

LOS IDIOMAS INSTRUMENTALES: USOS Y NECESIDADES DE UNA L2

JAIME CORDERO G.

Area de Francés

I. INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo los programas de Lengua Extranjera excluyeron, al seleccionar los contenidos, a quien debía "manejarlos" (usos y necesidades), pese a los intentos de la teoría ambientalista, en su prolongada pugna con los genetistas, para demostrar la importancia del entorno en el aprendizaje. Excluir al "apprenant" es excluir el entorno y viceversa.

Este entorno se consideraba tan secundario, que la lengua se estudió "en sí y por sí", sin considerarla como una forma de conducta social. Al respecto, Coseriu¹ estableció un paralelo entre Saussure y Durkheim, en el que apreciamos la influencia del sociólogo en el lingüista, lo que se traduce en la poca importancia que éste dio a todo lo que es externo al lenguaje.

Para ser justos con Saussure, recordemos que él no escribió el Curso de Lingüística General e, incluso, en algunos pasajes no hay ninguna relación entre las fuentes manuscritas, es decir, los apuntes de sus alumnos, y lo que dice el Curso. Es, hoy en día, evidente que los editores del curso falsearon e inventaron ciertos pasajes, de modo que algunos lingüistas que han hecho estudios serios sobre la obra de Saussure, niegan algunos de los puntos incluidos en el paralelo con Durkheim. El hecho es que el curso se publicó y su influencia dejó huellas casi indelebles hasta el punto que lingüistas como Chomsky, cuyo aporte a la investigación lingüística es innegable, se han mantenido alejados de algunas de las variables "externas" del lenguaje.

En "Aspects" podemos leer: "Esta teoría lingüística se ocupa en primer término de un hablante-escucha ideal, ubicado en una comunidad de habla totalmente homogénea, que conoce perfectamente su lengua y no está afectado por condiciones ajenas a la gramática, tales como las limitaciones de memoria, las distracciones, los desvíos de interés y atención (casuales o característicos) que pueden intervenir al aplicar su conocimiento de la lengua a la realización afectiva"². Sin embargo, sabemos que las ambigüedades de algunos enunciados, por ejemplo, no pueden ser siempre resueltas a nivel de la "estructura profunda". Estas tendrán que remitirnos a ciertas "leyes sociales" como la referencia, la tautología, la litote, la exhaustividad o la informatividad, entre otras; leyes que delimitarán nuestra competencia comunicativa y/o receptiva³.

Si en nuestra realidad un almacén aparece con el rótulo: "Abierto el domingo", no podríamos postular que el negocio está abierto sólo el domingo, ya que nuestra realidad nos indica que, en general, el día domingo no se trabaja; por el contrario, si el rótulo dijese: "Abierto el jueves", la ley de informatividad nos haría comprender que tal negocio abre sólo el jueves, eliminando la posibilidad de interpretarlo de otro modo, como, por ejemplo, abierto incluso el jueves, ya que en nuestra realidad los almacenes abren ese día. En otros casos, el mensaje está lleno de subenten-

¹ COSERIU, E. "Sincronía, Diacronía e Historia". El problema del cambio lingüístico, pp. 38-39.

² CHOMSKY, N. "Aspect de la Théorie Syntaxique". Ed. Seuil, p. 12.

³ CALVET, L. "Pour et contre Saussure" habla incluso de "Competencia Rítmica". Es el caso de los slogans, cuya línea rítmica y melódica es reconocida muchas veces antes que la parte léxica.

dados y/o presuposiciones, lo que hace aparecer a un código como restringido en la forma, pero no forzosamente en su contenido. Es diferente un código restringido por imposición, a un código restringido por ineptitud. El primero podría estar incluso inserto en un código amplio, no así el segundo. "Hay una diferencia fundamental entre lo que no se dice porque no hay oportunidad de decirlo y lo que no se dice porque no se ha encontrado y no se encuentra el modo de decirlo"⁴.

II. NUESTRA REALIDAD

En nuestro medio, las escuelas ubicadas en sectores diametralmente opuestos, del punto de vista socioeconómico, son testigos de situaciones también muy opuestas. Los niños provenientes de sectores cuyo código lingüístico es restringido, en el sentido que le da Bernstein, ven al profesor como un ser omnisciente; en cambio, en aquellos que provienen de sectores cuyo código es amplio, el profesor es considerado, muchas veces, como equisiciente y, a veces, deficiente en relación a sus padres, pues la comparación generalmente es "padre-profesor".

