

Cómo citar:

Duque Gómez, Eladio (2025): "Las relaciones de discurso en la enseñanza de la escritura", *Lingüística en la Red*, XXI, pp. 1-14. DOI: 10.37536/linred.2024.XXI.2772

Resumen

El estudio de las relaciones discursivas se ha centrado en la descripción lingüística del discurso, mientras que sus aplicaciones a la didáctica de la escritura, tanto en lengua primera como adicional, han sido limitadas. En este contexto, este artículo explora la relevancia didáctica de las relaciones basándose en sus tres propiedades principales: (1) son recursivas y se dan en diferentes niveles del texto, (2) se expresan a través de inferencias, léxico cohesivo o fenómenos de la interfaz sintaxis-semántica-discurso y (3) se fundamentan en procesos cognitivos universales. Teniendo esto en cuenta, el artículo concluye que la enseñanza de las relaciones, dado su carácter recursivo, no debe limitarse a la conexión de oraciones adyacentes; dadas sus diversas formas de expresión, no debe restringirse al uso de marcadores y dada su naturaleza cognitiva, debe abarcar todas las etapas del proceso de escritura, desde la planificación a la revisión.

Palabras clave

Estructura textual; coherencia; cohesión; didáctica de la lengua; expresión escrita; enfoque procesual

Abstract

The study of discourse relations has primarily focused on the linguistic description of discourse, while their applications to writing, both in first and additional languages, have been limited. In this context, this article explores the pedagogical relevance of discourse relations based on their three main properties: (1) they are recursive and occur at different levels of the text, (2) they are expressed through inferences, cohesive lexicon, or phenomena at the syntax-semantics-discourse interface, and (3) they are grounded in universal cognitive processes. With this in mind, the article concludes that the teaching of discourse relations, given their recursive nature, should not be confined to connecting adjacent sentences; given their diverse forms of expression, it should not be restricted to the use of markers, and given their cognitive nature, it should encompass all stages of the writing process, from planning to revision.

Keywords

Textual structure; coherence; cohesion; language teaching; writing; process writing

Fecha de recepción: 20/11/2024 - Fecha de aceptación: 12/03/2025
 DOI: 10.37536/linred.2024.XXI.2772



1. Las relaciones en la construcción del discurso

Las relaciones de discurso son las conexiones que se establecen entre dos unidades discursivas, como los enunciados, para formar textos coherentes bien estructurados. Estas conexiones, de tipo consecutivo, contrastivo o reformulativo, entre otras, son operaciones cognitivas universales (Kehler 2022; Sanders *et al.* 1992) y con validez interlingüística (Longacre 1972), que suelen estar señaladas por marcadores de discurso, como en el ejemplo (1), aunque no es necesario que así sea, como ilustra el ejemplo (2).

(1) (a) Sabe lo que quiere y lucha por conseguirlo. (b) Por eso, yo la admiro mucho.

(2) (a) Yo la admiro mucho. (b) Sabe lo que quiere y lucha por conseguirlo (Art Studio Magazine, 2/3/2004, en Duque 2022).

Las relaciones de discurso son recursivas (Mann y Thompson 1988; Martin 1991; Asher y Lascarides 2003), por lo que también se establecen entre unidades superiores a los enunciados, como los párrafos de la escritura. Dicho de otro modo, las relaciones no solo conectan segmentos adyacentes, sino que estos segmentos conectados, a su vez, establecen nuevas relaciones, formando así unidades que se anidan y combinan jerárquicamente para construir las estructuras locales y globales que definen la organización textual (Garrido y Rodríguez Ramalle 2015). De este modo, las relaciones discursivas no solo operan de forma lineal y local, sino que se estructuran jerárquicamente para garantizar la coherencia textual.

El estudio de las relaciones discursivas es inherentemente un estudio de las interfaces lingüísticas, ya que, en la construcción de las relaciones no solo interviene el léxico especializado en la conexión, como los marcadores, sino que también hay que tener en cuenta aspectos sintácticos, semánticos y prosódicos, entre otros. En este sentido, para salvar la coherencia de la unidad discursiva del ejemplo 2, ha de proponerse una conexión de tipo causal entre (a) y (b), que, en ausencia del marcador, depende de un fenómeno semántico, la estructura argumental del verbo *admirar*, que encuentra la información de su habitual complemento causal en el enunciado previo (Bott y Solstad 2021; Duque 2025).

En definitiva, dado que la configuración completa de los textos depende de las relaciones de discurso y dado que en su construcción convergen fenómenos léxicos, sintácticos y semánticos con repercusiones discursivas, desde nuestro punto de vista, las relaciones discursivas constituyen el fenómeno central del análisis del discurso. Esta centralidad es advertida desde los inicios de la disciplina: “the fundamental problem of discourse analysis is to show how one utterance follows another in a rational (...) manner” Labov (1972: 299); y se mantiene en la actualidad: “the most salient phenomenon of discourse is the fact that sentences or utterances are linked together” (Renkema y Schubert 2018: 125).

