

LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE COMO LENGUA EXTRANJERA (EAL): UN VOCABULARIO PARA LA EXPRESIÓN EMOCIONAL*

Corpus Linguistics in Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL): a Vocabulary for Emotional Expression

Laila M. JREIS NAVARRO
Universidad de Zaragoza
ljreis@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0003-4455-4745>

Recibido: 15/05/2024 **Aceptado:** 24/07/2025

Resumen: Este trabajo presenta el desarrollo y resultados de un proyecto docente que hace uso del Aprendizaje Basado en Datos (ABD) para la enseñanza del árabe como segunda lengua (L2) en un nivel intermedio bajo (A2/B1) y a través de un vocabulario emocional básico. El uso de la lingüística de corpus en la adquisición de esta lengua es un campo de exploración incipiente que va parejo al desarrollo de las tecnologías del lenguaje de una lengua considerada de morfología compleja y un reto para la computación. El estudio hace uso del corpus arTenTen y de las herramientas de Sketch Engine para explorar los patrones de uso de 6 emociones, siguiendo las pautas del proyecto GRID. A través del análisis de sus colocaciones y concordancias se elabora una serie de materiales que ponen en valor aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que definen el comportamiento de este léxico en distintos contextos de uso natural de la lengua. A pesar del reto que plantea el nivel de competencia lingüística abordado, los resultados son positivos, resaltando los puntos fuertes de esta metodología —como el fomento de la autonomía del alumnado— y algunos factores específicos del árabe que deben tenerse en consideración en futuras investigaciones.

Abstract: This paper presents the development and results of a teaching project that applies Data-Driven Learning (DDL) to teach Arabic as a second language (L2) at a low intermediate level (A2/B1) and through a basic emotional vocabulary. The use of corpus linguistics in acquiring this language is an emerging field of exploration that goes hand in hand with the development of language technologies for Arabic, which is considered to

*. Este estudio es el resultado del proyecto “Las tecnologías del lenguaje para el aprendizaje del árabe como segunda lengua: un léxico de las emociones” (ID: 624), financiado a través del Programa de Incentivación de la Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ - 2022). Este trabajo se ha realizado en el marco del Grupo Investigador “Clarisel”, que cuenta con la participación económica del Departamento de Ciencia, Tecnología y Universidad del Gobierno de Aragón y del Fondo Social Europeo.

have a complex morphology and to be a challenge for computation. The study uses the ar-TenTen corpus and Sketch Engine tools to explore the usage patterns of 6 emotions, following the guidelines of the GRID project. By analyzing their collocations and concordances, a series of materials is elaborated that highlight morphological, syntactic, semantic, and pragmatic aspects defining the behavior of this lexicon in different contexts of natural language use. Despite the challenge posed by the level of linguistic competence addressed, the results are positive, highlighting the strengths of this methodology —such as the enhancement of the learners' autonomy— and some factors specific to Arabic that should be considered in future research.

Palabras clave: Lengua árabe, Emociones. Segunda Lengua (L2). Aprendizaje Basado en Datos (ABD). Lingüística de corpus.

Keywords: Arabic language. Emotions. Second Language (L2). Data-driven Learning (DDL). Corpus Linguistics.

CÓMO CITAR: JREIS NAVARRO, Laila M. “La lingüística de corpus en la enseñanza del árabe como lengua extranjera (EALE): un vocabulario para la expresión emocional”. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 75 (2026), pp. 95-124. DOI: 10.30827/meaharabe.v75.30865

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del empleo de la lingüística de corpus¹, soportada por las tecnologías del lenguaje, en la adquisición de una segunda lengua (L2)² reside en el hecho de que permite un análisis a gran escala del uso natural de esta lengua, tanto escrito como oral, facilitando la identificación de secuencias recurrentes de palabras. El Aprendizaje Basado en Datos (ABD)³ permite el acceso a las concordancias o palabras clave en su contexto⁴ que, al reflejar un auténtico uso del lenguaje, evita las distorsiones provocadas por el trabajo en lingüística basado en las intuiciones⁵. Uno de los primeros avances en este sentido fue convertir a los aprendices de una L2 en investigadores⁶, quienes, por medio de los procesos analíticos que se desarrollan en esta metodología, adquieren nuevas estrategias de aprendizaje que refuerzan su autonomía mediante el acceso al uso real de la lengua objeto de estudio⁷.

1. Reppen y Simpson-Vlach. “Corpus linguistics”.

2. También referida como ‘adquisición de una segunda lengua’ (ASL); en inglés, *second language acquisition* (SLA).

3. En inglés, *data-driven learning* (DDL), también referido como *computer-assisted language learning* (CALL), es un enfoque pedagógico en el aprendizaje de lenguas extranjeras que consiste en la utilización de la lingüística de corpus para la identificación de patrones de uso.

4. En inglés, *key word in context* (KWIC), que consisten en todas las ocurrencias que resultan de la búsqueda de un término en un corpus, presentadas dentro del contexto en el que ocurren. Baker *et al.* *A glossary*, pp. 42-44.

5. Johns. “From Printout to Handout”, p. 296.

6. Pérez-Paredes. “Corpus Linguistics”; O’Keeffe. “Data-driven Learning”, p. 259.

7. Gilquin y Granger. “How can Data-driven Learning be Used”, p. 359; Roca Varela. “Corpus Linguistics and Language Teaching”, p. 287. Recientemente, la investigación en la adquisición de una L2

El ABD puede ser de dos tipos: uno en el que el estudiantado tiene acceso directo al corpus para realizar búsquedas de forma autónoma y otro en el que el profesorado hace de intermediario, entregando al estudiantado ejercicios diseñados en base a unos análisis llevados a cabo en los corpus. En los primeros estadios del aprendizaje se recomienda la mediación del profesorado, decidiendo el tipo de pregunta a plantear, realizando la búsqueda en el corpus, eligiendo la información adecuada y confeccionando actividades focalizadas hacia unas respuestas concretas⁸.

En este proceso de adquisición de una L2, el vocabulario constituye una de las áreas fundamentales, especialmente en sus expresiones fijas y sus “patrones de colocaciones” (*collocational patterns*)⁹. El presente estudio se centra en la lengua árabe y, en este caso, la adquisición de vocabulario es el reto más importante en su aprendizaje y requiere tener un papel central en los materiales docentes. Sin embargo, el foco se suele poner en el contenido gramatical y la enseñanza de vocabulario se limita a listas de equivalencia entre el árabe y la primera lengua del estudiantado¹⁰.

El ABD tiene grandes ventajas en el aprendizaje de vocabulario y de ciertos aspectos gramaticales de una lengua extranjera, pero una de sus limitaciones es que la mayoría de los trabajos realizados en este sentido tiene como objeto de estudio la lengua inglesa, por lo que su aplicación a otras lenguas todavía es un campo por explorar¹¹. En el caso del árabe, los recursos para la lingüística de corpus y, más específicamente, para la enseñanza de la lengua basada en estos, son limitados¹² en comparación con otras lenguas más consolidadas, como la inglesa, y la incorporación del árabe a este campo es tardía, dada su resistencia a la computación¹³. En uno de los trabajos pioneros sobre el uso de corpus en la enseñanza del árabe como lengua extranjera se afirma que, esta práctica docente está

se está centrando en los corpus de aprendices de una lengua, que contienen textos producidos por los estudiantes de una determinada lengua durante su proceso de aprendizaje (McEnery *et al.* “Corpus Linguistics, Learner Corpora, and SLA”; O’Keeffe. “Data-driven Learning”, p. 268), como el *Corpus de aprendices del español* o el *Arabic Learner Corpus*.

8. Cobb y Boulton. “Classroom Applications”, p. 481.

9. Durrant *et al.* *Research Methods*, p. 3.

10. Al-Batal. “Playing with Words”, p. 332; Zaki. “Corpus-based Teaching”, p. 522.

11. Yao. “Vocabulary Learning”, p. 26.

12. Mansour. “The Absence of Arabic Corpus Linguistics”; Zaki. “Corpus-based Teaching”, p. 514; Zeroual y Lakhouaja. “Arabic Corpus Linguistics”.

13. Zaki *et al.* “The Utility of Arabic Corpus Linguistics”, p. 473.

todavía en su estadio inicial¹⁴. debido, entre otros factores, a la complejidad de la lengua¹⁵.

El estudio que aquí se ofrece viene a aportar experiencia en este campo de ABD para la lengua árabe, a través de un proyecto de innovación docente diseñado para el alumnado del Grado en Lenguas Modernas con un nivel de competencia lingüística intermedio bajo (A2/B1)¹⁶. Para llevarlo a cabo se ha elegido el vocabulario emocional como área experimental, considerando la importancia de este tipo de léxico en la comunicación intercultural. El objetivo es responder a las necesidades de autonomía del estudiantado a través de un complemento al método de enseñanza tradicional, más allá de las obras lexicográficas habituales y de las herramientas digitales, careciendo estas últimas de un enfoque didáctico y académico en muchos casos. En este proyecto se busca integrar la adquisición de vocabulario emocional con cierto contenido gramatical relevante para los niveles señalados. La experiencia consiste en exponer al alumnado a las concordancias extraídas de forma automática de un corpus, habiendo estas pasado por un proceso de preselección para adaptarlas a sus competencias lingüísticas (véanse anexos 1 y 2). El proyecto se llevó a cabo, principalmente, durante el curso 2022-2023, con 5 alumnos en el nivel A2 y 2 en el B1; en el curso 2023-2024, se repitió parcialmente con 5 alumnos en el B1. En el nivel A2, se llevó a cabo al final de la asignatura de Comunicación oral y escrita II (COE II; 120 hrs.) del Grado en Lenguas Modernas; el alumnado ya había cursado COE I (120 hrs.). En el caso del B1, se llevó a cabo en Gramática (60 hrs.), el alumnado ya había cursado COE I, II y III (360 hrs.).

1.1. *El léxico de las emociones*

El aprendizaje del léxico emocional es fundamental para la expresión de estados emocionales que, a su vez, potencian el desarrollo de la inteligencia emocional en entornos multiculturales¹⁷. Las experiencias emocionales suelen presentar diferencias culturales en sus patrones y, en general, las personas multilingües tienen preferencia por el uso de su lengua materna a la hora de expresar sus emociones¹⁸. En este sentido, la competencia pragmática de los aprendices de una lengua extranjera juega un papel esencial en su comunicación intercultural, junto con su

14. Zaki. "Corpus-based Teaching", p. 538.

15. Sobre la lingüística de corpus específica de la lengua árabe, véase: Eddakroui. *Al-Mudawwanāt al-lugawīyya*; McEnery et al. *Arabic Corpus Linguistics*; Šāliḥ. *Lisāniyyāt al-mudawwana*.

