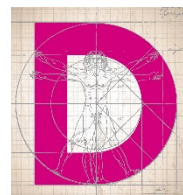


*Digilec* 9 (2022), pp. 217-238

Fecha de recepción: 28/07/2022

Fecha de aceptación: 06/11/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9222>



e-ISSN: 2386-6691

## **OBSTÁCULOS EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS MODERNAS (UNIVERSIDAD ECCI)**

### **OBSTACLES TO LEARNING FRENCH: PERCEPTIONS OF STUDENTS OF MODERN LANGUAGES (ECCI UNIVERSITY)**

Olga Rocío SERRANO-CARRANZA\*  
Universidad ECCI (Bogotá, Colombia)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1254-7823>

#### **Resumen**

Este artículo de investigación precisa las percepciones sobre los obstáculos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en un grupo de estudiantes de Lenguas Modernas. Para tal propósito, creamos una encuesta de opiniones que cuestionaba acerca de los obstáculos socioeconómicos, cognoscitivos, psicoafectivos, de concentración y los relacionados con el entorno de aprendizaje. 315 estudiantes de distintos semestres fueron interrogados de manera directa. Mediante el análisis cuantitativo de los datos recogidos se revela que un número relativamente bajo de estudiantes declara desempeñar simultáneamente y con éxito sus estudios y una labor remunerada. Cerca o más de la mitad afirma utilizar estrategias de aprendizaje apropiadas, comunicar con dificultad y no estima perjudicar su aprendizaje de la lengua francesa con el uso de distractores virtuales y electrónicos en clase. Se concluye que se deben hacer esfuerzos tanto individuales como colectivos para perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el idioma francés.

**Palabras clave:** lengua extranjera; francés; dificultad en el aprendizaje; enseñanza de idiomas

#### **Abstract**

This research article details the perceptions about the obstacles, which arise in the teaching/learning of the French language on the part of a group of students at the Modern Languages faculty. Towards that end, we undertook a survey of their opinions about the

\* Email: [oserranoc@ecc.edu.co](mailto:oserranoc@ecc.edu.co)

socio-economic, cognitive and psycho-affective obstacles to learning a foreign language and those to do with the concentration of the students and the learning environment. 315 students from different semesters were directly involved in the survey. By means of a quantitative analysis of the data that were gathered, it was shown that a relatively low number of students stated that they have been simultaneously successful at both their studies and a paid job. About half or more of them said that they use suitable learning strategies, but find it difficult to communicate in a foreign language and do not think that distracting themselves in the classroom with the use of virtual or electronic devices harms their learning. The study concludes that both individual and collective efforts should be made to improve the teaching/learning of French.

**Keywords:** foreign languages; French; learning difficulties; language teaching

## 1. INTRODUCCIÓN

En las formaciones universitarias destinadas al aprendizaje de las lenguas extranjeras, los estudiantes encuentran inconvenientes de índole diversa. Algunos de estos son los de carácter socioeconómico, psicoafectivo, cognoscitivo, los distractores y los que derivan del entorno de aprendizaje y de metodologías, comportamientos y actitudes de los profesores.

El objetivo de este artículo es conocer las percepciones sobre los obstáculos en el aprendizaje del francés experimentados por un grupo de estudiantes de la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI con el fin de buscar soluciones a medio y largo plazo.

Algunos estudios sobre parte de estas temáticas ya han sido llevados a cabo. Mencionamos el de Mounkoro y Herrera (2021) que se fundamenta en los inconvenientes de expresión oral en francés evidenciados por varios estudiantes. Muchos de estos surgen por la limitada competencia lingüística y comunicativa que poseen, por la interferencia de la lengua materna, de la primera lengua extranjera que ya conocen y por la intimidación que sienten particularmente con los profesores nativos. Una segunda investigación (Jarie et al., 2017) analiza la ansiedad lingüística de ciertos estudiantes de francés en la enseñanza secundaria. Dicha ansiedad se manifiesta principalmente por los escasos conocimientos previos o por una iniciación tardía en el aprendizaje de este idioma.

Por otro lado, Berlanga (2010) reflexiona sobre los obstáculos en la enseñanza-aprendizaje del francés con objetivos específicos. Debido al carácter optativo o a la reducida intensidad horaria de las materias de francés, algunos estudiantes universitarios muestran a menudo poco interés por esta asignatura. Se constata igualmente que el número de estudiantes por clase es muy alto y que además sus competencias o conocimientos en francés son bastante heterogéneos. Finalmente, López et al. (2014) examinan la influencia de los componentes sociales y económicos en el estudio, aprendizaje y motivación de una lengua extranjera.

Continuamos ahora con la presentación del marco teórico, seguida de una descripción de la estructuración de las asignaturas de francés en la carrera de Lenguas Modernas. Posteriormente, exponemos el modo en el que recogimos y analizamos la información. Por último hacemos parte de las conclusiones.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Obstáculos socioeconómicos

Los recursos económicos que posibilitan el consumo y el mejoramiento en la calidad de vida se obtienen a partir de un patrimonio y de los ingresos recibidos por las actividades laborales de los individuos y las familias (Garbanzo, 2013). La clase social o el estrato socioeconómico de los miembros de una comunidad está determinado por la

acumulación de dichos bienes, su uso, las visiones de mundo y comportamientos que adoptan frente a estos (Fresneda, 2017).

El estrato socioeconómico de los estudiantes universitarios depende de la situación financiera de los padres en caso de que cohabiten y reciban algún tipo de apoyo de ellos. Si esto no ocurre, al ser independientes, se ven obligados a trabajar para subvenir a sus necesidades personales o familiares si tienen personas a cargo (Chong, 2017).

Entre las razones adicionales por las que desempeñan una actividad remunerada en simultaneidad con sus estudios universitarios figuran la de realzar su calidad de vida, adquirir nuevas experiencias profesionales y ahorrar dinero para la consecución de proyectos venideros (Vázquez, 2009).

El grado de capital cultural parental es otro factor que incide en la estratificación socioeconómica de las familias e hijos porque al haber estudiado a nivel superior es factible que se les brinde más dinero por su oficio. La profundización de la formación educativa de los padres contribuye asimismo a afianzar el rendimiento académico de sus hijos, a acrecentar su motivación hacia el estudio (Gregorat *et al.*, 2009) y a aplicar estrategias y técnicas de aprendizaje más acertadas que les permiten conseguir a posteriori mejores resultados universitarios y ofertas laborales más atractivas (Armenta *et al.*, 2008).

Cuando los individuos se educan y trabajan al mismo tiempo disponen por lo común de un periodo reducido para implicarse convenientemente en el desarrollo de una u otra actividad. En la eventualidad de que den prioridad a su trabajo, el ahondamiento en sus aprendizajes y su eficacia académica se ven impactados (Carrillo y Ríos, 2013). De modo análogo, restringen los espacios de descanso y esparcimiento, perjudicando su salud mental (DeSimone, 2008).

