

Los límites de la reformulación en la clase de E/LE

SHIMA SALAMEH JIMÉNEZ

Universidad Católica de Valencia

shima.salameh@ucv.es

Resumen: Proponemos una batería de actividades desde B2 basadas en las cuatro destrezas de aprendizaje y en el uso de corpus (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002; Cabedo y Pons, 2013) para trabajar adecuadamente la reformulación en el aula y solucionar algunos problemas de raíz teórica, como la trampa forma-función (Pons, 2017).

Palabras clave: reformulación, Val.Es.Co., E/LE, enfoque comunicativo, destrezas.

Teaching reformulation in SFL class

Abstract: In order to show how reformulation works in E/LE classes and solve some theoretical problems, this paper proposes a series of B2 activities based on the four basic communicative skills and corpus usage (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002; Pons y Cabedo, 2013).

Key words: reformulation, Val.Es.Co., E/LE, communicative approach, skills.

1. La reformulación como función general¹

A pesar de ser una función común a la mayoría de las lenguas (Charolles y Coltier, 1986; Murat y Carter-Bresson, 1987; Roulet, 1987; Blakemore, 1993), la presencia de la reformulación discursiva como objetivo de aprendizaje en el aula de E/LE es baja o escasa y, cuando sí se da, se le presenta al alumno a través de listas de conectores sin apenas contextualización, o mediante ejercicios de repeticiones y huecos. Esto convierte su estudio en un proceso difícil en el que funciones y formas se confunden (*trampa forma-función*; Pons 2017). En ese trabajo pretendemos explicar cuál es la relación entre esta trampa y el tratamiento de la reformulación en E/LE a través de un análisis de diferentes materiales (§ 2). Finalmente, ofrecemos una propuesta de actividades sobre la reformulación que abarquen las cuatro destrezas comunicativas (§ 3).

2. La reformulación y su enseñanza en clase de E/LE

2.1. Cuando la reformulación deja de serlo: la trampa forma-función

Estudiar una función desde las formas con las que se produce facilita su proceso de análisis: encontrar los elementos lingüísticos que la expresan ayuda a recopilar los

¹ Este artículo ha sido posible gracias al proyecto de investigación FFI2016-77842-P, *Unidades discursivas para una descripción sistemática de los marcadores del discurso en español* (UDEMADIS), financiado por el MINECO, la AEI y los fondos FEDER.

diferentes contextos en los que una determinada función se emplea y a sistematizar su tratamiento. No obstante, esto puede conducir a la llamada trampa forma-función:

Al tomar este camino, se cae en el riesgo de identificar la variación del marcador, que puede cubrir diferentes funciones, con la caracterización de la relación funcional específica que se pretende estudiar (Pons, 2013: 154).

Como explica Pons (2013), el ejemplo más claro de esto en español es el estudio de la reformulación a través del marcador discursivo *o sea*: es lícito tratar los diferentes marcadores que permiten al hablante reformular, si no tampoco sería posible comprender por completo las características de esta función, pero si el investigador no toma las precauciones adecuadas, el objeto de descripción inicial puede transformarse en la “descripción de las funciones del marcador del discurso *o sea* en español” (Pons, 2013: 154). Como resultado, características definitorias básicas de otras funciones, como la conclusión, la corrección o la paráfrasis, expresadas también por este marcador, acaban atribuyéndose a la reformulación, cuya definición en primeros trabajos era bastante clara gracias a una separación explícita entre función y marcadores que la expresan (Gülich y Kotschi, 1983; Roulet, 1987).

Si bien es cierto que desde el punto de vista discursivo hay una relación estrecha entre reformular y concluir que ha llevado a la equiparación entre los marcadores de las dos clases o a la inclusión como subclase dentro de la reformulación (Pons, 2013: 162), esta no es razón suficiente para acabar confundiendo la reformulación con otras funciones cercanas (Murillo, 2016) con las que comparte rasgos o formas, puesto que semasiología y onomasiología acabarían en este caso erróneamente mezcladas. Así ha sucedido en los estudios de reformulación: desde la década de los noventa, la mayoría de los trabajos ha descrito esta función desde sus marcadores, generando nuevas clasificaciones funcionales a partir de las formas que contribuyen a esta trampa forma-función.

