

El componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la quinta habilidad lingüística

The cultural component in foreign language learning: The fifth language skill

RESUMEN: Descrita en términos generales como características y conocimientos de un grupo social que incluye elementos tales como la lengua, las creencias, las costumbres, las artes y hasta la gastronomía, la cultura ha sido objeto de encuentros y desencuentros cuando se trata de integrarla en la clase de lenguas extranjeras. Se considera que la cultura y la lengua son inherentes; por tanto, los cursos de lengua extranjera deberían incorporar elementos culturales de forma transversal con el fin de lograr la habilidad intercultural. Este artículo analiza diversos estudios empíricos y enfoques en este tema que abarcan la enseñanza de una cultura en acción, desarrollo de la interculturalidad, propuestas para impartir contenidos culturales, así como la integración de herramientas tecnológicas y virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Lengua extranjera, cultura, interculturalidad, habilidades, tecnologías.

ABSTRACT: Culture is generally defined as the characteristics and knowledge of a social group including elements such as language, beliefs, customs, the arts, and even gastronomy. It has also been subject to convergence and divergence when it comes to integrating it into the foreign language classroom. Culture and language are inherent; therefore, foreign language courses should incorporate significant cultural elements for students to achieve intercultural skills. This article analyzes a variety of empirical studies of culture teaching and interculturality, and provides recommendations for teaching cultural contents integrating technological and virtual tools in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Foreign language, culture, interculturality, technology, language skills.

Beatriz Alvarado

balvarado@framingham.edu

Framingham State University-
Massachusetts, United States

Recibido: 25/10/2020

Aceptado: 22/03/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

Introducción

Diversas tendencias y enfoques en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas han destacado la valiosa integración de la cultura en las sesiones de aprendizaje. Para muchos instructores, el componente cultural es fundamental ya que sin este corremos el riesgo de transmitir contenidos superficiales. En el contexto propio de la clase, diversos hallazgos describen obstáculos significativos que van desde la planificación sobre qué enseñar, el tiempo asignado, la selección de materiales hasta la decisión de usar la lengua origen o meta para impartir tópicos culturales (Asayet al., 2019; Hoyt & Garrett-Rucks, 2014; Risager, K. 2007; Byrd, et al., 2011).

La relación cultura-lengua ha sido considerablemente analizada dentro del enfoque comunicativo, cuya relevancia radica en facilitar oportunidades a los estudiantes para el logro de interacciones en situaciones auténticas donde el componente cultural, tanto auténtico como funcional, se convierte en un elemento crítico del proceso (Canale & Swain, 1980; Brown, 2001). Dentro de este enfoque, se ha discutido largamente la inclusión de la cultura dentro de los programas de estudio como un aspecto clave para promover la habilidad comunicativa. Ya desde la década de los ochenta, autores como Canale & Swain nos presentaban cuatro áreas - gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica - que componían esta habilidad, incorporando, más adelante, la habilidad intercultural.

En los siguientes párrafos se exploran estudios empíricos relacionados con la integración de la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los mismos que incluyen estrategias, obstáculos y reaccio-

nes frente a la integración de la cultura en el plan de estudios.

Cultura en acción: una mirada a qué, cómo y cuánto enseñar

Cuando el tópico cultural entra en el debate pedagógico, uno de los primeros cuestionamientos en la mayoría de instructores de lenguas es cómo, qué, cuánto y en qué momento del plan de estudios llevarlo a cabo. El debate radica en qué tipo de cultura y bajo qué contexto impartirla. Teóricos sobre el tema como Kramersch, Paige entre otros nos presentan conceptos de *la gran cultura (C)* y *la pequeña cultura (c)*, definiendo la primera como la más visible y evidente proyectada a través del arte, temas literarios, culturas populares e incluso en la gastronomía. Por su parte, la pequeña cultura demuestra aspectos más locales, asociados con grupos y usos del idioma. Aquí entran en juego regionalismos, símbolos verbales y no verbales, así como prácticas culturales (Kramersch, 1991; Paige, et al., 2003).

