

# L'utilisation du portefeuille<sup>1</sup> didactique pour le traitement des erreurs linguistiques

Carmen Soto Pallarés y Elisa Gil Ruiz | Universidad de Murcia

*Cet article présente une expérience didactique qui est basée sur l'emploi du portefeuille didactique comme un recours pédagogique qui stimule le développement de l'autoévaluation et du traitement réfléchi de l'erreur dans l'apprentissage du français, langue étrangère, avec des élèves du troisième cycle de l'École Primaire. Cette réflexion sur les erreurs commises et sur les progrès réalisés apportera des bénéfices et des améliorations dans l'apprentissage linguistique et sur la compétence communicative des élèves.*

**Mots clés:** *Apprentissage du Français comme langue étrangère, traitement réfléchi de l'erreur, portefeuille didactique.*

---

*Este artículo presenta una experiencia didáctica que se fundamenta en el empleo del portafolio didáctico como un recurso pedagógico que impulsa el desarrollo de la autoevaluación y del tratamiento reflexivo del error en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, con alumnos del tercer ciclo de la educación primaria. Esta reflexión de los errores cometidos y del progreso alcanzado aportará beneficios y mejoras en el aprendizaje lingüístico y en la competencia comunicativa del alumnado.*

**Palabras clave:** *aprendizaje del francés como lengua extranjera, tratamiento reflexivo del error, portafolio didáctico.*

---

*This article presents a teaching experience based on the use of the teacher's portfolio as a pedagogical resource to promote self-assessment and reflection on mistakes in learning French as a foreign language with third-cycle primary pupils. This reflection on mistakes made and progress made will bring about benefits and improvements in students' language learning and communicative competence.*

**Key words:** *Learning French as a foreign language, reflection on mistakes, teacher's portfolio.*

---

1. Portefeuille: Ce mot est employé pour établir la différence avec le Portfolio car les documents employés pour sa réalisation ne correspondent point aux documents officiels de Conseil d'Europe.

## 1. Introduction

Actuellement, l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères acquiert (déjà) une grande valeur, dû aux besoins qui dominent notre société. Ce plurilinguisme est stimulé, dans notre pays, par le Conseil d'Europe, au sein de sa politique linguistique, et par l'actuelle loi éducative, la LOE (Loi Organique d'Éducation 2/2006 du 3 mai), lesquels poussent à l'acquisition de diverses langues à partir d'un âge précoce.

Comme l'affirme Guillén Díaz (2009), le plurilinguisme est devenu une finalité commune pour les politiques linguistiques éducatives des États membres de l'Union Européenne, parmi lesquels se trouve l'Espagne. Pour développer ce plurilinguisme, il est nécessaire que notre système éducatif favorise un apprentissage plus diversifié, à partir d'un âge précoce et tout au long de la vie, de différentes langues étrangères.

En partant de ces prémices, la Région de Murcie a élaboré son curriculum, ce qui a donné lieu à la publication du Décret 286/2007 du 7 de septembre, qui légifère l'enseignement du français, comme deuxième langue étrangère, à partir du troisième cycle de l'École Primaire, ce qui ne représente pas une nouveauté dans notre région, car depuis l'année scolaire 2005-2006 cet enseignement a commencé à se développer de manière expérimentale.

Dans ce contexte, l'acquisition d'une langue étrangère doit poursuivre, comme finalité principale, le développement de la compétence communicative. Cela implique que les élèves doivent non seulement acquérir des contenus linguistiques et culturels mais qu'il est fondamental qu'ils apprennent à les employer correctement pour communiquer, d'une manière adéquate, dans un contexte défini.

Cependant, nous ne pouvons pas oublier que les erreurs linguistiques apparaissent d'une

façon immédiate dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu'il est complexe, surtout pour des élèves débutants. Néanmoins, l'apparition de ces erreurs est nécessaire puisqu'elles indiquent que l'apprentissage est en train de se développer.

