diversos comportamientos que afectan la imagen social de los hablantes en la interacción comunicativa electrónica, en un contexto académico. Nuestro corpus consiste en 474 correos electrónicos elicitados digitalmente y escritos tanto por estudiantes universitarios españoles como por estudiantes de primer año universitario de ELE en Suecia. Este corpus muestra el comportamiento comunicativo por parte de estos dos grupos en situaciones de petición y reclamo, datos que fueron confrontados con: 1) una evaluación sobre la adecuación pragmática de los textos ELE, efectuada por 6 evaluadores externos, 2) un cuestionario retrospectivo, en el caso de los aprendices de ELE y 3) un cuestionario de hábitos pragmáticos, en el caso de los estudiantes españoles. Los resultados muestran variación pragmática en el comportamiento comunicativo demostrado por ambos grupos, así como también discrepancias en las percepciones sobre las actividades de imagen (des)corteses en determinados modificadores externos.

Palabras clave: modificadores externos, petición, reclamo, actividad de imagen, comunicación por correos electrónicos.

Abstract

The present study investigates the use of external modifiers in requests and complaints as a strategy of facework in academic email communication, in the asymmetric relationship (student-faculty staff). The aim of this study is to understand communicative behaviors that could affect senders and recipients' social

face in academic e-mail communication. A total of 474 emails were elicited electronically and written by university students in Spain and first year Spanish FL learners in Sweden. The corpus shows differences in students' communicative behaviors related to facework in situations of requests and complaints. This corpus was contrasted with data collected from: 1) an evaluation of pragmatic appropriateness in the Spanish FL texts, conducted by 6 external raters, 2) a retrospective questionnaire for Spanish FL learners, and 3) a questionnaire of pragmatic habits for the native speakers' students in Spain. The findings indicate pragmatic variation between the groups in their communicative behavior regarding their use of external modifiers, as well as discrepancies in their perceptions of facework.

Keywords: external modifiers, requests, complaints, facework, e-mail communication.

1. Introducción

En la actualidad, hemos podido observar un progresivo interés de la pragmática por la interacción comunicativa asincrónica. Las sociedades están cada vez más digitalizadas y nuevas modalidades de educación en línea han surgido en los últimos años con el uso de diversas plataformas en línea, así como también el uso de recursos y medios digitales. Por ese motivo, la mayor parte de la interacción comunicativa en un contexto universitario ocurre a través de la comunicación en línea, donde el empleo de correos electrónicos y mensajes a través de estas plataformas son el medio más recurrido para tratar asuntos académicos. Así, el uso de este medio permite a estudiantes y personal universitario contactar y acceder a la información de manera más eficiente.

En el marco de los estudios de pragmática L2, el interés por la investigación de la comunicación por correo electrónico y en contextos institucionales, ha aumentado. En particular, los casos entre interlocutores con relación interpersonal asimétrica, esto es, correos electrónicos enviados a profesores por sus estudiantes, han recibido mayor atención debido a que se espera que el estudiante reconozca el alto estatus institucional que tiene el profesor (Biesenbach-Lucas, 2007). Esto requiere, además de conocimientos lingüísticos, que el estudiante demuestre mayor grado de sofisticación pragmática (Chen, 2006). Por ello, a pesar de tratarse de un medio de comunicación cada vez más común, los aprendices de L2/LE no necesariamente dominan su uso. A esto debemos sumarle que las normas de adecuación pueden variar de una cultura a otra, hecho que dificulta la labor del aprendiz en lo que respecta al uso de las estrategias que son socioculturalmente adecuadas y aceptadas por la cultura meta.

En un estudio realizado por Hofstede (2001), se categoriza a España como una cultura de mayor distanciamiento social y a Suecia como una cultura de menor distanciamiento social, en lo que respecta a la comunicación asimétrica. Estos resultados sugieren que podría haber variaciones significativas en las normas socioculturales de cada país y que precisamente estas diferencias podrían implicar mayores desafíos para el aprendiz de español en Suecia. Por ello, el creciente interés en esta materia se fundamenta en comprender las posibles dificultades a las que se

enfrentan los hablantes de una L2/LE en este medio comunicativo, y con ello, proporcionar soporte a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una perspectiva ampliamente abordada en los estudios de pragmática L2 son los actos de habla, particularmente el acto de la petición. En efecto, autores en la materia (e.g. Chen, Rau y Rau 2016; Nguyen y Pham, 2021) argumentan que los estudios empíricos en la comunicación por correo electrónico necesitan expandir su rango de estudio a otros actos, también presentes en este contexto comunicativo (e.g. agradecimientos, disculpas, reclamos, etc.). Contribuciones importantes se han visto en el español sobre el estudio de las secuencias de inicio (saludos, identificadores, etc.) y cierre (despedidas, firma, etc.) en correos electrónicos (Bou-Franch, 2011; Félix-Brasdefer, 2012), así como estudios sobre modificadores internos (Modificadores léxicos o sintácticos con efecto mitigador) y externos (Secuencias de inicio/cierre, elementos de apoyo) donde convergen distintos actos de habla (Velasco, 2019). Estas contribuciones han revelado que existe variación pragmática en diversos niveles de este género discursivo, así como también fallos pragmáticos en el lenguaje de aprendices. Estos fallos pueden repercutir en la imagen social de los interactuantes, así como también en el *efecto social* de la comunicación, entendiéndose este último como la consecuencia que tiene una actividad comunicativa sobre el clima socioemocional de la interacción (Bravo, 2005; Hernández Flores, 2013). Por ello, estos estudios enfatizan en la necesidad de fomentar la instrucción pragmática para el desarrollo de la producción escrita por correo electrónico.

Como parte de un proyecto de estudio más vasto sobre el aprendizaje de la pragmática, este trabajo investiga: 1) la variación pragmática que pueda existir en el comportamiento comunicativo demostrado en correos electrónicos, entre aprendices de ELE en Suecia y estudiantes españoles, y 2) las percepciones de los aprendices y de los estudiantes españoles sobre la función de los modificadores externos y su *efecto social* en la comunicación por correo electrónico. Estas percepciones son comparadas con el comportamiento comunicativo demostrado en los correos electrónicos elicitados electrónicamente en situaciones de reclamos y peticiones, en un contexto de relación asimétrica (estudiante-profesor). Nuestro objetivo es indagar en el uso de modificadores externos como actividad de imagen (des)cortés y en las percepciones que los estudiantes tienen de su uso, en cuanto a sus efectos sociales, con el fin de contribuir a la comprensión de la variación pragmática entre estas dos lenguas en este contexto comunicativo, para su posterior aplicación didáctica en la enseñanza de ELE en Suecia.