Esto se hace más notorio cuando se llevan a cabo funciones remuneradas de tiempo completo (incluso los fines de semana) y por ello un sinnúmero de estudiantes se inscribe en formaciones universitarias en la jornada nocturna (Caballero *et al.*, 2006). No obstante, aun así se pueden producir cruces de horarios que fuerzan al estudiante a llegar constantemente tarde, a asistir con menor frecuencia a clase (Coscarelli *et al.*, 2015) o a desertar la universidad (Vázquez, 2009).

Para paliar a estos problemas, es fundamental que las instituciones de educación superior, la comunidad y el Estado apoyen académica y económicamente a los estudiantes (Chong, 2017) flexibilizando los horarios de clase, ofreciendo más becas de estudio y proponiendo asignaturas virtuales.

De otra parte, la pérdida de tiempo en los desplazamientos entre el trabajo, el domicilio y la universidad, la realización de labores mal remuneradas, mecánicas, sin vínculo con la carrera cursada (Carrillo y Ríos, 2013) ni aportes al desarrollo personal, social y profesional del individuo (Caballero *et al.*, 2006) generan agobio, extenuación, intranquilidad y tensión en el cumplimiento de los requerimientos asignados afectando en ocasiones su calidad (Gregorat *et al.*, 2009).

El trabajo, en paralelo al estudio universitario, es beneficioso si la carga laboral está por debajo de la media jornada y cuando los contenidos vistos en la formación universitaria se aplican en los contextos reales del ambiente laboral (Fazio, 2004). No obstante, ciertas personas que se han trazado objetivos y un proyecto de vida claro se

comprometen, perseveran y desenvuelven exitosamente en la universidad incluso efectuando una amplia jornada laboral.

### 2.2. Obstáculos que repercuten en la concentración

En el aula, los estudiantes se distraen esporádica, interrumpida o prolongadamente por causas tangibles o intangibles (Picado *et al.*, 2015). Las primeras comprenden las percepciones sensoriales de objetos o las acciones y comportamientos de los seres que se encuentran en el entorno. Las segundas son de tipo mental y se relacionan con nuestros pensamientos.

Hoy en día, los distractores más visibles son esencialmente los de índole tecnológica. Se materializan a través de herramientas tales como las tabletas, los computadores, los teléfonos móviles y el Internet. Se particularizan por ser cada vez más accesibles para gran parte de la comunidad estudiantil.

Desde un punto de vista educativo, estos medios tecnológicos de la información y la comunicación contribuyen al aprendizaje y la profundización de conocimientos y destrezas. En el ámbito de las lenguas extranjeras, gracias a estos disponemos de informaciones multimodales auténticas de carácter nocional, lingüístico, comunicativo, sociolingüístico y cultural de gran interés.

Los recursos virtuales fomentan el aprendizaje en autonomía con actividades didácticas autocorrectivas y materiales variados (como los diccionarios, corpus monolingües, bilingües, multilingües, herramientas de traducción, documentos textuales, sonoros, visuales o audiovisuales, etc.) que refuerzan las competencias de comprensión y producción, orales y escritas, mediante ejercicios de pronunciación, gramática, vocabulario y otras tareas comunicativas y socioculturales. Estas herramientas electrónicas y virtuales se amoldan a los intereses y necesidades de los estudiantes, dinamizan las clases y aumentan la interactividad (Basantes *et al.*, 2017). Pese a las ventajas, debido a la naturaleza multifuncional de dichos medios tecnológicos, su incorporación en el aula de clase estimula la desatención y deteriora el aprendizaje cuando son utilizados con fines de esparcimiento y entretenimiento (Páez *et al.*, 2019; Silva y Martínez, 2017).

Las distracciones ocasionadas son intencionales o involuntarias. Instigan de modo consciente o inconsciente a la ejecución de acciones y conductas repetitivas, que a la larga, generan dependencia y adicción digital (Pinos *et al.*, 2018). Estas se concretizan mediante el uso de juegos, la escucha de música, la consulta de grabaciones, vídeos, redes sociales o la constante comunicación con familiares o amigos a través de llamadas o chats (Lira *et al.*, 2017). Por tal razón, es indispensable que los profesores busquen estrategias para controlar los empleos errados de estas herramientas en los contextos de enseñanza-aprendizaje (Carrillo *et al.*, 2017). También es importante que los estudiantes se conciencien sobre el uso desmedido que le atribuyen a estos dispositivos con propósitos diferentes a los formativos (Pinos *et al.*, 2018).

### 2.3. Obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje

El entorno de aprendizaje es un espacio modelado por una institución educativa. Se compone de elementos humanos, físicos, sensoriales y herramientas de aprendizaje, pensados y articulados a partir de objetivos generales y específicos (Duarte, 2003). En su interior, los estudiantes interactúan con sus profesores y compañeros, asimilando contenidos, desarrollando y profundizando sus competencias en diferentes campos del saber hacer y del saber ser.

En la esfera de las lenguas extranjeras, los entornos de aprendizaje son formales o naturales. Los primeros, esencialmente tradicionales, tienen lugar en el aula de clase convencional. Los segundos, son más inmersivos y se desarrollan en contextos lingüísticos y socioculturales reales en donde las lenguas extranjeras son habladas (Baker, 2006, citado por Juan, 2008).

Los aspectos del entorno de aprendizaje que influyen en la calidad del proceso educativo son entre otros los relacionados con la distribución, el tamaño y el estado de las instalaciones (muros, ventanas, puertas, techos, aulas, etc.), la luminosidad, la temperatura, la decoración, el aislamiento acústico, el mobiliario, los recursos (tableros, grabadoras, proyectores, tomacorrientes, libros, materiales didácticos impresos, tecnológicos o digitales, etc.) (Castro y Morales, 2015) y las buenas relaciones humanas.

Si existe cooperación, cohesión entre los actores y comunican asertivamente en la lengua que se aprende, las tareas, actividades y las etapas de aprendizaje se llevarán a cabo de modo propicio (Martín, 2009). Para Stevick (1980, citado por Al-Hoorie y Macintyre, 2020), el éxito en la enseñanza de las lenguas extranjeras, depende menos de las cosas y más de los individuos, esto es, más de las interacciones entre los profesores y los alumnos, de sus características psicoafectivas, comportamientos, personalidad o forma de pensar y en menor medida de las técnicas, metodologías, materiales o medios de aprendizaje.

### 2.4. Obstáculos cognoscitivos

La capacidad de aprender o el saber aprender integra la predisposición de los individuos para descubrir, internalizar y afianzar nuevos conocimientos, experiencias y competencias. Involucra procesos reflexivos, analíticos, creativos, adaptativos, de comprensión, de atención y de aplicación eficaz de lo aprendido en situaciones específicas (Conseil de l'Europe, 2001).

El aprender un nuevo sistema lingüístico y cultural genera con frecuencia dificultades en los aprendientes resultado de las diferencias con respecto a la lengua y cultura maternas, y esto, pese a las similitudes significativas que existen entre las lenguas pertenecientes a una misma familia lingüística (Rodríguez-Rodríguez y Györfi, 2018). A modo de ilustración y en lo que atañe al aprendizaje del francés por parte de los estudiantes colombianos, se manifiestan inconvenientes principalmente con la pronunciación, la gramática o la escritura, entre otros (Infos24 GmbH, 2016).

