

LU KAITIAN (陆恺甜)

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

---

## Propuestas para reducir la ansiedad en alumnos chinos en la clase de comprensión auditiva<sup>①</sup>

**Resumen:** A lo largo de las últimas décadas, la ansiedad de lengua extranjera ha despertado cada día mayor atención en los estudiosos. Se ha comprobado que la ansiedad debilitadora produce efectos negativos en los procesos de aprendizaje y que la presencia de dicho estado es más preeminente en la expresión oral y comprensión auditiva de los aprendices. En esta monografía se realiza en primer lugar un resumen de las investigaciones sobre la ansiedad debilitadora en el ámbito de la comprensión auditiva para poder recopilar las potenciales causas y más adelante formular una serie de propuestas prácticas con el fin de reducirla tomando en cuenta el contexto chino donde se desarrollan las actividades didácticas y basándose en las experiencias profesionales de la autora.

**Palabras clave:** ansiedad, comprensión auditiva, *mianzi*

### 1. Introducción

A menudo hablamos de la ansiedad que nos acarrea la vida moderna con ritmo acelerado y estresante presión. Sin embargo, después de trabajar como profesora de español durante un periodo no tan considerable de tres años, me he dado cuenta de la presencia general de la ansiedad en las clases, y particularmente en las de comprensión auditiva, cuyos síntomas serían: perder la calma al percibir la dificultad del material de audición, ponerse a “copiar” la respuesta del compañero/a de al lado o la del solucionario antes de que le toque el turno de contestar, y responder secamente que no a las preguntas o quedarse callado/a frente a la infatigable inquisición del profesor. De ahí, me han surgido preguntas como: ¿cuáles son los factores causantes de dicha ansiedad?, ¿es posible aliviarla de alguna forma en nuestra práctica diaria? Con esta monografía, pretendemos indagar preliminarmente este tema.

En el primer apartado, se repasará la literatura acerca de la ansiedad nacida del aprendizaje de una lengua extranjera, prestando especial atención a la relación entre ésta y la comprensión oral. En la siguiente parte, se introducirá el concepto de *mianzi* para intentar explicar el porqué de tanta ansiedad en las aulas de idioma de China. Más adelante, se formularán unas propuestas didácticas

---

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (上海外国语大学校级一般科研项目“语际距离理论框架下的汉西对比研究及应用” KX171307及“语言类型学视角下西汉语言共性研究” KX171312阶段性成果).

con el objetivo de reducir esta ansiedad que tiene la pérdida de *mianzi* como su origen. Y al final se expondrán dos series de actividades con procedimiento diseñado para este fin.

## 2. Repaso de literatura

Los primeros investigadores que formularon una teoría acerca de la ansiedad a la hora de aprender una lengua extranjera dándole el término de “Foreign Language Anxiety” la definieron como lo siguiente:

Un complejo distintivo de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en un aula de clases que surge de la singularidad de aprendizaje de una lengua (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986: 128).

Ellos surgieron que este tipo de ansiedad está vinculada con mayor frecuencia a las tareas de hablar y escuchar.

Más tarde, Macintyre y Gardener (1994: 284), adoptaron la siguiente definición del mismo concepto: un sentimiento de tensión y miedo asociado específicamente a contextos de segunda lengua, incluidos el habla, la escucha y el aprendizaje destacando la expresión y comprensión orales como actividades que a menudo provocan ansiedad en los aprendices.

La ansiedad puede ejercer una influencia tanto positiva como negativa en el desempeño de los individuos durante el aprendizaje. Alper y Haber (citado en Scovel, 1978) establecieron una distinción entre la ansiedad facilitadora y la debilitadora. La primera motiva y estimula al aprendiente mientras que la segunda hace que él tome una actitud evasiva frente a una nueva tarea, es decir, debilita la motivación y da lugar a respuestas afectivas negativas.

A través de las definiciones anteriores y otros estudios (Young, 1992; Bacon, 1989; Gardener, Lalonde, Moorcroft y Evers, 1987; Lund, 1991) hemos notado una estrecha relación entre la ansiedad y la comprensión auditiva, en cuyo proceso, uno, desde el momento en que se transmite el mensaje, está sometido a la obligación de comprender y escuchar simultáneamente. Mientras se escucha, el mensaje se mueve sobre un eje de tiempo y el oyente normalmente no tiene control sobre el ritmo en que se habla y apenas cuenta con oportunidades de volver a escuchar el mensaje si éste le resulta difícil e incluso incomprensible, hecho que provoca alto nivel de ansiedad. Y como si fuera poco, la ansiedad a su vez impide la comprensión auditiva. El resultado de unos estudios (Elkhafafi, 2005; Zhou, 2003) ha revelado una significativa correlación negativa entre la ansiedad y las notas de comprensión auditiva, así como su evaluación final.