16. Proyecto "Las tecnologías del lenguaje para el aprendizaje del árabe como segunda lengua: un léxico de las emociones" (ID: 624), del PIIDUZ (Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza), curso académico 2022-2023.

17. Altaras et al. "Can Ability Emotional".

18. Dewaele. "Perceived Language"; Dewaele y Qaddourah. "Language Choice".

competencia gramatical, porque requiere el conocimiento de determinadas secuencias de palabras y expresiones habituales, así como sus contextos apropiados de uso en los actos comunicativos¹⁹. La lingüística de corpus permite, precisamente, la adquisición de ese conocimiento contextual del uso real del vocabulario emocional, que va más allá de una búsqueda simple de su significado aislado en un diccionario tradicional. Por ejemplo, un corpus podría aportar información sobre los patrones de conceptualización de las emociones y contenido multimodal como sus expresiones corporeizadas²⁰.

Uno de los enfoques lingüísticos proyectados en el estudio de las emociones trata la manera en la que conceptualizamos las emociones a través del lenguaje, sea este metafórico o literal, en distintas lenguas y culturas²¹. En este contexto, el proyecto GRID²² —un proyecto internacional liderado por el Center for Affective Sciences de la Universidad de Ginebra— abordó la semántica de 24 términos emocionales en 20 lenguas y países de todo el mundo²³. El GRID tenía como objetivo definir los perfiles semánticos de estos términos emocionales, identificando similitudes y diferencias interculturales para determinar la equivalencia entre las palabras que los designaban en distintas lenguas. Uno de los resultados del proyecto es una tabla multilingüe de equivalencias entre los mencionados términos —incluidos los del español y el árabe²⁴— que representan un acuerdo general entre los hablantes de estas lenguas sobre el significado de las palabras equivalentes, sin descartar ciertas diferencias de grado según los hablantes y sus culturas. Esta tabla es la que ha proporcionado la base léxica del presente estudio, de la cual se han seleccionado 6 términos relacionados con emociones básicas (véase la sección 2). Conviene señalar que existen otras fuentes para identificar el léxico emocional en lengua árabe, como la tabla de adjetivos proporcionada por Bu-

19. Kecskes. *Intercultural Pragmatics*, pp. 61-64; Alba Juez. “Emotion in Intercultural Interactions”; Mestre-Mestre y Díez Bedmar. “Expressing Emotion”. El trabajo de Mestre-Mestre y Díez Bedmar distingue entre dos enfoques en el estudio de la competencia pragmática: el de la etnopragmática y el de la pragmática intercultural.

20. López-Rodríguez y Tercedor Sánchez. “Caracterización léxico-semántica”. Este estudio emplea el corpus ‘esTenTen13’ del Sketch Engine (véase la siguiente sección) “para analizar los fenómenos léxicos relativos a las emociones”; fundamentalmente, palabras clave y contextos de uso (pp. 268 y 276). Existen otras formas de trabajar contenidos emocionales en el aprendizaje de una L2, como el visionado de fragmentos audiovisuales: Simón Cabodevilla y Martín Leralta. “Expresión de la emoción en español”.

21. Soriano. “El lenguaje de las emociones”.

22. Fontaine *et al.* *Components of Emotional Meaning*.

23. <https://www.unige.ch/cisa/research/current-specific-research-projects/language-and-culture/grid-project/>

24. <https://www.unige.ch/cisa/research/current-specific-research-projects/language-and-culture/grid-project/emotion-words/>

ckwalter y Parkinson²⁵ en su diccionario de frecuencia o el repertorio ArSEL²⁶ utilizado para el análisis de sentimientos en PLN (Procesamiento del Lenguaje Natural)²⁷. Sin embargo, el enfoque cultural del GRID aporta una base más sólida para los estudios inter-lingüísticos en este campo semántico.

1.2. *Corpus y tecnología para el árabe*

La lingüística de corpus ha sido una metodología central en la investigación sobre vocabulario que se ha llevado a cabo en las últimas décadas, porque permite la identificación de patrones de colocaciones por medio de herramientas computacionales en situaciones comunicativas reales²⁸. Hablar del uso real de la lengua árabe es un tema particularmente sensible porque el desarrollo de esta lengua ha conllevado una situación de diglosia entre una variedad culta y una variedad vernácula, cuyo uso predomina en el registro oral, perteneciente al amplio grupo de variedades dialectales de las sociedades arabófonas. La variedad culta, llamada *fushḥā*, ha experimentado, a su vez, un proceso de simplificación en tiempos modernos para configurar la llamada *fushḥā mu'āṣira* o Árabe Moderno Estándar (AME), que se distancia en diversos aspectos, especialmente léxicos y sintácticos, del Árabe Clásico (AC)²⁹.

A este abanico de variedades se suma la compleja morfología del árabe que, como ya se ha mencionado, supone un reto para su procesamiento automático³⁰ y repercute en la disponibilidad y calidad de herramientas específicas de la lengua, como los analizadores morfológicos y sintácticos, y de recursos digitales, como los corpus textuales y orales³¹. Por añadidura, muchos de los corpus del árabe están diseñados para la investigación y no para la docencia de la lengua³². Aun así, disponemos de algunos corpus útiles para la enseñanza, como el arabiCorpus³³, el arTenTen³⁴ o el ZAEBUC³⁵, los dos primeros centrados mayoritariamente en el AME, mientras que el último, de carácter bilingüe, se divide entre escrito y oral, conteniendo esta segunda parte variedades dialectales. De estos corpus, solo los

25. Buckwalter y Parkinson. *A frequency Dictionary of Arabic*, p. 117.

26. Badaro *et al.* "ArSEL".

27. Contamos también con la lista de vocabulario emocional que figura en: Familiar. *A Frequency Dictionary*, pp. 29-30.

28. Durrant *et al.* *Research Methods*, pp. 23-24.

29. Para ampliar sobre este tema, véase, por ejemplo: Ferrando. *Introducción*.

30. Sobre este tema, véase: Habash. *Introduction*.

31. Para una búsqueda en el caudal creciente de recursos para las tecnologías del lenguaje específicas del árabe, consúltase la base de datos Masadir.

32. Zaki. "Corpus-Based Teaching", p. 517.

33. Parkinson. "Under the Hood".

34. Arts *et al.* "arTenTen".

35. Palfreyman y Habash. *Bilingual Writers*; <https://sites.google.com/view/zaebuc/home>.

dos primeros disponen de interfaz con herramientas de análisis, facilitando de este modo las búsquedas.

En este estudio se ha utilizado el arTenTen en sus dos versiones disponibles: el Arabic Web corpus 2012 (arTenTen12), de 7,4 billones de palabras y procesado con el software multilingüe Stanford CoreNLP; y el arTenTen18, recientemente incorporado a la plataforma Sketch Engine³⁶, conformado por 4,6 billones de palabras y procesado con el analizador morfológico específico del árabe MADAMIRA³⁷. Estos corpus están contruidos con grandes cantidades de textos recogidos de internet, de diferentes géneros: noticias en medios de comunicación, contenido literario, entradas en blogs, etc.

2. ANÁLISIS DEL VOCABULARIO EMOCIONAL

La plataforma Sketch Engine, en la que se encuentra el arTenTen, ofrece una serie de herramientas de la lingüística de corpus; la más relevante para este estudio es la Word Sketch³⁸ que permite generar listas de colocaciones de un término específico³⁹. A partir de estas listas se pueden explorar las concordancias⁴⁰ de cualquier combinación de palabras para extraer ejemplos de su uso en una diversidad de contextos. Las colocaciones permiten identificar patrones de uso del lenguaje que, por su frecuencia de aparición en el corpus, sobresalen como relevantes en el aprendizaje de una lengua dada. Las concordancias permiten aplicar estrategias de adivinación del significado del vocabulario objetivo a partir de diversos contextos de uso. Estas estrategias son consideradas de las más importantes en el aprendizaje de segundas lenguas, destacando los aspectos morfológicos y sintácticos, además de los pares léxicos⁴¹.

Para identificar patrones de colocaciones del vocabulario emocional se han seleccionado 6 emociones básicas, con valencia positiva y negativa, de la tabla multilingüe del proyecto GRID: *gaḍab* ‘ira’, *kurh* ‘odio’, *jawf* ‘miedo’, *sa’āda* ‘felicidad’, *ḥubb* ‘amor’ y *ḥuẓn* ‘tristeza’. Estos términos emocionales, que se encuentran en forma de sustantivo, han sido también considerados como adjetivos o verbos. Esto tiene que ver con el sistema raíz-paradigma que define la morfología de

36. Kilgarriff *et al.* “The Sketch Engine”.

37. Pasha *et al.* “MADAMIRA”.

38. <https://www.sketchengine.eu/guide/word-sketch-collocations-and-word-combinations/>

39. Sobre las virtudes de la enseñanza de colocaciones en AME, véase: Santillán Grimm. “Teaching Collocation”.

40. <https://www.sketchengine.eu/guide/concordance-a-tool-to-search-a-corpus/>

41. Al-Batal. “Playing with Words”, pp. 337-339.

la lengua árabe⁴². Así, de la raíz trilitera *g-d-b* deriva el mismo sustantivo *gaḍab*, los adjetivos *gāḍib* o *gaḍbān* y el verbo *gaḍiba*.