Por ello, la pregunta de investigación que conduce este trabajo se formula de la siguiente manera:

- PI. 1 ¿Cómo se caracteriza el comportamiento comunicativo de los estudiantes españoles y de los aprendices de ELE en situaciones de reclamos y peticiones, respecto al uso y a las percepciones que tienen de los modificadores externos y su efecto social en la comunicación?

Partimos de la premisa de que ciertas normas socioculturales entre el lenguaje sueco y el español, en situaciones de comunicación asimétrica, varían (Fant, 1989, 1995; Hofstede, 2001; Fant, Forsberg y Roco, 2011, 2012). Por ello, trabajaremos

con la hipótesis de que existe variación pragmática en cómo los aprendices de ELE y los hablantes españoles perciben y emplean los modificadores externos en estos actos. Creemos que se evidenciarán diferencias que pueden llevar a una imagen y efecto social negativo, particularmente en situaciones de reclamo.

2. Marco teórico

Este trabajo se enmarca en la pragmática de la interlengua (PIL) aplicada al área de aprendizaje L2, donde las acciones lingüísticas son estudiadas desde aspectos cognitivos y socioculturales para la producción y comprensión de acciones sociales en una L2/LE. Una aproximación teórica abordada en los estudios PIL es la (des)cortesía en la realización de actos de habla por hablantes L2, donde la noción del acto amenazante (*face-threatening act*) es aplicado a actos como la petición y el reclamo. Según el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987), el hablante debe evaluar la naturaleza amenazante del acto desde tres factores independientes: la *distancia social* y el *poder social* entre los interlocutores, así como el *rango de imposición* del acto en una cultura determinada.

Para efectos de esta investigación, abordaremos la (des)cortesía como un fenómeno social y comunicativo desde la *pragmática sociocultural* (Bravo, 2002; 2004; 2015). Consideramos pertinente este acercamiento teórico, pues permite analizar los comportamientos y valores sociales consensuados por un grupo social determinado y considera las características socioculturales, contextuales e individuales manifestadas en su comunicación. Según señala Bravo (2002, p.144), esta perspectiva teórica permite regresar “a las fuentes sociales del/la hablante, es decir, las convenciones compartidas dentro del grupo social de pertenencia, lo cual determina una particular concepción y configuración tanto de la imagen básica como de las imágenes de los roles que los hablantes desempeñan”. De este modo, el presente estudio considera la noción de *actividad de imagen (des)cortés* (Hernández Flores, 2013) como categoría que abarca distintos tipos de comportamientos comunicativos que tienen efecto en la *imagen social* (Goffman, 1967) de los hablantes en la interacción. Además, se estima relevante el concepto de *efecto social* (Bravo, 2002, 2005; Hernández Flores, 2013) pues permite identificar el modo en que repercute una actividad comunicativa en la imagen y, por tanto, la interpretación de enunciados verbales.

Esta aproximación teórica ha sido aplicada en diversos estudios que han contribuido con algunas premisas socioculturales respecto a la imagen social española (Hernández Flores, 2002; Bernal, 2007), donde la imagen de *afiliación* (Bravo, 2004) se representa por la voluntad de establecer una relación de confianza y cercanía.

Finalmente, desde la disciplina del análisis del discurso, estudios previos han distinguido dos funciones del lenguaje: transaccional y relacional. El primero se centra en la transmisión de la información, mientras que el segundo concierne a la dimensión social o interpersonal del lenguaje. Abordamos estas funciones desde el género discursivo del correo electrónico.

3. Marco metodológico

3.1. Participantes y procedimiento

Este trabajo forma parte de una investigación más extensa y en curso, dirigida a analizar la producción pragmática escrita en ELE de estudiantes de tres universidades en Suecia. La edad media de los participantes es de 28, 2 años y cursaban su primer año de estudios de español al momento de recoger los datos. Ninguno de ellos había, hasta la fecha, cursado ninguna asignatura sobre pragmática. Estos participantes cuentan con una media de 4 años de estudio del español como LE, desde el nivel escolar hasta el nivel universitario y poseen un perfil lingüístico compuesto principalmente del sueco L1 e inglés L2. Otras lenguas fueron también identificadas entre los participantes, sin embargo, se eliminaron de la muestra a aquellos informantes que poseían español o alguna lengua romance como L1, lengua materna o lengua de herencia. Así, un total de 46 participantes conformaron finalmente este grupo.

Además, se contó con la participación de 30 estudiantes universitarios españoles de Madrid. La edad de estos participantes oscilaba entre los 18 y los 65 años. La participación de este grupo proporcionó un corpus de textos equivalentes al que se obtuvo de los estudiantes de ELE.

Finalmente, se contó con la participación de seis evaluadores externos de origen español, quienes fueron responsables de evaluar los textos elicitados del grupo de estudiantes de ELE, partiendo del rol de destinatario del correo electrónico. Se trata de estudiantes universitarios de español de diversos cursos y niveles, y que ejercen diversas profesiones. Fueron seleccionados en una convocatoria abierta cuyo requisito principal era poseer la variedad peninsular como L1 y haber vivido hasta la edad adulta en España. La edad de estos participantes oscilaba entre los 30 y los 40 años.

La recogida de datos se desarrolló en tres sesiones de encuentros por Zoom, en un periodo de seis semanas a lo largo de un semestre. Los correos electrónicos elicitados de forma digital se efectuaron a través de tres pruebas; una por cada sesión de encuentro. Las pruebas fueron instruidas por situaciones específicas de peticiones y reclamos. Es importante indicar que las sesiones de encuentro fueron integradas en la carga horaria del curso de gramática que cursaban los estudiantes de ELE, en sus respectivos establecimientos educativos, en el momento de la recogida de datos. Además, cabe mencionar que las sesiones fueron dirigidas por la autora de este trabajo, con el objetivo de proporcionar la misma información y procedimiento para todos los grupos.

Las tres pruebas conformaron un corpus de 276 correos electrónicos escritos en ELE. Los correos elicitados correspondientes a los estudiantes españoles consistieron en 198 correos electrónicos escritos en español L1. Así, se obtuvo un total de 474 correos electrónicos, donde cada prueba estaba formada por un caso de petición y un caso de reclamo.