Para Oxford (2000: 80), la ansiedad se origina de los factores que van desde los muy personales hasta los de procedimientos, actividades y prácticas del aula. A continuación, intentaremos analizar una de las causas que nos parece determinante de la ansiedad en las aulas de comprensión auditiva dentro del contexto chino.

### 3. El concepto del *mianzi* y la ansiedad

Hasta aquí nos parece oportuno introducir el concepto del *mianzi* que es omnipresente en China. De vez en cuando se oye hablar de, por ejemplo, dar *mianzi* a alguien, cuidar de su *mianzi*, hasta proyectos de *mianzi*. A pesar de que *mianzi*, que literalmente quiere decir rostro en español, es abstracto e intangible, y además, imposible de traducir o definir (Lin, 2008: 199-200), se considera la norma más delicada que rige el trato social en este milenarismo país. Casi todos tienen miedo a perder su *mianzi*, y esta pérdida, según Huang (1987: 73) va ligada al fracaso en estar a la altura de la autoestima de uno mismo o de las expectativas de los demás, casos que se registran inevitablemente en nuestra vida social, y lógicamente en el aula de lenguas extranjeras también.

El aprendizaje de una lengua extranjera supone una proposición psicológica profundamente perturbadora (Guiora, 1983: 8), porque representa una amenaza al auto-concepto del aprendiz, que posiblemente será sometido a evaluaciones negativas y que se verá debilitado en situaciones vulnerables. Y todo comportamiento en la segunda lengua entraña un reto para la auto-percepción del individuo como un comunicador competente y puede causar reticencia, auto-conciencia, miedo, e incluso pánico (Horwitz, Horwitz y Cope, 1991: 31), ya que éste puede ser evaluado según criterios lingüísticos o socioculturales inciertos o desconocidos. Por eso, estudios sobre la ansiedad de lengua extranjera demuestran que los estudiantes ansiosos tratan desesperadamente de evitar humillación, vergüenza, críticas y de guardar su autoestima (Tsui, 1996: 159), o dicho de otra manera, de perseverar su *mianzi*.

Por otra parte, se ha comprobado (Vogely, 1998: 73) que la ansiedad tiene mucho que ver con los atributos personales del instructor tales como las expectativas falsas o irreales, y éstas en cierto sentido determinan que el ambiente del aula sea algo tenso e inclusive hostil. Dado que la creencia del docente acerca del aprendizaje del idioma extranjero se refleja frecuentemente en su comportamiento, los profesores quienes esperan que todo sea impecable suelen apremiar o presionar a los alumnos, muestran la frustración abiertamente cuando no reciben una respuesta satisfactoria. Y precisamente son estas expectativas las que en realidad hacen que los estudiantes se sientan presionados o cohibidos, ya que ellos están expuestos al riesgo de defraudarlas, lo que equivale a la pérdida de su *mianzi*.

Con lo anteriormente dicho, vemos que en China, una debilitación del *mianzi* de alguien significa una pérdida de su autoestima e incumplimiento de las expectativas de los demás, dos casos que, entre unos cuantos, se pueden dar en las aulas y que como consecuencia producen ansiedad. De este modo, podríamos afirmar, que por lo menos dentro del contexto chino, el concepto del *mianzi* juega un papel crucial si queremos tratar la ansiedad de los alumnos de lenguas extranjeras. En la siguiente parte haremos algunas propuestas con el fin de perseverar su *mianzi* y consecuentemente paliar la ansiedad.

#### 4. Propuestas para reducir la ansiedad a causa de la posible pérdida de *mianzi*

Se ha distinguido entre dos tipos de actividades en que los adultos participan en su intento de manejar una nueva lengua, las formales y las informales, y se cree que la ansiedad producida en la adquisición de lenguas tiene más que ver con la primera categoría (1976, citado en Socvel, 1978: 139). Una de las causas de este vínculo la vemos en las frecuentes evaluaciones tanto por el profesor como por un grupo bien reducido bien numeroso de compañeros en las aulas de lenguas extranjeras.