Suprimir límites entre funciones tiene implicaciones negativas desde un enfoque puramente teórico porque complica la definición del objeto de estudio. Hacerlo en la enseñanza de idiomas tiene consecuencias directas en la comunicación: los estudiantes no aprenderán a reformular, y pueden utilizar otros recursos similares creyendo que están reformulando. Si además aprenden únicamente a partir de listas de conectores, tendrán dificultades mayores para asimilar los objetivos de aprendizaje. Una revisión de diferentes materiales del campo de la enseñanza del español a extranjeros demuestra que, de manera directa o indirecta, la trampa forma-función no es únicamente un problema propio del campo teórico de la pragmática, y que se ha extrapolado a este ámbito. En la siguiente sección resumiremos algunas evidencias encontradas.

2.2. ¿Reformulación en E/LE?

Para comprobar hasta qué punto se explica la reformulación o se asocia, involuntariamente, a otras funciones o marcadores discursivos, analizamos dos tipos de materiales: (i) teórico-institucionales y (ii) didácticos. La siguiente tabla recoge los títulos utilizados en ambos grupos de análisis:

Materiales teórico-institucionales	Materiales didácticos (manuales)
<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i>	<i>Tema a Tema (B1-B2)</i>
	<i>Pasaporte (niveles 3 y 4; B1-B2)</i>
	<i>Aula Internacional (3, 4, 5; B1-B2.1-B2.2)</i>
	<i>Bitácora Nueva Edición (B1-B2)</i>
	<i>Abanico B2</i>
	<i>Avance (intermedio-avanzado)</i>
	<i>C de C1</i>
	<i>Dominio C</i>

Tabla 1. Materiales empleados para el análisis de la trampa forma-función en E/LE

Hemos analizado la presencia de la reformulación en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* porque contiene los fundamentos teóricos en los que, necesariamente, se apoyan todos los materiales didácticos empleados en el aula de E/LE actualmente. Esto nos permitirá entender por qué dichos materiales explican la reformulación de un modo u otro. Por su parte, hemos seleccionado materiales didácticos (manuales) que abarquen los niveles B1 a C1, ya que, según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *PCIC*, la reformulación debería empezar a estudiarse a partir de estos niveles y no antes, por el grado de dificultad que entraña, o por la (aparente) menor necesidad comunicativa detrás de su uso. Seguidamente, desarrollamos el tratamiento encontrado en ambos grupos de materiales.

2.2.1. Reformulación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Una búsqueda del término *reformulación* en el PCIC devuelve dos resultados: el primero parece onomasiológico, ya que habla de reformular lo dicho (6.14.). Esta función se asocia a los niveles B1-C2. Sin embargo, cuando se accede al enlace asociado a esta sección, comprobamos que “tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.3.” no conduce a una explicación funcional de reformulación, sino directamente a un listado de sus marcadores asociados a distintas funciones, entre ellas la propia reformulación.

La trampa forma-función se observa en tres puntos: en primer lugar, la explicación de esta función se convierte en un listado de marcadores de reformulación y ejemplos de sus usos (véanse los “rectificativos” o “distanciamiento” en B2) que no recoge un tratamiento onomasiológico, a diferencia de otros procesos pragmáticos como la digresión (6.18) o las citas (6.17) en los que, al menos, sí se ofrecen los contextos en los que se pueden dar (“conversaciones cara a cara y mensajes electrónicos, cartas y presentaciones públicas”). En segundo lugar, y más importante, en los ejemplos utilizados se mezclan funciones que, en principio, deberían separarse de la reformulación propiamente dicha: por ejemplo, la rectificación está más asociada a la corrección siguiendo sus definiciones clásicas; tampoco la recapitulación (a partir de marcadores como *en resumen*, *en conclusión*) debería incluirse como subtipo de reformulación de acuerdo con el enfoque teórico propuesto en (§ 2). Esto tiene repercusiones en los manuales de enseñanza analizados (§ 3). Por último, se obvia la polifuncionalidad de los marcadores, tan estudiada desde el ámbito teórico de la pragmática y que, de algún modo, los alumnos también deberían aprender para tener