Los participantes recibieron instrucciones sobre la situación en la que se desarrolla el caso, la relación entre el emisor y el destinatario y el rol social que cumplen en ese contexto. Así, los estudiantes, tanto en Suecia como en España, fueron instruidos para actuar en su rol de estudiantes universitarios. Por su parte,

los evaluadores externos fueron instruidos para evaluar los textos ELE en el rol de destinatario del correo.

- Caso 1, Petición: El estudiante solicita una ampliación del plazo de entrega de un trabajo de curso a su profesor.
- Caso 1, Reclamo: El estudiante le reclama a su profesor por una nota que considera injusta.
- Caso 2, Petición: El estudiante le solicita a su profesor poder enviar un trabajo final de curso con una semana de retraso.
- Caso 2, Reclamo: El estudiante le reclama al profesor por no haber recibido su nota y por no responderle a sus correos, dos meses después de haber entregado el trabajo.
- Caso 3, Petición: El estudiante le solicita a su profesor una carta de recomendación para sus estudios posteriores, con un día de plazo.
- Caso 3, Reclamo: El estudiante reclama con el jefe de estudios por la falta de atención de la secretaria del Departamento, quien no le ha enviado su certificado de notas.

En una fase posterior a la recogida del corpus se aplicó un cuestionario retrospectivo a los aprendices de ELE y un cuestionario de hábitos pragmáticos a los estudiantes españoles, con el objetivo de examinar las percepciones de estos participantes sobre el uso de modificadores externos en sus textos.

3.2. Instrumentos

Para el análisis de la adecuación pragmática en los correos ELE se emplearon los *comentarios de retroalimentación metapragmática* (CRM) proporcionados por los evaluadores externos. Estos fueron basados en sus percepciones sobre la adecuación pragmática, en términos de imagen y efecto social.

En respuesta a estudios previos (cf. Michino, 2017; Economidou-Kogetsidis, 2021) se empleó un *cuestionario retrospectivo* (CR) a siete estudiantes de ELE que voluntariamente accedieron a participar. El CR se constituye por ejemplos auténticos del corpus ELE y preguntas que indagaron en: 1) percepciones sobre el grado de adecuación en términos de imagen social y efecto social, y 2) una caracterización sobre cómo debía ser el trato del asunto en cuestión y el trato hacia el emisor, en ese contexto comunicativo específico.

Para analizar el comportamiento comunicativo del grupo de estudiantes españoles se utilizó un *cuestionario de hábitos pragmáticos* (CHP) (adaptado de Murillo, 2005), aplicado a cinco participantes voluntarios. Este material se conformó de la siguiente manera:

1. Primeramente, se les presentan extractos de los correos electrónicos escritos por los estudiantes españoles, junto con la descripción del contexto comunicativo, según el caso de petición o reclamo. En esos extractos, se subraya un modificador externo determinado que servirá para guiar a los informantes en las preguntas.
2. Se les pregunta sobre el papel que juega el modificador externo subrayado, en ese contexto, y sobre la percepción que tienen de su uso o la ausencia de su uso en esa determinada situación.

3. Por último, también se les pregunta sobre su percepción en cuanto a la imagen social del emisor, del destinatario y del efecto social que estas expresiones tendrían en ese contexto comunicativo.

Las percepciones de los estudiantes de ELE, de los evaluadores externos y de los estudiantes españoles son luego confrontados con datos del corpus de correos electrónicos que muestra el comportamiento comunicativo de estos usuarios.

3.3. Aproximación metodológica

El presente trabajo adopta una metodología de estudio cualitativo que busca alcanzar una mayor comprensión sobre la producción escrita en la comunicación por correo electrónico y en el aprendizaje de esta habilidad en un contexto formal. Buscamos, además, explorar las actitudes de los hablantes hacia las relaciones asimétricas y hacia los comportamientos sociales de este contexto comunicativo en particular.

Además, se busca corroborar nuestras premisas socioculturales con la perspectiva del *usuario de la lengua bajo estudio* (Bernal y Hernández Flores, 2016, p.115), como método de consulta. De este modo, se intenta informar del *contexto del usuario ideal* (Bravo, 2015: 54) que refiere a los conocimientos socioculturales que se estima comparten los miembros de una comunidad de habla y que podrían instruir el comportamiento comunicativo del *usuario real* (Bravo, 2019, p. 197).

Más allá de buscar una generalización de los resultados, este trabajo pretende evidenciar posibles variaciones pragmáticas entre los hablantes españoles y los aprendices de ELE, en este contexto comunicativo, que podrían eventualmente representar desafíos para la enseñanza de la pragmática del español en Suecia.

4. Análisis de los datos

En primera instancia, se realizó un análisis sobre el uso de los modificadores externos en los correos electrónicos por parte de los aprendices de ELE y los estudiantes españoles. Estos modificadores fueron divididos en tres partes: 1) las secuencias de inicio (SI), 2) los elementos de apoyo externo al acto principal (EA), y 3) las secuencias de cierre (SC).

Una vez identificadas las características que componen los correos ELE y los correos L1, en el uso de modificadores externos, se contrastan estos resultados con los comentarios aportados por los aprendices ELE y los estudiantes españoles, a través de los CR y CHP, respectivamente. Estos comentarios proporcionan información sobre las percepciones que tienen los participantes sobre el uso de estos modificadores en sus textos.

Finalmente, los correos electrónicos ELE fueron analizados según su adecuación pragmática en términos de *actividad de imagen y efecto social* (Bravo, 2002, 2005; Hernández Flores, 2013), por la autora de este trabajo junto con seis evaluadores externos que proporcionaron CRM.

Figura 1. Modelo de análisis del uso y percepción de los ME en el correo electrónico



4.1. Las secuencias de inicio

En lo que respecta a las SI, estas tuvieron una alta presencia en todos los correos (entre 95% y 100% de los casos emplearon una SI). La presencia de la SI responde a una expectativa sociocultural para este contexto comunicativo, es decir, la comunicación por correos electrónicos entre estudiante y profesor (cf. Bou-Franch, 2011; Economidou-Kogetsidis, 2011; Félix-Brasdefer, 2012), hecho que se ve confirmado por el comportamiento comunicativo de nuestros participantes. Entre las que sobresalieron en su uso se encuentran: 1) *Buenos días/tardes (profesor(a))*, 2) *Estimado profesor(a)* y 3) *Hola (nombre/profesor)*. La primera es mayormente representada por el grupo de estudiantes españoles, mientras que las preferencias de los aprendices de ELE se posicionan con la tercera fórmula. *Estimado profesor(a)* es utilizada por los estudiantes españoles con menor frecuencia que *Buenos días/tardes*, no obstante, con cierta presencia en el segundo caso de petición y de reclamo. A su vez, los aprendices ELE lo emplean con mayor frecuencia en los casos dos y tres de las peticiones y reclamos.