Cuando se trata de pasar de un lenguaje concreto a un lenguaje abstracto, la praxis social juega un papel importante. No se trata de un determinismo rígido, pero las dificultades existen.

Los autores del V.G.O.S. han constatado que "la mayoría de los fracasos que tenemos que deplorar en las disciplinas científicas no se deben tanto a la inaptitud de los alumnos para captar el contenido de la materia enseñada, como a su inaptitud para captar la forma bajo la cual se les enseña dicha materia", "a menudo el alumno que no puede resolver su problema es, en primer término, aquel que no comprende el texto del enunciado. La inaptitud para el razonamiento matemático obedece por cierto, en gran medida, a una inaptitud para expresarse de manera abstracta"⁵.

Los niños enfrentados a esa dificultad tratarán, como mecanismo psicológico de defensa, de frenar al profesor y, muchos de los casos de indisciplina obedecen a este hecho. Enfocado el problema desde otro ángulo, estare-

⁴ HYMES, D. "Por qué el lingüista necesita del sociólogo. p. 29.

⁵ PHAL, A. "V.G.O.S. (Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique). Chapitre I. p. 14.

mos de acuerdo en aceptar que es en la niñez cuando se adquieren los cimientos del lenguaje; esta perogrullada es sólo aparente si tomamos en cuenta los casos de niños que han vivido lejos de la civilización y cuyo lenguaje, en el caso de haber existido, no evolucionó mucho una vez reintegrados a una comunidad; es decir, habría, tal como lo señala M. Lobrot, "una edad favorable para todo tipo de adquisición y esa edad se sitúa en el momento en que fisiológicamente la adquisición puede efectuarse"⁶. Si la sintaxis no se adquiere en el momento preciso, es muy difícil que se adquiera después.

III. LOS IDIOMAS EXTRANJEROS

Fuera de los problemas señalados y entrando en la enseñanza de Idiomas Extranjeros, no debemos olvidar la importancia de la motivación, el saber por qué y para qué se estudia tal o cual idioma. El adolescente, cuyo interés principal es entrar a la Universidad, suele restarle importancia. Por lo demás, las situaciones u ocasiones en que el alumno puede practicar el o los idiomas son escasas y, naturalmente, esto produce desinterés. Las matemáticas son necesarias en nuestro diario vivir. El idioma materno no necesita justificación, la geografía la palpamos. Justificar los Idiomas Extranjeros dentro de una pragmática estrecha, a no ser que entonar algunas canciones o comprender uno que otro diálogo en una película en idioma extranjero sea importante, resulta difícil. Los tiempos actuales son prácticos y los adolescentes inquietos. No pueden perder tiempo en cosas ajenas a lo suyo, y creen no necesitar el resto. Las experiencias de Piaget nos demuestran la necesidad de describir el contexto en el cual el niño o adolescente se mueve. Las situaciones que él vive lo obligan a utilizar tal o cual forma, ya sea lexical o estructural. No pretendemos con esto reactualizar o reafirmar el condicionamiento como teoría del aprendizaje, sino examinar el campo en el que un niño se mueve⁷.

capacité de lecture". P. 57.

⁶ LOBROT, M. "Lire avec épreuves pour évaluer la
⁷ Roulet, E. en su artículo "Du répertoire de l'enfant de six ans au répertoire verbal de l'adulte" (R.L.A.), nos recuerda que la lengua que el niño maneja al llegar a la escuela es diferente de la que le enseñan. A menudo es corregido y reprendido por utilizar expresiones "impropias". El niño empieza a perder espontaneidad al punto de no confiar más ni en sus formas pasadas de lenguaje ni en las que está

Y éste no es del todo favorable, en una primera instancia, al aprendizaje de idiomas extranjeros. El adolescente se resiste a que se le impongan cosas que no son aprehensibles. A nivel universitario, en cambio, los idiomas cobran una importancia relevante, pues el conocimiento de ellos implica la aprehensión en forma inmediata de los conocimientos que en otros lados se producen. Aquí es dónde el estudiante encontrará el lenguaje dentro del contexto que a él le interesa. Esto será a través del libro especializado o del artículo de revista. Necesita los mecanismos para poder acceder a estos textos que no le impliquen imitar gestos o desprenderse de su cultura, sino apropiarse de los conocimientos vehiculados a través de este idioma extranjero para enriquecer su propia cultura y, por supuesto, la de una comunidad. Para esto no es necesario conocer "todo" el francés o "todo" el inglés. Un código reducido a las estructuras más frecuentes con un léxico en contexto especializado, cumple con los objetivos de este curso.