Si examinamos las prácticas tradicionales y extendidas que ejercemos los docentes en la clase de comprensión auditiva, descubrimos que estas evaluaciones forman parte de una constante: cada vez que los alumnos acaban de oír una audición, les pedimos que pongan en común su respuesta a los ejercicios del manual con el resto del grupo, o que contesten algunas preguntas relativas o que hagan un resumen frente a todos. De este modo, la ansiedad derivada del miedo a la evaluación<sup>①</sup>, particularmente evaluación negativa que causa la pérdida de *mianzi*, puede llegar a ser permanente en nuestra clase. Es más, cuando llamamos a los estudiantes en el aula audiovisual, pinchando sus números de asiento en la pantalla de la computadora, solemos emplear un orden predecible, por ejemplo, empezando desde el primer alumno de cierta fila hasta el último de la misma, o unas veces, utilizamos la selección aleatoria, es decir, al alumno que nos dé la gana. Comúnmente este procedimiento se considera necesario en las aulas chinas, ya que los estudiantes chinos tienen fama de ser reticentes a la hora de reaccionar o de interactuar y los profesores para no dejar escaparse el tiempo en un silencio embarazoso se ven obligados a recurrir a la indicación forzosa. Pero, lamentablemente, dicha práctica genera ansiedad también. Según una encuesta realizada por Williams y Andrade (2008, 181-191) entre 243 estudiantes universitarios japoneses que estudian inglés, casi 10% de los encuestados identifican el llamamiento del profesor y la espera de su turno como una de las fuentes de la ansiedad: por un lado, algunos estudiantes declaran que sienten ansiedad cuando se utiliza la selección aleatoria, quejándose de que se ponen muy nerviosos al no saber si los van a llamar o cuándo los van a llamar, y por otro lado, cuando lo hacen siguiendo un orden predecible, otros estudiantes demuestran creciente ansiedad mientras se acerca su turno.

Para reducir o minimizar, si no eliminar, estas evaluaciones reales o imaginarias a las que se muestran especialmente sensibles los alumnos, se ha recomendado ampliamente (Crookall y Oxford, 1991; Ortega, 2003, Omaggio, Krashen y Terrell, 1992) incorporar y fomentar el uso de actividades en pequeños grupos o tareas en parejas en la clase, o en el caso de que el ejercicio es individual, antes de nombrar a algún alumno para que diga su respuesta, se puede permitir una

---

① Se refleja en la aprensión sobre la evaluación de otros, el evitar situaciones evaluativas y la previsión de que los demás lo van a evaluar negativamente (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986: 128).

discusión o intercambio de opinión con sus compañeros de al lado, y de esta forma, éste adquiere más certeza o confianza o por lo menos obtiene la oportunidad de modificar o mejorar su propia respuesta.

Por añadidura, sería conveniente procurar que los alumnos cambiaran de papel, en concreto, que pasaran de ser evaluados a evaluadores, a través de planificar bien las actividades para adaptarlas a las necesidades afectivas de ellos. Tomemos en cuenta que estamos en una clase de comprensión auditiva, y contamos con la ventaja de que todo gira alrededor del material de input. En vez de preguntar específicamente sobre lo que han entendido del texto, se puede dejar que emitan sus opiniones o juicios acerca de cierto aspecto o detalle de lo que han oído.

Tal como hemos comentado anteriormente, la pérdida de *mianzi*, el que tanto cuidan los estudiantes chinos, también involucra el hecho de decepcionar las expectativas de los demás.

En el aula de comprensión auditiva, cuando pedimos que los alumnos digan qué es lo que han comprendido del texto, muchas veces topamos con un silencio absoluto o una resistencia a expresarse, no porque no hayan captado nada sino porque no se sienten capaces de reproducir la respuesta en la lengua meta y que tienen miedo de ser sometidos a una prueba extra de expresión oral. He observado personalmente que cuando pido que los alumnos cometen lo que han entendido con sus compañeros, lo hacen de una manera bastante animada y relajada, por una parte, no tienen que enfrentarse a un gran público en ese momento, y por otra, no están obligados a explicarse en español ya que en muchas ocasiones, la información se intercambia con más facilidad y eficacia en su lengua materna.

