

Artículo original

La enseñanza de vocabulario en las clases de portugués lengua extranjera, una mirada crítica desde las teorías hasta el manual de enseñanza

The teaching of vocabulary in Portuguese foreign language classes, a critical look from the theories to the teaching manual

Nicolás Omar Borgmann

Universidad Gastón Dachary, Argentina
Consejo General de Educación, Misiones, Argentina
<https://orcid.org/0009-0000-51112-3674>

e-mail: n.borgmann@hotmail.com

Recibido: 6/1/2023
Aprobado: 18/4/2023

RESUMEN

En el presente artículo, se pretende analizar la enseñanza del léxico en un manual de portugués lengua extranjera para hispanohablantes a la luz de las diferentes metodologías de aprendizaje y los marcos mundialmente aceptados en la materia de enseñanza de la lengua extranjera. Primeramente, se plantea un recorrido conceptual por los aportes de los diferentes métodos de enseñanza al tratamiento del léxico, con concepción y formas de proponerlos para lograr, en definitiva, la aprehensión del aspecto, llegando a definir lo que actualmente se conoce como «enfoque léxico». Seguidamente, se analiza la presentación del aspecto lexical y su propuesta de enseñanza, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y en las Propuestas Curriculares para la Enseñanza del Portugués como Lengua de Herencia de Brasil; dicha presentación, se cierra con una comparación sobre carencias y aportes de ambos marcos al momento de encarar la creación de material didáctico y la presentación en actividades áulicas del contenido. En una tercera instancia, el trabajo propone el análisis de cuatro volúmenes de la colección *Rapazinho* (Borgmann, Macenchuk; 2021-2022), en los que se advierte la progresión en complejidad del abordaje lexical, construido desde la conjunción de diferentes herramientas didácticas sugeridas por diferentes enfoques teóricos y como esta, enriquecería la práctica áulica de docentes en beneficio del estudiante de portugués como lengua extranjera. Por último, se concluye que este tipo de análisis de material didáctico contrapuesto a las teorías y los marcos referenciales busca enriquecer la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras, y teniendo en cuenta que la literatura académica en relación con la enseñanza para hispanohablantes del portugués como lengua extranjera todavía es exigua, los puntos incluidos en este trabajo servirían para encaminar vertientes de mayores y profundas miradas profesionales.

Palabras clave: PLE; enfoques; léxico; Rapazinho; enseñanza.

ABSTRACT

This article intends to analyze the teaching of the lexicon in a foreign language Portuguese manual for Spanish speakers considering the different learning methodologies and globally accepted frameworks in the field of foreign language teaching. Firstly, a conceptual journey will be made through the contributions of the different teaching methods to the treatment of the lexicon, with conception and ways of proposing them to achieve the apprehension of the aspect, thus defining what is currently known as the "lexical approach". Next, the presentation of the lexical aspect and its teaching proposal are analyzed, within the Common European Framework of Reference for Languages and the Curricular Proposals for the Teaching of Portuguese as a Heritage Language of Brazil; that presentation closes with a comparison of the shortcomings and contributions of both frameworks when facing the creation of didactic material and the presentation of the content in classroom activities. In a third instance, the work proposes the analysis of four volumes of the *Rapazinho* collection (Borgmann, Macenchuk; 2021-2022) where the progression in complexity of the lexical approach is noted, built from the conjunction of different didactic tools proposed by different theoretical approaches, and as such, enriching the classroom practice of

teachers for the benefit of the student of Portuguese as a foreign language. Finally, it is concluded that this type of analysis of didactic material opposed to the theories and referential frameworks, seeks to enrich the practice of teaching foreign languages and, considering that the academic literature in relation to the teaching of Spanish-speaking Portuguese as a foreign language is still meager, the points included in this proposal could serve to open up as slopes of greater and deeper professional views.

Keywords: PLE; approaches; vocabulary; Rapazinho; teaching.

INTRODUCCIÓN

Aunque el estudio del léxico en la enseñanza del portugués como lengua extranjera estuvo siempre relegado a un segundo plano por tratarse, según creencia popular¹, de una lengua transparente por su cercanía filológica con el español no debemos, como profesionales lingüistas, desconocer y destacar la enorme complejidad de la conformación del léxico y su enseñanza cuando se trata de lenguas extranjeras.