A continuación, se presentan datos obtenidos del CHP que indagó en las percepciones de los españoles sobre estas SI:

Pregunta: ¿Ves alguna diferencia entre ‘Hola’, ‘Buenos días/tardes’ y ‘Estimado profesor’?

- 1) ‘Hola’ es demasiado coloquial y simple para un correo institucional.
- 2) ‘Buenos días/tardes’ es más formal y adecuado que un ‘hola’. [...] considero que puede tratarse de una expresión que muestra más cercanía.
- 3) Con este saludo (*Buenos días/tardes*) puede denotar intención de acercarse al profesor, de crear una situación más informal en la que el alumno le puede pedir un favor [...] Así se acorta la distancia social.
- 4) ‘Estimado profesor’ es una expresión que muestra mucho más respeto.

- 5) ‘Estimado profesor’ es más formal y distante. [...] se usa más para ensalzar la figura superior de alguien, como es en el caso del profesor.

Asimismo, en los datos obtenidos en el CR, respuestas otorgadas por el grupo de estudiantes de ELE, se observa la actitud que demuestran estos participantes respecto a cómo estos perciben y emplean las SI. En sus respuestas, estos participantes señalaron lo siguiente:

Pregunta: ¿Por qué crees que muchos estudiantes prefieren el saludo ‘Hola’ en vez de otras formas como ‘Buenos días’ o ‘Estimado profesor’?

- 6) ‘Hola’ como saludo es bastante neutral ya que se puede usar en situaciones tanto formales como informales, mientras que ‘Estimado’ solo queda bien en situaciones formales. Así que yo creo que el saludo ‘hola’ queda perfecto en este contexto.
- 7) Personalmente, usaría ‘Hola’ ya que se puede usar en cualquier momento. Es simple y neutral.
- 8) Yo creo que es porque en Suecia normalmente tuteamos al profesor. Se puede sentir un poco rígido si lo llevamos a un nivel más formal.
- 9) Si comparamos con el sueco, ‘hola’ puede tener una insinuación tanto formal como informal y por eso podemos pensar que se puede usar de la misma forma, en español. Otro motivo puede ser que no se conozcan más formas de saludo, como ‘Estimado profesor’.

Cuando comparamos las percepciones de los españoles con las de los estudiantes en Suecia, podemos observar que existe una variación tanto pragmalingüística respecto a la elección de saludos (*Buenos días/tardes* versus *Hola*) como sociopragmática en lo que refiere a las normas sociales que parecen regir en cada lengua. Estas normas sociales están estrechamente ligadas al rol social de los interactuantes en este contexto comunicativo. Frente a este tipo de intercambio comunicativo asimétrico, los españoles se inclinan hacia una actividad de imagen de cortesía, donde la intención parece ser proporcionar un tono formal y, al mismo tiempo, mostrar cierta aproximación hacia su interlocutor. Una de las principales premisas culturales que subyacen a la cultura española es la idea de *confianza* (Hernández Flores, 2002; Bernal, 2007), considerada como algo positivo, siempre que la situación lo permita, y justifica un uso más reducido de estrategias de cortesía en busca de una imagen de *afiliación* (Bravo, 1996, 1999). Por ello, esta intención de disminuir la distancia social entre los interactuantes, mediante el uso del saludo *Buenos días/tardes*, puede responder a una intención de demostrar afiliación hacia el profesor como parte del grupo que conforma el curso al que pertenecen y que proporciona una cierta cotidianidad en la relación.

Por su parte, los estudiantes en Suecia expresan que la norma social en la interacción asimétrica estudiante-profesor, se refleja con un trato neutral. El saludo *Hola (Hej)*, por tanto, parece denotar un trato tanto formal como informal y dicha neutralidad, de cierta forma, protege la imagen social de los interactuante en las SI. La noción de *neutro*, en este caso, podría responder a un posicionamiento intermedio; ni un exceso de confianza, ni un trato muy rígido que haga suponer un reconocimiento a la desigualdad. La alta presencia de este saludo en los correos electrónicos puede, por tanto, responder a una transferencia de su L1, o bien, a una

falta de recursos lingüísticos para expresar otras formas de saludo, como señalan. No obstante, señalan que el trato y tono de la conversación se adapta según el grado de formalidad que establezca el interlocutor.

Esta variación pragmática puede responder a lo que Hofstede (2001) distingue como culturas de distanciamiento de poder, donde Suecia aparece como una cultura con menor distanciamiento de poder (menor desigualdad) y España como una cultura con mayor distanciamiento de poder (mayor desigualdad). Según este autor, existiría un trato menos desigual en la relación asimétrica en las culturas nórdicas. Esto nos hace suponer que la elección de fórmulas como *Buenos días/tardes* (en sueco, *God dag/morgon/eftermiddag*) podrían percibirse como más formales de lo que la relación estudiante-profesor normalmente establece.

4.2. Los elementos de apoyo

En lo que respecta al uso de EA en la petición, prestamos atención a los elementos *Preparatorio* y *Reconocimiento de la imposición*. La cuantificación del uso de estos EA, por parte de los estudiantes españoles (E) y los aprendices de ELE (A), se expone en la Tabla 1.

Tabla 1. Frecuencia de uso de EA en las peticiones

	Peticiones (%)					
	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
	E	A	E	A	E	A
Preparatorio	82	40	50	44	78	50
Reconocimiento de la imposición	48	33	39	35	94	81

Con el propósito de indagar más en el uso u omisión de estos EA en la petición, revisamos las respuestas entregadas por los participantes, a través de los distintos cuestionarios. Las preguntas que guiaron estos métodos de consulta fueron las siguientes:

- En el CHR se les preguntó sobre 1) el uso y función del EA en los ejemplos de correos escritos por los españoles y 2) el efecto que tendría el uso u omisión de estos EA en estos correos, considerando la relación interpersonal de los interlocutores.
- En el CR se les preguntó sobre 1) el uso de los EA en los ejemplos de correos escritos por los aprendices ELE, 2) cuán adecuado son los ejemplos y 3) el efecto que pueden tener los EA de los ejemplos en la imagen de los hablantes.
- En los CRM Se les pidió a los evaluadores externos comentar si 1) hubo expresiones que generaron un efecto positivo o negativo, desde su perspectiva de destinatario y 2) cómo valoraron esas expresiones.