una competencia comunicativa real del español (es el caso, por ejemplo, de *o sea*, que además de explicar puede parafrasear, reformular e incluso corregir, usos que el alumno desconocerá si lo estudia únicamente como un marcador explicativo).

En suma, la visión de la reformulación de la que parten los manuales está sesgada. Es esperable trabajar las funciones discursivas a partir de sus formas, razón por la que seguramente los materiales mencionados presentan estas características. No obstante, no acotar las funciones trabajadas una ligera definición, contextos u otras estructuras habitualmente empleadas para reformular, conduce, como han demostrado ya algunos trabajos teóricos (Pons, 2013) hacia una pérdida de límites de funciones también en el ámbito de su enseñanza. Asimismo, surgen otras dos preguntas a partir de los contenidos analizados: en primer lugar, si solo se puede reformular con marcadores discursivos o si se puede hacer sin ellos; en segundo, si los alumnos aprenderán a reformular en un entorno comunicativo real y, por tanto, si se aplican las cuatro destrezas comunicativas, como sería deseable. La primera pregunta sí tiene respuesta, como han demostrado estudios teóricos (Norén, 1999) y experimentales (Salameh, 2019): aunque el proceso sería más complicado, no es imposible reformular sin marcadores discursivos. La segunda pregunta la responderemos a continuación.

2.2.2. Reformulación en los distintos manuales didácticos

Tras llevar a cabo una revisión minuciosa de los manuales citados (Tabla 1), solamente hemos encontrado presencia, más o menos explícita, de la reformulación o de alguna categoría cercana en los siguientes tres: *Pasaporte B2*, *Abanico B2*, y *Aula Internacional 5*, B2.2. En *Abanico B2* (imagen 1), comprobamos que los alumnos trabajarán principalmente a través de las comprensiones lectoras y escritas; además, no se trata la reformulación como tal, sino el proceso de “corrección de informaciones”, partiendo de situaciones como corregir errores cometidos en un examen de otra persona (algo que podría parecerse a la hetero-corrección, pero no en un contexto de comunicación real en el que alguien se equivoca dando una información e, inmediatamente, podemos indicarle que no está siendo adecuado). No hay presencia de ningún marcador discursivo o estructura propios de esta función, ni contextos de reformulación o paráfrasis. Esta es la única muestra de un contenido cercano a la reformulación que encontramos en este manual.

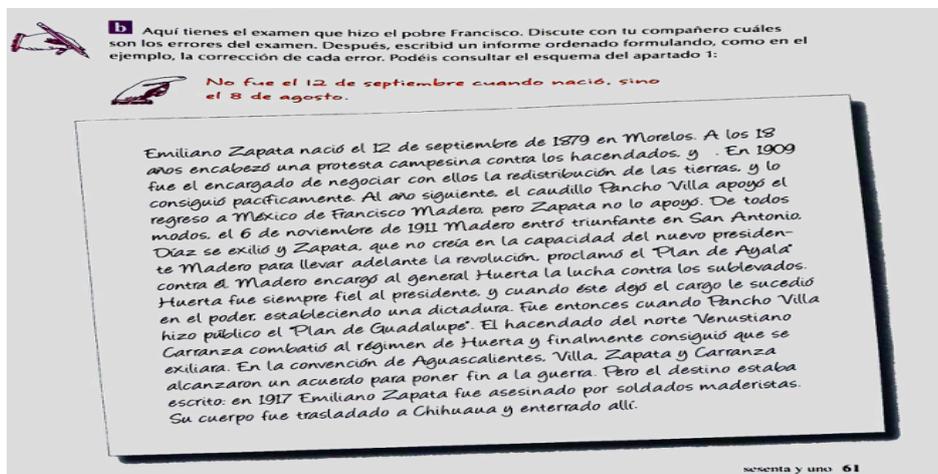


Imagen 1. Corregir errores en *Abanico B2*. Muestra.