Con todo, a pesar del reconocimiento de la importancia de las relaciones para el estudio del discurso, los desarrollos teóricos, que se han centrado principalmente en corpus escritos, no han sido continuos ni unánimes y su aplicación a la didáctica de la escritura es escasa. Muestra de esos desacuerdos teóricos es la profusión terminológica para referirse a estas relaciones: relaciones interoracionales (Longacre 1983), relaciones clausales (Winter 1977;

Hoey 2001), relaciones conjuntivas (Halliday y Hasan 1976; Martin 1991), relaciones retóricas (Mann y Thompson 1988; Asher y Lascarides 2003), relaciones de coherencia (Hobbs 1990; Sanders *et al.* 1992; Kehler 2002) o relaciones de discurso o discursivas (Renkema y Schubert 2018; Webber *et al.* 2019). Una de las principales discusiones entre los diferentes modelos teóricos es decidir cuáles son esas relaciones, cuestión en la que nos detenemos en el próximo apartado.

2. La fundamentación cognitiva de las relaciones

Si pensamos que las relaciones discursivas son universales, es lógico buscar una fundamentación de las mismas de corte cognitivo, “sobre la hipótesis de que la categorización lingüística refleja la cognición humana” (González Manzanero y Rosado Villegas 2022: 795). En este sentido, en línea con Crombie (1985a y 1985b), Hobbs (1990) o Kehler (2002), entre otros, proponemos que las relaciones de discurso se fundamentan en las tres operaciones básicas mediante las que conectamos ideas, ya recogidas en el *Tratado de la Naturaleza Humana* de David Hume (1748). Estas tres formas de conexión son la contigüidad, la semejanza y la causalidad, que también presentan correspondencias en el estudio de los marcadores discursivos, por ejemplo, en la división tripartita de conectores elaborativos, contrastivos e inferenciales propuesta por Fraser (2009: 300-301) o en las equivalencias entre conectores y relaciones de coherencia advertidas por Martí Sánchez (2008: 37 y ss).

Los miembros de una relación de contigüidad se caracterizan porque uno de ellos amplía la información que aparece en el otro: se aportan detalles de una entidad (3) o circunstancias de una situación (4) presentada en el otro miembro. Los miembros de una relación de semejanza se caracterizan por introducir dos informaciones que de algún modo han de ser comparadas, como el contraste en (5) o la reformulación en (6). Las relaciones de causalidad proponen un mayor enriquecimiento inferencial y se basan en un entendimiento amplio de las relaciones de causa-efecto, que incluye explicaciones (7) o causas no efectivas (8), entre otras. Las tres familias de relaciones -contigüidad, semejanza y causalidad- se dividen a su vez en un conjunto de relaciones específicas de límites difusos, cuyas definiciones operativas pueden consultarse en Duque (2016). Según el criterio de plausibilidad cognitiva (Sanders *et al.* 1992), este conjunto de relaciones ha de estar limitado, ya que un número excesivo o una lista abierta tendría elevados costes de procesamiento.

(3) (a) Vi a la señora Bermúdez acercarse al bar. (b) Llevaba una campera de nobuk y pantalones al tono (CORPES, Martínez, C., 2001).

(4) (a) Sonrió levemente y en silencio proseguimos el resto del viaje desde el aeropuerto hasta el embarcadero. (b) Era una tarde de otoño, soleada y tranquila; el campo parecía dormir entregado a sus propios recuerdos (CORPES, Hoyos, E., 2004).

(5) (a) Nunca me gustaron las películas de cowboys ni los desafíos ni los duelos. (b) Me gustan, en cambio, los films negros clase B, que es donde reinan los perdedores (CORPES, Tulio, S., 2001).

(6) (a) El mundo de la no identidad o de la identidad conceptual absoluta acaba excluyendo la realidad de carne y hueso. (b) Dicho con el lenguaje de mis preocupaciones poéticas, cancela la experiencia histórica de los seres humanos (CORPES, García Montero, L., 2019).

(7) (a) Le rogué que no le avisara. (b) No quería que me viera así. (CORPES, Benítez, A., 2001)

(8) (a) Jenghiz acabaría olvidándose de su mujer, como se había olvidado ya de muchas otras mujeres. (b) Especialmente si seguían en Moscú en lugar de tenerla cerca, en Bakú (CORPES, Dezcallar, R., 2009).

Además de la organización de las relaciones en las tres familias presentadas, otras clasificaciones son posibles. La tradición sistémica funcional (Martin 1991) o las gramáticas de adyacencia ampliadas al discurso (Webber *et al.* 2019), añaden, por ejemplo, las relaciones temporales como categoría independiente. Otras propuestas insisten en la separación entre las relaciones semánticas, referenciales o extensionales, que se establecen entre las proposiciones y su referencia a entidades o eventos del mundo, y las relaciones pragmáticas o intensionales, que se dan entre enunciados o actos de habla y que se fundamentan en la dimensión enunciativa y argumentativa del discurso (Sanders *et al.* 1992; Renkema 2009; Fuentes y Pérez Béjar 2025).