En lo que respecta al EA *preparatorio*, obtuvimos los siguientes datos del CHR:

Ejemplo 1, CHR, preparatorio:

Le escribo en relación al trabajo final del curso, cuya entrega es en un día. Estoy teniendo problemas para cumplir el plazo de entrega y me pregunto si sería posible ampliarlo.

- 10) Si no se incluyen, puede sonar como una petición desconsiderada o demasiado directa, que es poco probable que sea bien recibida.
- 11) Sin ellas el mensaje sería demasiado directo e incluso irrespetuoso.
- 12) Esas expresiones son utilizadas para mostrar cierto respeto hacia alguien.

En la Tabla 1 podemos observar que el elemento preparatorio está menos presente en los correos electrónicos de los aprendices de ELE que en el de los estudiantes españoles. Por ello, se consultó en el CR sobre la falta de uso de este EA en sus textos. Estos participantes indicaron que consideran positivo ir “directo al asunto” puesto que comprenden que el profesor no tiene el tiempo para leer correos electrónicos muy extensos. En términos generales, abogan por una petición directa y concisa que, desde su perspectiva, entienden como una *actividad de imagen de cortesía* (Hernández Flores, 2013), puesto que toma en consideración el tiempo y esfuerzo que le tomaría al profesor leer el correo. Como se puede apreciar en los comentarios (10), (11) y (12), esta perspectiva no es compartida por los estudiantes españoles, pues argumentan que una petición directa podría resultar en una *actividad de imagen descortés* (Hernández Flores, 2013), hecho que daría un efecto negativo en la comunicación.

El *reconocimiento de la imposición* aparece como un EA empleado con mayor frecuencia por los españoles que por los aprendices. Esto se refleja en los datos obtenidos en el CR donde no se ofrecen comentarios explícitos relacionados al uso de este EA, hecho que se puede interpretar como una falta de conciencia pragmática sobre su efecto en la comunicación. Por otra parte, en los comentarios recibidos en el CHP sí podemos ver un reconocimiento hacia la presencia de este EA en este contexto comunicativo:

Ejemplo 2, CHP, reconocimiento de la imposición:

Me acaban de informar de que se exige una carta de recomendación de mi tutor, mañana siendo el último plazo de entrega. Entiendo que usted tiene una agenda muy ocupada y probablemente no tenga mucho tiempo, sin embargo, sería importante para mí.

- 13) Intenta mostrarle a su profesor que está empatizando con él.
- 14) Se está reconociendo el valor de la agenda apretada del profesor y el valor de su tiempo.
- 15) El estudiante tiene en consideración que el profesor tiene tiempo limitado, y de esa forma también muestra respeto. Por lo tanto, en el caso de no incluirse, el mensaje sería un poco desconsiderado.
- 16) Hay que hacerle ver al profesor que el alumno comprende el esfuerzo que ello le supondría. Así, el profesor se sentirá más considerado.

El *reconocimiento de la imposición* es considerado, por tanto, *una actividad de imagen cortés* (Hernández Flores, 2013) dirigida hacia el destinatario, mediante la valorización de su tiempo y del esfuerzo que supondría la petición, como se aprecia en los comentarios (14), (15) y (16). Asimismo, expresan que se intenta valorizar la imagen social del destinatario (comentario 15: “también muestra respeto”; comentario 16: “Así, el profesor se sentirá más considerado”). Esta actividad de imagen repercute, a su vez, en la imagen del emisor como una persona empática (comentario 13) considerada, respetuosa (comentario 15) y comprensiva (comentario 16). Señalan, además, que de no incluirse tendría un efecto social negativo (comentario 15: “en el caso de no incluirse, el mensaje sería un poco desconsiderado”). Estas percepciones son, en cierta forma, confirmadas en los CRM que aportan los evaluadores externos:

Ejemplo 3, CRM, reconocimiento de la imposición:

...Quería también preguntarle si sería posible ampliar el tiempo de entrega. Me doy cuenta que no sería justo y que no he cumplido con mi deber, pero significaría mucho para mi poder enviarlo al menos mañana.

17) He valorado positivamente a aquellos que mencionaban que era difícil para mí aceptar una ampliación del plazo. He valorado negativamente el hecho de que no tenga en consideración que su petición es contraria a las normas que yo había dicho y que tendrían una razón de ser...

Aquí, nuevamente se hace una asociación entre este EA con la idea de mostrar consideración y comprensión hacia la situación que produce la petición. Desde esta perspectiva de destinatario, la falta de un reconocimiento hacia la imposición que supone la petición se podría considerar una *actividad de imagen descortés* (Hernández Flores, 2013) si, por ejemplo, el emisor refuerza su deseo propio como argumento para que se le conceda la petición. Por ejemplo, suponiendo que el EA en el ejemplo 3 no se incluyera, el mensaje daría prioridad al deseo del emisor (ejemplo 4: “significaría mucho para mi...”) por encima del coste que la petición tendría en el destinatario.

En lo que respecta a los reclamos, sobresalieron los EA *Evaluación de la acción* y *Amenaza o advertencia* por el grado de empleo (véase Tabla 2) y percepción que mostraron ambos grupos en los cuestionarios de consulta.

Tabla 2. Frecuencia de uso de EA en los reclamos

	Reclamos (%)					
	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
	E	A	E	A	E	A
Evaluación de la acción	45	52	27	21	21	35
Amenaza o advertencia	0	10	17	33	3	4

La *evaluación de la acción* es empleada en un grado similar por ambos grupos en sus reclamos, no obstante, el CR confrontado con los CRM demuestran discrepancias respecto al efecto social que estos pueden llegar a tener en la comunicación.

Ejemplo 4, CR, evaluación de la acción:

¡Buen día!

No estoy contento con la nota del trabajo grupal. Mis compañeros de grupo y yo hicimos la misma cantidad de trabajo. ¿Podría revisar la calificación?

18) El estudiante quiere obtener una mejor nota y se siente enojado [...] pero pregunta por su evaluación. Yo creo que el correo es amable.

19) Es una acusación más vacilante y cuidadosa porque no se quiere provocar molestias en el profesor.

Los CRM, por su parte, muestran una recepción menos positiva frente a expresiones que se emplean en este EA.