De plus, les erreurs peuvent être considérées comme un puissant outil qui stimule la réflexion des élèves à propos des stratégies employées lors de la communication en langue étrangère, ce qui contribuera à améliorer leur apprentissage.

Tenant compte que l'acquisition d'une langue étrangère se développe aux dépens de beaucoup d'erreurs, dont il faut apprendre pour améliorer notre apprentissage, nous avons décidé de mener à bout une expérience didactique avec des élèves appartenant au troisième cycle de l'École Primaire d'un établissement public de la Région de Murcie.

## 2. Présentation de l'expérience didactique

Après avoir constaté que les erreurs linguistiques émergent d'une manière précoce dans ce processus et le fait d'observer que nos élèves (débutants dans l'apprentissage de la langue française) les considèrent généralement un élément négatif, nous avons envisagé l'idée d'employer le portefeuille didactique comme un outil pédagogique qui nous permettrait de développer le traitement réfléchi de l'erreur et qu'en même temps les élèves pourraient assimiler, d'une manière positive, que l'erreur est une partie importante de leur apprentissage en les motivant à les surpasser d'une manière processuelle.

Nous avons aussi envisagé l'utilisation du portefeuille comme un instrument qui permettrait aux élèves de développer l'autoéva-

luation de leur propre apprentissage. De cette manière, avec l'accomplissement de cette expérience didactique, nous pourrions favoriser le développement d'attitudes motivantes envers l'erreur et le portefeuille, qui seront employées comme des outils pédagogiques qui contribueront à l'amélioration de l'apprentissage linguistique et de la compétence communicative de nos élèves.

Finalement, une autre finalité importante dans cette pratique didactique est la familiarisation des élèves avec les différentes parties du Portfolio Européen des Langues (PEL), qui permettra son usage dans un futur immédiat.

### 3. Le concept d'erreur dans le contexte de la didactique des langues étrangères.

La notion d'erreur dans le contexte de la Didactique des langues étrangères a eu une valeur différente selon l'optique du modèle d'investigation choisi pour la définir.

D'une manière générale, l'erreur est considérée comme une déviation ou un usage incorrect d'une norme. Si nous reportons cette définition à l'acquisition du français, langue étrangère, l'erreur surgit lorsque l'élève n'applique pas correctement les règles (grammaticales, orthographiques, phonétiques...) qui régissent cette langue quand il essaie de communiquer, à l'oral ou à l'écrit.

Si nous tenons compte des différents modèles d'investigation qui ont surgi, le concept d'erreur a évolué d'une manière différente.

- Le Modèle d'Analyse Contrastive, développé d'après les idées de Fries (1945) et Lado (1957), considère l'erreur comme une déviation de la norme de la langue étrangère produite par l'interférence avec la langue maternelle. C'est pourquoi, ce modèle

prétendait comparer, d'une manière systématique, la langue maternelle et l'étrangère, pour ainsi prédire les difficultés des apprenants et pouvoir les éviter. En outre, dans ce modèle, l'erreur est considérée sous une perception négative. C'est pourquoi, lorsqu'elle apparaît, elle doit être éliminée d'une manière immédiate.

- Le Modèle d'Analyse d'Erreurs, propagé sous les postulats de Corder (1981), revalorise la notion d'erreur puisqu'elle commence à être considérée comme un élément positif, utile et nécessaire dans le processus d'apprentissage. Ce modèle se fonde sur l'analyse systématique des erreurs commises par les apprenants tout au long de leur apprentissage.
- Le Modèle d'Analyse de l'Interlangue contemple l'erreur comme un élément qui favorise l'apprentissage et qui fait preuve des stratégies employées par l'apprenant et du développement de son interlangue. Donc, la notion d'erreurs continue à avoir une considération positive à l'intérieur de ce modèle. Le terme «Interlangue» a été forgé par Selinker (1972), qui l'a défini comme un système linguistique autonome et variable employé par l'apprenant d'une langue étrangère et qui sert de médiateur entre la langue étrangère et la maternelle.