IV. LOS IDIOMAS INSTRUMENTALES

Conocer las fórmulas de cortesía será útil para los alumnos de Turismo y no para los de Química; conocer el código oral puede ser más necesario para los primeros que para los

adquiriendo. Lo que resulta más grave, dice Roulet, es que a menudo nosotros identificamos nuestro lenguaje con nuestro yo y, si nuestro lenguaje es cuestionado, también lo es nuestro yo. Tal vez lo mejor sería permitir al niño expresarse con su código y al mismo tiempo enseñarle el estándar, de este modo no perdería fluidez y seguridad. La escuela debe ampliar y no elevar (lo que presupone un juicio de valor). Así el niño podrá integrarse con más facilidad. Son muchas las dificultades que el niño encuentra a su paso: el metalenguaje de todos los ramos explicados en idioma estándar, los ejercicios hechos a partir de frases de manuales escolares y no a partir de las que él posee. Se le pide que descubra el manejo y funcionamiento del idioma estándar en circunstancias que sólo maneja su código. Si no sabemos cómo se adquiere la lengua, si estamos lejos de saberlo, mal podemos prescribir tal o cual método.

Las sugerencias metodológicas que da el autor son: 1) Partir del repertorio verbal del niño, 2) Desarrollar en el niño los instrumentos heurísticos adecuados para facilitar el descubrimiento intuitivo de la estructura y del funcionamiento de las variedades que constituyen su repertorio verbal, y luego, de otras variedades del francés, 3) Proporcionar antecedentes lingüísticos para ampliar su repertorio.

(De la lengua del niño de seis años a la lengua del adulto. E. ROULET. Traducido al castellano por H. Vald vioso y M. Echeverría.)

segundos. Una determinada progresión gramatical no es igualmente válida en éste como en aquel curso; es decir, necesitamos conocer las necesidades de la lengua de un determinado público, como también el uso que le dará. Los programas, como es de suponer, deben estar centrados en el estudiante y, como vemos, las preguntas del cómo, cuándo, quién, etc., utiliza la lengua, tienen una respuesta. Los cursos que este estudiante (alumnos o profesional) sigue, están basados en un lenguaje real y concreto, de ahí que los métodos universalistas no tengan validez en el contexto descrito.

Una constatación hecha en los estudiantes de pedagogía en un Idioma Extranjero, nos permite concluir algo similar para el resto de estudiantes que prosiguen los cursos de Idioma Instrumental.

Los futuros profesores de Idioma Extranjero utilizan la lengua que aprenden cuando se refieren a las materias de estudio, en cambio, cuando comunican sus experiencias diarias lo hacen en la lengua materna, en algunos casos por desconocimiento de este campo en Lengua Extranjera, o bien porque la experiencia tiene un referente ajeno a la L.E. Esto se produce incluso en grupos bilingües con un excelente manejo de las dos lenguas. La noción de Dell Hymes de competencia comunicativa definida como la "habilidad que posee el hablante/oyente para comprender y usar su lengua de manera apropiada y eficaz en situaciones concretas"⁸ nos parece adecuada para el caso recién descrito, aun cuando se trata de una L2, ya que, de algún modo, ésta es o será "su lengua". También podemos hacer extensiva esta noción a los alumnos que necesitan utilizar un código y un tema en situaciones concretas, es decir aquellos alumnos ya descritos y que se ubican en lo que Paul Garvin define como variedad funcional, categoría donde se sitúan las lenguas de especialidad. Estas lenguas de especialidad reciben denominaciones diferentes en relación a sus funciones: Lengua (Inglés, Alemán, Francés, Italiano, etc.) científica, técnica, de especialidad, para propósitos específicos, de la profesión, etc.⁹

⁸ HYMES, D. "Competencia de la Comunicación".