Habría que reconocer que el output oral no se debe separar del input auditivo en lo que se refiere a la adquisición de una lengua extranjera, e incluso lo dice el nombre de la asignatura que imparto dentro del marco de la licenciatura en filología hispánica, que es el curso de comprensión auditiva y expresión oral. No obstante, la introducción de la lengua materna en ciertas tomas de nota, discusiones colectivas, puestas en común de respuestas o presentación del resultado final de la comprensión puede, a lo mejor, evitar excesivas evaluaciones (no sólo de su comprensión auditiva sino también de su producción oral) y, ajustar un poco las expectativas, ya que para muchos (especialmente los de cursos no muy avanzados) expresar con adecuación y fluidez lo entendido supone demasiada exigencia y que en la vida real, la comprensión no necesariamente conduce a una reacción oral, en casos como oír boletines informativos de la radio, anuncios publicitarios en el supermercado, instrucciones para llegar a un destino en la calle, o mensajes cortos de información de servicio público, etc.

Otra propuesta consiste en proporcionar materiales variados y auténticos, variados en el sentido de que pueden escucharse voces y acentos de personas procedentes de muy diversos lugares del mundo. Con la palabra “mundo”, nos referimos no solamente al mundo hispánico sino

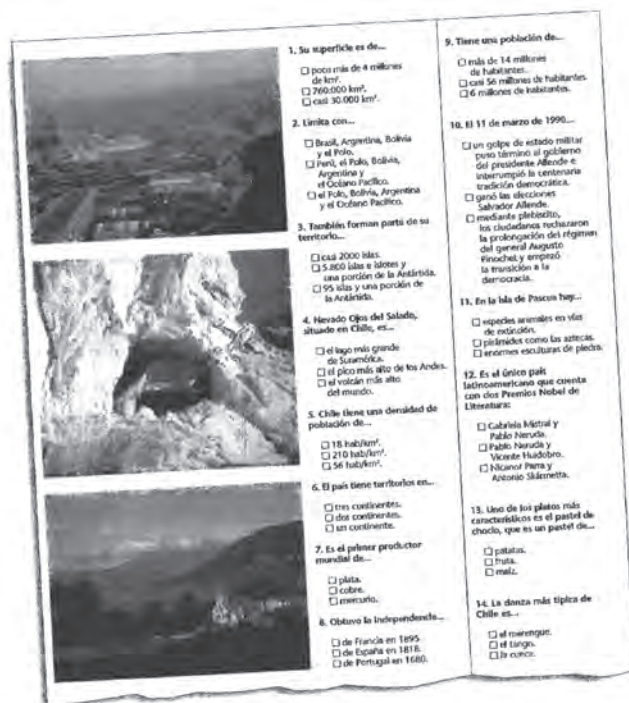
también a la zona no hispanohablante, donde la gente toma el español como una lengua adquirida. Así contribuimos para desarrollar expectativas más realistas en los alumnos concienciándolos de que no todos hablan de la misma forma y que a pesar de un acento marcadamente exótico, uno sí logra hacerse entender y comunicar sin sobresaltos con los otros. Además, son recomendables los fragmentos que recogen en toda su autenticidad los usos orales de la lengua, tales como las vacilaciones, repeticiones, autocorrecciones, frases inacabadas, etc., que le son propias. Si nos ceñimos a las audiciones “impecablemente” elaboradas en los laboratorios de multimedia, en las que no se percibe ninguna imperfección, los alumnos se pierden y se afligen pensando que en realidad los nativos hablan así y que les será imposible alcanzar el mismo nivel.

En el siguiente apartado vamos a exponer dos series de actividades que integran las propuestas arriba mencionadas, es decir, en primer lugar, promover la participación conjunta y cambiar el objeto de evaluación; y en segundo, aplicar el uso de la lengua materna y variar el tipo de materiales.

## 5. Actividades propuestas

Actividades serie A<sup>①</sup>: Gente sabionda

1. Respondan en grupo (de 2-4 personas) al test de conocimientos sobre Chile, si no coinciden en alguna respuesta, se expone y se compara la justificación de cada miembro para intentar llegar a un acuerdo.



① Sacada y adaptada de la nueva edición del manual *Gente 2* (Martín Peris y Sans Baulenas, 2004: 112-113).

2. Escuchen una emisión radiofónica sobre Chile. Con los datos que oirán, podrán comprobar sus hipótesis y modificar las respuestas si es necesario.