Es necesario que los alumnos no trabajen únicamente la expresión y la comprensión orales en el aula y, además, sabemos que la reformulación y las otras categorías cercanas también pueden producirse en contextos escritos, más planificados. Pero no trabajar la corrección, cuyo carácter es eminentemente más oral incluso en comparación con la reformulación, a través de tareas contextualizadas en situaciones de comunicación reales o cercanas a lo real puede crear un vacío de aprendizaje en el estudiante.

En *Pasaporte B2*, en línea con el manual anterior, también se trabaja la corrección de información (imagen 2). En este caso, a las competencias mencionadas se suma la auditiva, con ejercicios que muestran una conversación en la que uno de los hablantes suele corregir al otro utilizando diferentes estructuras habituales en esta situación.

2 **COMPETENCIA FUNCIONAL: dar información corrigiendo otra anterior.**

¿El Teide o el Mulhacén?

a. Escucha esta conversación y marca cuál de las dos montañas es la más alta de España.

El Mulhacén El Teide

El hombre y la mujer se corrigen varias veces. Escucha otra vez y numera en qué orden aparecen las siguientes frases que se usan para corregir una información.

- Claro que es...
- Creo que te equivocas.
- El pico más alto no es el..., es el...
- No, no está en..., está en...
- Sí que es...
- ¡En absoluto! Está en...

¿Qué es?

b. ¿Qué ves en estas imágenes? Discútelas con tu compañero.

1 ¿Mujer joven o mayor?

2 ¿Pato o conejo?

3 ¿Oso o foca?

4 ¿Indígena o esquimal?

Ejemplo: 1

- Es un oso.
- No, no es un oso, es una foca.
- Sí que es un oso.
- Creo que te equivocas, es una foca.
- ¡En absoluto! Es un oso.

¿Te has fijado cómo entonan estas palabras en la audición? Léelas en voz alta:

- Está en **TE-NE-RI-FE**.
- [...] el Teide es un volcán, pero **NO** el pico más alto.
- **Sííí**, el Teide es el pico más alto de España.

Imagen 2. Corregir información en *Pasaporte B2*. Muestra.

Son estructuras que podrían aparecer en una conversación, pero dependiendo del grado de planificación de la misma o de la situación, quizá más formal, en la que se produjera: no reflejan la baja planificación de las conversaciones coloquiales, en las que una corrección prototípica es esperable. Las muestras están muy marcadas por la sintaxis de lo escrito. Sí se trabajan algunos marcadores discursivos, como *creo* o *en absoluto*, pero, de nuevo, un tanto alejados de los usos de marcadores reales cuando un hablante corrige su discurso sobre la marcha. Tampoco hay presencia de reformulación o paráfrasis, por lo que de nuevo se aleja al estudiante de sus necesidades comunicativas reales. Se da por hecho que es más importante aprender a corregir la información de otro hablante antes que cambiar de idea en nuestros propios discursos.

Por último, *Aula Internacional B2.2* sí presenta la acción de reformular (imagen 3), pero lo hace a través de explicaciones de carácter estructural y muy formal: el estudiante asocia la reformulación a unos marcadores discursivos determinados, pero no encuentra la motivación subyacente al proceso.

REFORMULAR
es decir, (que) / o sea, (que) / esto es,
 El cambio de compañía telefónica es gratis; **es decir, (que)** no hay que pagar una tarifa como se hacía hasta ahora.
 El horario de trabajo en la empresa es continuo, **o sea, (que)** no tenemos pausa para comer.
 Hay mucha gente que opina que los alimentos transgénicos pueden ser muy nocivos, **esto es,** que pueden provocar graves trastornos de salud.