⁹ Widdowson, H. G., reconoce que existe una cultura común entre científicos cuyos modos de vida, costumbres, creencias, son muy diferentes. Al lado de este universalismo, encontraríamos la formulación lingüística que puede ser muy diversa, al punto que un

Siguiendo muy de cerca las definiciones de Alvarez y Aupècle, diremos que este tipo de enseñanza tiene que ver directamente con el discurso especializado; es decir, cómo tal disciplina expresa sus conceptos, su saber; en cambio, las denominaciones: Idioma Instrumental, Idioma vehicular, están relacionadas con problemas de enseñanza. Alvarez y Aupècle distinguen dos direcciones:

a) Si la lengua permite el acceso a los conocimientos, se habla de lengua vehicular para tal enseñanza. Enseñanza de la técnica en francés por ejemplo.

b) Si la lengua no trata de dar los conceptos básicos que se han adquirido en lengua materna, sino permitir al estudiante aprehender y dominar en la L2 los modos de expresión especializados correspondientes a los de su lengua materna, hablamos de Idioma Instrumental o Enseñanza Instrumental de tal o cual idioma¹⁰.

Este último es nuestro caso, grosso modo, pues existen dos grupos: a) alumnos de los primeros semestres no iniciados aún en la especialidad, y b) alumnos de los últimos semestres, es decir, futuros profesionales (profesores, bibliotecarios, geógrafos, licenciados, bachilleres, etc.). En el primer caso se enseña la L2 a través de la especialidad, con textos de divulgación para evitar problemas de comprensión; en el segundo caso, se da lo indicado en b). En honor a la verdad, esto no siempre es así por falta de una racionalización más adecuada.

artículo sobre Física en Inglés, traducido al Francés, sería un ejemplo de variedad de lenguaje totalmente diferente. Widdowson dice que el discurso científico es un modo de comunicación universal o una retórica universal que se realiza en textos científicos en diferentes lenguas a través del procedimiento de textualización. Desde el punto de vista de la textualización, lo que importa no es la frecuencia de aparición de tal o cual tiempo, sino saber si son reemplazados en descripciones variadas dentro del discurso científico, además de saber la manera como dichas formas funcionan retóricamente en la realización del discurso científico. "Description du discours scientifique". *Le Français dans le Monde*, pp. 15-21. N° 129.

Mireille Darot sostiene algo similar, objetando que haya una lengua específica de las Matemáticas, de la Biología o de la Política, sino discursos que difieren en relación a la situación de producción lo que contiene un cierto número de componentes sociológicos, psicológicos y lingüísticos (citado por Alvarez y Aupècle, p. 136).

¹⁰ ALVAREZ, H. y AUPÈCLE, M. "Français Instrumental et Français Fonctionnel". AUPELF; p. 17-18.

V. COMUNICACIÓN

Nos detendremos un instante en este aspecto de la enseñanza que es la comunicación porque, dentro del marco sociolingüístico, cada etapa cobra una importancia diferente. La fuente codifica a través del emisor un mensaje que será decodificado por el receptor, produciendo ciertos efectos. Esto se da en una situación ideal. El emisor puede ser un simple texto en el caso de utilizarse un canal escrito (alumno que trabaja solo). En sala, el alumno trabaja tanto con el texto como con el profesor, quien ayuda a decodificar el mensaje, no a través de la traducción interlingual, lo que conduce inevitablemente al *mot-à-mot* y a la pérdida del objetivo principal que es la comprensión global¹¹, sino a través de la traducción intralingual (sinónimos contextuales, homónimos, inferencia del sentido a través de elementos redundantes, paráfrasis —cuyas limitaciones debemos tener en cuenta—, etc.). El mensaje puede ser recibido a su vez ya sea en su forma (sonidos o letras), caso que se presenta en un nativo que, conociendo su lengua, desconoce el contenido o el campo temático, ya sea en su contenido a través de la forma o de algunas formas. El contenido puede ser denotativo como ocurre con el lenguaje científico y técnico, o connotativo, tanto universal como personal, como vemos en el lenguaje general de orientación más bien literaria.