Sumado al dilema de qué y cómo impartir conceptos culturales, en décadas recientes el enfoque comunicativo ha llevado a la enseñanza de idiomas más allá del ámbito netamente gramatical, sugiriendo que los estudiantes necesitan aprender cómo usan los miembros de una determinada comunidad el lenguaje en sus vidas cotidianas y en situaciones auténticas (Brown, 2001). En vista de que este enfoque ha calado de manera importante en los programas de estudio institucionales, encontramos a más instructores ocupados en planificar sus clases incorporando el aspecto cultural que más se ajuste a la sección del texto impreso o virtual.

Haciendo un recuento del componente cultural, tanto Moore (1996) como otros estudiosos señalan que desde finales de la década de los años setenta la exposición de los estudiantes a temas culturales en la clase de idiomas no excedía el veinticinco por ciento del tiempo pedagógico; igualmente, se encontró una relación significativa entre los años de experiencia del docente con la frecuencia de enseñanza de cultura en clase. Aun cuando dicho porcentaje parece alentador, estos estudios no reflejan qué elementos o cápsulas culturales se impartían o de qué manera se engranaban con las lecciones (Moore, 1996; Ho, 2009). Asociado con estos elementos, Ryan (1995) descubrió que no solo las experiencias, sino las percepciones de los instructores sobre la lengua objetivo influían en los tópicos culturales impartidos. Asimismo, el segmento de la clase destinado para la enseñanza de cultura se limitaba mayormente a conceptos concretos y conocidos más que a desarrollar tópicos que requerían mayor reflexión y análisis. Esto va sumado a la evidencia empírica que señala la carencia de tiempo y de recursos como obstáculos significativos para la enseñanza de temas culturales (Byrd, et al., 2011).

En su estudio sobre desarrollo de la conciencia cultural en la enseñanza de lenguas, Yeganeha & Raesia (2015) demostraron que los instructores consideraban relevante incorporar la cultura en el proceso de enseñanza; sin embargo, sus observaciones de clase indicaron que el componente cultural impartido radicaba en conceptos generales como temas de geografía e historia, en términos de Kramersch (1991) y Paige, et al., (2003), la gran cultura (C). Otro hallazgo sustancial radicó en el

tema intercultural, el cual fue percibido por los instructores como secundario en la enseñanza de cultura y que el salón de clase no era el lugar propicio para aprenderla. Hallazgos similares fueron presentados por Demiröz (2017) en un estudio acerca de las percepciones de la cultura en instructores de lengua extranjera indicando que, si bien el aspecto intercultural era significativo, los instructores sentían que debían focalizarse más en puntos gramaticales y léxicos.

Los participantes en el estudio de Demiröz señalaron asimismo la carencia de tiempo asignado para impartir el componente intercultural, vinculándose este hallazgo con el de Byrd, et al., (2011) y Minoia (2019), donde este factor fue percibido como un limitante no menos importante debido a las escasas horas de instrucción asignadas dentro del currículo. De igual forma, en conjunción con el factor tiempo, el valor o peso asignado a la cultura en las sesiones de clase es otro punto importante de análisis. En su estudio sobre integración de la cultura en la clase de lenguas, Asay (2019) indicó que, si bien el componente cultural es un aspecto relevante para los instructores, este no recibe la adecuada planificación y evaluación como las otras cuatro habilidades en el aprendizaje de lenguas.

Y este tema va más allá cuando se suma a estos factores otro elemento crítico en la dinámica de la clase de lenguas: en qué idioma enseñar la cultura. Al respecto, Calvo (2007) en un estudio comparativo acerca de lengua y cultura en el aula encontró que instructores de inglés en España impartían escasamente temas culturales en la lengua extranjera; esto debido a que estaban poco familiarizados con las culturas de países

angloparlantes. Igualmente, en el estudio de Asay (2019), un grupo considerable de instructores encuestados usaban la lengua materna de los estudiantes para enseñar cultura, dos tercios de sesenta y tres participantes. Estos estudios nos proporcionan importantes hallazgos acerca de quién podría ser más idóneo para enseñar cultura y cómo están estructurados los programas institucionales para impartir la habilidad intercultural entre los estudiantes.