Finalement, pour éclaircir un peu plus le concept d'erreur, nous pourrions la distinguer d'autres déviations commises par les apprenants, à savoir (Corder, 1981):

- Une *erreur* est une déviation systématique qui ne peut pas être corrigée par l'étudiant dû à la méconnaissance de la règle correcte.
- Une *faute* est une déviation inconsciente et éventuelle qui peut être corrigée par l'élève.

- Un *lapsus* est une déviation qui est dû à des facteurs extralinguistiques et à des conditions psychologiques, telles que des défaillances de mémoire ou des états physiques déterminés.

#### 4. Le portefeuille didactique

Le portefeuille didactique de l'élève est un recours méthodologique employé pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation qui se caractérise par la compilation de documents et de tâches organisés par l'apprenant pour ainsi démontrer les compétences acquises dans une certaine discipline.

Cependant, nous ne pouvons pas oublier, tel que l'explique Fernández March (2004) dans un de ses articles, que le portefeuille est un élément importé d'autres contextes professionnels, tels que l'art, l'architecture ou la publicité, où il est nécessaire de présenter de nombreuses tâches et activités qui feront preuve des connaissances et des habilités acquises.

Son introduction dans le contexte éducatif est relativement récente et son usage doit être soumis à des règles de dynamisme qui feront du portefeuille un instrument qui met en évidence la réflexion réalisée tout au long du processus d'apprentissage. Ceci rend possible le développement des habilités métacognitives qui permettraient aux élèves d'être conscients de leur propre apprentissage (Barberà, 2005).

D'après Lyons (1999), le portefeuille didactique doit être développé comme un processus dynamique grâce auquel les enseignants et/ou les étudiants rassemblent les données qui proviennent de leur travail et de leur croissance professionnelle et académique respectivement organisées par eux sur la base de la réflexion.

Tout au long de cette expérience nous avons tenu compte de ces idées, de telle sorte que les élèves ont élaboré un portefeuille didactique de progrès sur support papier, dans lequel ils ont sélectionné les travaux et les activités qui mettent mieux en évidence la réflexion des erreurs commises et le progrès expérimenté tout au long de leur apprentissage de la langue française.

De cette manière, le portefeuille va être utilisé comme un recours pédagogique qui stimulera la réflexion des erreurs commises et l'autoévaluation de l'apprentissage de la langue française des élèves.

L'emploi du portefeuille de l'élève, comme une stratégie didactique, dans un contexte éducatif, comporte de nombreux avantages, indiqués par Barberà (1998) et Barrios (1998):

- Il offre des informations sur le processus d'apprentissage et sur les progrès des élèves obtenus.
- Il admet le développement d'une évaluation intégrale et continue, en même temps qu'elle est personnelle. C'est pourquoi, il n'existe jamais deux portefeuilles identiques.
- Il implique plus directement les élèves dans leur apprentissage au moyen du développement de leur propre autoévaluation.
- Il permet l'essor du travail coopératif.
- Il est très motivant pour les élèves, ce qui stimule leur participation dans le processus d'élaboration.
- Il permet le développement de diverses habilités cognitives, métacognitives et fonctionnelles.

Néanmoins, tout au long de son élaboration, il existe quelques inconvénients tels que la nécessité de beaucoup de temps et d'un haut niveau de responsabilité qui permet la réflexion sincère sur les progrès dans l'apprentissage du français.

## 5. Le portfolio européen des langues (PEL)

Le Conseil de l'Europe a développé de nombreuses actions, au sein de sa politique linguistique, pour stimuler une éducation plurilingue et multiculturelle dans les différents pays de l'Union Européenne.

Dans ce contexte, le Conseil a établi deux projets en matière de l'enseignement de langues : le «Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer» (CECRL) et le «Portfolio Européen des Langues» (PEL).

D'après Conde Morencia (2002), le Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues est un document flexible, ouvert et dynamique qui établit des consignes pour le développement d'une politique linguistique commune dans l'Union Européenne. En outre, le Portfolio Européen des Langues est une conséquence directe et logique du Cadre puisque le PEL est nécessaire pour développer ses principes théoriques.