Dichos obstáculos se acentúan cuando los aprendizajes no se inscriben dentro de un contexto real y cuando se da prioridad a la enseñanza de aspectos puramente gramaticales

o léxicos y en menor grado de los comunicativos, socioculturales o interaccionales (Murillo, 2005). Asimismo, se hacen notorios al no destinarse suficiente tiempo (Santana *et al.*, 2016) ni dedicación para aprender o cuando se esperan resultados positivos instantáneos sin tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua supone un largo proceso (Aguilar, 2017).

Las complicaciones en la adquisición de la nueva lengua y cultura derivan en ocasiones de inconvenientes previos o actuales registrados en el aprendizaje de la lengua materna, observables a menudo a nivel de la escritura o de la expresión oral (Valero y Jiménez-Fernández, 2015).

Otros problemas cognoscitivos emanan de la adopción de técnicas de aprendizaje inadecuadas. Una técnica o estrategia de aprendizaje comprende una serie de pasos y tareas planeados, estructurados y ejecutados intencionalmente mediante recursos para ahondar los conocimientos, competencias y habilidades en una lengua extranjera (Rodríguez y García-Merás, 2005).

Aunque las técnicas de aprendizaje sean escogidas por los propios estudiantes de acuerdo a sus intereses, necesidades y rasgos individuales, los docentes podrían también dar a conocer otras formas posibles de aprender dentro y fuera del aula de clase para encaminar mejor el proceso de aprendizaje y potenciar las competencias en sus estudiantes (Santana-Quintana, 2017).

### **2.5. Obstáculos relacionados con el profesor**

Entre las barreras que aluden al profesor resaltamos las que tienen que ver con sus conocimientos, pedagogía, modo de comunicar, forma de ser, actuar y convicciones. El docente de lenguas extranjeras es aquel que ha seguido una formación universitaria y profesional en uno o varios idiomas, en el área de la enseñanza, aprendizaje, didáctica y otros ámbitos pedagógicos o lingüísticos. Para perfeccionarse, es necesario que continúe actualizándose en áreas del saber conexas, nuevas teorías y métodos que emergen constantemente.

El componente pedagógico comprende la concepción, preparación y aplicación de contenidos, metodologías, técnicas, medios, materiales que en su conjunto facilitan la explicación de las temáticas y la profundización de habilidades y competencias en los estudiantes a nivel individual y colectivo (Mora, 2016).

El uso de una o diversas metodologías varía de acuerdo a las circunstancias, a los objetivos de la clase (Juan y García, 2013), a las orientaciones del docente, a sus peculiaridades académicas, a su carácter y puntos de vista sobre cómo desarrollar su cátedra, tomando en consideración las especificidades de los estudiantes (Martín, 2009).

Cuando existen lagunas en uno u otro de estos aspectos se repercute negativamente en el aprendizaje de los estudiantes ya que el docente al no cumplir a cabalidad con su rol esencial, no fortalece acertadamente en los estudiantes competencias lingüísticas, expresivas y socioculturales para que comuniquen efectivamente en una comunidad específica (Fandiño-Parra, 2017).

La dimensión comunicacional y comportamental del profesor también puede influir desfavorablemente en los estudiantes. Por consiguiente, es fundamental reflexionar,

considerar y sopesar los mensajes y actitudes que se transmiten, consciente o inconscientemente. En efecto, mediante el vestuario, los movimientos faciales y corporales, el contacto visual y físico, la proximidad o el distanciamiento se emiten mensajes que son interpretados como reales, intencionales o espontáneos y que de una u otra forma generan en los estudiantes impresiones, sentimientos o conductas que los influyen, condicionan o predisponen de acuerdo a su personalidad y estados de ánimo. Lo mismo acontece con el vocabulario, la entonación, la tonalidad de la voz o la formalidad e informalidad con la que el profesor se expresa.

Además, es esencial que el profesor al hablar en el idioma que enseña aplique estrategias para hacerse entender, explique claramente los contenidos, las tareas e incite a los estudiantes a usar la lengua extranjera. Si las tácticas no son apropiadas se ocasiona frustración, desmotivación, inseguridad y desinterés, lo que en últimas frena el aprendizaje de los estudiantes (Fonseca, 2005).

Otros de los elementos que entran en juego son la personalidad y las actuaciones del profesor. Es primordial que muestre liderazgo, dominio, dedicación, flexibilidad, interés, vitalidad y respeto hacia la multitud de opiniones y formas de ser de los estudiantes, valorándolos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y dando respuesta a sus cuestionamientos sin menosprecio ni críticas destructivas (Rivera, 2015). En cuanto a las convicciones, se observa que en ocasiones los profesores se hacen ideas sobre sus estudiantes que no siempre corresponden a la realidad. Estas se relacionan con el nivel de lengua de los aprendientes, con su desinterés, falta de responsabilidad o poco deseo de participar y trabajar.

### **2.6. Obstáculos afectivos y psicológicos**

En el campo de las lenguas extranjeras, además de enseñar los contenidos y reforzar las destrezas lingüísticas, comunicativas y socioculturales, se debe tomar en consideración la competencia existencial o el saber ser. Esta abarca el componente motivacional, el conjunto de rasgos actitudinales, maneras de ser, de verse, de aprender y de comportarse individual o colectivamente y que repercuten en el aprendizaje (Conseil de l'Europe, 2001). Entre los obstáculos que emergen en este ámbito mencionamos los psicológicos y afectivos relativos a la introversión, ansiedad, estrés, autoestima, confianza en sí mismo, motivación (Rodríguez-Pérez, 2014), estilos de aprendizaje y actitudes hacia la lengua y cultura que se aprende.

La motivación es el motor que propulsa a la persecución y consecución de objetivos y compromisos. Gracias a esta, los individuos se esfuerzan, perseveran a lo largo de los procesos y a pesar de las barreras, culminando con éxito las actividades que se habían trazado (Moreno, 2017). La motivación intrínseca es propia a cada persona. La motivación extrínseca es provocada por entes externos como el sistema educativo, académico, el cuerpo profesoral o el entorno.

Los estilos de aprendizaje se refieren a las maneras individuales de aprender y comprender. Estas varían de acuerdo al contexto, al objeto de aprendizaje y a las tareas que se efectúan (Villanueva y Navarro, 1997).



La introversión es un rasgo de la personalidad en el que los individuos se centran en su interioridad, se retraen y limitan las interacciones sociales por falta de interés, miedo, predisposición o desconfianza hacia los demás (Aguilar y González, 2003). Durante el aprendizaje de un idioma extranjero, los alumnos introvertidos asumen pocos riesgos y evitan tareas que implican expresarse en público, lo que compromete sobre todo el desarrollo de la producción oral (Sánchez, 2013).

La ansiedad y el estrés son estados emocionales que se hacen visibles a nivel psicológico, fisiológico y social. Son sentimientos o comportamientos internos al individuo o provocados por estímulos externos (Stevick, 1980, citado por Sifrar, 2007) que generan de modo consciente o inconsciente estados de alarma, nerviosismo, vergüenza, tensión, preocupación o temor excesivo (Martínez y Díaz, 2007, citado por Mazo *et al.*, 2013).