El hecho de que las relaciones discursivas se clasifiquen en familias, que estén limitadas y que se fundamenten en procesos cognitivos universales tiene implicaciones importantes para la enseñanza de la escritura. Sea cual sea nuestra lengua y nuestras diferentes realidades culturales y contextuales, todos los hablantes comprendemos el mundo y los textos mediante comparaciones, generalizaciones u ordenando la información en función de relaciones temporales o causales. En definitiva, desde un punto de vista cognitivo, las relaciones de discurso, por su carácter limitado y la familiaridad aparente que de ellas tenemos todos los hablantes, son un recurso muy útil en la enseñanza de la lengua. En cualquier caso, es importante considerar que, aunque estas conexiones sean comunes a todos los hablantes, la forma en que se expresan textualmente varía entre lenguas y que cada lengua dispone de formas alternativas de construir las mismas relaciones, lo que también ha de valorarse en la enseñanza. En palabras de Crombie (1985a: 83):

“It is a pedagogic commonplace that is sensible in introducing learners to the new knowledge or information to make as much use as possible of what is already known and understood. (...) Having already acquired a language, a language learner has already understood implicitly a great deal about language as a meaning-creating system. He has already understood implicitly that language encodes and signals relational values (...) what, of course, he is not familiar with are the particular ways in which the linguistics system which constitutes his target language encodes and signals these values.”

A pesar de lo dicho, en nuestra lengua materna, los hablantes tampoco somos completamente conscientes de que los enunciados se unen de forma recursiva y siempre de las mismas maneras, ni tampoco somos plenamente conscientes de los diversos procedimientos lingüísticos que contamos para hacerlo. Dado que las relaciones discursivas constituyen, por tanto, un conocimiento encubierto de la lengua (Garrido 2023), estas pueden requerir una instrucción reflexiva que facilite la producción de textos mejor estructurados. En otras palabras, la instrucción explícita de estas relaciones es útil tanto en la enseñanza de lenguas adicionales como en la lengua materna, especialmente, si tenemos en cuenta que esta instrucción no solo mejora las competencias lingüísticas, sino que también favorece una mejor capacidad de organización del razonamiento, como demuestran los estudios de Kooiker-den Boer *et al.* (2024) sobre las interacciones positivas entre la enseñanza de la estructura textual y el razonamiento científico. Esta enseñanza, como se ha indicado, puede basarse en las correspondencias entre las relaciones de discurso y las diferentes formas en las que se realizan textualmente, tema que aborda el próximo apartado.

3. Las realizaciones lingüísticas de las relaciones

Los marcadores discursivos son las señales prototípicas de las relaciones de discurso. Tanto es así que las relaciones que incluyen un marcador, como en el ejemplo 1, se consideran explícitas, mientras que aquellas que no lo tienen, como en el ejemplo 2, se clasifican como implícitas (Taboada 2009; Renkema y Schubert 2018). No obstante, las denominadas relaciones implícitas están marcadas frecuentemente mediante fenómenos de la interfaz sintáctico discursiva y semántico discursiva, menos explícitos que los marcadores, pero igualmente determinantes en la construcción de la relación. Algunos ejemplos de estos fenómenos de interfaz son las estructuras sintácticas paralelas que señalan relaciones de la familia de semejanza, las posiciones parentéticas y periféricas cruciales para la conexión, la correlación temporal que marca relaciones de simultaneidad o de progresión temporal, las proyecciones discursivas de la estructura argumental de los verbos o las interacciones entre las modalidades de los dos miembros conectados (Duque 2016).

Por su parte, las denominadas relaciones explícitas también se señalan por otros medios léxicos, además de los marcadores gramaticalizados. Este léxico cohesivo (López Ferrero 2021) o metadiscursivo (Hyland 2017), que considera no solo elementos gramaticalizados o en vías de gramaticalización, sino también verbos (*implicar, provocar*), adjetivos (*diferente, similar*) y sustantivos (*motivo, objetivo*) integrados en la predicación oracional, es fundamental en la construcción de relaciones discursivas y en la organización textual, especialmente escrita, pero ha tenido menos repercusión en la enseñanza de la lengua, tanto primera como segunda, que el estudio de los marcadores, con algunas excepciones en el caso del inglés académico (Hinkel 2020).

Entre los sustantivos que forman parte del léxico cohesivo destacan los nombres señaladores (Flowerdew 2010), etiquetas de discurso (López Samaniego 2014; Duque 2021a) o encapsuladores anafóricos (Loureda Lamas y Gelormini-Lezama 2024), especialmente aquellos que capturan en su significado las operaciones cognitivas que proponen las relaciones (*efecto, consecuencia, resultado, medida, objetivo, prueba, intención, finalidad, condición, requisito o razón, entre otros*). Estos nombres suelen aparecer en construcciones copulativas con un funcionamiento anafórico asociativo o de *bridging* (9), interactuando con encapsuladores pronominales también en construcciones copulativas (10) o como complementos de un encapsulador anafórico propiamente dicho (11).

(9) (a) Mi abuelo sentía que su familia le había dado la espalda y por eso había decidido formar algo propio y nuevo en Temuco, sin perder contacto con sus hermanos y hermanas, pero sin darles mayor importancia. (b) La prueba era que ni siquiera quiso ser enterrado con ellos, lo dijo antes de morir (CORPES, Gutiérrez,C., 2021).

(10) (a) México es un país construido con una tradición civilista de derecho codificado, donde para el legislador mexicano la única fuente del derecho era la escrita y no consideraba otras fuentes. (b) Esta fue la razón que llevó a estrechar el ámbito de aplicación de ese artículo a los tratados internacionales en la Constitución de 1917 (CORPES, Arrocha, P., 2018).