¿Ser instructor nativo o no nativo?:
el dilema de alcanzar la habilidad y
conciencia intercultural

Impulsores de la habilidad intercultural en el contexto de la clase de lenguas extranjeras indican que esto implica conocer, usar y aplicar adecuadamente el conocimiento aprendido para interactuar con usuarios de la lengua objetivo. El logro de esta habilidad requiere, no solo una asimilación de las convenciones sociales de la cultura objetivo, sino establecer relaciones entre las dos culturas y, al mismo tiempo, analizar y reflexionar acerca de la cultura de salida (Kramsch, 1993; Byram, 2000). La adquisición de la habilidad lingüística *per se* no es suficiente para ser competente en la lengua por aprender; y, según Krasner (1999), los estudiantes solo podrán manejarla efectivamente cuando hayan interiorizado los contextos culturales en los que esta ocurre y se desarrolla.

En su análisis sobre enseñanza de cultura y aplicación de actividades en las clases de lengua extranjera, Qu (2010) señaló que el aprendizaje de una lengua debe crear en los estudiantes la conciencia de que hay más de una forma de ver la realidad y expresarla, y que las diferencias no necesaria-

mente expresan lo correcto o incorrecto de un determinado grupo social. Otros estudios amplían este concepto argumentando que comprender la cultura objetivo no solo incrementa la habilidad comunicativa, sino que ayuda a crear conciencia y abrir posibilidades para la comunicación intercultural, o sea lo que Alred et al., (2003) describen como el sentido de interculturalidad. Y es este tipo de comunicación la que recibe una importante atención en los estudios y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Al respecto, el modelo de habilidad intercultural propuesto por Byram (1997) nos sugiere cinco factores involucrados en este proceso que van desde el conocimiento (aprender prácticas y procesos de la otra cultura), actitudes (hacia el otro), habilidades de interpretación, habilidades de descubrimiento e interacción, y conciencia cultural crítica. Aquí es necesario distinguir entre habilidad intercultural y habilidad intercultural comunicativa; de acuerdo con Byram, la primera tiene que ver con la interacción de los individuos en su propia lengua frente a personas de la otra cultura, mientras que la segunda es la capacidad de interactuar con personas de otra cultura usando la lengua objetivo. Es la segunda habilidad la que tiende a construir relaciones y crear puentes con la otra cultura de manera más efectiva.

Sin embargo, sobre los alcances reales de esta interculturalidad comunicativa, diversos estudios empíricos que analizan las perspectivas y actitudes de instructores de lenguas extranjeras señalan que estos son conscientes de la importancia del tema cultural y la creación de conciencia, pero a menudo no los integran en el currículo.

De acuerdo con los hallazgos, podría deberse a que los instructores carecen del entrenamiento adecuado para realizar dicha integración o no tienen el tiempo ni los recursos para incluir contenidos culturales en sus planes de clases (Nemati et al., 2014; Ali et al., 2015; Sun, 2013). Frente a este escenario se presenta la disyuntiva acerca de quién sería el instructor más equipado para esta tarea, un instructor nativo o no nativo. Hallazgos del estudio realizado con instructores nativos y no nativos en diversos niveles de lengua extranjera señalaron que los hablantes nativos se sentían con más autoridad para la enseñanza de su propia cultura, mientras que los instructores no nativos no se sentían adecuados o legítimos particularmente en temas culturales (Ghannem, 2015).