Folse (2004) propone que el aprendizaje de una lengua sea materna o extranjera, integra numerosos aspectos, incluyendo la pronunciación, la escritura, la sintaxis y la pragmática, siendo el más importante el estudio de su vocabulario. En este sentido, junto con Folse, son varios los autores que, en las últimas décadas, reivindican un papel central para el vocabulario en el proceso de aprendizaje.

Abarcaremos en el presente recorrido, las posturas teóricas que ha tomado la enseñanza del componente lexical del idioma, su papel en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MCRE), su inclusión en los Lineamientos Curriculares para la Enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil (LCPLE) y por último, las propuestas de trabajo del componente en la colección «Rapazinho, curso para enseñanza de portugués lengua extranjera para hispanohablantes».

LA CUESTIÓN DEL MÉTODO

Método significa el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial. El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa.

Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales. La elección de un método apropiado para la enseñanza del español como lengua extranjera es una de las cuestiones básicas que todo profesor debe plantearse. La elección por uno u otro método determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo.

Sostienen Richards & Rodgers (2001) que el método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden. Por otro lado, el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje.

¹ Recientemente una nota publicada en el diario *Ámbito Financiero* de la República Argentina instaló nuevamente la discusión al sostener que «...*Resulta ser la primera lengua más fácil de aprender si eres hispanohablante ya que tanto este idioma como el español son lenguas románicas*». Artículo publicado el 25/01/2022 en <https://www.ambito.com/informacion-general/idiomas/cuales-son-los-5-mas-faciles-aprender-n5357997>

BREVE HISTORIA DE LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LOS DIFERENTES MÉTODOS

Haciendo un somero recorrido por los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE), vemos que ya desde el *método gramática-traducción*, que ha ocupado gran parte de la historia de la enseñanza de lenguas, y que se centró en la enseñanza de estructuras gramaticales y prácticas de traducción de vocabulario (palabras lengua extranjera → palabra lengua materna). Con este método, la enseñanza del vocabulario consta en la presentación de listas de palabras articuladas de la forma metódica expuesta partiendo de un texto escrito.

Si bien el método que le siguió, *método directo* apareció en aparente reacción al anterior y que proclamó una revolución conceptual en la enseñanza de LE, no ha contribuido con fundamentos concretos a las estrategias de aprendizaje del léxico. La presentación de nuevas palabras se hacía directamente en LE usando objetos reales, mímicas, gestos o contextos.

En el *método audiolingual*, se da prioridad a la audición de estructuras sintácticas presentes en diálogos, pero el objetivo de aprendizaje es la fijación del sistema de la lengua a través de hábitos lingüísticos y la enseñanza de vocabulario se reduce exclusivamente al básico y necesario.

Ya con el *método comunicativo*, la enseñanza de una lengua extranjera (LE) da mayor protagonismo a las funciones comunicativas (llamadas macrohabilidades, «leer, escribir, escuchar y hablar») que, a las estructuras gramaticales, impulsando que el aprendizaje de palabras o unidades léxicas ocurra de manera inconsciente a través de la práctica de actividades.

No obstante, con el enfoque natural de Krashen & Terrell (1983) y la hipótesis del *input* comprensible, es cuando el vocabulario vuelve a adquirir un lugar privilegiado en la enseñanza/aprendizaje de LE. En este sentido, Appel (1996) en su artículo “The lexicon in second language acquisition” dedica un apartado al desarrollo del léxico en el aula e indica cuestiones centrales en la enseñanza del vocabulario. 1º) ¿Qué significa aprender una palabra?, 2º) ¿A través de qué tipo de enfoques didácticos se pueden aprender todos los aspectos léxicos? Además, sostiene que los enfoques deben referirse a cinco cuestiones cuando de enseñar léxico se tratase, a saber:

- 1) La competencia receptiva debe preceder a la competencia productiva.
- 2) El aprendizaje de palabras requiere un esfuerzo consciente y cognitivo por parte del alumno.
- 3) Las nuevas palabras deben presentarse en contextos relevantes y significativos.
- 4) Es necesario repetir las nuevas palabras para aprenderse.
- 5) Además de palabras, también se debe enseñar expresiones idiomáticas, combinaciones sintagmáticas, expresiones lexicalizadas, etc.

EL ENFOQUE LÉXICO

Siguiendo con la línea anterior, al enfoque gramatical, se le puede sumar el enfoque léxico (EL) que coexiste con los demás descriptos, tomando mayor o menor relevancia según el momento histórico descripto.