La baja autoestima y la falta de confianza comprenden las valoraciones, juicios, creencias y prejuicios que los individuos se hacen de sí mismos sobre sus capacidades o aptitudes en la obtención de logros, buen desempeño de tareas o aceptación social (Verdía, 2010). El autoconcepto (Roncel, 2008) se edifica con nuestras experiencias de vida ya sean familiares, educativas, sociales o económicas. Las valoraciones, juicios, creencias o prejuicios de los individuos se manifiestan igualmente hacia la lengua que se aprende y hacia la comunidad que habla dicha lengua. Si tal componente afectivo es positivo o negativo, el aprendizaje de la lengua se verá acentuado, descuidado o desestimado. Algunos de estos juicios de valor se reflejan a través de percepciones de agrado o desagrado, belleza o fealdad, facilidad o dificultad, prestigio, influencia o utilidad de la lengua y cultura extranjeras (Matos, 2015).

Las dificultades anteriores se hacen patentes a veces cuando los alumnos han tenido malas experiencias en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, poseen vacíos, muestran pasividad, desinterés, falta de compromiso, poca participación y obtienen malos resultados en las evaluaciones (Fonseca, 2005). La apatía en las situaciones orales se da porque sienten temor, son muy exigentes consigo mismos, no desean cometer errores y prestan más atención a su desempeño negativo que positivo. Por consiguiente, optan por quedarse callados y evitar así comentarios, críticas o burlas por parte de los profesores o de sus pares (Falero, 2016). Estas conductas se exacerban cuando son cuestionados por su profesor sorpresivamente, no entienden lo que él dice en lengua extranjera o se les solicita hablar espontáneamente sin posibilidad de preparación previa (Sánchez, 2013).

Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas y los formadores ideen y adopten estrategias, actividades, técnicas y recursos que mejoren las prácticas pedagógicas y favorezcan el aprendizaje responsable, con dedicación, autonomía e implicación por parte de los estudiantes (Moreno, 2017). Desde un punto de vista humano, el docente debe emplear un lenguaje asertivo para mantener la motivación y evitar desvalorizar o comparar a los estudiantes entre sí. Es fundamental respetar las formas de ser, de actuar y sus particularidades (Mora, 2016).

Cabe señalar que los rasgos actitudinales y comportamentales descritos en este apartado no siempre son negativos. Así, por ejemplo, el carácter introvertido permite en ocasiones una mayor reflexión y concentración que contribuye positivamente al aprendizaje de la lengua (Sánchez, 2013). De manera similar, la ansiedad y el estrés

pueden hacer que el estudiante adquiriera más compromiso, esfuerzo y responsabilidad en su proceso educativo (Oxford, 2000, citado por Arjonilla y De la Torre, 2014).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Recogida de información

El programa de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI forma profesionales en tres lenguas extranjeras (francés, alemán e inglés), lengua materna y en el ámbito administrativo y comercial. Para facilitar a los alumnos estudiar y trabajar al mismo tiempo si así lo requieren, la universidad ECCI propone una jornada diurna, de ocho de la mañana a doce del día y una jornada nocturna, de seis de la tarde a diez de la noche.

La enseñanza del idioma francés inicia en cuarto semestre y se extiende hasta octavo semestre. Desde cuarto hasta séptimo semestre se enseña el francés general. La intensidad horaria de cuarto semestre es de ocho horas semanales con la materia *Les compétences du niveau français débutants* (competencias en francés elemental). *Les compétences du niveau français intermédiaire* (competencias en francés intermedio) es la asignatura dada en quinto semestre con una intensidad semanal de seis horas. *Les compétences du niveau français avancé* (competencias en francés avanzado) y *Compétence d'expression orale et écrite* (competencias en expresión oral y escrita) son las materias de sexto semestre de cuatro y dos horas semanales respectivamente. En séptimo semestre se dictan cuatro horas de francés general con la materia *Discussion publique* (discusión pública); asimismo se introduce la enseñanza del francés con objetivos específicos con la materia “Énfasis profesional 1 francés”, de dos horas semanales. Por último, en octavo semestre se cursa otra materia de francés de especialidad de seis horas, a saber, *Conversation avancée pour des affaires internationales* (conversación avanzada para los negocios internacionales) (Universidad ECCI, 2015).

Para tener conocimiento de algunas de las percepciones sobre los obstáculos detectados por los estudiantes en la carrera de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI efectuamos una encuesta de opiniones. El cuestionario totaliza 20 enunciados que exponemos enseguida:

1. Mi aprendizaje de la lengua francesa se ve afectado porque trabajo.
2. Mi aprendizaje de la lengua francesa se ve afectado porque me cuesta concentrarme, principalmente por el teléfono móvil o mis compañeros.
3. La disposición, infraestructura y materiales de los salones influyen positivamente en mi aprendizaje de la lengua francesa.
4. Me agrada la atmósfera de las clases de francés.
5. La cantidad de estudiantes con la que comparto las clases de francés no impacta mi aprendizaje.
6. El comportamiento de los demás estudiantes de las clases de francés es grato.
7. La intensidad horaria de las asignaturas en francés es apropiada.
8. La lengua francesa es difícil de aprender.

9. Contaba con conocimientos en francés antes de iniciar mi formación universitaria en Lenguas Modernas.
10. Mis dificultades lingüísticas y comunicativas en lengua materna entorpecen mi aprendizaje del francés.
11. Estudio francés autónomamente fuera del aula de clase.
12. Las estrategias y técnicas que utilizo para aprender francés son acertadas.
13. La metodología empleada por los profesores de francés propicia mi aprendizaje.
14. Entiendo fácilmente las explicaciones de los profesores de francés.
15. Estoy satisfecho con las clases de francés de la universidad.
16. No oso resolver mis dudas en clase de francés por temor.
17. No comunico demasiado en clase de francés por inseguridad.
18. Me desmotivo y no supero nuevos retos cuando un tema de francés es complejo.
19. No participo lo suficiente en clase de francés por miedo a equivocarme.
20. Mis experiencias anteriores en lenguas extranjeras influyen positivamente en mi aprendizaje del francés.

Para conocer las opiniones de los aprendientes sobre los enunciados de la encuesta se estableció una escala de valores formada por los ítems “A” (totalmente de acuerdo), “B” (de acuerdo), “C” (neutral), “D” (en desacuerdo) y “E” (total desacuerdo). Los estudiantes debían marcar con una X su respuesta en la casilla correspondiente. Para cada uno de los enunciados se dejó al lado un espacio de observaciones en caso de que las personas interrogadas desearan comentar algo. Ulteriormente, para una mejor lectura de los datos, fusionamos los contenidos de los ítems “A” (totalmente de acuerdo) y “B” (de acuerdo). También reunimos los contenidos de los ítems “D” (en desacuerdo) y “E” (total desacuerdo). En el sondeo también se solicitaron informaciones sobre el sexo, la edad, el semestre, el nivel de lengua que los alumnos consideraban tener y la formación académica de los padres.