En su análisis acerca del perfil del instructor de lenguas extranjeras, Wood (2017) indicó que es posible que el instructor nativo pueda tener mayor facilidad para impartir temas relacionados con la cultura específica de su país; sin embargo, el instructor no nativo tiende a tener una visión más amplia de la cultura de la lengua objetivo. De acuerdo con Wood, los instructores nativos son más adecuados para niveles avanzados de lengua y cultura, teniendo cuidado de no caer en una visión parcializada; mientras que los no nativos pueden ser más propicios en niveles básicos y para comparar ambas culturas con los estudiantes. Un enfoque similar se presenta en el estudio sobre instructores no nativos y nativos, Bayyurt (2006) describió que estos últimos son más adecuados para las áreas de pronunciación y habilidades de comunicación en determinados contextos culturales; sin embargo, destacó la necesi-

dad de entrenar a instructores no nativos en niveles avanzados de habilidades comunicativas e interculturales.

Propuestas para la enseñanza de cultura: entre elementos factuales y estereotipos

Fomentar la habilidad cultural en la clase de lengua extranjera ha sido tema de intenso debate en las últimas décadas con distintos enfoques y prácticas por parte de instructores y estudiosos en el tema. La discusión va desde tópicos y contextos interculturales hasta instrumentos aplicados en la enseñanza. Con este propósito, Krasner (1999), formula algunas técnicas como la observación a través de la cual los estudiantes tienen acceso a la cultura objetivo por medio de películas, noticias, mapas, cápsulas culturales que contienen explicaciones breves sobre las costumbres tanto en formatos escritos como visuales. De la misma manera, se menciona a los medios de comunicación como excelentes herramientas para explorar lugares nuevos y distantes, así como establecer una autenticidad lingüística y cultural. Por su parte, Lee (1999) propone que el uso de periódicos en línea no solo ayuda a los estudiantes en el aprendizaje de contenidos léxicos e idiomáticos, sino que también incrementa sus capacidades para analizar y evaluar importantes aspectos de la cultura objetivo. De acuerdo con Lee, el propósito principal es comparar y contrastar ambas culturas con temas de interés para los estudiantes como los deportes, la gastronomía, las artes, entre otros.

La integración activa de la cultura dentro de los textos de aprendizaje aún sigue siendo limitada, lo cual hace necesario el desarrollo de actividades complementa-

rias para su incorporación en los planes de clase. Con el fin de lograr esta integración, Peterson y Coltrane (2003) sugieren: (1) usar materiales auténticos como noticias, programas de televisión, sitios web, fotografías, folletos de viaje, entre otros materiales, para invitar a los estudiantes a discutir temas culturales de la lengua objetivo; (2) practicar expresiones idiomáticas como una forma de ayudar a los estudiantes a explorar vivamente la otra cultura; (3) presentar objetos e imágenes de la cultura objetivo que lleven a temas de discusión grupal; (4) invitar a estudiantes de intercambio o estudiantes nativos como fuentes versadas para debates en clase; y (5) usar textos literarios dirigidos al aprendizaje de una cultura en contexto.

Además de recursos como la literatura, que pueden variar de acuerdo con el nivel lingüístico de los estudiantes, Qu (2010) plantea el uso de canciones y bailes, a través de los cuales se pueden introducir manifestaciones tradicionales, deportes locales e incluso elementos culinarios; otro recurso recomendado es el uso de fotografías, impresas o digitales, de entornos culturales auténticos. Asimismo, se recomienda el uso de un tablero de anuncios en la clase que contenga expresiones, eventos actuales, noticias breves, trabajos de arte, entre otra información, que mantenga la conexión entre lengua y cultura de manera permanente.

Una estrategia comúnmente aplicada para impartir tópicos interculturales y representar situaciones auténticas es la práctica de juego de roles, los mismos que permiten participar interactivamente, empatizar con miembros de la otra cultura, así como explorar nuevas identidades y ob-

servar diferencias (Frank, 2013; Zeff, 2016; Granda, 2019). Se sugiere que durante este proceso los instructores examinen los conflictos interculturales que puedan surgir durante el desarrollo de estos roles. Asimismo, llevar un diario de cultura ayudaría a los estudiantes a reflexionar sobre lo que experimentan y discuten en clase. Un diario puede facilitar la comunicación interpersonal entre instructores y estudiantes y, a la vez, ser un medio para compartir impresiones y opiniones en el proceso de aprender una nueva lengua (Levine et al., 2011; Frank, 2013).