(11)(a) Recientemente se ha observado que las células de los mamíferos utilizan un sistema para eliminar los virus que se ha denominado silenciamiento de genes o interferencia de ARN (ácido ribonucleico). (b) El objetivo de esta estrategia es interferir con los procesos de replicación del microorganismo para detener la infección (CORPES, El Mundo, 15/06/2022).

Otros nombres señaladores más generales, como *situación, hecho o cambio*, no capturan por sí solos el significado de la relación, sino que lo hacen las construcciones más complejas en las que estos se incluyen (Duque 2024), en las que la contribución de los adjetivos (12), locuciones preposicionales (13) y verbos (14) es fundamental para el establecimiento de la relación: por ejemplo, *una visión opuesta o la postura contraria* pueden marcar una relación de Contraste y *pese a estos problemas o a pesar de ese esfuerzo*, una relación de Antítesis o Concesión; *este hecho provocó o esas ideas generaron* pueden señalar relaciones de naturaleza causal; *ante esa situación o en ese contexto*, relaciones de Fondo; *esas medidas dependen o esa renovación requiere*, relaciones de Condición; y *esa tendencia significa* puede señalar una relación de Interpretación.

(12) (a) Algunos mitos y estereotipos suelen representar a la creatividad como la lamparita que de repente se enciende en la cabeza de algún creativo desprevenido. (b) Los estudios biográficos ofrecen sobrados argumentos para defender la postura contraria, la creatividad no sucede de repente, las ideas que parecen emerger de golpe, siempre surgen sobre la sólida base de conocimientos, experiencias y preguntas vinculadas a algún fenómeno de la realidad (CORPES, Elisondo, R. 2016).

(13) (a) El embajador de ese país, Francisco Carrión, ha anunciado la llegada de un cónsul general y tres vicecónsules, la contratación de 12 administrativos y la ampliación del horario de atención al público. (b) A pesar de ese esfuerzo, las colas son cada vez más largas, tanto frente al consulado de Madrid como al de Barcelona, donde por ahora sólo disponen de cuatro funcionarios (CORPES XXI, El País 17/01/2005).

(14) Para ser más exactos, cada 28 días se produce el recambio de las células epidérmicas. Esa renovación requiere un aporte continuado de nutrientes, pues su déficit ocasiona alteraciones en su crecimiento y apariencia (CORPES XXI, Conejo-Mir, J., 2009).

En todas estas construcciones, el hueco del encapsulador no está saturado y son las locuciones, adjetivos y verbos que forman parte del léxico cohesivo los que determinan la relación de discurso establecida. Además, frente a los marcadores de discurso, que suelen tener un alcance local, las construcciones con encapsulador suelen actuar en la conexión de unidades discursivas más extensas, articulando, por ejemplo, la organización de los párrafos en la escritura. Asimismo, ha de tenerse en cuenta que además de las construcciones con nombres señaladores, otras construcciones fraseológicas pueden también desempeñar un papel clave en la conexión de unidades y en la organización textual (Martí Sánchez 2020).

El hecho de que las relaciones discursivas puedan permanecer implícitas, construidas por fenómenos de interfaz o marcadas explícitamente mediante medios léxicos tiene también consecuencias en la enseñanza de la escritura. En este sentido, la enseñanza de la conexión ha tendido a centrarse en unos pocos elementos gramaticalizados especializados en la construcción de relaciones, los marcadores discursivos, quedando al margen la importancia de las relaciones por sí mismas, así como las muchas otras opciones de las que dispone la lengua para construir estas relaciones, incluyendo aquellas aparentemente implícitas.

Teniendo en cuenta que los marcadores discursivos ya están incorporados a la enseñanza de la escritura, la explotación didáctica de las relaciones discursivas puede continuar mediante dos enfoques principales, recogidos en Flowerdew (2012: 51). El primero, denominado enfoque formal, amplía las señales de las relaciones discursivas a otros recursos lingüísticos; esto es, incorpora el léxico conectivo desde un punto de vista construccional,

así como enriquece la enseñanza de muchos elementos ya presentes en el currículo -como los tiempos verbales, el orden oracional o la sinonimia- con su funcionamiento discursivo en la construcción de relaciones (Duque 2021b). Dicho de otro modo, este enfoque es semasiológico y parte de las señales cohesivas para trabajar con sus posibles funciones semánticas y pragmáticas. El segundo enfoque es conceptual u onomasiológico, y parte de un conjunto de categorías, las propias relaciones discursivas, a partir de las cuales se asocian sus posibles señales o realizaciones lingüísticas, tanto explícitas como implícitas.

Desde nuestro punto de vista, el primer enfoque complementa al segundo, ya que ha de valorarse que muchas relaciones, especialmente las de contigüidad, no tienen medios explícitos de expresión. El objetivo final es, en cualquier caso, que los aprendices alcancen un nivel de competencia en el que no solo sepan reconocer y utilizar las diferentes señales explícitas de las relaciones, sino que también identifiquen las relaciones que estructuran un texto y que aprovechen la naturaleza recursiva de esas relaciones para construir sus propios textos. De este modo, podrán valorar la claridad de la organización textual, así como discernir cuándo es necesario introducir marcas explícitas de esa organización y cuándo no lo es (cf. Crombie 1985a; 1985b; Flowerdew 2012: 56).