Para analizar la información, agrupamos los enunciados del cuestionario en función del obstáculo al que aludía, así:

- Obstáculos socioeconómicos: enunciado 1 y preguntas sobre el nivel de estudios de la madre y del padre.
- Obstáculos que repercuten en la concentración: enunciado 2.
- Obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje: enunciados 3, 4, 5 y 6.
- Obstáculos cognoscitivos: enunciados 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
- Obstáculos relacionados con el profesor: enunciados 13, 14 y 15.
- Obstáculos afectivos y psicológicos: enunciados 16, 17, 18, 19 y 20.

### **3.2. Población**

El cuestionario fue aplicado dentro del programa de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI, durante las clases de algunos profesores de francés. 315 estudiantes lo cumplimentaron. Se realizó de manera directa para explicar el objetivo de la

investigación y esclarecer las inquietudes de los estudiantes a medida que lo iban completando.

El semestre con más participación fue el de sexto (35,24 %), seguido del de octavo (29,21 %), cuarto (22,54 %), séptimo (9,52 %) y quinto (2,54 %). El 0,64 % de los estudiantes pertenecía a un semestre inferior al cuarto y el 0,32 % no contestó a la pregunta. De los 315 aprendientes, 70,16 % eran mujeres y 29,52 % hombres. El 0,32 % no suministró la información.

Las edades más representativas fueron las de 20, 21 y 19 años (con un porcentaje de 26,03 %, 19,68 % y 18,41 %, respectivamente). Otras edades detectadas fueron la de 18 y las que oscilaban entre los 22 y 31 años de edad (34,59 %). El 1,27 % de los estudiantes no precisó su edad.

En lo que atañe al nivel de lengua que los estudiantes imaginaban poseer según la clasificación evidenciada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Conseil de l'Europe, 2001), el 42,22 % estimó contar con el nivel A2; 26,35 % con el nivel B1; 25,08 % con el nivel A1; 1,90 % con el nivel B2 y 0,32 % con el nivel C1. El 4,13 % de los estudiantes no respondió.

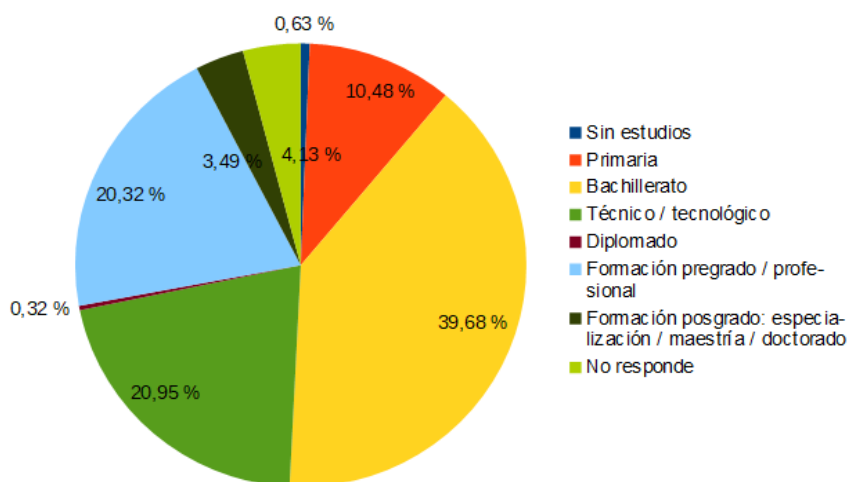
### 3.3. Análisis de datos

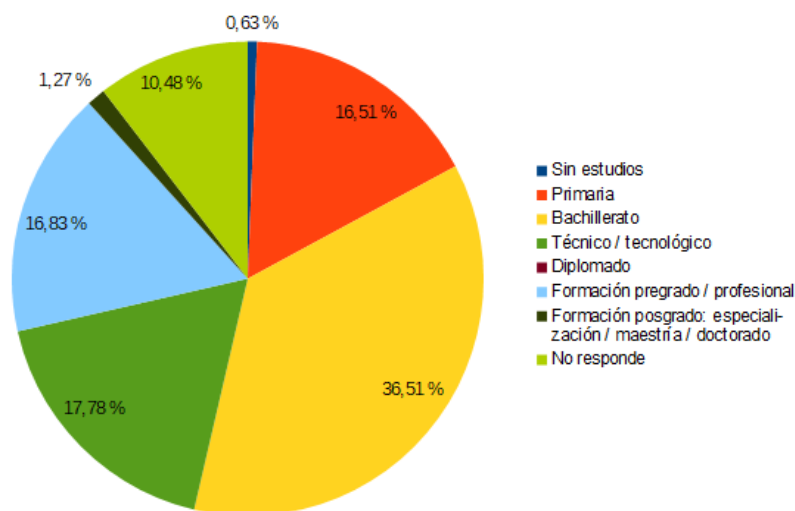
El 42,2 % de las personas cree que trabajar no perjudica sus estudios. El 41 % declara estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en afectar su aprendizaje de la lengua francesa por razones laborales (obstáculo socioeconómico). El 16,2 % mostró neutralidad y el 0,6 % no contestó a este interrogante.

Puesto que en cierta medida el nivel académico de los padres determina el estrato socioeconómico de las familias y en consecuencia el de sus hijos, cuestionamos a los alumnos sobre este aspecto. Los datos obtenidos son presentados en la figura 1 y en la figura 2.

**Figura 1**

*Nivel académico de las madres*



**Figura 2***Nivel académico de los padres*

La consecución del título de bachiller es la formación más significativa de las madres (39,68 %) y de los padres (36,51 %). En menor proporción se hallan los estudios técnicos o tecnológicos (con el 20,95 % de las madres y el 17,78 % de los padres), los estudios de pregrado (20,32 % de las madres y 16,83 % de los padres) y los de posgrado (3,49 % y 1,27 % respectivamente).

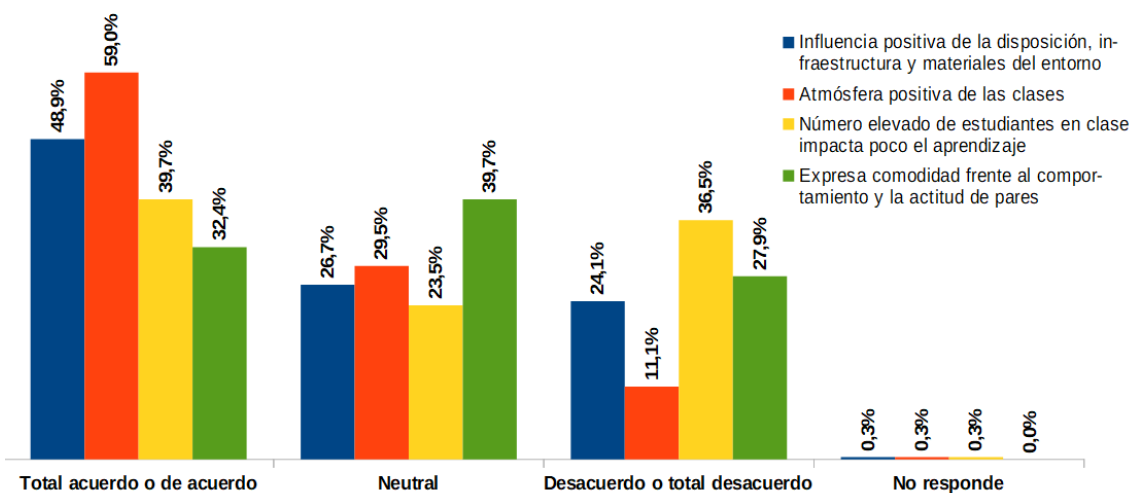
Se constata también un mayor número de respuestas de “no responde” sobre los padres (10,48 %) en contraste con las madres (4,13 %). Esto ocurre tal vez porque las familias colombianas son en gran parte monoparentales, siendo con frecuencia la madre la cabeza del hogar.