Teniendo en cuenta la obra de Lewis (1993), se puede concluir que el docente que sigue este enfoque realizaría estas acciones:

- dar mucha importancia al léxico en sus clases;
- enseñar colocaciones y otros tipos de unidades léxicas;
- enseñar la gramática de las palabras;
- enseñar técnicas para anotar, reciclar léxico, etc.;
- animar al alumno a someterse a *input* para que él mismo descubra bloques, lo que él denomina la estrategia de la segmentación pedagógica (*pedagogical chunking*);

- profundizar en palabras conocidas, dando distintos tipos de información sobre las palabras (enseñanza cualitativa).

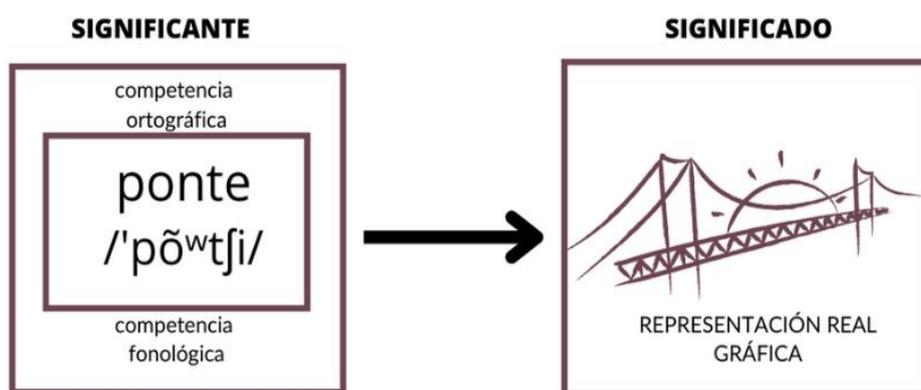
Ahora bien, como profesores de lenguas extranjeras y sobre todo de portugués lengua extranjera para hispanohablantes, nos llama a la reflexión de las consecuencias prácticas en el aula sobre la utilización y optimización del enfoque léxico.

Dada la naturaleza de ambas lenguas, el español como lengua materna y el portugués como lengua extranjera, el aprendizaje de los «bloques» a través de *inputs* brindados en clases es mucho más ameno y práctico por parte de los alumnos (conocen las estructuras de armado de palabras y derivados, inconscientes en el caso de la lengua materna) aunque, todavía los alumnos necesitan una enseñanza guiada y mediada por el profesor y el material didáctico. Todo esto, siempre teniendo en cuenta la necesidad de realizar buenas conceptualizaciones de léxico.

NOCIONES SOBRE EL CONCEPTO DE LÉXICO

Coincidimos en afirmar que una palabra es una unidad lingüística reconocida por los usuarios de la lengua que consta de una forma fonológica (significante) asociada a una representación mental, un concepto (significado).

Figura 1. Diferentes competencias en torno a la palabra «ponte» (puente)



De hecho, se considera que la palabra es la unidad léxica por excelencia, de hecho, los inventarios léxicos más usados, diccionarios y glosarios están constituidos por una palabra “raíz” de donde los usuarios deben tener las herramientas lingüísticas necesarias para poder desglosar el abanico de palabras derivadas. Esto sin dejar de lado, que también pueden incluir “unidades léxicas” cargadas de significados diferentes, usos regionales, frases idiomáticas o frases construidas con usos restringidos.

Dejamos de lado aquí las relaciones que existen entre la competencia léxica con otras competencias lingüísticas que trascienden a la palabra o de los elementos léxicos que no coinciden con ella (afijos y frases hechas).

PALABRA	OTRAS ACEPCIONES
<p style="text-align: center;">PONTE</p> <p>1. Construção que liga dois pontos separados por um curso de água ou por uma depressão de terreno. 2. [Náutica] Coberta ou sobrado do navio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ponte como “tecer vínculos”. • Como lazzos amistosos. • Como “fiz uma ponte nas baterias dos carros”. • Como “O amor dinamita a ponte e manda o amante passar. (Drummond de Andrade). • Como “Se você se sente só, é porque ergueu muros em vez de pontes. (Shakespeare).

Sin embargo, no debemos desconocer las estrechas relaciones del conocimiento léxico y las competencias discursivas y funcionales, en que la precisión y comprensión textual, dependen en parte, del conocimiento léxico del hablante.

LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL MCER

Según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER), la competencia léxica forma parte de la competencia lingüística comunicativa de los hablantes. En su punto 2.1.2 manifiesta:

... la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones... (p. 13).

Con este supuesto, la competencia lingüística comunicativa se subdivide en seis subcompetencias, donde una de ellas es la *competencia léxica* donde el progreso del alumno se clasifica por escalas y está inserta de manera transversal a lo largo de todo el documento, en particular en las actividades de la lengua, los niveles de dominio y en los ámbitos de uso.

El MCER no aborda los conocimientos implícitos para la formación del léxico, conocimientos de formación de palabras por procesos inherentes a la lengua, tal vez, porque considere que estos conocimientos se producen implícitamente por la relación entre la producción y la interacción comunicativa (*input-output*).

En el MCER el tratamiento de la competencia léxica es bastante simple e incompleto ya que todo lo que signifique conocer la estructura interna de la palabra en su estructura interna y de ahí su proyección semántica se incluye en la competencia gramatical, son esbozos de conceptos y prácticas de formación de palabras, dejando, como ya se dijo, a una suerte de conocimiento implícito de los mecanismos de formación de palabras.

Se define la competencia léxica como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales (5.2.1.1.)», que se transcribe a continuación:

5.2.1.1. La competencia léxica

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los elementos léxicos o unidades léxicas comprenden:

a. Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Incluyen:

- Fórmulas fijas, que comprenden:
 - exponentes directos de funciones comunicativas como, por ejemplo,
 - saludos: Encantado de conocerle, Buenos días, etc.;
 - refranes, proverbios, etc.;
 - arcaísmos residuales; por ejemplo: Desfacer entuertos, Válgame Dios.
- Modismos; a menudo:
 - metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: Estiró la pata (murió). Se quedó de piedra (se quedó asombrado). Estaba en las nubes (no prestaba atención);
 - intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: blanco como la nieve (=«puro»), como opuesto a blanco como la pared (= «pálido»);
 - estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo:
«¿Por favor, sería tan amable de + infinitivo...?».
- Otras frases hechas como:
 - verbos con régimen preposicional; por ejemplo: convencerse de, alinearse con, atreverse a;
 - locuciones prepositivas; por ejemplo: delante de, por medio de.
- Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: Cometer un crimen/error, ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno).

b. Palabras: una palabra puede tener varios significados distintos (polisemia); por ejemplo: tanque, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o banco, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).

Este abordaje del MCER, como ya se estableció previamente, nos resulta incompleto para abordar la cuestión léxica en la creación de propuestas didácticas para hispanohablantes, no obstante, es necesaria para guiar y referenciar las obras.

LA CUESTIÓN DEL LÉXICO EN LA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA (PCEPLH) DEL MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DE LA REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL.

Este documento, emanado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil en el año 2020, es un intento de homogenizar y regular los cursos oficiales de portugués como lengua de herencia para familiares de emigrantes brasileños que habitan en países no hispanohablantes, el ministerio también ha desarrollado propuestas curriculares para enseñanza del portugués para hispanohablantes, para a efectos de la diagramación y secuenciación de cursos y material didáctico de portugués lengua extranjera parece más acertado la descripción dada en este documento.

La PCEPLH (2020) consta de siete secciones donde articula los niveles de aprendizaje y certificación del portugués como lengua de herencia/extranjera dedicando una sección completa para cada nivel a lo que llama “ítems léxicos” y ahí enumera una lista de conceptos siguiendo la propuesta de “bloques” de Lewis (1993) a ser abordados por el profesor para lograr el desglose lexical necesario para el manejo lexical de los estudiantes; ítems basados según el mismo documento, en los parámetros del MCER.

Antes de comenzar la descripción de los descriptores lexicales de cada nivel, la obra orienta a los docentes a que reflexionen sobre los puntos gramaticales y lexicales que podrían trabajarse con los temas y subtemas del nivel de proficiencia focalizado (p. 26). En la presentación de descriptores para la **comprensión escrita**, en lo concerniente al nivel B2 recién propone la sustitución de términos basados en sinonimia y explícitamente propone relaciones anafóricas en la utilización de pronombre, pero, ya desde los niveles Básicos (A1 y A2) propone el uso de diccionarios, glosarios, familia de palabras. Por su parte, en la **comprensión oral** del nivel C1, propone mecanismos de inferencia de información a través del conocimiento de armado lexical del discurso oral.