Le PEL est présenté comme un document qui permet aux apprenants d'une langue étrangère d'identifier et de classer, d'une manière systématique, leurs compétences et expériences linguistiques et culturelles ainsi que les accreditations obtenues en rapport avec leur apprentissage des langues étrangères.

En outre, le PEL contribue au développement des fonctions pédagogiques et informatives au moyen de ses trois sections qui sont : le Passeport Linguistique, la Biographie Linguistique et le Dossier.

## 6. Expérimentation du portefeuille didactique pour le traitement réfléchi de l'erreur

Le développement de cette expérience didactique s'est réalisé tout au long de l'année sco-

laire 2008/2009, en intensifiant le travail pendant le troisième trimestre.

Au cours des deux premiers trimestres nous avons analysé les caractéristiques des élèves et nos actions ont été développées dans l'intention de stimuler leur motivation vers l'élaboration d'un portefeuille didactique et envers la réflexion des erreurs commises pour augmenter ainsi leur participation.

Les élèves participants se trouvent en CM<sup>2</sup> et 6<sup>ème</sup> de l'École Primaire dans un établissement, d'une seule classe par niveau, de la Région de Murcie. Les deux groupes représentent un total de 48 écoliers, bien que réellement seulement 38 élèves aient participé, dont 26 sont des filles et 12 sont des garçons. En outre, sur ces 38 élèves, 19 appartiennent au cours du CM<sup>2</sup> et les 19 autres se trouvent en 6<sup>ème</sup>. Les deux groupes sont assez hétérogènes, mais mais proviennent du même milieu social et affectif. Il faut aussi mettre en relief que le niveau social, culturel et économique des familles d'un niveau moyen, en général.

Après avoir identifié les caractéristiques de nos élèves, notre équipe de recherche a mis en place des activités de motivation. En premier lieu, nous avons présenté aux élèves le développement de l'expérience d'une manière abrégée. En deuxième lieu, nous avons essayé de les faire raisonner à propos de la nécessité d'acquérir plusieurs langues correctement, en justifiant ainsi le besoin de développer la réflexion sur les erreurs commises à approfondir dans leur apprentissage. Finalement, nous allons essayer de stimuler des attitudes motivantes et réflexives envers l'erreur et l'élaboration et l'utilisation du portefeuille didactique.

Une fois que les élèves sont informés et motivés, nous allons commencer avec la composition du portefeuille didactique, qui va être

divisé en trois parties, de la même manière que le PEL s'organise, pour favoriser ainsi leur familiarisation. Tout au long de cette expérience, l'emploi du portefeuille didactique va être intégré dans le curriculum, dans la programmation didactique et dans la dynamique normale de classe. C'est pourquoi, pendant le troisième trimestre, nous avons développé les trois unités didactiques planifiées au préalable avec l'élaboration et l'emploi du portefeuille. Donc, pour intégrer cet outil, nous avons dû changer, relativement, la dynamique de classe pour stimuler le développement des erreurs commises et l'autoévaluation de l'apprentissage. À ce propos, pour le déroulement des unités didactiques correspondantes à chaque niveau, nous avons employé le livre de texte, les technologies de l'information et de la communication et différents matériaux audiovisuels. En outre, nous avons élaboré quelques fiches adaptées aux contenus linguistiques et culturels travaillés et dont la structure s'adapte au support du portefeuille, dans lesquelles les élèves ont réfléchi sur les erreurs commises.

Pour construire le support physique du portefeuille, les élèves ont employé des bostons de différentes couleurs, qu'ils ont pliés en deux pour donner lieu à une pochette qui va permettre d'organiser les fiches réalisées au cours de cette expérience et qu'ils ont sélectionné pour faire preuve de leur réflexion et de leur progrès.

En outre, pour ordonner les fiches dans le portefeuille, les élèves ont réalisé, d'une manière libre, une couverture pour chaque unité didactique avec le titre correspondant.

Pendant le travail quotidien, nous avons toujours dédié la dernière partie de chaque séance à la réflexion des erreurs commises dans les tâches réalisées, laquelle s'est développée après la correction collective des activités.