Al buscar un término en el arTenTen12 a través de la herramienta Word Sketch de Sketch Engine, esta genera una serie de listas de colocaciones: ‘verb_left’, ‘verb_right’, ‘noun_left’, ‘noun_right’, ‘adj_left’, ‘adj_right’, ‘adv_left’, ‘adv_right’, ‘nextleft’, ‘nextright’ y ‘conj’. En el caso del arTenTen18, puesto que utiliza un analizador automático específico de la lengua árabe, la herramienta genera listas más funcionales: ‘modifiers of X’, siendo X el término de la búsqueda, ‘X and/or...’, ‘verbs with X as subject’ y ‘verbs with X as object’. En todo caso, la herramienta no es precisa⁴³ y hay que combinar búsquedas en ambas versiones del corpus y emplear los resultados más relevantes según las necesidades. Las colocaciones en las listas generadas vienen en orden decreciente de Log Dice⁴⁴; por ejemplo, en la lista ‘modifiers of X’ del arTenTen18, donde X es *ḥuzn* ‘tristeza’, las tres colocaciones en la cabeza de la lista tienen un Log Dice entre 8 y 10 (en una escala donde 14 es el máximo) y son las siguientes en orden decreciente: ‘*amīq* ‘profundo’ —la palabra ‘tristeza’ tiene género masculino en árabe—, ‘*šadīd* ‘intenso’ y ‘*daḥīn* ‘latente’ (véase Figura 1). Una vez identificado un patrón de colocaciones relevante, conformado por el término buscado y una colocación frecuente, la herramienta ofrece la posibilidad de acceder a sus concordancias.

En la selección de colocaciones relevantes de las listas generadas por la herramienta para cada término, así como de las concordancias en las que estas se encontraban en uso con el término, se ha tenido en cuenta la frecuencia de uso de las colocaciones en el corpus representada por la medida previamente señalada y el nivel de competencia lingüística del alumnado. Por ejemplo, en el caso de *gaḍab* ‘ira’, en su función de sustantivo, se ha dado importancia a dos listas de colocaciones: la de modificadores (principalmente adjetivos que siguen al término) y la de verbos con *gaḍab* como sujeto. Los dos primeros modificadores de este sustantivo son ‘*ārim* (frecuencia: 5.839; LogDice: 10,8) y ‘*šadīd* (frecuencia: 10.752; LogDice: 9,1), que indican distintos grados de fuerza o intensidad de la emoción, siendo ‘*ārim* el máximo grado, que implica impetuosidad. Sin embargo, a pesar de la significancia de ‘*ārim*, este modificador no es tan relevante como

42. El sistema raíz-paradigma (*the Arabic root-pattern system*) es característico de la lengua árabe y consiste, básicamente, en un sistema que combina raíces consonánticas con patrones de vocales —y a veces también consonantes— para formar palabras. Ryding. *A Reference Grammar*, pp. 44-49.

43. Véase: Bordonaba Plou y Jreis Navarro. “Linguistic Injustice”, y “Are the TenTen”.

44. El Log Dice es una de las medidas de asociación en lingüística de corpus, concretamente, es una medida de fuerza de asociación. Estas medidas se basan en la frecuencia con la que dos palabras co-ocurren en un corpus. Durrant *et al.* *Research Methods*, pp. 45-48.

šadīd, que no solo figura entre las colocaciones de otros términos, como *jawf* ‘miedo’, sino que su raíz (*š-d-d*) es la misma que la de la segunda colocación de *gaḍab* en la lista de verbos: *ištadda* ‘intensificarse’ (frecuencia: 130; LogDice: 9,0). Por todo ello, las colocaciones derivadas de esta raíz han tenido mayor peso en la creación de actividades, pues, además, se ajustaban más al nivel A2/B1 del alumnado.

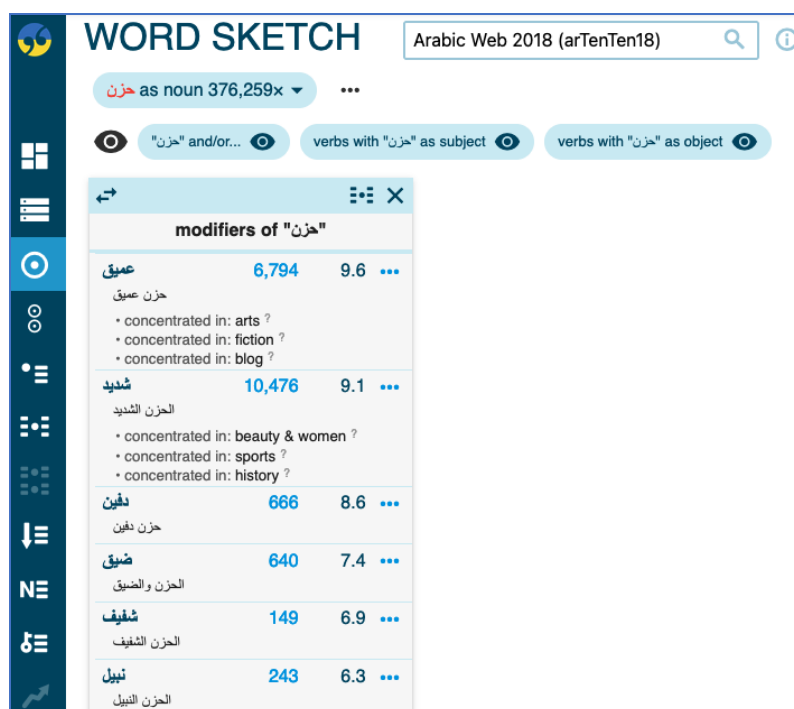


Figura 1. La lista ‘modifiers of X’ del arTenTen18 para *huzn* ‘tristeza’.

Aquí una muestra de las concordancias seleccionadas en la elaboración de los materiales entregados al alumnado correspondiente al nivel A2 del MCER⁴⁵ para las colocaciones *šadīd* (1) e *ištadda* (2):

(1)
عندما عرفت ما حدث، شعرت بغضب شديد
شعرت بغضب شديد وأخذت أكلّم نفسي

45. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

هناك غضب شديد من التطرف الديني
تغير لون وجهه الى الأحمر وشعر بغضب شديد
شعر نيلسون بغضب شديد وعزم على تحرير نفسه من الأسر
طلق زوجته في حالة سكر وغضب شديد

(2)

اشتد غضب الرئيس الأميركي دونالد ترامب
اشتد غضبه من ذلك وقرر أن يرتكب جريمة
اشتد غضب المعلم ودفعه بقوة فسقط على الأرض
اشتد غضبها فزحفت باتجاه الطفل وقرصته
اشتد الغضب بخصوص استجابة الحكومة
اشتد غضب التونسيين على مشروع القانون

2.1. *Patrones emergentes*

En la selección de colocaciones relevantes de la lista se han atendido también aspectos semánticos (secuencias léxicas habituales) del vocabulario de las emociones, así como aspectos gramaticales (morfológicos y sintácticos). En el proceso, han emergido varios tipos de patrones de colocaciones, algunos de los cuales constituyen expresiones hechas relacionadas con determinados eventos o situaciones sociales, contribuyendo al desarrollo de la competencia pragmática del aprendiz de la lengua⁴⁶. Esto sucede en el caso del uso del adjetivo *sa'īd* 'feliz' con el sustantivo *'īd* 'fiesta', en la expresión *'īd sa'īd* 'felices fiestas'. Otras secuencias de palabras identificadas tienen que ver con la construcción de conceptos, como *ḥubb al-waṭan* 'amor a la patria / patriotismo' o *kurh al-aṣānib* 'odio a los extranjeros / xenofobia', donde el léxico emocional desempeña la función de sustantivo y de primer término de una *iḍāfa* (rección nominal)⁴⁷. Como ya se ha señalado, la emoción también puede ejercer la función de adjetivo de un sustantivo en secuencias frecuentes y no necesariamente pragmáticas, como *rā'iḥa karīḥa* 'mal olor'.

En cuanto a los patrones que han sido identificados cuando el término es un verbo, estos tienen que ver con las preposiciones que habitualmente suelen acompañar a estos verbos, variando el sentido de uso. De este modo, no es lo mismo *gaḍiba 'alā* 'enfadarse con' que *gaḍiba min* 'enfadarse por'.

46. Kecskes. *Intercultural Pragmatics*, pp. 71-73; Durrant et al. *Research Methods*, pp. 16-17.

47. La *iḍāfa* es "un sintagma nominal formado por dos nombres 'o más' yuxtapuestos, sin enlace preposicional entre ellos. Esta anexión [...] implica una relación de dependencia de un nombre con respecto al que le sigue, y así en español se recurre normalmente a la preposición *de* para conectarlos". Paradela. *Manual*, p. 31.

2.2. *Elaboración de materiales*

Dado que el alumnado participante no tenía un nivel avanzado en lengua árabe, las actividades planteadas (véanse anexos 1 y 2) no podían implicar una búsqueda directa en el corpus, sino que el profesorado debía hacer de intermediario en la elaboración de los materiales, seleccionando las colocaciones y las líneas de concordancias adecuadas para el propósito y el nivel de aprendizaje; esto es especialmente relevante para la adquisición de vocabulario en un nivel intermedio⁴⁸. A esto se suma otro factor que tiene que ver con el tamaño del corpus de consulta y si este es específico para la enseñanza de la lengua, que, en el caso del arTenTen, se hace determinante para optar por la mediación. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Las colocaciones debían ser habituales y responder al contenido gramatical de las asignaturas impartidas, es decir, el alumnado debía identificar palabras o raíces familiares y estructuras sintácticas conocidas (ej.: saber la diferencia entre un atributo y el segundo término de una *idāfa*).
- Que el término emocional debía formar parte de una frase de longitud media con principio y fin —las concordancias pueden contener frases demasiado largas—.
- Que el vocabulario contenido en la frase sea asequible, en relación con el adquirido a través de los manuales y otros materiales empleados en el aula.
- Que pueda adquirirse vocabulario adicional distinto al de las emociones, como el que forma parte de las secuencias de palabras señaladas anteriormente.
- Que el contenido expresado con la frase sea de interés para el alumnado, como las expresiones con función pragmática, y se integre en la selección de frases para el ejercicio; se ha buscado contenido general y de la esfera internacional.
- Que la selección de frases evite la repetición en la expresión de ideas con el mismo vocablo o secuencia de palabras.
- Que el número de concordancias sea adecuado para cada ejercicio, teniendo en cuenta factores como el nivel del alumnado, el tiempo y valor asignado a las tareas, y si estas se realizarán de forma individual o grupal.

En la elaboración de materiales⁴⁹ se ha ponderado la adquisición de vocabulario sobre aspectos gramaticales en el nivel más bajo (A2) y ha tomado más relevancia lo segundo en el siguiente nivel (B1)⁵⁰. Para introducir las actividades al

48. O’Keeffe. “Data-driven LEarning”, p. 260.

49 Se pueden encontrar varios modelos para la construcción de ejercicios en Tavares *et al.* (eds.). *Using Language Data to Learn About Language*.