Ejemplo 5, CRM, evaluación de la acción:

...Quiero preguntar por qué yo obtuve una E mientras los otros del grupo obtuvieron una B? Creo que es injusta y no tiene sentido porque he hecho tanto trabajo como mis compañeros.

20) He valorado negativamente expresiones que no respetaban mi trabajo como profesor, por ejemplo, ‘injusto’, ‘no tiene sentido’, ‘raro’, ‘sorpresa’. [...] He valorado positivamente que se interesen por los criterios de puntuación.

Como se observa en el comentario (20), el evaluador externo, en su rol de destinatario, enfatiza en la importancia de que la labor del profesor sea valorada y respetada. Se considera, por tanto, que expresiones que pongan en tela de juicio esta labor, tales como *injusto*, *raro* o *no tiene sentido* sean consideradas una actividad de imagen descortés dirigida hacia el profesor. Esto, en consecuencia, podría resultar en un reclamo inapropiado con un efecto social negativo en la imagen de los interactuantes; del profesor por ser calificado de una persona injusta y del estudiante por ser quien descalifica la labor de su profesor.

No obstante, los aprendices no parecen ser conscientes de esta percepción, como se observa en los comentarios (18) y (19), señalando que, a pesar de la presencia de este EA, el reclamo aparece suficientemente mitigado, por lo que se considera un correo “amable” o “cuidadoso”. El uso de este EA por parte de los aprendices parece hacerse como un argumento para justificar su reclamo y no con la intención de descalificar la labor del profesor. Este objetivo no siempre es alcanzado debido a una falta de consciencia pragmática sobre la implicatura de este tipo de expresiones en la comunicación asimétrica.

A pesar de su baja presencia en los reclamos, la *amenaza o advertencia*, afecta significativamente la comunicación asimétrica por tratarse de un EA amenazante a la imagen social de los interlocutores. Así se confirma en los CRM:

Ejemplo 6, CRM, amenaza o advertencia:

No me ha respondido y si no lo haces necesito contactar la facultad y contarles de no me ha dado la evaluación...

21) He valorado negativamente el ultimátum, la imposición, la ironía y que no me tengan en consideración. He calificado con 1 todos los que incluían algún tipo de amenaza.

Cuando tomamos en cuenta el punto de vista del destinatario, una amenaza o advertencia tiene un efecto social negativo. La *amenaza o advertencia*, en este caso, puede considerarse una actividad de descortesía, pues trae consigo una acusación o un realce a la falta cometida por el profesor, sin abrir espacio a una posible ‘razón de fuerza mayor’ para dicho incumplimiento.

A su vez, los aprendices no demuestran ser conscientes del efecto negativo que este EA puede tener en este contexto comunicativo. Siguiendo con el ejemplo 6, el CR mostró lo siguiente:

22) No creo que afecta mucho [la comunicación entre los interlocutores] ya que de cualquier manera no mandó un correo desagradable.

23) La persona se cansó y solo quiere que (el problema) acabe.

Desde la perspectiva del aprendiz, este EA no tiene el mismo efecto social negativo que le atribuyen los evaluadores externos, puesto que el foco está puesto en el fin comunicativo del reclamo, esto es, que se resuelva el problema que lo afecta, como vemos en el comentario (23). Por ello, podemos ver que la función que le atribuyen los aprendices de ELE a estos EA es transaccional, con mayor foco en la falta que conlleva al reclamo y menos consciencia en cómo este EA afecta la comunicación con su destinatario (comentario 22). Por otra parte, el destinatario interpreta este EA como una estrategia que afecta directamente la relación interpersonal de los hablantes, debido a que esta actividad de descortesía va dirigida tanto al profesor por no considerar su rol social e imponerle una acción, como al estudiante por mostrarse como una persona desconsiderada. Esta discrepancia es conflictiva, pues un comportamiento comunicativo que no valore la *imagen social* del profesor puede llevar a un *efecto social negativo* (Bravo, 2004; Hernández Flores, 2013). Esto, además, demuestra una necesidad de incrementar la instrucción pragmática y los conocimientos interculturales en el aula.

4.3. Las secuencias de cierre

Las SC caracterizan el cierre de un encuentro conversacional y son generalmente fórmulas ritualizadas que forman parte de la expectativa sociocultural en este contexto comunicativo (Laborda, 2003). Por lo tanto, la ausencia de estas puede perjudicar la comunicación o puede percibirse como un comportamiento descortés e inapropiado (Félix-Brasdefer, 2012). Un aspecto curioso en los datos obtenidos de nuestro corpus es la ausencia de la despedida, principalmente en las SC de los reclamos (entre 57% y 91% de uso) comparado con las peticiones (entre 72% y 95% de uso). Entre los participantes, los estudiantes españoles aparecen como aquellos con menor frecuencia de uso de las despedidas en los reclamos, particularmente en el segundo caso, donde la ausencia de la despedida alcanzó el 43% entre los españoles y 6% en el caso de los aprendices.

Entre las SC identificadas en los correos de nuestros participantes predominan, para los casos de peticiones, las *expresiones de agradecimiento*, *expresiones de disculpas*, *atentamente + firma* y la despedida *un saludo cordial/saludos cordiales*. Para los casos de reclamos, sobresalen las mismas SC que en la petición, con excepción de las *expresiones de disculpa*, sobre las cuales el CHP muestra lo siguiente:

Ejemplo 7, CHP, expresión de disculpa:

Espero que no haya problema y disculpe las molestias.

- 24) Son importantes para que la petición no suene como algo impuesto o con exigencias. Al estar al final del correo [...] cierran la petición lo que deja la última impresión.
- 25) El objetivo es mostrar educación y respeto hacia la otra persona.

Los aprendices, por su parte, también hacen este reconocimiento en el CR y coinciden con los estudiantes españoles en el efecto social positivo que aporta esta SC. Señalan, además, que su ausencia puede indicar una falta de humildad que “se siente como una demanda de parte del estudiante”.

Las expresiones de agradecimiento, tanto en la petición como en el reclamo tienen diversas interpretaciones. Los estudiantes españoles identifican esta SC en la petición como “una manera cordial que busca dar un efecto de educación para el destinatario”. Asimismo, indican que “el agradecimiento al final del correo es una forma de cerrar dejando una buena impresión”. Por otra parte, en los reclamos sostienen que el agradecimiento es “una forma de sentenciar lo que se dice previamente. El estudiante está agradecido, pero denota cierto nivel de exigencia”. Así, esta SC puede tener distintos sentidos, dependiendo de la situación comunicativa, no obstante, se reconoce en ambos casos como una actividad de imagen cortés, dirigida tanto al profesor como a la imagen propia del emisor quien busca aparecer como una persona educada y respetuosa, según indican los hablantes españoles en el CHP.