4. La enseñanza de la escritura: las relaciones discursivas en la transición de la oración al texto

La enseñanza de la lengua escrita se ha centrado principalmente en el ámbito oracional, por ejemplo, en la concordancia de número y de género, en la elección de los tiempos verbales, en el orden oracional o en la selección léxica. Como apunta Flowerdew (2012: 53), los fenómenos plenamente discursivos, como las relaciones de discurso, la coherencia y la cohesión, aunque son centrales en la escritura, no lo son en su enseñanza: “cohesión is fundamental to text construction, but it is neglected in many learning materials, preference being giving to grammar and lexis”. En el caso de las lenguas adicionales, este hecho se manifiesta incluso en los “llamados enfoques comunicativos [...] que se han desarrollado mayoritariamente a partir de unidades lingüísticas de rango inferior al texto” (López Ferrero y Martín Peris 2013: 5).

Esto no significa que no se atienda al nivel discursivo, de hecho, ya hemos mencionado que los marcadores de discurso están plenamente incorporados a la enseñanza de la lengua. También es indiscutible la presencia de textos completos en los materiales didácticos, tanto en la lengua primera como adicional. Sin embargo, más allá del uso de marcadores, la explotación didáctica de estos textos rara vez se centra en los aspectos formales de la construcción del discurso, salvo aquellos vinculados a la organización discursiva de géneros textuales específicos. Con todo, los géneros textuales, al tener un fundamento cultural y concreto, son menos productivos en la enseñanza de la lengua que las relaciones discursivas, cuyo fundamento es cognitivo y abstracto.

Debido a que los géneros textuales no están limitados cognitivamente, los hablantes no somos capaces de desarrollar textos en todos los géneros existentes. Sin embargo, sí podemos formular todas las relaciones discursivas de una forma u otra. Por esta razón, la enseñanza de la escritura basada en géneros textuales ha de limitarse a una selección de los mismos y, por esa razón, resulta tan productivo incorporar la enseñanza explícita de las relaciones, especialmente en los enfoques procesuales a la escritura, ya que estas relaciones constituyen el principal procedimiento de construcción recursiva del discurso, que se da de manera transversal en todos los géneros y etapas del proceso de escritura.

Aunque en el nivel local las relaciones afectan a la conexión de enunciados adyacentes, su enseñanza no tiene por qué limitarse a este ámbito. Como se ha mencionado, las relaciones discursivas configuran unidades intermedias y superiores del discurso (Salameh y Pardo 2024) que también han de tenerse en cuenta en la enseñanza de la escritura. Los párrafos y otras unidades intermedias suelen seguir patrones recurrentes de construcción basados en relaciones y, a su vez, pueden estar conectados entre sí mediante relaciones de contraste, ampliación o causa que dan coherencia y sentido global al texto. Los patrones de relaciones que suelen configurar los párrafos, conocidos como *relational frames* o *macro-patterns* (Crombie 1985a; 1985b), también pueden constituir un recurso altamente productivo en la enseñanza de la escritura, complementando la enseñanza aislada de relaciones discursivas.

A modo de ejemplo, uno de estos marcos o esquema relacional habitual se caracteriza por exponer una enumeración o una clasificación, en una configuración de relaciones o patrón que habitualmente comienza con un enunciado presentativo u oración tópica, como la que ilustra (a) en el ejemplo (16). Este enunciado establece una relación de Preparación (Fuentes 2024) con un conjunto de enunciados, que a su vez se vinculan entre sí mediante una relación de Lista: (b), (e), (h), (j), (m) y (n). De manera opcional, este patrón nuclear puede ampliarse de tres maneras diferentes. En primer lugar, la oración introductoria de la enumeración puede ir precedida de una que establezca un marco contextual o Fondo; en segundo lugar, como ocurre en (16), cada uno de los elementos de la enumeración puede ampliarse mediante relaciones de Elaboración; y, en tercer lugar, una última oración puede reformular de forma conclusiva los elementos de la enumeración, recuperando en cierto modo el grado de generalidad propio de la oración introductoria y configurando la estructura anular o circular habitual en los textos y unidades discursivas.

(16) (a) El mundo fantástico de la Tierra Media, creado por J.R.R. Tolkien, está habitado por seis razas diferentes. (b) Los elfos son una raza inmortal con una extraordinaria fuerza física y nobleza de espíritu. (c) Son seres esbeltos, de estatura ligeramente superior a la de los hombres y con las orejas puntiagudas. (d) Destacan como músicos y artesanos y, además, dominan las artes mágicas casi tan bien como los magos. (e) Los hobbits no son inmortales, pero pueden vivir cerca de 100 años. (f) Se caracterizan por su baja estatura, por su complexión rolliza y por tener pelo en los pies. (g) Llevan vidas sedentarias y tranquilas y suelen dedicarse a la agricultura. (h) Los enanos, otra de las razas de la Tierra Media, son aún más bajos que los hobbits y suelen tener largas barbas. (i) Destacan por su temperamento volátil y por su habilidad para trabajar el metal. (j) Los orcos son una raza movida por el odio y la destrucción. (k) Presentan una altura similar a los humanos, pero tienen una complexión fuerte y robusta, aunque grotesca. (l) Destacan como soldados y siempre trabajan para fuerzas malignas. (m) Los trolls son más grandes que los orcos y suelen dedicarse al vandalismo, aunque también existen trolls buenos de corazón. (n) Por último, los humanos son una raza fuerte y valiente, pero inclinada a las epidemias y a la enfermedad. (ñ) Algunos humanos sirven al bien y otros, a las fuerzas del mal. (Duque *et al.* 2019).