En cuanto al enunciado dos relativo a los obstáculos que repercuten en la concentración, el 54 % de los encuestados asevera que el uso de dispositivos electrónicos (particularmente de su teléfono móvil e Internet) y la interacción con los demás compañeros no los desconcentran ni perjudican su aprendizaje en clase. El 18,1 % estima que estos dos factores sí frenan su formación.

En lo que atañe a los resultados sobre los obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje, para el 48,9 % de los interrogados, la disposición, infraestructura y materiales de los salones influyen positivamente en su aprendizaje de la lengua francesa. El 59 % afirma sentir agrado por la atmósfera de las clases de francés. El 36,5 % opina que el número de estudiantes en las clases de lengua debería ser más reducido y el 39,7 % expresa imparcialidad frente al comportamiento y la actitud de los demás estudiantes durante las clases. La figura 3 resume estos datos.

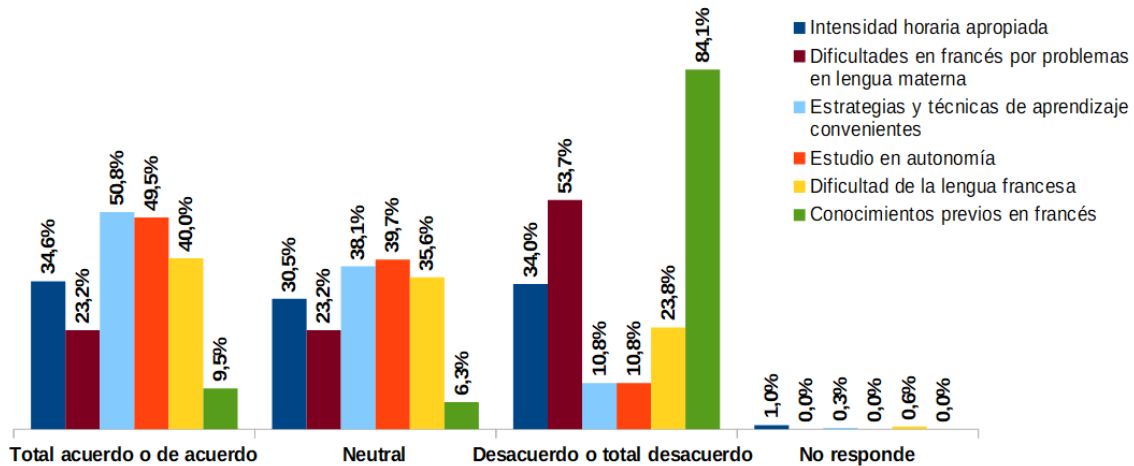
Figura 3

*Obstáculos suscitados por el entorno de aprendizaje*



Respecto a los obstáculos cognoscitivos, señalamos que el 84,1 % de los estudiantes no contaba con conocimientos previos en francés antes de iniciar su formación universitaria de Lenguas Modernas. A pesar de que el 49,5 % de los encuestados se esfuerza y estudia en autonomía y el 50,8 % asevera emplear técnicas y estrategias de aprendizaje acertadas, el 40 % estima que la lengua francesa es difícil de aprender y un 23,2 % piensa que quizás esto deriva de dificultades lingüísticas y comunicativas que han tenido con el aprendizaje de la lengua materna. Para el 34 % de los participantes ciertos obstáculos cognoscitivos se reflejan debido a un número insuficiente de asignaturas en francés. Dichos datos se exponen en la figura 4.

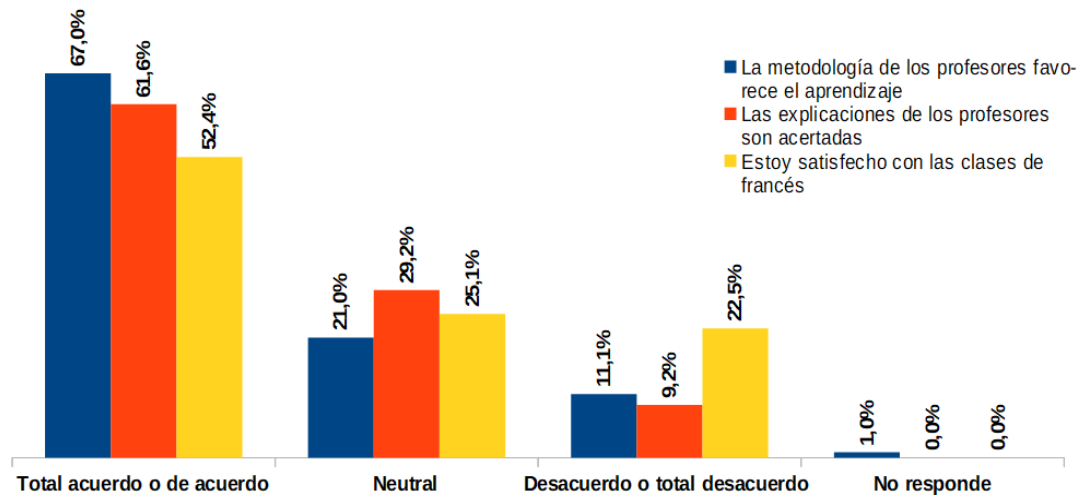
Figura 4

*Obstáculos cognoscitivos*

En lo concerniente a los obstáculos relacionados con el profesor, el 52,4 % está satisfecho con las clases de francés de la universidad, el 67 % encuentra apropiadas las metodologías empleadas por los docentes y el 61,6 % considera que las explicaciones de los profesores están bien estructuradas y son claras. Estos resultados se presentan en la figura 5.