En este proceso de comunicación, el profesor debe estar atento a todo gesto, reacción, tanto del grupo como de alumnos aislados, con el fin de insistir en el tratamiento de la materia, tal como se está haciendo, o para variar la metodología. Este *feed-back* o retroalimentación se hace durante la clase o a través de los controles, los que permitirán adecuarse en la línea que corresponda. Las diversas ciencias que convergen en este análisis nos llevan a reafirmar nuestra convicción de que el trabajo interdisciplinario no sólo es importante sino necesario. Un especialista en Teoría de la Información no debe prescindir ni de los lingüistas en cuanto al lenguaje en sí, ni de los psicolingüistas y sociolingüistas en cuanto a las conductas del emisor-receptor. La publicidad no tendría éxito si sólo se considerasen factores lingüísticos.

¹¹ Se pierde la visión global que permite acceder al sentido por cuanto el estudiante se dedica a "desmontar" la L₂ y a "montar" la suya (L₁).

El estudio de los universales, no sólo lingüísticos sino psico y sociolingüísticos se hace necesario cuando se pasa de L1 a L2 y viceversa, como, asimismo, conocer las reacciones conductuales que motivaron tal mensaje en L2 y su decodificación a partir del mismo tipo de conductas por el receptor de L1.

La frase: "Juan ya no come caviar al desayuno"¹² plantea en francés y en español lo que ella dice y presupone sólo que antes comía caviar. Las interpretaciones son sólo subjetivas, pero interesantes de conocer, por cuanto la decodificación en L1 y L2 podría ser diferente. El profesor Schulte¹³ señala, entre otros, el ejemplo de la palabra "paz", cuyo origen en pueblos como el ruso, el alemán y los latinos es tan diferente, que sólo al oírla hay reacciones diferentes. Aquí nos enfrentamos con problemas de traducción que revelan la importancia de conocer la civilización del país cuya lengua vamos a traducir para interpretarla de acuerdo a nuestras vivencias. El estudio de los títulos a partir no sólo de lo que ellos plantean sino de lo que presuponen en la lengua materna y en la lengua extranjera, es fundamental para la buena comprensión de un texto. De este modo, el alumno dejará de lado cualquier subjetividad que pudiese alterar el significado. Hemos dicho que los textos científicos y técnicos presentan menos dificultades en este campo que los literarios, por existir universales científicos ampliamente reconocidos, independientes, como dice Widdowson, "de los medios lingüísticos particulares que permiten su realización". La lectura de las imágenes en los Métodos Audiovisuales presenta a veces el problema de reflejar una sociedad que puede no corresponder a la nuestra y, por consiguiente, ser decodificada erróneamente¹⁴. Incluso en el inte-

rior de una misma comunidad, una imagen puede recibir interpretaciones diferentes. No sucede lo mismo con un gráfico, un esquema o una fórmula química que serán decodificados por científicos de culturas muy diversas del mismo modo.

CONCLUSIÓN

A través de este rápido análisis del Idioma Instrumental inserto en una Teoría Sociolingüística, vemos que en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras es indispensable conocer al "apprenant" en cuanto a las necesidades que tiene de aprender una L2 y al uso que le dará, para determinar un programa adecuado. Debemos ser pluralistas y eclécticos, ya que las diferentes ciencias que convergen hacia el hombre se recubren y de esto debemos extraer lo que sea pertinente en la Enseñanza-Aprendizaje de una lengua extranjera. Del mismo modo es necesario conocer al emisor (oral/escrito); es decir, la concepción que tiene de tal o cual aspecto que quiere comunicar, cómo lo comunica, a quién lo comunica, para qué, con el fin de que la decodificación resulte lo más cercana a la expresión del emisor. La sociolingüística no es una panacea, pero ha demostrado que no se debe prescindir de ella. Lo mismo podemos decir de las otras ciencias que se ocupan del hombre y del lenguaje. Es la única manera de llegar a una teoría adecuada del lenguaje que nos permita, a nosotros los "practicantes" no navegar a la deriva en este largo y mareador vaivén teórico.

¹² DUCROT, "Dire et ne pas dire". p. 81 (frase en francés: Jean ne prend plus de caviar au petit déjeuner).

¹³ SCHULTE-HERBRUGGEN, "El lenguaje y la visión del Mundo". pp. 21-22.