En cuanto a los procedimientos cohesivos de este patrón relacional, los enunciados introductorios suelen presentar un verbo existencial, un cuantificador y algún procedimiento catafórico, aunque otras opciones son posibles. Las relaciones de Lista pueden permanecer implícitas o aparecer marcadas mediante estructuradores de la información, tópicos colgados o estructuras gramaticales paralelísticas, que es el procedimiento que destaca en (16). Las relaciones de Elaboración, por su parte, no suelen estar marcadas con léxico especializado, sino que se valen de las repeticiones y de las relaciones léxicas meronímicas

para su establecimiento, como ilustra (16). Por último, cuando aparecen, los enunciados conclusivos retoman los términos del enunciado presentativo y pueden proponer una reformulación implícita o explícita, en este último caso, habitualmente señalada por un conector conclusivo, como *en definitiva*.

Sin ánimo de ser exhaustivos, otros patrones o esquemas relacionales que configuran unidades intermedias en la construcción del discurso se basan en el desarrollo de comparaciones y contrastes, en la ejemplificación, en la progresión temporal, en la generalización, en la exposición de un problema y su solución o en las explicaciones en términos causales. En cada uno de estos esquemas o patrones destacan diferentes procedimientos de construcción. Por ejemplo, en las unidades basadas en las comparaciones y contrastes destacan las estructuras paralelas, así como las relaciones léxicas de antonimia, de sinonimia y el léxico cohesivo especializado: conjunciones y locuciones conjuntivas (*pero, como, mientras que, al igual que*); locuciones preposicionales (*frente a, a diferencia de*); marcadores de discurso (*en cambio, por el contrario, del mismo modo, asimismo, igualmente*); adjetivos (*diferente, contrario, opuesto, distinto, mismo, igual, similar, análogo, equivalente*) o verbos (*contrastar, oponerse, coincidir, equivaler, parecerse*).

Por último, cabe destacar que, atendiendo a un enfoque procesual de la expresión escrita (White y Arndt 1991; Cassany 2005), las relaciones discursivas no solo desempeñan un papel fundamental en las fases de textualización y revisión, con la reflexión sobre sus procedimientos concretos de construcción, sino que también pueden incorporarse en la etapa de planificación textual. Debido a su carácter cognitivo, los aprendices pueden anticipar las relaciones que conectarán las ideas principales y secundarias de sus textos antes de empezar a escribir, lo que permite estructurar de manera más coherente tanto el contenido como la organización discursiva. Planificar los textos con estas relaciones en mente facilita el control de la coherencia textual, al abordar la construcción de unidades intermedias y de los textos completos, lo que se traduce en una producción escrita más reflexiva desde su inicio.

En conclusión, es un hecho ampliamente aceptado que la enseñanza de la escritura debe trascender el nivel oracional, abarcando también la dimensión discursiva y que esta debe abordarse de manera integral en las diferentes etapas del proceso de escritura. Teniendo esto en cuenta, para que las relaciones de discurso se conviertan en una herramienta central en la enseñanza de la escritura, su aplicación debe ir más allá de la conexión de oraciones adyacentes, incorporando un enfoque recursivo que abarque desde la construcción de unidades intermedias, como los párrafos, hasta el texto completo, ya desde la planificación hasta la redacción y revisión. Este enfoque conceptual de enseñanza de las relaciones (Flowerdew 2012) ha de complementarse con los diversos recursos formales de los que dispone la lengua para la construcción de estas relaciones y unidades, incluidos los procedimientos implícitos, de modo que los aprendices sean capaces de reconocer estos procedimientos, compararlos y seleccionarlos críticamente en la producción de sus textos.

5. Conclusiones: acciones didácticas para la incorporación de las relaciones de discurso en la enseñanza de la escritura

Las relaciones discursivas son la herramienta principal en la construcción de textos coherentes y cohesionados. Su naturaleza cognitiva y recursiva las convierte en un recurso muy productivo en la enseñanza de la escritura. A lo largo de este artículo, hemos destacado que la enseñanza de estas relaciones no debe limitarse al ámbito de la conexión de oraciones adyacentes, sino que ha de abarcar la construcción de unidades discursivas superiores, desde los párrafos hasta los textos completos. Además, su tratamiento didáctico debe incluir las diferentes etapas del proceso de escritura: planificación, redacción y revisión, reconociendo tanto los recursos formales explícitos como los procedimientos implícitos que la lengua ofrece para construirlos. Esta perspectiva abarca tanto el enfoque formal, que se centra en los recursos lingüísticos para expresar relaciones, como el conceptual, que se centra en la identificación y planteamiento de las propias relaciones discursivas. A partir de esta perspectiva integral, proponemos a continuación una serie de acciones didácticas organizadas en función de las fases del proceso de escritura, con el fin de facilitar la incorporación de las relaciones discursivas a la enseñanza de la lengua.