Como ya se dijo, el articulado de los delineamientos curriculares se organiza en ítems para cada nivel de certificación a través de descriptores, más explícitamente expuestos que en el MCER, en la siguiente imagen, se presenta la enumeración del ítem lexical para el nivel A1.

Figura 2. Primera parte de los ítems lexicales del nivel A1 (p. 175)

6.1 Iniciante (A1)

- Alimentos e bebidas
- Animais de estimação
- Atividades de rotina
- Atividades de lazer
- Caracterização física
- Casa (cômodos e móveis)
- Cidade (prédios, ruas)
- Clima
- Cores
- Corpo
- Dados pessoais (identificação)
- Datas (meses e anos)
- Datas comemorativas
- Desejos
- Dias da semana
- Disciplinas escolares
- Doenças
- Escola

Estos bloques habilitan al profesor de portugués lengua extranjera (PLE) a desglosar la temática (Lewis, 1993), teniendo en cuenta las consideraciones regionales y culturales de las diferentes regiones donde se enseñe PLE, sobre todo para hispanohablantes. Desprendemos de esta propuesta, la utilización de campos semánticos para la ampliación de vocabulario por parte de los alumnos bajo la guía del profesor, por ejemplo, el bloque *alimentos e bebidas* puede abrirse a verbos, sustantivos, adjetivos:

BLOQUE	SUSTANTIVOS	VERBOS	ADJETIVOS
<i>alimentos e bebidas</i>	Alimento		
	Bebida		
	Frutas	Comer	Comido
	Legumes	Alimentar	Alimentado
	Maçã	Beber	Bebido
	Refrigerante		

LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LÉXICO CONTENIDO EN EL MATERIAL DIDÁCTICO RAPAZINHO (2021/2022)

En la actualidad, los profesores de portugués para hispanohablantes no contábamos con un material para enseñanza del idioma que contemplasen los dos marcos anunciados ut supra, y a su vez, que explicitase el trabajo con léxico, ya sea, desde campos semánticos o ítems lexicales, como con procesos de incorporación de este. Es así, que en la colección Rapazinho (Borgmann, N.; Macenchuk, R.) se identifican ejemplos de trabajo con léxico, desde diferentes enfoques y metodología de enseñanza.

El volumen 1, que comprende los contenidos del nivel principiante de la PCEPLH, pensado para estudiantes que se inician en el proceso de aprendizaje del portugués como lengua extranjera, en la unidad donde se trabaja con vocabulario de playa, parte integrante del tópico discursivo “organizar férias”, queda plasmado a través de la relación imágenes representativas / palabras en la lengua meta; al estilo del enfoque directo donde se pretende la incorporación de léxico de manera concisa y directa, pero evitando la utilización de traducciones entre ambos sistemas lingüísticos.

Figura 3. Ejemplo página de trabajo con lista de vocabulario en el libro RAPAZINHO 1 (Borgmann, Macenchuk; 2021, p. 76)



Como se observa en la figura, se da la relación léxica entre palabra e imagen es un una única acepción, esto no quiere decir que no existen otros términos para denotar la misma imagen, pero, tomando a Singleton (1999), que no se presenten otros vocablos, tiene que ver con que exponer varias palabras para denominar un mismo objeto puede ser contraproducente en términos de aprendizaje; así si se enseñan sinónimos o especificaciones de hiperónimos, al menos a un nivel principiante, se crea una carga cognitiva innecesaria (Singleton, 1999, p. 145).

A partir del volumen dos, que armoniza los descriptores propuestos en el MCER y en las PCEPLH, establece el trabajo de ampliación de vocabulario a través de la búsqueda y explicitación de sinónimos y antónimos, ya desde sus conceptos, hasta la búsqueda en diccionarios especializados.

Figura 4. Ejemplo página de trabajo con sinónimos y antónimos en el libro RAPAZINHO 2 (Borgmann & Macenchuk; 2021, p. 36).

Um **sinônimo** é uma palavra apesar de ser diferente, tem o mesmo significado (ou semelhante), e por isso a sua inclusão não altera o sentido do texto em questão.

Ordene as sílabas para formar palavras. Em seguida, escreva um sinônimo para cada palavra que você descobriu.