Además de las estrategias propuestas, estudiosos en el tema del desarrollo de la habilidad intercultural indican la importancia de comparar y contrastar ambas culturas con el fin de descubrir los discursos y significados simbólicos particulares de cada grupo que puedan ser obviados o medianamente entendidos por los estudiantes. En este punto, se debe prestar particular atención a las diferencias en las formas de comunicación en determinadas situaciones y contextos sociales. Igualmente, los instructores deben crear espacios para analizar dichas diferencias y similitudes de ambos grupos con el fin de aplicar apropiadamente la lengua aprendida (Wang, 2011; Villavicencio, 2004; Sun, 2013).

El factor tecnológico en el aprendizaje cultural

Las estrategias descritas arriba sobre la enseñanza de cultura en las clases de lengua extranjera carecerían de eficacia sin el factor tecnológico. No es novedoso resaltar que este factor ha modificado en gran medida la forma y naturaleza en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todo nivel.

Con la tecnología se abren valiosas oportunidades para crear materiales innovadores no solo dentro del plano lingüístico, sino en la forma de presentar la cultura objetivo. La creación y uso de espacios sociales interactivos expanden horizontes, facilitan una auténtica comunicación y nos transportan a realidades nuevas o poco exploradas de la mano de dispositivos como computadoras, laptops, smartphones, softwares, tabletas, reproductores, entre otros. De acuerdo con Moore (2006), a través del uso de medios interactivos los estudiantes se vuelven menos dependientes de lo impreso y se interesan más por contenidos culturales auténticos, los cuales pueden ser explorados con mayor libertad y, a la vez, adaptados por los instructores para lograr aprendizajes más relevantes.

En su propuesta para la aplicación de Edublogs en el aprendizaje de lenguas, Hernández (2018) indica que los Edublogs son efectivos para la construcción colaborativa de conocimientos, donde la relación lengua y cultura se desarrolla fluidamente, presentando la lengua objetivo de forma más metalingüística. Por su parte, Niculescu & Obilișteanu (2017) insisten en la necesidad de aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el aprendizaje de lenguas con el fin de lograr autonomía y motivación entre los estudiantes. Entre las propuestas analizadas por estos autores están el uso de YouTube, como una de las herramientas más comunes, para mejorar el vocabulario y la pronunciación. Igualmente, proponen el uso de Twitter y Skype con los cuales se pueden asignar tareas que promuevan una participación más interactiva de pares o grupos.

El acceso a Internet para navegar por sitios web, el acceso a audiolibros, podcasts y vodcasts, así como actividades basadas en el uso de mapas virtuales permiten a los estudiantes maximizar la oportunidad de exponerse a la cultura objetivo bajo contextos significativos y auténticos fuera de las paredes del aula (Lee, 2009; Levy, 2009). Al expandir el uso de locaciones virtuales, Granda (2019) señala que el mapeo digital motiva a los estudiantes a conocer nuevas realidades; es así como Google Earth, Google Maps y Google Tour Builder son recursos muy populares entre los instructores. Igualmente, herramientas interactivas de realidad virtual (RV) como Google Cardboard y Google Expeditions fueron aplicadas por Xie et al., (2019) en sus clases de lengua extranjera con importantes resultados, donde se integraron contenidos lingüísticos con configuraciones tridimensionales que permitieron transportar virtualmente a los estudiantes hacia diversas regiones geográficas. Este tipo de actividades transforman el aprendizaje tradicional en un aprendizaje dirigido por los estudiantes, donde pueden intercambiar roles usando entornos auténticos dentro de la virtualidad.