Actividades de planificación

1. Trabajo con textos modelo desde un enfoque conceptual. Para despertar la conciencia sobre la organización textual en términos de relaciones, se solicita a los aprendices que descubran el esquema de relaciones que configura los párrafos de un texto o las oraciones de un párrafo en particular.

2. Trabajo con textos modelo desde un enfoque formal. Para despertar la conciencia sobre la organización textual en términos formales, se pide a los aprendices que identifiquen las señales lingüísticas que reflejan la estructura del texto modelo, siguiendo un esquema de relaciones del texto previamente proporcionado.

3. Trabajo con esquemas y mapas conceptuales para la producción de textos propios. Una vez los aprendices han seleccionado las ideas principales y secundarias de sus textos, promover la discusión sobre cómo esas ideas y otras alternativas podrían relacionarse entre sí, de modo que estas relaciones queden reflejadas visualmente en un esquema o mapa conceptual.

Actividades de práctica y redacción

4. Práctica estructurada desde un enfoque formal. A través de ejercicios tipo cloze o de selección múltiple, los aprendices deben completar huecos o seleccionar entre diferentes opciones las señales lingüísticas que mejor establezcan las relaciones discursivas pretendidas.

5. Práctica estructurada desde un enfoque conceptual. A través de ejercicios de emparejamiento y organización, los aprendices deben unir con flechas dos miembros discursivos dados u organizar fragmentos textuales atendiendo a un esquema de relaciones previamente proporcionado.

6. Práctica semiestructurada y producción textual desde un enfoque conceptual y formal. Redactar un texto o párrafo a partir de un esquema propio, reflexionando sobre los recursos lingüísticos disponibles para construir las relaciones descritas en dicho esquema.

Actividades de revisión

7. Revisión desde un enfoque conceptual. Evaluar el orden de la estructura del texto producido y explorar cómo hacerlo más complejo mediante la incorporación de nuevas relaciones discursivas (como ejemplos, contrastes, marcos informativos o explicaciones). Asimismo, valorar las relaciones discursivas existentes para identificar posibles simplificaciones, eliminando aquellas que no aporten claridad al texto.

8. Revisión desde un enfoque formal. Revisar cómo se señalan las relaciones discursivas en el texto, experimentando con la introducción o eliminación de marcadores y otros elementos cohesivos. Reflexionar si las relaciones implícitas son claras o si es necesario explicitarlas para mejorar la claridad y cohesión del texto.

En conclusión, las acciones didácticas presentadas buscan integrar las relaciones discursivas de manera transversal en el proceso de escritura, combinando un enfoque conceptual y formal. Mediante esta perspectiva integral, los aprendices no solo desarrollan una mayor conciencia sobre la estructura de los textos, sino que también adquieren procedimientos lingüísticos concretos para producir escritos más coherentes y mejor organizados.

Eladio Duque

<https://orcid.org/0000-0001-9964-2895>

eladio.duque.gomez@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Referencias bibliográficas

- Asher, Nicholas; Lascarides, Alex (2003): *Logics of Conversation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bott, Oliver; Solstad, Torgrim (2021): "Discourse expectations: explaining the implicit causality biases of verbs", *Linguistics*, 59(2), pp. 361-416. <https://doi.org/10.1515/ling-2021-0007>
- Cassany, Daniel (2005): *Expresión escrita para ELE/L2*, Madrid: Arco.
- Crombie, Winifred (1985a): *Discourse and Language Learning: A Relational Approach to Syllabus Design*, Oxford: Oxford University Press.
- Crombie, Winifred (1985b): *Process and Relation in Discourse and Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Duque, Eladio (2016): *Las relaciones de discurso*, Madrid: Arco.
- Duque, Eladio (2021a): "Etiquetas de discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera", Marta Saracho-Arnáiz; Herminda Otero-Doval (eds.), *Internacionalización y enseñanza del español como lengua extranjera*, Oporto: Universidad de Oporto, pp. 854-873.
- Duque, Eladio (2021b): "Retos en la enseñanza de la coherencia y la cohesión en español L2", Pedro García Guirao (ed.), *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2*, Barcelona: Octaedro, pp. 165-176.
- Duque, Eladio (2022): "Gramática y estudios del discurso", Carmen López Ferrero; Isolda Carranza; Teun Van Dijk (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*, Londres: Routledge, pp. 143-157.
- Duque, Eladio (2024): "Factual Shell Noun Constructions in Discourse", *Revista signos* 57(114), pp. 311-336.
- Duque, Eladio (2025): "Relaciones de discurso implícitas", Catalina Fuente; Víctor Pérez Béjar (eds.), *Explorando las relaciones intradiscursivas: un enfoque multidimensional*, Londres: Routledge, pp. 139-152.
- Duque, Eladio; Martín de León, Carmen; García Hermoso, Cristina (2019): *Palabras clave para organizar textos en español: recursos pragmáticos y discursivos*, Londres: Routledge.
- Flowerdew, John (2010): "Use of signalling nouns across L1 and L2 writer corpora", *International Journal of Corpus Linguistics* 15(1), pp. 36-55.
- Flowerdew, John (2012): *Discourse in English Language Education*, Londres: Routledge.
- Fraser, Bruce (2009): "An Account of Discourse Markers", *International Review of Pragmatics*, 1(2), pp. 293-320.
- Fuentes, Catalina (2024): "Relaciones de Preparación", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 100, pp. 13-28. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.98397>
- Fuentes, Catalina; Pérez Béjar, Víctor (eds.) (2025): *Explorando las relaciones intradiscursivas: un enfoque multidimensional*, Londres: Routledge.
- Garrido, Joaquín (2023): "Context and coordination in discourse", *Biblioteca de Babel: Revista de Filología Hispánica*, vol. extra. 1, pp. 301-320. <https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2023.extra1>