A su vez, los aprendices también emplean esta SC como una estrategia positiva para la relación interpersonal. Entre los participantes que respondieron el CR, algunos reconocen esta SC como una actividad de cortesía para realzar el rol social de profesor y el tiempo que este invierte en leer el correo electrónico. Asimismo, reconocen que es una manera de no “aparecer como desagradable, a pesar de que uno esté escribiendo un reclamo”. En algunos casos indican que la expresión “muchas gracias” no es necesaria si el tono del correo es amable, en términos generales, debido a que “forma parte del trabajo del profesor [...] y no es nada por lo que tengamos que agradecer (especialmente si el estudiante siente que ha sido tratado injustamente. Es más bien como una expresión en pro de la cortesía.”

Con respecto a la ausencia de la despedida en los reclamos, tanto los estudiantes españoles como los aprendices indican que es una forma de mostrar molestia ante la situación, sin embargo, se observan diversas opiniones respecto a la imagen de los interactuantes y al efecto social que esta omisión causaría en la comunicación.

CHP, omisión de la despedida:

- 26) No lo usa porque el estudiante está molesto. El efecto que causa en el destinatario es presión (pero también) crea un efecto de mala educación por parte del estudiante.
- 27) Da a entender que el estudiante habla desde un punto de vista más serio y cortante porque necesita que le hagan caso.

28) Creo que es un recurso del estudiante para dejar clara su indignación. No despedirse [...] indica la seriedad del asunto [...]” Esto puede dar al alumno una imagen de maleducado.

CR, omisión de la despedida:

29) Creo que él escogió escribir sin una despedida porque estaba irritado. [...] No creo que afecte tanto ya que no ha escrito un correo desagradable, pero muestra un poco que está irritado con el profesor.

30) Yo creo que puede despertar una reacción de resistencia. Entiendo la frustración y es importante ser claro, pero está en el límite de ser impertinente [...] lo que creo que puede tener un efecto contrario, es decir, que la persona no te quiera ayudar.

31) Como es una cuestión de respeto/cortesía la persona que escribió el correo tal vez no siente que su profesor merece su cortesía.

Los estudiantes españoles, si bien identifican este comportamiento como un recurso para mostrar su molestia y marcar un tono severo en el reclamo, también reconocen que esto afecta la imagen social del emisor, debido a que la despedida se asocia a “mostrar educación” y su ausencia denota una imagen de “maleducado”. Asimismo, los aprendices identifican la despedida como una actividad de cortesía (comentario 31) que, si se omite, puede entenderse como una actividad descortés.

5. Discusión y conclusión

El análisis cualitativo evidencia similitudes y discrepancias entre los hábitos pragmáticos mostrados por los estudiantes españoles y las percepciones de los aprendices de ELE sobre el uso de los diversos EA como actividades de imagen (des) corteses, en la comunicación en línea asimétrica. Estos datos, en conjunto con la evaluación efectuada por los evaluadores externos, nos aportan una visión holística de este contexto comunicativo y del efecto social que tiene el uso u omisión de estos EA, en este género discursivo.

Una expectativa sociocultural esperada en este contexto comunicativo es el reconocimiento hacia el estatus social institucional que tienen los interlocutores (Chen, 2006; Biesenbach-Lucas, 2007; Bou-Franch, 2011; Félix-Brasdefer, 2012) donde se valoriza el rol social del profesor. El comportamiento comunicativo mostrado por nuestros participantes responde, en términos generales, a esta expectativa. Ahora bien, también se observan actitudes que se distancian de ciertas normas esperadas, donde se opta, por ejemplo, a formas de expresiones directas, ausencia de SC, variación pragmalingüística y sociopragmática de las SI o foco en las necesidades personales del estudiante por encima de las del profesor. Esto coincide con lo mostrado en investigaciones empíricas (Economidou-Kogetsidis, 2011; Félix-Brasdefer, 2012; Codina y Salazar, 2019, entre otros), donde a partir de análisis contrastivos se ha expuesto la variación pragmática entre aprendices y hablantes L1. A partir de nuestros resultados podemos, por tanto, confirmar nuestra hipótesis. En efecto, se perciben diferencias socioculturales entre la actitud comunicativa del grupo de españoles y de los aprendices ELE en Suecia. Esta actitud incide en la imagen social de los interlocutores, es decir, el uso (des)apropiado de determinados ME en la comunicación asimétrica y asincrónica resultan en un efecto social que no recae exclusivamente sobre la imagen del

destinatario, sino que, en mayor o menor grado, también afecta a la del emisor. Asimismo, se confirma a través de los CRM que, debido a esta *bidireccionalidad* (Hernández-Flores, 2013) la *actividad de imagen de cortesía* realza o confirma el rol e imagen social del profesor y, a su vez, tiene una repercusión positiva en el estudiante cuya imagen también se refuerza. Del mismo modo, la *actividad de imagen descortés* dirigida al destinatario tiene un efecto social negativo en ambos interlocutores (Bernal, 2007; Hernández, 2013), pues la imagen de estudiante descortés lo deja en una situación negativa por el rechazo que produce en el profesor.

La actitud del grupo aprendiz hacia el uso de EA donde prima la función transaccional que busca lograr el fin comunicativo del acto, desatendiendo la función interpersonal podría eventualmente causar una impresión negativa por parte de los usuarios españoles. Es el caso, por ejemplo, de la *amenaza o advertencia* que, como en casos anteriores (eg. Nguyen y Pham, 2021), aparece en los reclamos en menor grado, no obstante, su presencia se caracteriza por buscar una solución al problema que atañe al emisor a través de una futura acción que perjudica al destinatario. Además, es relevante señalar cómo, a través del CR, los aprendices demuestran, en ciertos casos, discrepancias con los hablantes españoles respecto al efecto social que genera el uso (in)adecuado de estos EA.

Estas diferencias ponen en evidencia la necesidad de fomentar la comprensión intercultural y la instrucción pragmática en la enseñanza de ELE, como se ha señalado en estudios anteriores (cf. Fernández y Pozzo, 2014; Morollón Martí y Fernández, 2016; Bernal y Hernández Flores, 2016, entre otros.). Las implicancias pedagógicas de esta investigación apuntan hacia revelar las actitudes de los aprendices ELE frente a los usuarios españoles con el fin de identificar posibles objetivos que desafían el aprendizaje de la pragmática en la producción escrita.