50. En su estudio “Corpus-based teaching”, Zaki plantea actividades para el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales en árabe en los niveles elemental e intermedio, señalando que, en el nivel elemental, el alumnado no tiene la habilidad de trabajar secuencias léxicas largas y que las acti-

alumnado se ha empleado una selección de concordancias para deducir el significado de una expresión pragmática como *'īd sa 'īd* a través de diferentes usos de esta, teniendo en cuenta que hay algunas palabras en las oraciones que pueden ser clave para su comprensión; se ha buscado una expresión conocida empleada en colocaciones de contenido cultural específico para mostrar las posibilidades que ofrece la lingüística de corpus en la adquisición de vocabulario específico de una lengua. Por ejemplo, en las siguientes tres instancias, las palabras clave (subrayadas) indican que la expresión es de uso en contextos religiosos, tanto islámicos como cristianos, y seculares:

عيد سعيد بمناسبة العيد الأضحى المبارك
'īd sa 'īd bi-munāsabat al-'īd al-aḍḥà
 felices fiestas en ocasión de la bendita Fiesta del Sacrificio

عيد سعيد وكلّ عام وأنتم والإخوة المسيحيون بخير
'īd sa 'īd wa-kull 'ām wa-anti wa-l-ijwa l-masīḥiyyūn bi-jayr
 felices fiestas y feliz año nuevo para ti y para los hermanos cristianos

عيد سعيد على شعب سوريا وشعب اليمن
'īd sa 'īd 'alā ša 'b Sūryā wa-ša 'b al-Yaman
 felices fiestas al pueblo de Siria y al del Yemen

2.2.1. Nivel A2

Los alumnos del nivel A2 tuvieron que leer una serie de concordancias, con ayuda de las herramientas que tuviesen a su disposición (recursos lexicográficos y herramientas de traducción), extraer los patrones de colocaciones del léxico emocional, indicando su significado e identificando su estructura gramatical, para después utilizarlos en oraciones de su propia construcción. En la mayoría de los casos tuvieron que establecer comparativas entre dos grupos de concordancias.

En el caso de *ḥubb* 'amor' se aportaron dos grupos de concordancias de dos secuencias de palabras con este sustantivo: *ḥubb al-waṭan* 'patriotismo' y *ḥubb al-qāt* 'amor propio', donde debían apreciar la construcción de estos conceptos a través de la estructura de la *iḍāfa*, donde el léxico emocional ocupa el primero de los dos términos:

تقاسموا رغيف خبز وشربة ماء معاً، يجمعهم حبّ الوطن وحلم الغد المشرق
taqāsamū ragīf jubz wa-šurbat mā' ma^{an}, yaḡma 'uhum ḥubb al-waṭan wa-ḥulm al-gad al-mušriq

vidades deben estar fundamentalmente basadas en la adquisición de vocabulario y, en menor medida, de determinados aspectos gramaticales salientes en los resultados de las búsquedas; en el nivel intermedio se pueden considerar extractos de texto más largos en busca de patrones.

compartieron una hogaza de pan y un trago de agua, unidos por el amor a la patria y el sueño de un mañana brillante

جميع اللاعبين كانوا كتلة واحدة ولم نشاهد الأنانية أو حب الذات
Yamī' al-lā'ibīn kānu kutla wāḥida wa-lam nušāhid al-anāniyya aw ḥubb al-dāt
 todos los jugadores eran un solo bloque, y no vimos egoísmo ni amor propio

Para *ḥuzn* 'tristeza' se ofreció un solo grupo de concordancias con el verbo *ḥazina* 'entristecerse' junto con dos preposiciones 'alà y li-, ambas con el significado 'por'. El ejercicio consistía en dar una explicación plausible al uso de una preposición en lugar de otra, que tiene que ver con que *li-* no suele ir sucedida por personas, mientras que 'alà tiene un uso más general:

أحزن على كل مواطن أردني بمثل ظروفي
aḥzanu 'alà kull muwāṭin urdiniyy bi-miṭl zurūfī
 me entristezco por todo ciudadano jordano en circunstancias similares a las mías

حزنت على رحيلها حزناً شديداً
ḥazintu 'alà raḥīlihā ḥuzn^{an} šadīd^{an}
 me entristecí profundamente por su partida

حزنت لسماعي خبر رحيل زميلنا
ḥazintu li-samā' jabar raḥīl zamīlinā
 me entristecí al escuchar la noticia de la partida de nuestro compañero

حزنت زينب لبعد إبراهيم عنها
ḥazinat Zaynab li-bu'd Ibrāhīm 'anhā
 Zainab se entristeció por el alejamiento de Ibrahim de ella

Para *jawf* 'miedo' se ofrecieron dos grupos de concordancias donde el sustantivo venía sucedido por dos adjetivos distintos que indicaban diferentes grados de intensidad de la emoción: *šadīd* 'intenso' y 'aẓīm 'terrible'. La intensidad se medía en función de aquello frente a lo que se expresaba temor, estando el segundo adjetivo relacionado con fuerzas superiores (la naturaleza, Dios, etc.):

هذا الخوف الشديد والمتواصل يؤثر على حياة المريض
hāḍā l-jawf al-šadīd wa-l-mutawāṣil yu'attiru 'alà ḥayāt al-marīḍ
 este miedo intenso y continuo afecta a la vida del paciente

تزلزلت كل الأرض وحدث خوف عظيم
tazalzat kull al-arḍ wa-ḥadaṭa jawf 'aẓīm
 toda la tierra tembló, y hubo un miedo terrible

En el caso de *gaḍab* ‘ira’ se han presentado dos grupos de concordancias con dos secuencias de palabras en las que aparece el sustantivo de esta palabra del léxico precedido o sucedido por una palabra de la misma raíz con distintas funciones. En una secuencia, el sustantivo *gaḍab* va sucedido del adjetivo *šadīd* ‘intenso’ (raíz *š-d-d*) y, en la otra, va precedido del verbo *ištadda* ‘intensificarse’ (misma raíz *š-d-d*):

تَغَيَّرَ لَوْنُ وَجْهِهِ إِلَى الْأَحْمَرِ وَشَعَرَ بِغَضَبٍ شَدِيدٍ
tagayyara lawn waḡhihi ilà l-aḥmar wa-ša'ara bi-gaḍab šadīd
el color de su rostro cambió a rojo y sintió una ira intensa

اشْتَدَّ غَضَبُهَا فَزَحَفَتْ بِاتِّجَاهِ الطِّفْلِ وَقَرَصَتْهُ
ištadda gaḍabuhā fa-zaḡafat bi-ittiḡāh al-ṭifl wa-qaraṣath
su ira se intensificó, así que se arrastró hacia el niño y lo pellizcó

Para *kurh* ‘odio’ se han organizado dos grupos de concordancias con dos patrones de colocaciones donde esta emoción figura como sustantivo o como adjetivo, constituyendo, además, la primera de las secuencias un concepto. En la primera secuencia, el sustantivo *kurh* ‘odio’ es el primer término de una *iḡāfa*, donde el segundo es *aḡānib* ‘extranjeros’, así la expresión *kurh al-aḡānib* viene a significar ‘xenofobia / odio a los extranjeros’. En la segunda secuencia, la raíz *k-r-h* de esta emoción nos da el adjetivo *karīh* ‘odioso / desagradable / repugnante’, que se usa a menudo con el sustantivo *rā'iha* pl. *rawā'ih* ‘olor/es’; se aprovecha este sustantivo para dar presencia al plural fracto o irregular⁵¹, tan importante en el aprendizaje del vocabulario en lengua árabe, pues es de mayor presencia que el plural regular:

الدلائل تشير إلى ازدياد العنصرية، والتمييز العنصري، وكره الأجانب
al-dalā'il tuṣṡiru ilà izdiyād al-'unṣuriyya, wa-l-tamyīz al-'unṣuriyy, wa-kurh al-aḡānib
la evidencia apunta a un aumento del racismo, la discriminación racial y la xenofobia

الخلّ يَتَمَيَّزُ بِخَاصِيَّةِ امْتِصَاصِ الرِّوَائِحِ الْكَرِيهَةِ
al-jall yatamayyazu bi-jāṣiyyat imtiṣāṣ al-rawā'ih al-karīha
el vinagre se distingue por la particularidad de absorber los olores desagradables

2.2.2. Nivel B1

En el nivel B1 se le ha dado más peso a la gramática, pues el alumnado tiene mayor dominio del vocabulario y de los recursos de la lengua. Dos han sido los

51. Se trata de un amplio grupo de paradigmas que se adoptan para generar estos plurales en base a la raíz del sustantivo en singular; una palabra puede tener varios plurales fractos. Corriente. *Gramática*, pp. 84-86.

puntos clave: por un lado, el uso de términos canceladores de la oración nominal (*kāna* e *inna* y sus hermanas)⁵² seguidos de verbos del léxico emocional y, por otro, la necesidad o no del uso de preposiciones con estos verbos.

En el caso de los términos canceladores, se presentaron varios grupos de concordancias donde uno de estos términos (*li'anna*, *lākinna*, *ḡalla*, *mā zāla*, *kāna*, etc.) estaba seguido de un verbo como *aḥabba* / *yuḥibbu* ‘querer’. Se ha requerido identificar el término, indicar si se trata de una partícula (*inna* y sus hermanas) o un verbo (*kāna* y sus hermanas), y especificar las modificaciones semánticas y sintácticas que produce en la oración nominal:

يا ربّ ينجح ابن خالتي لأني أحبه!!
yā rabb yanḡaḥu ibn jālatī li'annī uḡibbuhu!!
 ¡¡Por Dios que tenga éxito mi primo [materno] porque le quiero!!

أنا لست شاعراً ولكني أحب الشعر
anā lastu šā'ir^{an} wa-lākinnī uḡibbu l-šī'r
 no soy poeta, pero me gusta la poesía

سأظلّ أحبك إلى أن تنذل آخر وردة
sa'aḡallu uḡibbuki ilà an taḡbula ājir warda
 seguiré queriéndote hasta que se marchite la última rosa

كنت وما زلت أحب أفلام الويسترن
kuntu wa-mā ziltu uḡibbu aflām al-wistirn (Western)
 me gustaban y me siguen gustando las películas del Oeste

El uso del vocabulario emocional en su función de verbo tras estos términos es muy relevante para comprender la sintaxis oracional del árabe, pues requiere poner en práctica un aspecto fundamental que distingue la oración nominal de la verbal, y es que los términos canceladores deben estar seguidos de un sustantivo o un sufijo pronominal para que el verbo constituya el predicado de una oración nominal compuesta⁵³.