¹⁴ Romper una pipa o golpear un balde con el pie

no contribuyen en nada a la explicación de una imagen (en un curso audiovisual o en el cine) de un hombre que muere. Podríamos decir incluso que la complican. Sin embargo, para un anglo-hablante (kick the bucket) y para un franco-hablante (casser sa pipe), la muerte acompañada de estos gestos, producirá un cierto humor (negro, por cierto), ya que estas expresiones significan: "estirar la pata".

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, GERARDO-AUPÈCLE, MAURICE. 1977. *Français Instrumental et Français Fonctionnel*. AUPELF.
- BERNSTEIN, BASIL. 1974. "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes y algunas consecuencias". *Lecturas Universitarias* N° 20. Antología de Etnolingüística y Sociolingüística. COMP. Paul Garvin-Yolanda Lastra de Suárez. Universidad Nacional Autónoma de México. Inst. de Invest. Antropológicas.
- CALVET, LOUIS-JEAN. 1975. *Pour et contre Saussure. Vers une linguistique Sociale*. París. Petite bibliothèque Payot.
- CAMPBELL, ROBIN y WALES, ROGER. 1975. "El estudio de la adquisición del lenguaje". *Nuevos horizontes de la lingüística*. COMP. John Lyons. Madrid. Alianza Editorial.
- DUCROT, OSWALD. 1972. *Dire et ne pas dire. Principes de Sémantique linguistique*. Collection Savoir. París. Hermann.
- COSERIU, EUGENIO. 1974. *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid. Ed. Gredos. S. A.
- ENCREVÉ, PIERRE et al. 1977. "Linguistique et Sociolingüistique". *Langue Française* N° 34. París. Larousse.
- ERVIN-TRIPP, SUSAN. 1974. "Un análisis de la interacción de Lengua, Tema, y Oyente". *Lecturas Universitarias* N° 20. México.
- HAGÈGE, CLAUDE. 1976. *La grammaire générative. Réflexions Critiques*. París. PUF. Le linguiste.
- HALLIDAY, M. A. K. 1975. "Estructura y función del lenguaje". *Nuevos horizontes de la lingüística*. COMP. J. Lyons. Madrid. Alianza Editorial.
- HYMES, DELL. 1966. "Por qué el lingüista necesita del sociólogo". 67ª Sesión Sociolingüística. Asociación Sociológica Norteamericana.
- HUND, W. 1972. *Comunicación y Sociedad*. Madrid. Alberto Corazón, Editor.
- JAKOBSON, ROMAN. *Ensayos de Lingüística General*. Seix Barral. Biblioteca Breve. Barcelona.
- JENSEN, ARTHUR R. 1974. "Les fondements scientifiques des inégalités ethniques". *Le Monde Diplomatique*. Junio. París.
- LABOV, WILLIAM. "Ultracorrección de la clase media baja como factor del cambio lingüístico". *Lecturas Universitarias* N° 20. México.
- LOBROT, MICHEL. 1973. *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. París. Les éditions ESF.
- LYONS, JOHN. 1974. *Chomsky*. Barcelona, Buenos Aires, México D. F.. Ediciones Grijalbo. S. A.
- MEAR-CRINE, A-M. 1977. L'enseignement du français au Québec". *Le Français dans le Monde* N° 127. Hachette-Larousse. París.
- PRIDE, J. B. 1975. "Sociolingüística". *Nuevos horizontes de la lingüística*. COMP. J. Lyons. Madrid. Alianza Editorial.
- QUEMADA, B. et al. 1976. "Pour une sociolinguistique appliquée". *Le Français dans le Monde* N° 121. París. Hachette-Larousse.
- ROULET, EDDY. 1977. "De la lengua del niño de seis años a la lengua del adulto". Concepción. *R. L. A.* Traducción al castellano de H. Valdivieso y M. Echeverría.
- ROSE, STEVEN. 1974. "Des théories pseudo-scientifiques à des fins politiques". *Le Monde Diplomatique*. París.
- SCHULTE-HERBRUGGEN, HEINZ. 1963. *El lenguaje y la visión del mundo*. Santiago. Ediciones de la Universidad de Chile.
- WAGNER, GERHART. 1976. "Importancia de la disposición y el medio para el desarrollo de las aptitudes intelectuales". *Revista Roche* 3, N° 8.
- WIDDOWSON, H. G. 1977. "Description du langage scientifique". *Le Français dans le Monde* N° 129. París. Hachette-Larousse.