- a) con-en-trar
- b) bo-ro-so-sa
- c) ro-li-gei
- d) te-va-len
- e) gra-le-a
- f) guar-a-dar

Escreva um vocábulo que possa ser usado como antônimo de cada uma delas.

- a) dia
- b) longo
- c) quente
- d) devagar
- e) forte
- f) duro

Os **antônimos** correspondem a relação de duas palavras ou mais que apresentam significados opostos.

B 4.2 Intente dar os sinônimos e antônimos das seguintes palavras, procure em um dicionário.

- a) aprontar
- b) cheia
- c) danar
- d) embarço
- e) inalar
- f) lambada

Entrada no dicionário HOUAIS de sinônimos e antônimos.

desalinhado • *adj.* 1 descuidado: desazado, desleigante, desmazelado, displicente, negligente, vulgar <estilo d.> ➔ apurado, elegante, requintado 2 desleigante: amassado, desajeitado, desarrumado, desmazelado, mal-ajustado <um traje d.> ➔ arrumado, elegante 3 desordenado: desarranjado, desarrumado, desorganizado <fileiras d.> ➔ arrumado, ordenado, organizado • ant. geral: alinhado

Como procedimiento de sustitución léxica y designación referencial en la lingüística del texto (Lyons, 1997) la sinonimia ha cobrado mayor relevancia en la enseñanza del léxico tanto en lengua materna como extranjera de los usuarios.

Regueiro Rodríguez (2013) expone que la sinonimia intralingüística es aquella relación semántica lingüística entre significados y significante acrecentando también la relación de estos en el contexto referencial. A su vez, propone a la sinonimia interlingüística, como de rol fundamental en la formación de sujetos hablantes plurilingües.

Siguiendo las palabras de López García (2007, p. 76) la sinonimia es profundamente humana porque se basa en la función metalingüística; reconocer que dos palabras o expresiones son sinónimas supone llega a captar sus significados con independencia del contexto que las diferencia y ubicar el significado compartido es un ámbito no referencial, como puro contenido mental.

En su artículo, Regueiro Rodríguez (2013), sostiene que la sinonimia interlingüística, que interesa especialmente en la enseñanza de lenguas, está en la base de los diccionarios bilingües que catalogan sinónimos cognados y no cognados. Las lenguas próximas que tienen un patrimonio léxico común cuentan con un amplio número de los sinónimos interlingüísticos cognados y que en este ámbito de la enseñanza de lenguas se identifica con sinónimos que se escriben igual y se pronuncian casi igual y comparten significado y origen, generalmente origen latino o de corrientes migratorias árabes, en el caso de la relación español argentino con portugués brasileño, el origen de los cognados también se da en el plano de las influencias lingüísticas de las lenguas originarias del continente, lenguas cuyos préstamos están vigentes y viven en los discursos cotidianos.

Es de considerar que el tratamiento del uso de cognados para la enseñanza de lenguas extranjeras excede los objetivos de este artículo, por lo que deberían abordarse oportunamente en relación con el universo de publicaciones ya de relevancias y la propuesta de enseñanza contenidos en los volúmenes de la colección *Rapazinho*.

Por otro lado, actividades y propuestas de inferencias lingüísticas a partir de imágenes y contextos, a partir de conocimientos previos de los alumnos, para así construir vocabulario en portugués a través de prácticas cotidianas.

En la figura 6, observamos diseños gráficos que representan distintas actividades de uso del tiempo libre saludables, así propone estructuras como «pasear al perro, senderismo, canotaje», las cuales deberán ser adaptadas a la forma portuguesa, utilizando como recurso, entre otros, desde la traducción directa de términos y expresiones hasta la muestra de audiovisuales en el aula, donde se nombren estas actividades en el alumno sea quien debe relacionar las expresiones habladas con la pictórica para que el resultado sea la frase o palabra deseada.

Con este tipo de actividad, involucramos todas las competencias aludidas entorno a la figura 1 mencionada anteriormente, desplegando las diferentes subcompetencias que involucran la competencia lexical.

Figura 5. Ejemplo página de trabajo con formación de palabras en el libro RAPAZINHO 3 (Borgmann, Macenchuk; 2022, p. 32)

ا. 2 Que atividades encontra nesta imagem?

Por último, y sin agotar la ejemplificación, el *volumen 4* de la colección, que abarca el nivel B1+ del MCER e intermedio de las PCEPLH, pone en escena la formación de palabras a través de los mecanismos de derivación con el consiguiente cambio de categoría gramatical. La muestra ilustrada trabaja en este contexto, el pasaje que se da entre las categorías: *verbo* y *sustantivo* en un ida y vuelta.