El otro punto clave del aprendizaje del léxico emocional en este nivel de competencia lingüística tiene que ver con el uso o no de las preposiciones con los verbos, que expresa la causa de la emoción o su direccionalidad. De los seis tér-

52. Los términos canceladores son verbos o partículas que cancelan o abrogan la sintaxis básica de la oración nominal, además de añadir significado a la predicación. Paradela. *Manual*, pp. 73-104.

53. Se trataría de una subordinación verbal que hace la función de predicado de la oración nominal, ya que, en árabe, el verbo precede al sujeto en la oración verbal. Paradela. *Manual*, p. 69.

minos emocionales abordados en su función verbal, dos no son verbos preposicionales: *aḥabba* / *yuhibbu* ‘querer’ y *kariha* / *yakrahu* ‘odiar’. Los demás hacen frecuente empleo de diversas preposiciones —algunas ya vistas en el nivel previo—: *sa’ida* / *yas’adu bi-* (ser feliz por), *gaḍiba* / *yagḍabu* ‘alà/min (enfadarse con/por), *jāfa* / *yajāfu min/’alā* (temer a/por), y *ḥazina* / *yaḥzanu* ‘alà/li- (entristecerse por)⁵⁴:

كرهت السبانخ، وأحببت الفاصوليا والبامية
karihtu l-sabānij, wa-aḥbabtu l-fāṣūliyā wa-l-bāmiya
 odiaba las espinacas y amaba las judías y el oca

سعدت كثيراً بالحصول على فرصة التسجيل والدراسة في برنامج الماجستير
Sa’idtu kaṭīr^{an} bi-l-ḥuṣūl ‘alā furṣat al-tasjīl wa-l-dirāsa fī barnāmaḡ al-māyistīr
 me alegré de tener la oportunidad de inscribirme y estudiar en el programa de máster

غضبت عليها فكتب لها قصيدة هجاء وأرسلتها إلى مجلة
gaḍibtu ‘alayhā fa-katabtu lahā qaṣīdat ḥiḡā’ wa-arsaltuhā ilā maḡalla
 me enfadé con ella, así que le escribí un poema satírico y lo envié a una revista

غضبت من تصرفك الغير مقبول
gaḍibtu min taṣarrufik al-gayr maqbūl
 me enfadé por tu inaceptable comportamiento

يخاف الكثير من الناس من هذه الحشرات وهي كثيرة في البلاد الحارة
yajāfu l-kaṭīr min al-nās min ḥāḡiḡi al-ḥaṣarāt wa-hiḡa kaṭīra fī l-bilād al-ḡarra
 mucha gente le tiene miedo a estos insectos, que son abundantes en los países cálidos

نخاف على البلد إن سقطت الدولة
najāfu ‘alā l-balad in saqaṭat al-dawla
 tememos por el país si cae el estado

Además del uso de las preposiciones, los verbos del léxico emocional nos permiten abordar el tema de las formas verbales del árabe, como en el caso de *aḥabba*, que está en Forma IV, mientras que los demás están en Forma I⁵⁵.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Al llevar estos planteamientos al aula se manifiestan una serie de observaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de aplicar el ABD en la enseñanza de

54. Las preposiciones aquí señaladas son las más frecuentes.

55. La forma verbal IV es, por lo general, causativa de la I. Corriente. *Gramática*, p. 153; se trata de una manifestación de la morfosemántica de la lengua árabe. Sobre las formas verbales, véase: Danks. *The Arabic Verb*.

una lengua extranjera y, en especial, del árabe. En primer lugar, se debe ser consciente de que el alumnado puede percibir que estas actividades les quitan más tiempo que los ejercicios de los manuales⁵⁶, por lo que no puede plantearse como sustitución del método tradicional que, además, es absolutamente necesario para alcanzar la competencia mínima requerida para abordar el lenguaje en su uso natural. Por ello, el ABD debe plantearse como un medio para alcanzar cierta autonomía en la consulta fuera del aula. Por adelantado, el alumnado debe conocer otras herramientas más básicas, como los diccionarios tradicionales y digitales⁵⁷, el traductor de Google, la aplicación Translate de Apple o Reverso Context⁵⁸. La combinación de estas herramientas permite al alumnado de niveles intermedios bajos acceder a concordancias por encima de su nivel. Concretamente, destaca el uso de Reverso Context para adquirir un sentido general de la concordancia, sobre todo aquellas de mayor longitud, y el apoyo de los diccionarios para comprender el vocabulario necesario para identificar los patrones de uso y alcanzar mayor comprensión sobre su empleo. Este apoyo reporta una sensación de autonomía que favorece su aprendizaje, pues adquieren consciencia de la utilidad de lo aprendido para enfrentar retos no controlados de la comunicación en la nueva lengua.

En este sentido, es importante que las actividades sean tanto individuales como grupales, pues constituyen dos contextos de aprendizaje distintos: uno en el cual se debe enfrentar el reto con los recursos propios y otro donde la interacción y complementación permite alcanzar mayor comprensión. Asimismo, conviene ofrecer estas actividades como opcionales en los niveles bajos, pues cabe la posibilidad de que se prefiera el proceso de aprendizaje tradicional al experimental. Aunque se recomienda la realización de estas actividades fuera del aula para evitar la dependencia del docente, su corrección debe realizarse de forma comunal bajo su guía.

Todas las actividades realizadas para este estudio (anexos 1 y 2) han contado con un sondeo final, con el propósito de conocer los recursos adicionales utilizados por el alumnado para llevarlas a cabo, así como las dificultades enfrentadas en su realización. En general, el alumnado ha mostrado su interés por este nuevo planteamiento, dada su novedad y su utilidad. Una de las dificultades reportadas es la ausencia de vocalización en las concordancias. Los textos en los corpus digitales del árabe se encuentran normalizados; esto implica la eliminación de diacríticos, que son considerados como ruido⁵⁹. Los diacríticos en árabe incluyen los

56. Yao. "Vocabulary Learning", p. 38.

57. Diccionarios en línea como al-Qatra.

58. <https://context.reverso.net>

59. Habash. *Introduction*, pp. 21-23.

grafemas auxiliares de las vocales breves⁶⁰, por lo que su ausencia —habitual en textos no canónicos— dificulta la lectura a los principiantes⁶¹. Esto repercute en la principal dificultad señalada por el alumnado: la comprensión total del contenido de las concordancias. A pesar de esto, los resultados fueron altamente satisfactorios, es decir, la dificultad se traduce en la inversión de más tiempo que el habitual para resolver problemas y en el miedo a errar, no en la incapacidad de resolución.

Otras observaciones reportadas es que el trabajo con las concordancias permite comprender con mayor profundidad cómo pequeños detalles pueden cambiar el significado de toda la oración, sin que esto haya supuesto la pérdida del sentido general, que sí ha resultado accesible. Por otro lado, cobrar consciencia sobre la existencia de patrones de colocaciones ha permitido al alumnado acceder a una serie de pautas relevantes a la hora de afrontar las concordancias: el contexto de uso, las preposiciones, los depositarios de la emoción, etc.

El proceso previamente descrito nos lleva a una serie de conclusiones. En primer lugar, las actividades planteadas se deben adecuar al nivel del alumnado. Esta adecuación implica distintos puntos de equilibrio entre la adquisición de nuevo vocabulario y la puesta en práctica de contenido gramatical previamente aprehendido. La identificación de estas necesidades en función del nivel del alumnado, incluso de un grupo dado, entronca con el grado de comprensión de las concordancias seleccionadas.

Por otro lado, el ABD pone en valor el uso de herramientas como Reverso Context en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues permite acceder a concordancias cuya comprensión pueda encontrarse por encima del nivel de competencia lingüística del alumnado. A pesar de ello se requiere la mediación del profesorado en los niveles intermedios bajos (A2/B1), ya que el alumnado no está capacitado para manejar las concordancias por sí solo. La experiencia relatada ha puesto de manifiesto que, en estos niveles, la incorporación de diacríticos a las concordancias puede reducir la dificultad, especialmente si se manejan las marcas flexivas⁶².

En lo que respecta al uso de las secuencias léxicas que constituyen patrones de uso se ha demostrado la rica casuística que estas despliegan, donde se manifiestan cuestiones morfosemánticas (las distintas derivaciones propias del sistema raíz-paradigma), sintácticas (la *idāfa*, los canceladores de la oración nominal, etc.) y semánticas (ej.: las preposiciones). Que esto se enfoque a un léxico concreto co-

60. Corriente. *Gramática*, pp. 45-46.

61. Sobre la lectura del árabe, véase, por ejemplo: Hermena y Reichle. “Insights from the study of Arabic reading”.

62. Paradela. *Manual*, pp. 3-8.

mo el de las emociones permite al alumnado cobrar consciencia sobre todos aquellos elementos que entran en juego para su correcta expresión en la nueva lengua, así como de los elementos contextuales y pragmáticos que participan del uso de este vocabulario en un entorno no controlado de comunicación intercultural.

Los beneficios de esta metodología no deben hacernos olvidar un aspecto económico básico y es que el acceso a recursos y herramientas de calidad —al menos, de la mejor posible— no suele ser gratuito, como es el caso de Sketch Engine⁶³. Esto dificultaría la aplicación del ABD en niveles superiores de competencia donde el alumnado puede tener acceso directo al corpus⁶⁴. No obstante, el panorama de las tecnologías del lenguaje cambia a gran velocidad. De hecho, otro aspecto que ha emergido en esta experiencia docente es la alta competencia de la mayor parte del alumnado en herramientas digitales que les permiten resolver situaciones complejas imposibles de abordar con los recursos tradicionales. Por ello, merece reflexión la adecuación del aprendizaje gradual y compartimentado en todo caso, así como la conveniencia, en ocasiones, de incursiones en “lo salvaje” posibilitadas por el ABD.

Por último, esta experiencia de aprendizaje ha puesto el foco en un vocabulario o secuencias determinadas de palabras en usos contextuales cuya diversidad de sentidos debía resolver el alumnado. En los niveles A2/B1 la combinación de acepciones literales de las palabras que conforman las concordancias ha puesto en valor las palabras gramaticales (*function words*)⁶⁵ consideradas como básicas. En este sentido, los listados de estas palabras, que suelen estar confeccionados para el PLN, podrían ser de gran utilidad para introducir actividades basadas en corpus.