- Garrido, Joaquín; Rodríguez Ramalle, Teresa (2015): "Constituyentes y relaciones en la oración y en el discurso", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, pp. 199-225. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v62.49504
- González Manzanero, Remei; Rosado Villegas, Elisa (2022): "Conectividad causal en el discurso: hacia una caracterización global de las construcciones causales en español", *Revista signos*, 55(110), pp. 790-815. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000300790>
- Halliday, Michael; Hasan, Ruqaiya (1976): *Cohesion in English*, Londres: Longman.
- Hinkel, Eli (2020): *Teaching academic L2 writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*, Londres: Routledge.
- Hoey, Michael (2001): *Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis*, Londres: Routledge.
- Hobbs, Jerry R. (1990): *Literature and Cognition*, Stanford: CSLI.
- Hyland, Ken (2017): "Metadiscourse: What is it and where is it going?", *Journal of Pragmatics*, 113: pp. 16-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.007>
- Kehler, Andrew (2002): *Coherence, Reference, and the Theory of Grammar*, Stanford: CSLI Publications.
- Kehler, Andrew (2022): "Coherence Establishment as a Source of Explanation in Linguistic Theory", *Annual Review of Linguistics*, 8(1), pp. 123-142. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030357>
- Kooiker den Boer, H. S.; Sanders, T. J. M.; Evers-Vermeul, J. (2023): "Teaching text structure in science education: What opportunities do textbooks offer?", *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 12, pp. 1-38. <https://doi.org/10.51751/dujal11325>.
- Labov, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Longacre, Robert E. (1972): *Hierarchy and Universality of Discourse Constituents in New Guinea Languages*, Washington: Georgetown University Press.
- Longacre, Robert E. (1983): *The Grammar of Discourse*, Nueva York: Plenum Press.
- López Ferrero, Carmen (2021): "El tratamiento del léxico", Sara Robles (coord.), *Pragmática: estrategias para comunicar*, Madrid: Anaya, pp. 43-56.
- López Ferrero, Carmen; Martín Peris, Ernesto (2013): *Textos y aprendizaje de lenguas*, Madrid: SGEL.
- López Samaniego, Anna (2014): *Las etiquetas discursivas: cohesión anafórica y categorización de entidades del discurso*, Pamplona: Eunsa.
- Loureda Lamas, Óscar; Gelormini-Lezama, Carlos (2024): "Los estudios sobre la encapsulación en español", *Revista signos* 57(114), pp. 195-208.
- Mann, William C.; Thompson, Sandra A. (1988): "Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization", *Text & Talk*, 8(3), pp. 243-281.
- Martí Sánchez, Manuel (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid: Arco.
- Martí Sánchez, Manuel (2020): "Texto, discurso y construcciones fraseológicas", Luis Alberto Hernando Cuadrado; M. Azucena Penas Ibáñez (eds.), *Análisis del discurso y registros del habla*, Madrid: Iberoamericana Vervuert, pp. 153-179.
- Martin, James (1991): *English Text: System and Structure*, Filadelfia: John Benjamins Publishing.

- Renkema, Jan (2009): *The texture of discourse: Towards an outline of Connectivity Theory*, Ámsterdam: John Benjamins.
- Renkema, Jan; Schubert, Christoph (2018): *Discourse Studies: An Introductory Textbook*, Ámsterdam: John Benjamins Publishing.
- Salameh Jiménez, Shima; Pardo Librer, Adrià (2024): "El tratamiento de las unidades discursivas superiores más allá del párrafo. Retos, propuestas y materiales", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 99, pp. 1-6. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.96956>.
- Sanders, Ted; Spooren, Wilbert; Noordman, Leo G. M. (1992): "Toward a Taxonomy of Coherence Relations", *Discourse Processes*, 15(1), pp. 1-35.
- Taboada, Maite (2009): "Implicit and Explicit Coherence Relations", Jan Renkema (ed.), *Discourse, of course*, Ámsterdam: John Benjamins, pp. 127-140.
- Webber, Bonnie; Prasad, Rashmi; Lee, Alan; Aravind, Joshi (2019): *The Penn Discourse Treebank 3.0 Annotation Manual. Technical Report*, Filadelfia: University of Pennsylvania.
- White, Ron; Arndt, Valery (1991): *Process Writing*, Londres: Longman.
- Winter, Eugene (1977): "A Clause-Relational Approach to English Texts", *Instructional Science*, 6, pp. 1-92.