Finalmente, deben reconocerse algunas limitaciones de este estudio y posibles futuras líneas de investigación en esta materia. Una de las principales limitaciones está relacionada con la implementación de nuestro método de consulta (CHP, CR y CRM) en tiempos de absoluta restricción debido a la pandemia del Covid-19. Los cuestionarios debieron ser implementados de forma electrónica y asincrónica para garantizar la participación de los estudiantes. Asimismo, los evaluadores externos realizaron sus evaluaciones mediante material digital y por sesiones de Zoom (no grabadas). Futuras investigaciones deberían considerar la posibilidad de grabar y transcribir las sesiones con el fin de obtener más datos. Finalmente, tomando como punto de partida los comentarios aportados por los aprendices en el CR, sería conveniente investigar posibles transferencias de la L1 de los aprendices en el aprendizaje del español LE.

Referencias

1. Bernal, M., y Hernández Flores, N. (2016). Variación sociopragmática en la enseñanza del español en Escandinavia: aplicación del test de hábitos sociales en universidades suecas y danesas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), pp. 114-126.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1251785>
2. Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía: Un estudio de la conversación coloquial española*. Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo. Disponible en:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:196989/FULLTEXT01.pdf>

3. Biesenbach-Lucas, S. (2007). Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning & Technology*, 11(2), pp. 59-81.
4. Bou-Franch, P. (2011). Openings and closings in Spanish email conversations. *Journal of pragmatics*, 43(6), pp. 1772-1785. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.11.002>
5. Bravo, D. (2019). Enfoque sociopragmático y sociocultural: estudios de los aspectos interpersonales y socioemocionales del discurso hablado. En G. O. Arias y O. I. L. Zapata (Eds.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas*, 195-218. Bogotá: Ediciones de la U.
6. Bravo, D. (2015). Pragmática sociocultural para el análisis social del discurso. En Bravo, D y Bernal, M. (Eds.), *Perspectivas sociopragmáticas y socioculturales del análisis del discurso* (pp. 49-90). Buenos Aires: Dunken.
7. Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones: hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En Bravo, D. (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Buenos Aires: Dunken.
8. Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 15-38). Barcelona: Ariel.
9. Bravo, D. (2002). Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de académicos argentinos. En Bravo, D. y Placencia, M. E. (Eds.), *Actos de habla y cortesía en el español* (pp. 141-174). Munich: Lincom Europa.
10. Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: Pragmática socio-cultural y componentes de *face*. *Oralia*, 2, pp. 155-184.
11. Bravo, D. (1996). *La risa en el regateo: Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suecos*. Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo.
12. Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Nueva York: Cambridge university Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
13. Chen, Y. S., Rau, D. H. V. y Rau, G. (Eds.) (2016). *Email discourse among Chinese using English as a lingua franca*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-888-5>
14. Chen, C. F. E. (2006). The development of e-mail literacy: From writing to peers to writing to authority figures. *Language Learning & Technology*, 10(2), pp. 35-55.
15. Codina-Espurz, V. y Salazar-Campillo, P. (2019). Openings and Closing in Emails by CLIL Students: A Pedagogical Proposal. *English Language Teaching*, 12(2), pp. 57-67. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p57>
16. Economidou-Kogetsidis, M., Savić, M. y Halenko, N. (Eds.). (2021). *Email Pragmatics and Second Language Learners* (Vol. 328). Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/pbns.328>
17. Economidou-Kogetsidis, M. (2011). "Please answer me as soon as possible": Pragmatic failure in non-native speakers' e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43(13), pp. 3193-3215. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.06.006>
18. Fant, L., Forsberg, F., y Roco, C. O. (2012). Los límites de la adaptación sociopragmática en el uso muy avanzado de la L2. Análisis de conversaciones en español entre empleado sueco y jefe chileno. En Placencia, M. E. y García, C. (Eds.), *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante* (pp. 281-314). Amsterdam: Brill. https://doi.org/10.1163/9789401208772_013
19. Fant, L., y Grindsted, A. (1995). Conflict and consensus in Spanish vs. Scandinavian negotiation interaction. *Hermes Journal of Linguistics*, 15, pp. 111-141. <https://doi.org/10.7146/hjicb.v8i15.25370>
20. Fant, L. (1989). Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behavior in negotiation settings. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 2(3), pp. 247-265. <https://doi.org/10.7146/hjicb.v2i3.21412>
21. Félix-Brasdefer, J. C. y Cohen, A. D. (2012). Teaching pragmatics in the foreign language classroom: Grammar as a communicative resource. *Hispania*, 95(4), pp. 650-669. <https://doi.org/10.1353/hpn.2012.0124>
22. Fernández, S. y Pozzo, M. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), pp. 27-45. <https://doi.org/10.7146/dl.v15i22.20336>
23. Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Chicago: Aldine

24. Hernández Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos: La búsqueda de equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Tesis doctoral, Aalborg Universitet.
25. Hernández Flores, N. (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 1(2), pp. 175-198. <https://doi.org/10.1515/soprag-2012-0012>
26. Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
27. Laborda, X. (2003). Estilo y cortesía en el correo electrónico. *Tonos digital*, 6, pp. 1-27. <https://doi.org/10.15178/va.1999.6.1-13>
28. Michno, J. (2017). Greeting and leave-taking in Texas: Perception of politeness norms by Mexican-Americans across sociolinguistic divides. *Spanish in Context*, 14(1), pp. 1-27. <https://doi.org/10.1075/sic.14.1.01mic>
29. Morollón Martí, N. y Fernández, S. S. (2016). Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), pp. 34-48. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138577>
30. Murillo Medrano, J. (2005). Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica. En Murillo Medrano, J. (Ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE* (pp. 116-136). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
31. Nguyen, T. T. M., y Pham, T. T. T. (2021). L2 emails of complaints. En Economidou-Kogetsidis, M., Savić, M. y Halenko, N. (Eds.). *Email Pragmatics and Second Language Learners* (pp. 41-70). Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
32. Roco, C., Fant, L., y Forsberg, F. (2011). Cómo pedirle dos días de permiso al jefe: el alineamiento pragmático de usuarios avanzados de EL2 en diálogos asimétricos. En Harvey, A. M. y Fant, L. (Eds), *Diálogo oral en el mundo hispanohablante: estudios teóricos y aplicados* (pp. 219-249). Madrid: Iberoamericana Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865279101-011>