Las posibilidades de esta metodología en el aprendizaje del árabe como L2 se amplifican en los niveles avanzados de competencia lingüística, donde se puede hacer uso de la lingüística aplicada a corpus especializados, como los periodísticos⁶⁶, contruidos para resolver preguntas específicas, como la determinación de las orientaciones ideológicas de algunos medios de comunicación, las características de un género literario dado o el estilo de un autor a través de su producción. El proyecto presentado se ha circunscrito a un contexto docente concreto y al uso del vocabulario emocional como caso de aplicación. Su proyección futura pasaría

63. Durante un tiempo, el acceso a esta plataforma fue gratuito para las universidades europeas a través del proyecto ELEXIS del Horizonte 2020: <https://www.sketchengine.eu/access-after-elexis/>

64. Conviene señalar que el arabiCorpus es gratuito, aunque no alcanza la versatilidad y amplitud de Sketch Engine y sus corpus.

65. Las palabras gramaticales son los pronombres, preposiciones, determinantes, conjunciones, verbos auxiliares, etc., que, por su frecuencia, se consideran menos relevantes que otras. Baker *et al.* *A Glossary*, p. 76.

66. Makour. “Corpus Linguistics”.

por la elaboración de actividades más definidas en base a estos primeros resultados y la ampliación de su aplicación a otros grupos temáticos de vocabulario, como podría ser el perceptivo o sensorial.

4. REFERENCIAS

- ALBA JUEZ, Laura. "Emotion in Intercultural Interactions". En Istvan KECSKES (ed.). *The Cambridge Handbook of Intercultural Pragmatics*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2022, pp. 334-360. <https://doi.org/10.1017/9781108884303.014>
- AL-BATAL, Mahmoud. "Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum". En Kassem M. WAHBA, Zeinab A. TAHA y Liz ENGLAND (eds.). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. EE.UU.: Lawrence Erlbaum, 2006, pp. 331-340.
- ALTARAS, Ana, STARČEVIĆB, Jelena y JOLIĆ, Zorana. "Can Ability Emotional Intelligence Help Explain Intercultural Effectiveness? Incremental Validity and Mediation Effects of Emotional Vocabulary in Predicting Intercultural Judgment". *International Journal of Intercultural Relations*, 69 (2019), pp. 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.005>.
- Arabic Learner Corpus*. <https://www.arabiclearnercorpus.com/>. [consultado 15/05/2024].
- Arabic NLP Data Catalogue Masader. <https://arbml.github.io/masader/> [consultado 15/05/2024].
- ARTS, Tressy, BELINKOV, Yonatan, HABASH, Nizar, KILGARRIFF, Adam y SUCHOMEL, Vit. "arTenTen: Arabic Corpus and Word Sketches". *Journal of King Saud University – Computer and Information Sciences*, 26:4 (2014), pp. 357-371. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2014.06.009>.
- BADARO, Gilbert, JUNDI, Hussein, HAJJ, Hazem, EL-HAJJ, Wassim y HABASH, Nizar. "ArSEL: A Large Scale Arabic Sentiment and Emotion Lexicon". En Hind AL-KHALIFA, Walid MAGDY, Kareem DARWISH y Tamer ELSAYED (eds.). *Proceedings of the LREC 2018 Workshop "The 3rd Workshop on Open-Source Arabic Corpora and Processing Tools"*. Japón: European Language Resources Association (ELRA), 2018, pp. 26-36.
- BAKER, Paul, HARDIE, Andrew y McENERY, Tony. *A Glossary of Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.
- BORDONABA PLOU, David y JREIS NAVARRO, Laila M. "Linguistic Injustice in Multilingual Technologies: The TenTen Corpus Family as a Case Study". En Lorella VIOLA y Paul SPENCE (eds.). *Multilingual Digital Humanities*. Londres-Nueva York: Routledge, 2024, pp. 129-144.

- BORDONABA PLOU, David y JREIS NAVARRO, Laila M. "Are the TenTen Corpora Really a Corpus Family? On Linguistic Tagging and Corpora Members' Kinship Degrees". *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 19,1 (2025), pp. 49-64. <https://doi.org/10.3366/ijhac.2025.0344>
- BUCKWALTER, Tim y PARKINSON, Dilworth. *A Frequency Dictionary of Arabic. Core Vocabulary for Learners*. Londres-Nueva York: Routledge, 2011.
- COBB, Thomas y BOULTON, Alex. "Classroom Applications of Corpus Analysis". En Douglas BIBER y Randi REPPEN (eds.). *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, pp. 478-497.
- Corpus de aprendices del español*. <https://galvan.usc.es/caes/>. [consultado 15/05/2024].
- CORRIENTE, Federico. *Gramática árabe*. Barcelona: Herder, 2002.
- DANKS, Warwick. *The Arabic Verb: Form and Meaning in the Vowel-Lengthening Patterns*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, 2011.
- DEWAELE, Jean-Marc. "Perceived Language Dominance and Language Preference for Emotional Speech: The Implications for Attrition Research". En Monika S. SCHMID, Barbara KÖPKE, Merel KEIJZER y Lina WEILEMAR (eds.). *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, pp. 81-104. <https://doi.org/10.1075/sibil.28.06dew>.
- DEWAELE, Jean-Marc y QADDOURAH, Israa. "Language Choice in Expressing Anger among Arab-English Londoners". *Russian Journal of Linguistics*, 19,4 (2015), pp. 82-100.
- Diccionario en línea al-Qatra: <https://www.um.es/alqatra/> [consultado 15/05/2024].
- DURRANT, Philip, SIYANOVA-CHANTURIA, Anna, KREMMEL, Benjamin y SONBUL, Suhad. *Research Methods in Vocabulary Studies*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins, 2022.
- EDDAKROURI, Ayman. *Al-Mudawwanāt al-lugawiyya wa-dawru-hā fī mu'ālaḡat al-nuṣūṣ al-'arabiyya* (El papel de los corpus lingüísticos en el procesamiento de los textos árabes). Riad: King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language, 2018.
- FAMILIAR, Laila. *A Frequency Dictionary of Contemporary Arabic Fiction. Core Vocabulary for Learners and Material Developers*. Londres y Nueva York: Routledge, 2021.

- FERRANDO, Ignacio. *Introducción a la historia de la lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Zaragoza: Editorial Universidad de Zaragoza, 2001.
- FONTAINE, Johnny, SCHERER, Klaus R. y SORIANO, Cristina (eds.). *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- GILQUIN, Gaëtanelle y GRANGER, Sylviane. "How Can Data-driven Learning be Used in Language Teaching?". En Anne O'KEEFFE y Michael McCARTHY (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres-Nueva York: Routledge, 2010, pp. 359-370.
- HABASH, Nizar. *Introduction to Arabic Natural Language Processing*. EE.UU.: Morgan & Claypool, 2010.
- HERMENA, Ehab W. y REICHLE, Erik D. "Insights from the Study of Arabic Reading". *Language and Linguistics Compass*, 14, 10 (2020), e12400. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12400>.
- JOHNS, Tim. "From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-driven Learning". En Terence ODLIN (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, pp. 293-313. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524605.014>.
- KECSKES, Istvan. *Intercultural Pragmatics*. Nueva York: Oxford University Press, 2014.
- KILGARRIFF, Adam, RYCHLY, Pavel, SMRZ, Pavel y TUGWELL, David. "The Sketch Engine". En Geoffrey WILLIAMS y Sandra VESSIER (eds.). *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress*. Lorient: Université de Bretagne-Sud, 2004, pp. 105-116.
- LÓPEZ-RODRÍGUEZ, Carla Inés y TERCEDOR SÁNCHEZ, Maribel. "Caracterización léxico-semántica de emociones para la comunicación interlingüística inglés-español". *Pragmalingüística*, 30 (2022), pp. 261-282. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.12>.
- MAKOUAR, Nadia. "Corpus Linguistics and Critical Reading and Thinking: Proposals for Teaching Learning Sequences Based on Journalistic Corpora in Modern Standard Arabic". En Mohammad T. ALHAWARY (ed.). *The Routledge Handbook of Arabic Second Language Acquisition*. Londres-Nueva York: Routledge, 2018, pp. 225-247.
- MANSOUR, Mohamed Abdelmageed. "The Absence of Arabic Corpus Linguistics: a Call for Creating an Arabic National Corpus". *International Journal of Humanities and Social Science*, 3,12 (2013), pp. 81-90.

- McENERY, Tony, BREZINA, Vaclav, GABLASOVA, Dana y BANERJEE, Jayanti. "Corpus Linguistics, Learner Corpora, and SLA: Employing Technology to Analyze Language Use". *Annual Review of Applied Linguistics*, 39 (2019), pp. 74-92. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000096>.
- McENERY, Tony, HARDIE, Andrew y YOUNIS, Nagwa (eds.). *Arabic Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2019.
- MESTRE-MESTRE, Eva M. y DíEZ-BEDMAR, María Belén. "Expressing Emotion. A Pragmatic Analysis of L1 German and L1 Brazilian Portuguese English as a Lingua Franca Users". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 35,2 (2022), pp. 675-705. <https://doi.org/10.1075/resla.20028.mes>.
- O'KEEFFE, Anne. "Data-driven Learning – a Call for a Broader Research Gaze". *Language Teaching*, 54 (2021), pp. 259-272. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000245>.
- PALFREYMAN, David M. y HABASH, Nizar (eds.). *Bilingual Writers and Corpus Analysis*. Nueva York-Londres: Routledge, 2023. <https://sites.google.com/view/zaebuc/home> [consultado 15/05/2024].
- PARADELA, Nieves. *Manual de sintaxis árabe*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2005.
- PARKINSON, Dilworth B. "Under the Hood of ArabiCorpus". En Tony McENERY, Andrew HARDIE y Nagwa YOUNIS (eds.). *Arabic Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2019, pp. 17-29. "Under the Hood". <https://arabicorpus.byu.edu/> [consultado 15/05/2024].
- PASHA, Arfath, AL-BADRASHINY, Mohamed, DIAB, Mona, EL KHOLY, Ahmed, ESKANDER, Ramy, HABASH, Nizar, POOLEERY, Manoj, RAMBOW, Owen y ROTH, Ryan. "MADAMIRA: A Fast, Comprehensive Tool for Morphological Analysis and Disambiguation of Arabic". En Nicoletta CALZOLARI et al. (eds.). *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*. Reykjavik: European Language Resources Association (ELRA), 2014, pp. 1094-1101.
- PÉREZ-PAREDES, Pascual. "Corpus Linguistics and Language Education in Perspective: Appropriation and the Possibilities Scenario". En Tony HARRIS y María MORENO JAÉN (eds.). *Corpus Linguistics in Language Teaching*. Bern: Peter Lang, 2010, pp. 53-73.
- REPPEN, Randi y SIMPSON-VLACH, Rita. "Corpus linguistics". En Norbert SCHMITT y Michael P. H. RODGERS (eds.). *An Introduction to Applied Linguistics*. Londres-Nueva York: Routledge, 2020, pp. 91-108.