Figura 5

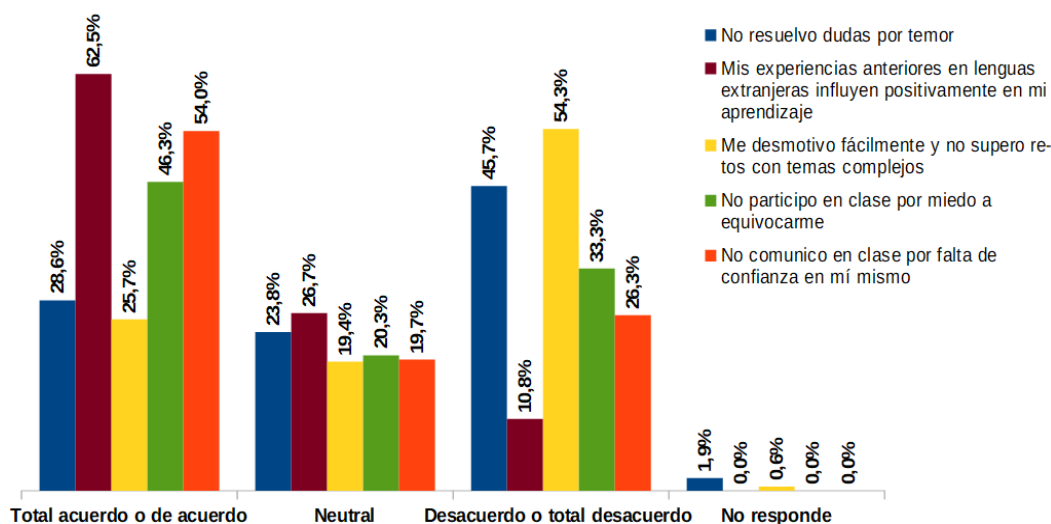
*Obstáculos relacionados con el profesor*



Acerca de los obstáculos psicoafectivos, se advierte que el 62,5 % de los interrogados ha experimentado en el pasado valiosas experiencias en lenguas extranjeras que contribuyen positivamente en sus aprendizajes actuales. Ante las dificultades que acarrea la introducción de temas más complejos durante las clases de francés, 54,3 % de los encuestados no siente desaliento ni desánimo. El 45,7 % se atreve a resolver sus interrogantes aunque sienta aprensión en clase. Por último, el 54 % de los estudiantes no comunica en clase por falta de confianza en sí mismo y el 46,3 % tampoco lo hace porque no desea equivocarse frente al profesor o a sus pares. Los datos sobre los obstáculos afectivos y psicológicos son presentados en la figura 6.



Figura 6

*Obstáculos afectivos y psicológicos*

#### 4. DISCUSIÓN

El enunciado sobre los obstáculos socioeconómicos formulado en la encuesta deja un vacío. Aunque supone que un porcentaje un tanto significativo de personas interrogadas no consiguen trabajar y estudiar exitosamente, presupone al mismo tiempo que los alumnos, al solo estar estudiando, expresan neutralidad o desacuerdo parcial o total frente a la pregunta.

Si bien, los estudios de pregrado o posgrado ofrecen más posibilidades socioeconómicas a los padres para asumir la educación de sus hijos, esto no siempre es la norma. Entran en juego diversas variables como el número de personas que tienen a cargo, si el padre y la madre trabajan, si sus formaciones universitarias brindan oportunidades laborales bien remuneradas o si simplemente apoyan a sus hijos.

Adicionalmente, como es sabido, en Colombia, las personas con estudios superiores acceden con frecuencia a trabajos inestables cuyos salarios son precarios y no acordes con el nivel académico ni la experiencia de los profesionales.

Frente al impacto medio en el aprendizaje por distractores humanos, tecnológicos o virtuales revelado en la encuesta, se aprecian dos hechos. El primero hace pensar que los alumnos están habituados a desempeñar varias actividades simultáneamente sin menoscabar su aprendizaje; el segundo muestra que ellos creen poder hacerlo pero en el fondo no son conscientes de que efectivamente estas desatenciones sí les afectan académicamente.

En lo que atañe a los obstáculos cognoscitivos, aun cuando varios estudiantes señalan que se deberían impartir más horas de francés en la carrera de Lenguas Modernas

y aunque sea evidente que a mayor intensidad horaria mejor será el aprendizaje de una lengua, el aumento de las cátedras se haría en detrimento de las otras materias que componen el p $\acute$ nsun.

### 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desde un punto de vista fisiol $\acute$ gico, psicol $\acute$ gico y mental, para optimizar el proceso formativo y hacerlo m $\acute$ s agradable y acogedor, es primordial transformar ciertos espacios de las instalaciones y de la infraestructura universitaria. Es clave adquirir nuevos materiales, mobiliario, dispositivos inform $\acute$ uticos, tecnol $\acute$ gicos y programas de idiomas m $\acute$ s actualizados que sirvan de suplemento. Evidentemente se debe disponer de una conexi $\acute$ n robusta a Internet por cable y wifi.

Se deber $\acute$  tambi $\acute$ n limitar el n $\acute$ mero de estudiantes por clase. De esta manera, su participaci $\acute$ n es maximizada y los profesores pueden dedicarles m $\acute$ s tiempo realizando tareas y retroalimentaciones adicionales y reforzando sus conocimientos y competencias en franc $\acute$ s.

Los estudiantes deben meditar sobre las actitudes y conductas que van en contra del buen desarrollo de la clase, del aprendizaje y que acrecientan el desinter $\acute$ s, el desaliento, la poca participaci $\acute$ n y la monoton $\acute$ a. Es esencial que optimicen el tiempo con menos interrupciones y que reduzcan el uso de dispositivos electr $\acute$ nicos e Internet con fines distractivos, prestando m $\acute$ s atenci $\acute$ n a las explicaciones del profesor y siendo m $\acute$ s proactivos en la ejecuci $\acute$ n de las tareas.

Por su parte, los profesores tienen que saber dosificar la autoridad y la exigencia de acuerdo a cada situaci $\acute$ n. La concepci $\acute$ n, preparaci $\acute$ n y desarrollo de las clases deben llevarse con profesionalismo, creatividad y responsabilidad, limitando las improvisaciones y conservando la energ $\acute$ a a lo largo del proceso formativo, sin dejarse influenciar por situaciones negativas que conmocionan los contextos educativos.

De modo an $\acute$ logo, es importante que cumplan con la ense $\mathfrak{a}$ anza de los contenidos program $\acute$ uticos de las asignaturas, explic $\acute$ ndolos con metodolog $\acute$ as apropiadas y aplicando suficientes actividades formativas, pr $\acute$ cticas y din $\acute$ micas para evitar que los estudiantes avancen con vac $\acute$ os a los siguientes niveles.

Se recomienda a todos los miembros de la comunidad educativa poner en pr $\acute$ ctica valores como la puntualidad, la tolerancia, la sencillez, el respeto, la empat $\acute$ a, la diplomacia, el inter $\acute$ s y la escucha. Adem $\acute$ s, es a $\acute$ n m $\acute$ s importante aprender, formar y formarse integralmente que privilegiar la evaluaci $\acute$ n sumativa como base principal del proceso de ense $\mathfrak{a}$ anza-aprendizaje.

Realzar el aprendizaje aut $\acute$ nomo en complemento del presencial ser $\acute$ a otra alternativa. Los estudiantes podr $\acute$ an trabajar con plataformas virtuales, materiales de la biblioteca u otros recursos disponibles en Internet. La creaci $\acute$ n de tutor $\acute$ as en horarios m $\acute$ s amplios, clubes de lengua especializados en varias tem $\acute$ aticas o espacios extracurriculares ser $\acute$ an algunas estrategias para adoptar. Pero aqu $\acute$  emana nuevamente el inconveniente del poco tiempo disponible con el que cuentan los estudiantes que trabajan.

Por último, para potenciar los aprendizajes sería beneficioso que las instituciones y los profesores propusieran formaciones o talleres acerca de las técnicas que pueden ser empleadas para aprender una lengua extranjera tomando en consideración las competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales. En efecto, es primordial ampliar las fronteras, sacando mayor provecho de estas o conociendo otras convenientes para la formación de los estudiantes.

### AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la valiosa colaboración de los estudiantes que cumplimentaron la encuesta de manera voluntaria y de los profesores de francés que facilitaron su aplicación durante las clases.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, E. (2017). Aprender francés, una nueva demanda en contextos hispanohablantes. ¿Reto u oportunidad innovación? *Glosa*, 5(8), 1-5.
- Aguilar, M. y González, O. (2003). *21 subfactores de la personalidad: una nueva metodología psicodiagnóstica*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Al-Hoorie, A. y Macintyre, P. (2020). *Contemporary language motivation theory*. NBN.
- Arjonilla, A. y De la Torre, S. (2014). La dimensión afectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante sinohablante en inmersión. *Monográficos sinoELE*, 10, 47-76.
- Armenta, N., Pacheco, C. y Pineda, É. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista IIPSI*, 11(1), 153-165.
- Basantes, A., Naranjo, M., Gallegos, M. y Benítez, N. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la facultad de educación, ciencia y tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación universitaria*, 10(2), 79-88.
- Berlanga, L. (2010). Enseñar lengua francesa de especialidad: ¿qué pasa con la tercera lengua? Apuntes y propuestas en cuanto al francés de Turismo y de Traducción. En C. Bini (Coord.), *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'université* (pp. 1-9). La clé des langues.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16), 11-27.
- Carrillo, M., Zúñiga, B., Toscano, B., Aguas, N. y Díaz, J. (2017). Los dispositivos móviles e Internet y su uso en el aula: ¿un factor distractor en el proceso de aprendizaje? Un estudio de caso. *Revista Conaic*, 4(3), 40-51.

- Carrillo, S. y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(166), 9-34.
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Chong, E. 2017. Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 47(1), 91-108.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Coscarelli, N., Medina, M., Papel, G., Seara, S. y Saporitti, F. (2015). Estudiantes que trabajan/Rendimiento académico. *XI Jornada de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior*. Buenos Aires.
- DeSimone, J. (2008). *The impact of employment during school on college student academic performance*. <https://www.nber.org/papers/w14006.pdf>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.
- Falero, F. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 19-33.
- Fandiño-Parra, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Universia*, 8(22), 122-143.
- Fazio, M. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3543>
- Fonseca, C. (2005). El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. En M. Navarro et al. (Eds.), *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55-79). Servicio Publicaciones UCAM.
- Fresneda, Ó. (2017). Evolución de la estructura de clases sociales en Colombia, 1938-2010. ¿Han crecido las clases medias? *Sociedad y economía*, 33, 205-236.
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, 17(3), 57-87.
- Gregorat, J., Soria, R., García, J., y Seco, C. (2009). Rendimiento académico y nivel socioeconómico de los alumnos del ISEF de Catamarca. *8° Congreso argentino de educación física y ciencias. Memoria Académica*. La Plata.
- Infos24 GmbH. (2016). *Francés: aprender francés*. Infos24 GmbH.
- Jarie, L., Salavera, C., Teruel, M. y Salillas, J. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Çédille*, 13, 243-261.
- Juan, A. y García, I. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. *Tonos digital*, 25, 1-15.

- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista electrònica d'investigació i innovació educativa y socioeducativa*, 1, 47-66.
- Lira, M., Reyes, P., Reyes, U., Perea, A., Hernández, S., Reyes, K., López, G., De la Osa, M. y Colón, F. (2017). ¿Es el WhatsApp un distractor en el rendimiento escolar de los estudiantes de medicina? *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, 34(1), 26-34.
- López, R., Quesada, M. y Salas, J. (2014). Factores sociales en el aprendizaje de un segundo idioma: el caso de la sede del pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista de lenguas modernas*, 20, 1-18.
- Martín, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. *Monográficos marcoELE*, 8, 167-180.
- Matos, T. (2015). Actitudes lingüísticas y enseñanza del francés como lengua extranjera. *Investigación arbitrada*, 19(63), 513-535.
- Mazo, R., Londoño, K. y Gutiérrez, Y. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. *Informes psicológicos*, 13(2), 121-134.
- Mora, E. (2016). Factores afectivos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del contexto universitario rural guanacasteco. *Wimb lu*, 11(1), 59-71.
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales*, 4, 31-42.
- Moukoro, I. y Herrera, S. (2021). Diagnóstico de las dificultades de la expresión oral de los estudiantes de nivel B1 de la Alianza Francesa de San Luis Potosí/México. *Apuntes universitarios*, 11(2), 214-233. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.650>
- Murillo, J. (2005). Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 47-73.
- Páez, M., Beltrán, I. y Carmona, G. (2019). El uso del celular como distractor en el desarrollo académico. Caso alumnos del segundo semestre de la licenciatura en administración de UACyA-UAN. *18° Congreso internacional sobre innovaciones en docencia e investigación en ciencias económico administrativas*. Nuevo Vallarta.
- Picado, A., Valenzuela, D. y Peralta, Y. (2015). Los medios distractores en el aula de clase. *Revista universidad y ciencia*, 8(13), 51-59.
- Pinos, N., Hurtado, S. y Rebolledo, D. (2018). Uso del teléfono celular como distractor del proceso enseñanza-aprendizaje. *Enfermería Investiga*, 3(4), 166-171.
- Rivera, H. (2015). El rol del profesor en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11), 1-9.
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 1-9.
- Rodríguez-Pérez, N. (2014). Creencias y representaciones de los profesores de lenguas extranjeras sobre la influencia de los factores motivacionales y emocionales en los alumnos y en las alumnas. *Porta Linguarum*, 21, 183-197.
- Rodríguez-Rodríguez, M. y Györfi, A. (2018). Estudio de las dificultades de aprendizaje del hablante rumano de español como lengua extranjera. *Onomázein*, 40, 196-233.

- Roncel, V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE*, 7, 1-20.
- Sánchez, I. (2013). Se me dan mal los idiomas: aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 275-293.
- Santana, J., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 5, 79-94.
- Santana-Quintana, C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención (TDA). *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 100-112.
- Sifrar, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En E. Balsameda (Coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español* (pp. 981-996). Universidad de La Rioja y ASELE.
- Silva, A. y Martínez, D. (2017). Influencia del smartphone en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de negocios*, 8, 11-18.
- Universidad ECCI. (2015). *Pésum académico de Lenguas Modernas* [https://www.academia.edu/24076336/PENSUM\\_ACAD%C3%89MICO\\_DE\\_LENGUAS\\_MODERNAS\\_FORMATO\\_PENSUM\\_ACAD%C3%89MICO](https://www.academia.edu/24076336/PENSUM_ACAD%C3%89MICO_DE_LENGUAS_MODERNAS_FORMATO_PENSUM_ACAD%C3%89MICO)
- Valero, N. y Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 8(16), 3-12.
- Vázquez, L. (2009). ¿Estudias y trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 39(3 y 4), 121-149.
- Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. *Monográficos marcoELE*, 10, 223-242.
- Villanueva, M. y Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Universitat Jaume I.