Une fois achevées toutes les unités didactiques, nous avons réalisé l'autoévaluation, qui a été divisée en deux parties. D'un côté, les élèves ont auto évalué les apprentissages développés au cours de cette expérience. Pour cela, nous avons élaboré des fiches avec des critères d'autoévaluation concrets et détaillés en rapport avec les contenus travaillés pendant le dernier trimestre, lesquels vont permettre aux élèves de réfléchir et d'évaluer leur propre processus d'apprentissage. En outre, ces critères sont organisés selon les habilités linguistiques qu'ils doivent développer: écouter, lire, parler, maintenir une conversation et écrire. D'un autre côté, les élèves ont dû auto évaluer les stratégies mises en pratique pendant la communication en langue française, dont beaucoup étaient utilisées d'une manière inconsciente.

Une fois conclue l'action pédagogique développée avec nos élèves, nous nous disposons à analyser les résultats obtenus et à les interpréter.

Pour cela, nous avons tenu compte de l'objectif principal de cette expérience, qui se centre sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves en langue française au moyen de la réflexion des erreurs commises et de leur propre autoévaluation.

Pour pouvoir estimer la réussite de cet objectif, nous avons comparé les qualifications antérieures et postérieures des élèves à la réalisation de l'expérience (grille 1 et 2).

Si nous les observons, la différence entre la postérieure et l'antérieure indique les progrès réalisés par chaque élève. Pour l'analyser, nous offrons les grilles précédentes, qui établissent cette différence. Selon les résultats obtenus, nous pouvons constater que 14 élèves se sont améliorés en CM<sup>2</sup> et 15 apprenants en 6<sup>ème</sup>, ce qui représente un pourcentage de 73,69% en CM<sup>2</sup> et de 78,95% en 6<sup>ème</sup>.

Grille 1. Résumé comparatif du progrès des élèves de 5ème année

COMPARAISON DES QUALIFICATIONS ANTÉRIEURES ET POSTÉRIEURES AU DÉVELOPPEMENT DE L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DE CM <sup>2</sup> DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			PROGRÈS OBSERVÉS
	Qualifications antérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	Qualifications postérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	
Élève 1	6,62	7,33	0,71
Élève 2	8,81	9,25	0,44
Élève 3	7,31	8,91	1,60
Élève 4	7,87	8,91	1,04
Élève 5	9,43	9,58	0,15
Élève 6	7,50	7,00	-0,5
Élève 7	7,50	7,50	0
Élève 8	2,87	4,58	1,71
Élève 9	5,93	6,58	0,65
Élève 10	6,81	7,33	0,52
Élève 11	4,66	4,41	-0,25
Élève 12	4,58	4,66	0,08
Élève 13	4,68	5,00	0,32
Élève 14	5,81	6,25	0,44
Élève 15	3,58	5,08	1,50
Élève 16	4,00	3,00	-1
Élève 17	3,50	3,91	0,41
Élève 18	4,06	4,33	0,27
Élève 19	1,31	1,08	-0,23

**Grille 2.** Résumé comparatif du progrès des élèves de 6<sup>ème</sup> année

COMPARAISON DES QUALIFICATIONS ANTÉRIEURES ET POSTÉRIEURES AU DÉVELOPPEMENT DE L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DE 6 <sup>ÈME</sup> DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ESPAGNOL			PROGRÈS OBSERVÉS
	Qualifications antérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	Qualifications postérieures à l'usage du portefeuille par le traitement réfléchi des erreurs	
Élève a	7,50	7,00	-0,5
Élève b	3,91	4,81	0,9
Élève c	7,81	8,41	0,6
Élève d	9,18	9,58	0,4
Élève e	6,50	8,66	2,16
Élève f	9,43	9,50	0,07
Élève g	9,25	9,41	0,16
Élève h	8,41	8,56	0,15
Élève i	8,87	8,91	0,04
Élève j	4,41	6,93	2,52
Élève k	4,75	5,18	0,43
Élève l	4,12	2,75	-1,37
Élève m	2,08	3,75	1,67
Élève n	1,83	2,75	0,92
Élève o	3,75	5,18	1,43
Élève p	1,75	0,41	-1,34
Élève q	0,75	0,75	0
Élève r	2,91	3,68	0,77
Élève s	1,62	4,56	2,94