- ROCA VARELA, María Luisa. "Corpus Linguistics and Language Teaching: Learning English Vocabulary through Corpus Work". *ES: Revista de Filología Inglesa*, 33 (2012), pp. 285-300.
- RYDING, Karin C. *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Nueva York: Cambridge University Press, 2005.
- ŞĀLIḤ, Şafwat 'Alī. *Lisāniyyāt al-mudawwana wa-taṭbīqātuhā l-baḥṭiyya 'alā l-luga al-'arabiyya fī ḍaw' madrasat al-firṭiyyīn al-ýudud* (La lingüística de corpus y sus aplicaciones a la investigación sobre la lengua árabe a la luz de la escuela neofirṭhiana). El Cairo: 'Ālam al-Kutub, 2020.
- SANTILLÁN GRIMM, Paula. "Teaching Collocation in the Arabic as a Foreign Language Class". En Victoria AGUILAR, Luis Miguel PÉREZ CAÑADA y Paula SANTILLÁN GRIMM (eds.). *Arabele 2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Teaching and learning the Arabic language*. Murcia: Universidad de Murcia, 2010, pp. 163-177.
- SIMÓN CABODEVILLA, Teresa y MARTÍN LERALTA, Susana. "Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico". En Pilar TABOADA-DE-ZÚÑIGA y Rocío BARRROS (eds.). *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2020, pp. 1047-1060.
- SORIANO, Cristina. "El lenguaje de las emociones". En María del Carmen HORNO, Iraide IBARRETXE y José Luis MENDÍVIL (eds.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2016, pp. 243-259.
- TAVARES, Paula, CROSTHWAITE, Peter, TAVARES, Carolina, SPINELLI, Franciele, SERPA, Talita, GARCIA, William y ORENHA, Adriane (eds.). *Using Language Data to Learn About Language: A Teachers' Guide to Classroom Corpus Use*. Brisbane: The University of Queensland, 2023. <https://uq.pressbooks.pub/using-language-data/> [consultado 01/09/2025].
- YAO, Gang. "Vocabulary Learning through Data-driven Learning in the Context of Spanish as a Foreign Language". *RiCL. Research in Corpus Linguistics*, 7 (2019), pp. 18-46. <https://doi.org/10.32714/ricl.07.02>.
- ZAKI, Mai. "Corpus-based Teaching in the Arabic Classroom: Theoretical and Practical Perspectives". *International Journal of Applied Linguistics*, 27,2 (2017), pp. 514-541. <https://doi.org/10.1111/ijal.12159>.
- ZAKI, Mai, WILMSEN, David y ABDULRAHIM, Dana. "The Utility of Arabic Corpus Linguistics". En Karin Christina RYDING y David WILMSEN (eds.). *The Cambridge Handbook of Arabic Linguistics*. Reino Unido: Cambridge

University Press, 2021, pp. 473-503. <https://doi.org/10.1017/9781108277327.021>.

ZEROUAL, Imad y LAKHOUAJA, Abdelhak. "Arabic Corpus Linguistics: Major Progress, but Still a Long Way to Go". En Khaled SHAALAN, Aboul Ella HASSANIEN y Fahmy TOLBA (eds.). *Intelligent Natural Language Processing: Trends and Applications*. Cham, Suiza: Springer, 2018, pp. 613-636. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67056-0_29.

Páginas Web

The GRID Project. <https://www.unige.ch/cisa/research/current-specific-research-projects/language-and-culture/grid-project/> [consultado 15/05/2024].

Emotion words (The GRID Project). <https://www.unige.ch/cisa/research/current-specific-research-projects/language-and-culture/grid-project/emotion-words/> [consultado 15/05/2024].

Sketch Engine (Word Sketch). <https://www.sketchengine.eu/guide/word-sketch-collocations-and-word-combinations/> [consultado 15/05/2024].

Sketch Engine (Concordance). <https://www.sketchengine.eu/guide/concordance-a-tool-to-search-a-corpus/> [consultado 15/05/2024].

Reverso Context. <https://context.reverso.net> [consultado 15/05/2024].

Sketch Engine (Elexis). <https://www.sketchengine.eu/access-after-elexis/> [consultado 15/05/2024].

ZAEBUC <https://sites.google.com/view/zaebuc/home> [consultado 02/09/2025].

5. ANEXOS

5.1. Anexo 1 (ejercicios – nivel A2)

حُبّ (حب الوطن، حب الذات)

Lee las siguientes oraciones y extrae el patrón de uso del léxico emocional, indica su significado e identifica su estructura gramatical. Después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola.

— يتكوّن داخل الفرد حبّ الوطن الحقيقي من خلال شعور الفرد بأنّ الوطن يحميه
 — حبّ الوطن وروح الاتحاد هو الدافع القويّ خلف حماسها للمشاركة بالاحتفال
 — أيّ وطن هذا الذي ينهب ويسرق باسم حبّ الوطن وباسم شعبه
 — تقاسموا رغيّف خبز وشُرّبة ماء معاً، يجمعهم حبّ الوطن وحلم الغد المشرق
 — يقصّ الأباء والأمّهات القصص التي تنمّي روح الوطنية وحبّ الوطن في نفوس الأبناء
 — عندما كرّسنا الحكومة لم نقدر أن نحتفظ بحبّ الوطن

Lee las siguientes oraciones y extrae el patrón de uso del léxico emocional, indica su significado e identifica su estructura gramatical. Después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola. ¿Existe alguna relación de semejanza o diferencia entre este patrón y el anterior?

- حبّ الذات مثلاً هو أمر فطريّ وضروريّ لاستمرار الحياة
- أنت تحبّ المغامرة والإقدام وحبّ النفس وحبّ الذات
- جميع اللاعبين كانوا كتلة واحد ولم نشاهد الأنانيّة أو حبّ الذات
- النرجسيّة أو التمرّكز حول الأنا شيء مختلف كلّ الاختلاف عن حبّ الذات
- علينا جميعاً أن نقف لحظةً ولا يغمّرنا الغرور وحبّ الذات ونفكر في مستقبل حبيبتنا مصر
- يعتقد البعض أنّه من الأنانيّة وحبّ الذات أن نفكر في إمتاع أنفسنا

حُزْن (حزن على، حزن لـ)

Lee las siguientes oraciones e identifica dos patrones de uso del léxico emocional (pista: presta atención a las preposiciones). Después, utilízalos en dos oraciones nuevas, vocalizándolas y traduciéndolas.

- حزنت البلد على رحيله وودّعته في حفل جنازتي
- أحزن وحدي على أخي حزناً يوازي الحزن على الوطن.
- حزنت على رحيلها حزناً شديداً
- جلست تبكي وحزنت لفراق زوجها لها
- حزنت كثيراً على ضحايا حادث القطار
- لقد عشت مع أبطال رواياتك وتكلّمت معهم وحزنت لحزنهم وفرحت لفرحهم
- كأحد عشاق الأسطورة مارادونا حزنت للطريقة التي انتهت بها مشواره
- هذا ليس بالأمر السهل وكلّما أتذكّر ذلك أحزن على انفصالنا
- أحزن على كلّ مواطن أردنيّ بمثل ظروفه
- حزنت زينب لبعد إبراهيم عنها
- حزنت لسماحي خبر رحيل زميلنا
- أحزن كثيراً لعدم توقّر التدريب والتأهيل الجيّد

خَوْف (خوف شديد، خوف عظيم)

Lee las siguientes oraciones y extrae un patrón de uso del léxico emocional y su significado, después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola.

- الفوبيا هي مرض نفسي يصيب الإنسان نتيجة الخوف الشديد من أشياء معينة
- يفقد سيطرته على نفسه وتسيطر عليه مشاعر الخوف الشديد على حياته
- وأما الذعر فهو مرحلة الخوف الشديد الذي يفقد معها الشخص زمام السيطرة على الموقف
- كانت السماء تمطر بالخارج، والطقس بارد، وكنت أشعر بالخوف الشديد.
- بالرغم من خوفه الشديد لم يرفض طلبها
- هذا الخوف الشديد والمتواصل يؤثر على حياة المريض

Lee las siguientes oraciones y deduce la diferencia entre el patrón de uso del léxico emocional en este segundo bloque en relación con el del bloque anterior. Después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola.

- يُصاب المريض خلال نوبة الهلع بخوف عظيم
- خاف من الله خوفاً عظيماً
- تزلزلت كل الأرض وحدث خوف عظيم
- وجد التلاميذ القبر فارغاً، فخافوا خوفاً عظيماً
- أحاط بهم خوف عظيم بسبب الريح الشديدة
- حمل ميلاده خوفاً عظيماً لأمه، خافت عليه من القتل.

عَصَبَ (غضب شديد، اشتدَّ الغضب)

Lee las siguientes oraciones y extrae un patrón de uso del léxico emocional y su significado, después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola.

- عندما عرفت ما حدث، شعرت بغضب شديد
- شعرت بغضب شديد وأخذت أكلّم نفسي
- هناك غضب شديد من التطرّف الديني
- تغيّر لون وجهه إلى الأحمر وشعر بغضب شديد
- شعر نيلسون بغضب شديد وعزم على تحرير نفسه من الأسر
- طلق زوجته في حالة سكر وغضب شديد

Lee las siguientes oraciones y deduce la diferencia entre el patrón de uso del léxico emocional en este segundo bloque en relación con el del bloque anterior. Después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola.