3. Escuchen ahora las discusiones de los concursantes del programa de televisión “Gente sabionda” sobre algunas preguntas. Señalen los aciertos de cada grupo en el siguiente cuadro y presten especial atención a la forma de mostrar diferentes grados de seguridad, acuerdo, desacuerdo, etc.

<i>Pregunta</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Grupo A				
Grupo B				

En la primera actividad de pre-audición, los alumnos se familiarizan con el contenido de lo que van a escuchar posteriormente, activan sus conocimientos previos sobre el tema, plantean, argumentan, discuten y rectifican sus hipótesis.

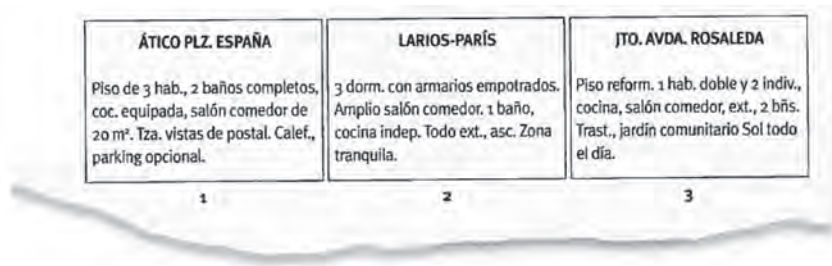
Ahora, los estudiantes tienen un propósito: comprobar sus hipótesis en la escucha. Cabe mencionar que ha de evitar exigir o insinuar la necesidad de entender exhaustivamente un texto o tomar nota de todo lo que oigan, además de ser poco probable, suele resultar sumamente ansiógeno. Por eso, aquí podemos recalcar la importancia de la selección de información que nos interesa, una de las estrategias más empleadas en la comprensión auditiva, especialmente cuando se encuentran en uso materiales auténticos como una emisión radiofónica.

Una vez corregidas las respuestas, se procede al tercer paso que consiste en evaluar el resultado de discusión de los dos grupos de participantes del concurso televisivo. Esta actividad provoca mucha risa en los alumnos, porque se ven identificados al escuchar la discusión de los concursantes en que después de muchas suposiciones y titubeos escogen la opción errónea, y con la clave del cuestionario ya en mano, son los alumnos quienes juzgan si los del programa contestan bien o no. Y al final, sería útil que como actividad de post-audición, el profesor, junto con todo el grupo, recogiera las expresiones que usan los hablantes de grados de seguridad, acuerdo y desacuerdo en la pizarra, a modo de resumen.

Actividades serie B<sup>①</sup>: Hanna busca piso

1. Lee estos anuncios de pisos. ¿Qué significarán las abreviaturas de los siguientes anuncios? Coméntalo con tu pareja.

① Sacada y adaptada de los manuales *Destino Erasmus Nivel inicial 1* (Ballester et al, 2009: 24) y *Todo oídos* (Martín Leralta, 2011: 30-31).



hab. = habitaciones      \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

2. Hanna, estudiante alemana que vive en España busca habitación en un piso compartido. Su amiga española Teresa la ayuda a entender los anuncios y a comparar las diferentes opciones. Escucha su conversación y toma nota sobre las características de los dos pisos que les interesan. Puedes utilizar palabras de chino si te resulta más fácil o rápido.

	<i>Piso 1</i>	<i>Piso 2</i>
Ventajas		
Inconvenientes		
Precio		

3. ¿Cuál de los dos le recomendarías a Hanna? ¿Por qué?

Con la primera actividad de pre-escucha, los alumnos, en parejas, trabajan para deducir el significado de las abreviaturas sobre las partes de una casa, y a continuación pasan a la corrección. De esta forma, tendrán su vocabulario preparado y una anticipación antes de ponerse a escuchar.

En la conversación entre Hanna y Teresa, se oirá por una parte un español con acento alemán y por otra un español peninsular. La española lee en voz alta los dos anuncios mientras la alemana plantea a su amiga dudas que le van surgiendo como: ¿qué significan las palabras como “céntrico” y “fianza”?, ¿qué son los “gastos”?, etc., repite algunas informaciones que acaba que obtener, y emite su opinión personal acerca de los dos anuncios. Los alumnos, tienen que, primero, distinguir los puntos decisivos de los secundarios y después colocarlos en tres categorías que son las ventajas, inconvenientes y el precio con la posible ayuda de la lengua materna.