Con tales actividades, el alumno sería capaz de inferir que las transformaciones por derivación de palabras, seguirían un patrón gramatical, el agregado de sufijos estables en la lengua y a partir de la incorporación consciente de estos procesos, ser capaz de llevarlos a la práctica en innumerables situaciones no previstas en el material didáctico, estas generalizaciones de conceptos, facilitan la concreción de los objetivos de los niveles superiores de los lineamientos curriculares arriba descritos, en lo que involucra a las estrategias lingüísticas de predicción y generalización de reglas gramaticales y lexicales para la creación y comprensión de discursos orales como escritos en lengua extranjera.

Figura 6. Ejemplo página de trabajo con formación de palabras en el libro RPAZINHO 4 (Borgmann, Macenchuk; 2022, p.13)

VOCABULÁRIO

Complete o quadro.

	Nome	Verbo
1.	o estudo	
2.		chocar
3.	a desculpa	
4.		escutar
5.	a ajuda	
6.		curar



Es importante destacar que, en este tipo de ejercicios, los estudiantes de portugués como segunda lengua deberán considerar las diferencias de géneros existente entre sustantivos portugueses y españoles, conocimiento necesario para la utilización del artículo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras y en particular, la del portugués como lengua extranjera para hispanohablantes debe una revisión profunda a la luz de las aportaciones de los marcos internacionales de referencia para la organización de estos tipos de cursos en lo que a la enseñanza del léxico se trata.

Cabe al docente responsable, brindar las herramientas conceptuales y prácticas para lograr la autonomía del estudiante en la interpretación y utilización de los términos y sus acepciones, de las formas en las que se forman y derivan, en las maneras de abordar la sinonimia de vocablos y hasta la posible antinomia.

Ambos marcos, sus conceptos y abordajes, tratan la cuestión de la enseñanza del vocabulario de forma incompleta, la luz que nos brindan las diferentes metodologías de enseñanza de LE a lo largo de la historia, deben servir al docente en su accionar diario a los efectos de lograr un mejor y eficiente entendimiento de la lengua y sus componentes.

La colección examinada tiene en cuenta, según se desprende de sus epílogos, la práctica áulica de los autores en la enseñanza del portugués como lengua extranjera, la cual ha llevado luz sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes de la lengua meta, rescatando y revalorizando experiencias y actividades para lograr la eficacia en el uso del sistema lingüístico y así lograr una comunicación más acertada en la lengua meta.

Este tipo de análisis de material didáctico contrapuesto a las teorías y los marcos referenciales busca enriquecer la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras y, teniendo en cuenta que la literatura académica en relación con la enseñanza para hispanohablantes del portugués como lengua extranjera todavía es exigua, los puntos incluidos en esta propuesta podrían servir para establecer vertientes de mayores y profundas miradas profesionales.

REFERENCIAS

- Appel, R. (1996). «The lexicon in second language acquisition». En P. Jorden y J. Lalleman (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition* (pp. 381-403). New York: Mouton de Gruyter.
- Baralo, M. (2005). «La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia». En *Carabela*, 58, 27-48. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/58.htm
- Borgmann, N.; Macenchuk, R. (2021). *Rapazinho 1: Curso Inicial de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes*. EDAC.
- _____. (2021). *Rapazinho 2: Curso Básico de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes*. EDAC.
- _____. (2022). *Rapazinho 3: Curso Pre-Intermedio de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes*. EDAC.
- _____. (2022). *Rapazinho 4: Curso Intermedio de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes*. EDAC.
- Folse, Keith S. (2004). *Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching*. The University of Michigan Press.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional (España): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm
- Krashen, S. D.; Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- López García, Á. (2007). «Sinonimia y circuitos neuronales». En Enric Serra Alegre, ed.: *La incidencia del contexto en los discursos*. Valencia, Universitat de Valencia; Nueva York: City University of New York. <Disponible en red: lear.unive.it/bitstream/10278/296/1/Atti-6-4s-Lopez_Garcia.pdf>.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. Paidós.
- Ministério das Relações Exteriores do Brasil. (2020). *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*. FUNAG.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edinumen (Cambridge de didáctica de lenguas).
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2013). «La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas». En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge. University Press.