- اشتدَّ غضب الرئيس الأميركي دونالد ترامب
- اشتدَّ غضبه من ذلك وقرّر أن يرتكب جريمة
- اشتدَّ غضب المعلم ودفعه بقوة فسقط على الأرض
- اشتدَّ غضبها فزحفت باتجاه الطفل وقرصته
- اشتدَّ الغضب بخصوص استجابة الحكومة
- اشتدَّ غضب التونسيين على مشروع القانون

كُرِهَ (كره الأجانب، رائحة كريهة)

Lee las siguientes oraciones y extrae el patrón de uso del léxico emocional, indica su significado e identifica su estructura gramatical. Después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola.

- تعرب اللجنة عن قلقها إزاء مظاهر كره الأجانب والتمييز العنصري ضدّ المهاجرين
- الدلائل تشير إلى ازدياد العنصرية، والتمييز العنصري، وكره الأجانب
- مفوض حقوق الإنسان يدعو إلى: "العمل على وضع حدّ للعنصرية وكره الأجانب"

- تمثلت إحدى أشنع سمات تلك السياسة في موجة كره الأجانب السوريين
- أدى انعدام الأمن، خاصةً بسبب الأزمة الاقتصادية، إلى تضخيم موجة كره الأجانب
- تشعر اللجنة بالقلق إزاء تزايد أشكال التعبير عن كره الأجانب

Lee las siguientes oraciones y extrae el patrón de uso del léxico emocional, indicando su significado. Después, utilízalo en una oración nueva, vocalizándola y traduciéndola. Compara este patrón con el anterior e indica las relaciones de semejanza o diferencia entre ambos.

- بكيرونات الصوديوم: هو مسحوق أبيض يُستخدم لإزالة الدهون والتخلص من الروائح الكريهة.
- نتمنى لو أننا نعلم السبب الرئيسي وراء إصدار أقدامنا لتلك الرائحة الكريهة
- الخلّ يتميز بخاصية امتصاص الروائح الكريهة
- ولكن ماذا عن تلك الرائحة الكريهة المنبعثة من الفم حال تناول الثوم؟
- نقدم لك بعض الطرق السهلة لإزالة البقع والروائح الكريهة عن سجادتك
- يمكنك أن تضيف إليها عصير الليمون للقضاء على رائحتها الكريهة.

5.2. Anexo 2 (ejercicios – nivel B1)

Con la ayuda de un diccionario tradicional, lee, traduce y vocaliza los siguientes fragmentos.

- يا ربّ ينجح ابن خالتي لأني أحبه!!
- أودّ الاستمرار بالمواد العلمية لأني أحبّ الفرع العلمي وخاصةً البيولوجيا
- لا أستطيع تركه لأني أحبه
- أدافع عن سوريا لأني أحبّ سوريا وشعب سوريا
- ولأني أحبّ كل أفلام ديزني فشيء طبيعي أن أودّ مشاهدة الفيلم الجديد UP

- كلامك صحيح في مُجمله، لكنني أحبّ أن أوضح نقطة هامة
- أحبّ عائلتي بشكل عامّ ولكنني أحبّ أختي بشكل خاص ومختلف جداً
- إنني أحبّ الورد، لكنني أحبّ القمح أكثر
- أنا لست شاعراً ولكنني أحبّ الشعر
- ربّما لا أحبّ الناس، ولا أحبّ أن يقتربوا منّي لكنني أحبّهم من بعيد

- سأظلّ أحبك إلى أنْ تنزل آخر وردة
- سأظلّ أحبك إلى الأبد
- مهما باعدت بيننا الحياة سأظلّ أحبك
- لن أنساك وسأظلّ أحبك وأنتظر حتى آخر يوم في حياتي
- سأظلّ أحبك حتى لو طال إنتظاري

- مازلت أحبك وأنا أكتب هذه الكلمات
- مازلت أحبّ زوجتي وهي تحبني
- كنت ومازلت أحبّ أفلام الويسنزن

— لعَلْنَا نَتَقَابِلُ يَوْمًا مَا مِنْ جَدِيدٍ لِأَقُولَ لَكَ: مَا زِلْتُ أَحِبُّكَ
— لَوْلَا هَؤُلَاءِ النَّاسُ مَا شَعُرْتُ بِأَنَّنِي مَا زِلْتُ أَحِبُّ مِصْرَ بَکَلِّ مَا فِيهَا

— تَعَوَّدْتُ عَلَى صَدِيقَاتِي وَكُنْتُ أَحِبُّهُنَّ كَثِيرًا
— كُنْتُ أَحِبُّ أَنْ أَقْرَأَ وَأَنَا مُسْتَلْقِيَةٌ عَلَى الْكُتُبِ
— كُنْتُ أَحِبُّهُنَّ مِنْ كُلِّ قَلْبِي
— كُنْتُ أَحِبُّ رِيَاضَةَ الْكَارَتِي الَّتِي مَارَسْتُهَا لِمُدَّةِ عَامٍ أَوْ عَامَيْنِ
— كُنَّا نَعِيشُ مَعَ بَعْضِنَا الْبَعْضَ، وَكُنْتُ أَحِبُّهُمْ حُبًّا شَدِيدًا

Complementario de lo anterior: identifica el término cancelador en cada grupo de fragmentos, señalando el tipo de término que es (partícula; semi-verbo), y utilízalo en una oración nueva.

Leed los siguientes 6 grupos de oraciones e identificad el léxico emocional que se repite en cada uno. Extraed los patrones de uso de las preposiciones que despliega este léxico y construid con estos patrones dos oraciones nuevas por grupo, vocalizándolas y traduciéndolas.

Nota: en algunos grupos, puede haber más de una preposición en uso y, en otros, ninguna.

— لأَكْثَرَ مِنْ 10 أَعْوَامٍ، سَعَدْنَا بِنَاءِ مَشَارِيعٍ مُمَيَّزَةٍ لِلْعَدِيدِ مِنَ الشَّرَكَاتِ وَالْقَطَاعَاتِ الْحُكُومِيَّةِ
— سَعِدْتُ كَثِيرًا بِالْحَصُولِ عَلَى فُرْصَةِ التَّسْجِيلِ وَالدراسةِ فِي بَرْنَامَجِ الْمَاجِسْتِيرِ
— سَعِدْتُ بِالْحَدِيثِ الْيَوْمِ فِي كَلِيَّةِ الدِّفَاعِ الْوِطْنِيِّ حَوْلَ السِّيَاسَةِ الْخَارِجِيَّةِ لِلْإِمَارَاتِ
— سَعَدْنَا وَتَشَرَّفْنَا بِاسْتِقْبَالِهِ فِي جَنَاحِنَا الْخَاصِّ مَعَ الْعَدِيدِ مِنْ كِبَارِ الشَّخْصِيَّاتِ
— سَعَدْنَا بِبَلِيلَةِ أَدْبِيَّةٍ فِي إِحْدَى سَهْرَاتِنَا الشَّتْوِيَّةِ

— غَضِبْتُ مِنْ تَصَرُّفِكَ الْغَيْرِ مَقْبُولٍ
— قَدْ أَزْغَنِي هَذَا الْاِقْتِحَامُ كَثِيرًا وَغَضِبْتُ مِنْ هَذَا التَّصَرُّفِ
— تَقُولُ الْقِصَّةَ فِي إِحْدَى رَوَايَاتِهَا بِأَنَّ زَوْجَةَ الْمَدِيرِ غَضِبَتْ عَلَيْهِ فِي ذَلِكَ الْيَوْمِ غَضَبًا شَدِيدًا
— غَضِبْتُ مِنْ أَفْعَالِهِ الَّتِي قَدْ زَادَتْ عَنْ حَدِّهَا
— غَضِبْتُ عَلَيْهَا فَكَتَبْتُ لَهَا قَصِيدَةَ هَجَاءٍ وَأَرْسَلْتُهَا إِلَى مَجَلَّةٍ

— مِنْذُ صَغِيرِي وَأَنَا أُسْتَرُ جَسَدِي وَأَخَافُ عَلَيْهِ مِنْ أَنْ يَرَاهُ أَحَدٌ.
— خَطَرُ الصَّرَاصِيرِ: يَخَافُ الْكَثِيرُ مِنَ النَّاسِ مِنْ هَذِهِ الْحَشَرَاتِ وَهِيَ كَثِيرَةٌ فِي الْبِلَادِ الْحَارَةِ
— نَخَافُ مُوَاجَهَةَ الْحَقِيقَةِ، نَخَافُ عَلَى الْبِلَادِ إِنْ سَقَطَتِ الدَّوْلَةُ
— يَخَافُونَ عَلَى مَنَازِلِهِمْ فَيَقُومُونَ بِتَرْكِيبِ أَبْوَابِ حَدِيدٍ بِهَا مَنَعًا لِسُرْقَتِهَا
— يَخَافُ مِنْ فُضِيحَةٍ كَبِيرَةٍ فِي مَدِينَتِهِ الصَّغِيرَةِ وَهُوَ الشَّخْصُ الْمَعْرُوفُ جَدًّا هُنَاكَ

— حَزَنْتُ الْبِلَادَ عَلَى رَحِيلِهِ وَوَدَّعْتُهُ فِي حَفْلِ جَنَائِزِي
— جَلَسْتُ تَيْكِي وَحَزَنْتُ لِفِرَاقِ زَوْجِهَا لَهَا
— حَزَنْتُ كَثِيرًا عَلَى ضَحَايَا حَادِثِ الْقَطَارِ

— لقد عشت مع أبطال رواياتك وتكلمت معهم وحزنت لحزنهم وفرحت لفرحهم
— أحزن كثيراً لعدم توفر التدريب والتأهيل الجيد

— يُحب قضاء الوقت وحيداً ويعتبر هذا الوقت ممتعاً جداً
— هو كلب يبلغ من العمر شهرين ونصف ويُحب اللعب بعنف وقسوة
— نريد رئيساً يحبه الشعب ويُحب الشعب
— أحب العلم والهدوء والشوكولاته الساخنة
— هذا الرجل لا يُحب التكنولوجيا ولا يستخدمها

— الإنسان بطبعه يكره التغيير ويميل للعادات السهلة
— مثليات الجنس لا يكرهن الرجال
— يكره ركوب السيارات، حتى إنه ذهب إلى مكة للعمرة مشياً.
— كرهت السباتخ، وأحببت الفاصوليا والبامية
— سيكرهون التعليم طوال حياتهم، بسبب هذا التصرف

Complementario de lo anterior: comparad el uso de las preposiciones entre los distintos grupos de léxico y escribid las conclusiones a las que habéis llegado.