Para que los alumnos procedan a hacerle a Hanna una recomendación final y argumentarla, se puede dejar unos minutos para que ellos entre sí comparen sus apuntes y completen mejor el contenido de la tabla en español o en chino. Y se aconseja advertirles de antemano que la respuesta es completamente abierta, ya que cada uno se fija en diferentes aspectos y como consecuencia tiene distintos puntos de vista.



## Bibliografía

- Ballester, P. et al. (2009): *Destino Erasmus Nivel Inicial I*, Madrid. SGEL
- Bacon, S. (1989): “Listening for real in the second language classroom”, *Foreign Language Annals* (22): 543–551
- Chen, I. J. y Chang, C. C. (2009): “Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (7–2): 729–746
- Crookall, D. y Oxford, R. (1991): “Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees”, Horwitz, E.K. y Young, D. J., (eds.): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, New Jersey, Prentice Hall
- Elkhafaifi, H. (2005): “Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom”, *The Modern Language Journal* (89–ii): 206–210
- García Galindo, G. (2010): “La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua”, *Revista de la Educación en Extremadura*: 42–54
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., MOORCROFT, R. y EVERS, F. T. (1987): “Second Language Attrition: The role of motivation and use”, *Journal of Language and Social Psychology* (6): 29–47
- Guiora, A. Z. (1983). “The dialectic of language acquisition”, *Language Learning* (33): 3–12
- Huang, S. F. (1987): “Two Studies on Prototype Semantics: Xiao ‘filial Piety’ and Mei Mianzi ‘loss of Face’”, *Journal of Chinese Linguistics* (15–1): 55–88
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J. A. (1986): “Foreign Language Classroom Anxiety”, *The Modern Language Journey* (70–2): 125–132
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J. A. (1991): “Foreign Language Classroom Anxiety”, *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall
- Lin, Y. T. (2008): *My Country and My People*, New York, Hesperides Press
- Lund, R. J. (1991): “A Comparison of Second Language Reading and Listening Comprehension”, *Modern Language Journal* (73): 32–40
- Macintyre, P.C. y Gardner, R.C. (1991): “Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature”, *Language Learning* (41–1): 85–117
- Macintyre, P.C. y Gardner, R.C. (1994): “The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language”, *Language Learning* (44–2): 283–305
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2009): *Gente 2 (Nueva Edición)*, Barcelona, Difusión
- Martín Leralta, S. (2012): *Todo oídos*, Barcelona, Difusión
- Muñoz Torres, M. (2010): “La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera”, *Suplementos SinoELE* (2)
- Omaggio, A., Krashen, S. y Terrell, T. (1992): “Thoughts on Language Anxiety”, *Foreign Language Annals* (25): 157–172
- Ortega, C. A. (2003): “Learner’s Anxiety in the Language Classroom”, *Uso del inglés en el aula: Lengua, literatura y traducción*: 253–257
- Oxford, L. R. (1993): “Research Update on Teaching L2 Listening”, *System* (21–2): 205–211
- Scovel, T. (1978): “The Effect of Affect on Foreign Language Learning: a Review of the Anxiety Research”, *Language Learning* (28–1): 129–142
- Silva Ros, M. T. (2005): “La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones”, *Intralingüística* (16–2): 1029–1039
- Tsui, B.M. (1996): “Reticence and Anxiety in Second Language Learning” en Bailey, K.M. y Nunan, D. (eds.): *Voices From the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University
- Vogely, A.J. (1998): “Listening Comprehension Anxiety: Students’ Reported Sources and Solutions”, *Foreign Language Annals* (31–1): 67–80

- Wang, N. (1998): “*Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety: A Study of University Students Learning English as a Foreign Language in Mainland China*”, Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master Degree of University of Victoria
- Williams, K. E. (1991): “Anxiety and Formal Second/Foreign Language Learning”, *RELC Journal* (22): 19–28
- Williams, K.E. y ANDRADE, M. R. (2008): “Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control”, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* (5–2): 181–191
- Young, D. J. (1991): “Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research Suggest?”, *The Modern Language Journey* (75–4): 426–439
- Young, D. J. (1992): “Language Anxiety from the Foreign Language Specialist’s Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin”, *Foreign Language Annals* (25): 157–172
- 杨晋 (2000): “英语学生焦虑感和听力理解得关系”, 《外语研究》(63): 54–57
- 周丹丹 (2003): “二语课堂中的听力焦虑感和情感策略”, 《外国外语教学》(3): 21–30