Adicionalmente a estas herramientas, una práctica que ha venido tomando fuerza en las clases de lenguas extranjeras tiene que ver con la creación de espacios para intercambios virtuales (Itakura, 2004; Frank, 2013; Kramsch, 2013). En su estudio acerca de los efectos en la participación de intercambios culturales y lingüísticos, Schenker (2013) encontró un creciente interés entre los dos grupos de estudiantes. Este intercambio consistió en correos

electrónicos, creación de blogs y videoconferencias que facilitaron el trabajo colaborador y dinámico. Tal como se ha descrito, existe una amplia variedad de estrategias, enfoques y herramientas que no deben ser ajenas para los instructores de lenguas extranjeras. Con el fin de lograr una integración exitosa, tanto docentes como estudiantes deben estar preparados para adoptar estas tecnologías de manera eficaz y oportuna.

Observaciones finales

Embarcarse en la enseñanza de una lengua extranjera es una actividad compleja que involucra múltiples metodologías, tecnologías y estrategias. Requiere un trabajo minucioso que va más allá de meros contenidos lingüísticos. Como se ha detallado líneas arriba, muchos instructores dedican la mayor cantidad de tiempo y esfuerzo en componentes gramaticales y léxicos, dejando a menudo la cultura como el componente marginal del plan de estudios. La propuesta planteada por los estudios presentados aquí sugiere impartir elementos culturales integrándolos con la habilidad comunicativa. En definitiva, los estudios empíricos referidos en este trabajo demuestran que los estudiantes tanto de lenguas como de culturas extranjeras pueden ser capaces de interpretar significados y prácticas de la cultura objetivo, desarrollar empatía hacia el Otro y alcanzar una significativa habilidad comunicativa intercultural.

El dilema mayor entre los instructores que apuestan por transmitir elementos culturales en clase radica en su búsqueda concienzuda de temas así como de contextos

locales y regionales que impartir entre los estudiantes. Para este fin, es recomendable ser críticos a la hora de seleccionar contenidos y materiales así como programar el tiempo dedicado para el componente cultural. La integración de dispositivos, como teléfonos inteligentes, computadoras portátiles y procesadores, además de múltiples tecnologías aplicadas a la educación, ha demostrado ser una herramienta oportuna en este proceso.

Teniendo en cuenta las diversas limitaciones de los instructores expuestas aquí, no podemos ignorar la necesidad de capacitar a los instructores en la enseñanza de culturas, y esta capacitación debe comenzar desde la formación de maestros en las universidades, con el fin crear mediadores no solo de contenidos lingüísticos, sino de la gran riqueza cultural que nos ofrece el aprendizaje de lenguas.

Como ha sido discutido en este artículo, aprender una lengua extranjera significa aprender también la cultura objetivo; por tanto, además de la capacitación de instructores, los programas y planes de enseñanza deben estructurarse integrando el componente cultural en los materiales, impresos o virtuales, e ir de la mano de aplicaciones en línea cuando sea oportuno.

Finalmente, partiendo de reconocer que las culturas son únicas y difieren unas de otras, una enseñanza que promueva en los estudiantes la reflexión acerca de las similitudes y diferencias entre culturas, y la búsqueda de conexiones entre las mismas, será una enseñanza donde la habilidad comunicativa intercultural alcance su mayor eficacia y potencial.