EJEMPLIFICAR
por ejemplo, / un ejemplo: / a modo de ejemplo,
 Es necesario integrar el ejercicio físico en nuestra vida diaria. Actividades tan sencillas como, **por ejemplo,** ir al trabajo a pie o utilizar las escaleras en lugar del ascensor resultan muy saludables.
 Reducir el consumo energético está en nuestras manos. **Un ejemplo:** apagar luces cuando salimos de una habitación es una manera sencilla de ahorrar luz.
 Muchas especies protegidas siguen en peligro de extinción; podemos citar, **a modo de ejemplo,** el caso del lincoyón.

Imagen 3. Reformulación en Aula Internacional B2.2. Muestra.

Parte de ejercicios de huecos en los que quizá el estudiante no puede más que practicar el uso de los conectores, como indicábamos, pero no entender en qué consiste esta función ni bajo qué circunstancias la producirá (imagen 4).

Selecciona la opción adecuada en cada caso, dependiendo de si se reformula o se ejemplifica.

- Esta comida es ecológica. no se ha producido con productos químicos ni se ha procesado con aditivos.
 - En las pasadas elecciones el partido más votado no obtuvo la mayoría absoluta; quizás vuelva a haber elecciones, a no ser que se logre un pacto entre partidos p...
 - En mi departamento la mitad trabaja por las mañanas y los demás por las tardes; todos
-

Imagen 4. Reformulación en Aula Internacional B2.2. Ejercicio interactivo.

En los ejercicios que trabajan con textos, de nuevo se pide al alumno modificar un texto que no ha producido para hetero-reformular las palabras de otra persona (imagen 5). Si bien es cierto que se dan algunas claves para entender qué debería insertar el alumno en el texto, sabemos que una reformulación no consiste solamente en cambiar el discurso de otra persona para darle un tono más adecuado, sino ser capaces de hacerlo con nosotros mismos.

Hola señores: *Demasiado informal*

Como vi su anuncio el pasado viernes 9 de este mes en el periódico "La Tribuna", he decidido escribirles para solicitar el puesto de relaciones públicas en su empresa. *Reformular*

En mi currículum verán que tengo la formación y la experiencia que piden. Me gusta el dinamismo y soy capaz de afrontar los retos de un trabajo como el que ustedes ofrecen y soy muy sociable. Me gusta el trabajo en equipo y soy capaz de integrarme en cualquier entorno de trabajo. Responsabilidad e iniciativa son otras de las aptitudes que me caracterizan, así como la capacidad de planificación y organización de mis tareas. *Demasiado directo*

Desde que me licencié en Psicología en 1999, he trabajado en el departamento de Recursos Humanos en diferentes empresas. Desde 2005 trabajo para Saramodas. Por lo tanto, siento que el trabajo me parece rutinario y creo que ha llegado la hora de plantearme nuevos objetivos. *¿Este párrafo encaja aquí? ¿Qué información aporta? ¿Es más importante que la experiencia?*

Les escribo mi teléfono personal y mi dirección de correo electrónico por si me quieren preguntar algo. En caso de que mi currículum sea de su interés, estaré encantada de defender mi candidatura en una entrevista personal. *Hay poca información sobre tu labor en Saramodas.*

Quedo a la espera de sus noticias. *Reformular. Da la impresión de que eres una persona inconstante, apática. Di lo mismo de forma más positiva.*

Hasta pronto, *¿Con qué idea de la frase anterior enlaza la información que introduce "por lo tanto"? No se entiende.*

Martha Coogan *Intenta encontrar expresiones más adecuadas para este tipo de texto.*

setenta y cinco | 75

Imagen 5. Reformulación en Aula Internacional B2.2. Trabajando con textos.