D'une manière plus concrète, nous pouvons remarquer que du groupe de CM<sup>2</sup>, les 14 écoliers qui ont progressé sont les suivants : les élèves 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17 et 18. Par contre, les élèves 6, 11, 16 et 19 ont eu des résultats négatifs et l'élève 7 a obtenu les mêmes résultats avant et après le développement de l'expérience.

De même, dans le groupe de 6<sup>ème</sup>, 15 apprenants se sont améliorés: il s'agit des élèves b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, m, n, o, r et s. En revanche, les élèves a, l et p ont régressé une amélioration négative et l'élève q a obtenu les mêmes résultats avant et après le développement de l'expérience.

Par conséquent, nous pouvons constater qu'il existe un léger progrès dans l'apprentissage de la majorité des élèves comme conséquence du développement de cette expérience, celui-ci ne pouvant pas être très important dû à sa courte durée.

D'un autre côté, nous avons centré notre analyse sur les réflexions réalisées par les élèves à propos des erreurs commises et nous avons comptabilisé ces erreurs en tenant compte des unités de communication existantes, les plus simples, qui sont les phrases. Le fait que les erreurs ont été remarquées par les élèves nous fait penser qu'ils ont changé la perception négative qu'ils avaient auparavant des erreurs puisqu'ils n'essaient plus de les cacher. En outre, avec le développement de cette expérience, la

plus grande partie des participants a commencé à considérer les erreurs comme un élément qui favorise l'apprentissage et qui doit se produire pour continuer à s'améliorer.

Toutes ces conclusions ont été atteintes par les propres participants tout au long de la réalisation de l'autoévaluation lorsqu'ils ont répondu aux critères présentés. En outre, à travers la même, les élèves ont pu constater les contenus qu'ils avaient acquis et les stratégies qu'ils avaient utilisées dans leur apprentissage du français, duquel ils sont devenus de plus en plus conscients, du fait d'apprendre de leurs erreurs.

En guise de conclusion, avec la réalisation de cette expérience, nous avons essayé d'introduire en cours de français le portefeuille didactique et le traitement réflexif des erreurs. Après son développement et en tenant compte des résultats obtenus, nous avons pu constater que l'emploi du portefeuille comme un instrument qui permet l'autoévaluation des élèves et la réflexion des erreurs linguistiques commises, a permis aux élèves d'être conscients sur le fait que les erreurs doivent être employées pour continuer à améliorer leur apprentissage. Une fois établis les bénéfices du traitement réflexif des erreurs pour l'apprentissage d'une langue étrangère, nous encourageons tous les enseignants à développer en cours ce type d'expérience didactique.

## Bibliographie

- ALEXOPOULOU, A. (2005). «Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23 (41), 101-125.
- BARBERÀ, E. (1998). *Portafolios para evaluar en la escuela*. Pamplona: Ikastolen Elkartea.
- (2005). «La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio». *Educere*, 31, 497-504.
- BARRIOS, O. (1998). *Uso del portafolio del alumno*. Santiago: UMCE.
- CONDE, G. (2002). «Desarrollo del Portfolio europeo en España». *Mosaico monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 9, 8-13.
- CORDER, S.P. (1981). *Error, Analyses and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Decreto 286/2007, del 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional». *Educar*, 33, 127-142.
- FRIES, CH. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- GUILLÉN, C. (2009). «La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia». *Lenguaje y textos*, 29, 47-62.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Michigan: University of Michigan Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106, de 4 de mayo 2006.
- LYONS, N. (Comp). (1999). *El uso de Portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- SANTOS, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SELINKER, L. (1972). «Interlanguage». *International Review Linguistics*, 10 (3), 209-231.