Referencias

- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Ali, S., Kazemian, B. & Mahar, I. H. (2015). The Importance of Culture in Second and Foreign Language Learning. *Dinamika Ilmu: Journal of Education*. 15(1), 1-10.
- Asay, D., Martinsen, R., Bateman, B., & Erickson, R. (2019). A Survey of Teachers' Integration of Culture in Secondary Foreign Language Classrooms. *NECTFL Review*, 83, 9–39.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 10(2), 233-247.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Byrd, D., Hlas, A., Watze, J., & Valencia, M. (2011). An examination of culture knowledge: A study of L2 teachers' and teacher educators' beliefs and practices. *Foreign Language Annals*, 44, 4-39.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 6(18), 8-13.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Calvo, Nuria. (2007). Language meeting culture in the foreign language classroom. A comparative study. *Interlinguistica*, 17, 230-237.
- Demiröz, Ş. (2017). An Exploration of English Language Teachers' Perceptions of Culture Teaching and Its Effects on Students' Motivation. *The International Journal of Progressive Education*, 13, 79-95.
- Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English language classrooms. *English Teaching Forum*, 4, 1-11.
- Ghanem, C. (2015). Teaching in the foreign language classroom: How being a native or non-native speaker of German influences culture teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 169– 186.
- Granda, C. (2019). The Camino diaries: Bookmapped storytelling in the Spanish Classroom. *Hispania*, 102(4), 529-545.
- Hernández, A. (2018). Edublogs in foreign language teaching: Integrating language and culture. *Revista Letral*, 20, 86-101.
- Ho, S. (2009). Addressing culture in EFL classroom: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Hoyt, K., & Garrett-Rucks, P. (2014). Problematizing pre-service foreign language teachers' interpretations of the cultures standards. In B. Dupuy & L. Waugh (Eds.). *Proceedings of the Intercultural Competence Conference* (pp. 94-115). Tucson, AZ: The Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy.
- Itakura, H. (2004). Changing cultural stereotypes through e-mail assisted foreign language learning. *System*, 32, 37-51.
- Kramsch, C. (1991). Culture in language learning: A view from the United States. In K. De Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.217-240). Philadelphia, PA: John Benjamins.

- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1-2), 79-88.
- Lee, L. (2009). Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 425-443.
- Lee, L. (1999). Student perspectives on the Internet: The promise and process of online newspapers and chats. In M. Kasen (Ed.). *Language Learners of Tomorrow Process and Promise* (pp. 124-149). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Levine, H., Phipps, A., & Blyth, C. (2011). *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*. Cengage Heinle: Boston.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782.
- Minoia, M. (2019). Intercultural competence in the language classroom. In C. Gorla, L. Guetta, N. Hughes, S. Reisenleutner & O. Speicher (Eds), *Professional competencies in language learning and teaching* (pp. 89-98).
- Moore, Z. (1996). Culture: How do teachers teach it? In Z. Moore (Ed.), *Foreign language teacher education: Multiple perspectives* (pp. 269-288). Lanham, MD: University Press of America.
- Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. *Foreign Language Annals*, 39(4), 579-594.
- Nemati, A., Marzban, A., & Maleki, E. (2014). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(6-1), 8-12.
- Niculescu, B. & Obilisteanu, G. (2017). Exploiting information and communication technologies in teaching a foreign language. *Scientific Bulletin*, 1(43), 38-45.
- Paige, R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of the literature. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language education* (pp.173-236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. In *Culture in Second Language Teaching*. EDO-FL-03-09. ERIC Clearing House on Languages and Linguistics. Center for Applied Linguistics.
- Qu, Y. (2010). Culture Understanding in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching*, 3(4), 58-61.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ryan, P. (1995). Foreign Language Teachers' Perceptions of Culture and the Classroom: A Case Study. University of Utah, Salt Lake City. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385135).
- Schenker, T. (2013). The effects of a virtual exchange on students' interest in learning about culture foreign language annuals, 46(3), 491-507.

- Sun, L. (2013). Culture teaching in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 371–375.
- Villavicencio, J. (2004). Teaching culture in the foreign language classroom. *Perspectives in Learning*, 5(1), 12-14.
- Yeganeh, M., & Raeesi, H. (2015). Developing Cultural Awareness in EFL Classrooms at Secondary School Level in an Iranian Educational Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 534-542.
- Wang, J. (2011). Culture differences and English teaching. *English language teaching*, 4(2), 223-230.
- Wood, M. (2017). Foreign Language Classrooms: Native versus Non-Native Teachers and Culture Integration. *The Cardinal: Ohio Foreign Language Association*, 6. Recuperado de <https://the-ofla-cardinal.org/2017/06/12/foreign-language-classrooms-native-versus-non-native-teachers-and-culture-integration/>
- Xie, Y., Ryder, L. & Chen, Y. (2019). Using interactive virtual reality tools in an advanced Chinese language class: A case study. *TechTrends*, 63, 251–259.
- Zeff, B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. *English teaching forum*, 54(1), 2-11.