En estas muestras se ve que hay un uso de marcadores discursivos, pero se mezclan las funciones: se hace ver al estudiante que parafrasear es una acción idéntica a reformular,

e incluso se presentan usos conclusivos de *o sea* (*El horario de la empresa es continuo; o sea, (que) no tenemos pausa para comer*) como un tipo de reformulación, siguiendo la idea de la trampa forma-función.

Como resultado, con este tipo de actividades el alumno:

- (i) no tiene claro qué es reformular o, al menos, no aprende en qué consiste realmente esta función, y no lo hace en una situación natural;
- (ii) aprende estructuras propias de lo escrito para emularlas en una conversación o seguir aplicándolas a textos, sin conocer bien los contextos interactivos concretos en los que se da un cambio de orientación discursiva; pierde la distinción entre géneros;
- (iii) trabaja bastante la expresión y comprensión escritas y, en ocasiones, la comprensión oral, pero no practica con tareas de expresión oral reales, en las que tenga que verse obligado a cambiar su discurso como lo haría en su vida diaria.

Con el objetivo de solucionar estos tres puntos problemáticos, proponemos un conjunto de actividades detalladas en la siguiente sección.

3. Propuesta de actividades sobre reformulación

3.1. Características y objetivos de la propuesta

Nuestra propuesta de actividades sobre la reformulación está basada en un enfoque comunicativo que trabaje las cuatro destrezas (auditiva, lectora, oral y escrita) en cuatro sesiones diferenciadas orientadas a un nivel B2 o superior, situación en la que los estudiantes dispondrán de más recursos comunicativos y una mayor soltura conversacional que les permitirá asimilar mejor los contenidos. La siguiente tabla resume los objetivos globales de las cuatro sesiones:

Sesiones de la propuesta	Objetivos generales
Sesión 1. “Cómo se construye el discurso conversacional”	a) Se pretende familiarizar al alumno con contextos de reformulación y funciones cercanas desde las diferentes destrezas.
Sesión 2. “Parafrasear es entender”	b) Conocer las estrategias pragmáticas tras la reformulación.
Sesión 3. “Típex discursivo”	c) Trabajar con diferentes registros en clase (según el nivel).
Sesión 4. “Reflexión final”	d) Aprender el uso de los marcadores discursivos a través de su uso.
	e) Aprender que los marcadores son polisémicos.

Tabla 2. Objetivos generales para las cuatro sesiones propuestas.

3.2. Explotación de las actividades

Sesión 1. Cómo se construye el discurso conversacional (60 minutos de duración aproximada). Esta tarea supone una introducción a la propuesta de actividades para la reformulación. Intentaremos que los alumnos trabajen preferiblemente en parejas o grupos de tres para crear un clima de comunicación más real; evitaremos grupos muy grandes de alumnos para evitar escisiones conversacionales o que algunos estudiantes

permanezcan inactivos. Una vez en grupos, comenzaremos con una batería de preguntas que irán respondiendo una a una (15 minutos aprox.): nuestro propósito es que reflexionen sobre la idea de planificación discursiva que hay detrás de cualquier proceso de reformulación y que no suele trabajarse en el aula. Algunas preguntas podrían ser:

- ¿Siempre tenéis claro lo que vais a decir al hablar?
- ¿Modificáis vuestros textos o seguís un plan?
- ¿Por qué cambiáis vuestro discurso (al hablar con amigos, al escribir un WhatsApp, etc.) en vuestra lengua materna?
- ¿Por qué cambiaríais vuestro discurso en español?

Son preguntas pautadas para que el alumno tome consciencia de que comunicarse, oralmente o por escrito, no es un proceso lineal, y que no siempre vamos a tener claro qué queremos decir. A veces, nos daremos cuenta tarde, cuando ya hayamos dicho algo, y tendremos que ser capaces de resolver esa situación utilizando los recursos lingüísticos de los que dispone cualquier lengua para reformular. Después de explicarles que la conversación cotidiana se planifica menos que el discurso escrito, definimos la reformulación y les decimos que es muy frecuente en esta situación. Con esto, les hacemos ver la importancia de la conversación coloquial para obtener una competencia comunicativa plena, ya que los alumnos de español muchas veces se sienten desbordados cuando llegan a un nivel alto y no saben desenvolverse cómodamente en una situación diaria con amigos o conocidos. La conversación coloquial les da la opción de tratar con temas reales (Cestero Mancera, 2012; Espinosa Guerri, 2019) en los que normalmente tendremos la necesidad de reformular. Trabajaremos con el corpus Val.Es.Co. 2.1.² y proporcionaremos al alumno transcripciones simplificadas de un fragmento que contenga reformulación. Con esto trabajaremos: (a) la competencia auditiva (escuchando el audio) y lectora (leyendo transcripciones); (b) estructuras para reformular y sus marcadores; y (c) otras funciones similares a la reformulación. Marcaremos contenidos para que se familiaricen.

Sesión 2. Parafrasear es entender. Después de una primera toma de contacto con contextos reales de reformulación, enseñaremos a los alumnos a distinguirla de la paráfrasis, función cercana, pero con objetivo distinto. En esta actividad (60 minutos aprox.), mantendremos los grupos de trabajo y les pediremos que busquen palabras de significado complejo. El profesor pautará a los alumnos dándoles diferentes opciones (por ejemplo, *estancia*). Buscarán en el *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* y en uno de sinónimos para buscar conceptos similares al encontrado. Tras esto, plasmarán la definición con sus palabras: *estancia, un lugar en el que te encuentras*; o *estancia, un viaje para trabajar unos meses en otra ciudad o país*. Cuando tengan las definiciones adaptadas, intentarán incluir distintos conectores de paráfrasis (*es decir, o sea, esto es*, etc.) en las definiciones. Cuando finalicen, harán una puesta en común: todos los grupos leerán sus palabras y las definiciones de origen; si los otros grupos saben parafrasearlas con sus propias palabras, obtienen un punto (comprueban si es correcto en las definiciones adaptadas que han creado previamente). Si además utilizan marcadores, ganan dos puntos. Con esta tarea, trabajan la comprensión lectora, la expresión escrita y la oral, además de los usos parafrásticos, distintos a los reformuladores, de los marcadores discursivos.

² Consultar en <http://www.valesco.es/?q=consul>.

Sesión 3. Típex discursivo. Ahora que los alumnos ya entienden qué es parafrasear, se indica que reformular, en realidad, es un proceso similar al de añadir típex a un texto, pero haciéndolo también con el discurso oral. En esta tercera tarea (60 minutos aprox.), los alumnos prepararán unas tarjetas con información sobre un tema (una película o serie que todos hayan visto, como *Mr.Robot* o *La casa de papel*). En estas tarjetas, describirán personajes, capítulos o escenas conocidas. Los diferentes grupos podrán jugar con la información presentada: por ejemplo, escribir que el personaje de Eliot, de *Mr.Robot*, es un ladrón. Quien haya visto esta serie sabrá que no es un ladrón, sino un *hacker*. Son conceptos semánticamente emparentados (un hacker roba información digital con fines delictivos, y un ladrón roba objetos o dinero) pero distintos. De este modo, se trabajará la idea de distancia tras la reformulación (Roulet, 1987), que la distingue de la paráfrasis (igualdad). Los grupos intercambiarán sus tarjetas y leerán en voz alta el contenido que acaban de recibir: el grupo que las ha creado tendrá que validar, tras la lectura del grupo contrario, si la información es adecuada o no. Esto obligará a los estudiantes que han leído en voz alta a cambiar la información sin planificación previa:

- Eliot, de *Mr. Robot*, es un ladrón (estudiante grupo 1)
- No exactamente (estudiante grupo 2, el que ha creado esa tarjeta)
- No, vale, ¿pues es un delincuente? ¿Un **hacker**? (estudiante grupo 1, así hasta dar con la respuesta correcta).

Con esta tarea se anima a los estudiantes a reformular en una situación más cercana a la real. Pueden hacerlo con o sin marcadores discursivos, lo que genera un contexto más natural. Pueden utilizar marcadores con los que antes parafrasearon (como *o sea*). Además, trabajan la expresión escrita, la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la expresión oral (al ponerse de acuerdo dentro del grupo sobre qué información utilizarán, y al formular preguntas, responder y reformular).

Sesión 4. Reflexiones finales. En esta última sesión, que puede ser más breve que las anteriores, se reflexiona con los alumnos sobre los contenidos tratados en las otras tres.

4. Conclusiones

Esta propuesta de actividades pretende ahondar en un problema lingüístico teórico como la enseñanza de la reformulación en segundas lenguas. Tras una revisión general de algunos materiales, comprobamos cómo la reformulación tiende a confundirse con otras funciones cercanas, como la corrección, la recapitulación o la explicación, algo que, en gran parte, se debe a su estudio desde el uso de sus marcadores discursivos. Con las actividades presentadas estudiantes y docentes descubren que: (a) es posible trabajar la reformulación sin ejercicios de huecos o listas de conectores; (b) las cuatro destrezas son necesarias, y que su uso los lleva a situaciones comunicativas más reales; (c) la conversación coloquial también es importante (registros); (d) los marcadores discursivos son polisémicos; (e) hay otras maneras de reformular además de hacerlo a través de los marcadores; y (f) el alumno, además de recibir, puede crear su propio material al comunicarse.

Bibliografía

- BLAKEMORE, D. (1993). «The relevance of reformulations», *Language and Literature* 2, pp.101-120.
- BRIZ, ANTONIO y GRUPO VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros.
- CABEDO, A. y S. PONS (2013) (eds.). *Corpus Val.Es.Co. 2.0*. Recuperado de: <http://www.valesco.es>
- CESTERO, A.M. (2012). «La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE», *Linred: Lingüística en la Red*, (14), 2.
- CHAROLLES, M. y D. COLTIER (1986). «Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: Éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques», *Pratiques*, 49, pp. 51-66.
- ESPINOSA GUERRI, G. (2019). «Dibujar la conversación en ELE: la enseñanza de la toma de turnos en español», *Foro de Profesores de E/LE*, 15, pp. 105-125.
- GÜLICH, E. y TH. KOTSCHI (1983). «Les Marqueurs De La Réformulation Paraphrastique», *Cahiers de linguistique française*, 5, pp. 305-351.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- MURAT, M. y C. BRESSON (1987). «C'est-a-dire ou la reprise interprétative. La reformulation du sens dans le discours», *Langue Française*, 73, pp. 5-15.
- MURILLO, S. (2016). «Sobre el uso de que con los marcadores de reformulación explicativa en español escrito». En M. Borreguero Zuloaga y S. Gómez-Jordana Ferary (eds.), *Marqueurs du discours dans le langues romanes, une approche contrastive* (pp. 168-179). Limoges: Lambert-Lucas.
- NORÉN, C. (1999). *Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles. (Reformulation and conversation. From topos semantics to interactional functions)*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Romanica Upsaliensia. 60. Uppsala.
- PONS, S. (2013). «Un solo tipo de reformulación». *Cuadernos AISPI*, 2, pp. 151-170.
- PONS, S. (2017). «Volviendo sobre un solo tipo de reformulación: una respuesta a Silvia Murillo», *Cuadernos AISPI*, 10, pp. 153-172
- ROULET, E. (1987). «Complectude interactive et connecteurs reformulatifs», *Cahiers de linguistique française* 8, pp. 111-140.
- SALAMEH JIMÉNEZ, S. (2019). *Reformulación y categorías vecinas: un tratamiento teórico y experimental a través del marcador discursivo o sea en español / Reformulation and neighboring categories: A Theoretical-Experimental Approach Through the Sp. Discourse Marker o sea*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València / Heidelberg Universität.