

Flipgrid: una vídeo app para el intercambio virtual, la propincuidad y el aprendizaje de lenguas

Pilar Concheiro
Olivia Espejel
Joan-Tomàs Pujolà

Pilar Concheiro

Háskóli Íslands (HI)


E-mail: mdc@hi.is

 <https://orcid.org/0000-0001-9517-4086>

Olivia Espejel

Universitat de Barcelona (UB)


E-mail: olivia.espejel@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0001-9370-3212>

Joan-Tomàs Pujolà

Universitat de Barcelona (UB)

E-mail: jtpujola@ub.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-8664-432X>

Resumen

En los intercambios virtuales, el primer contacto entre los estudiantes es un momento clave, ya que determina la forma en la que los estudiantes se relacionarán entre sí durante todo el proceso de aprendizaje. La aplicación *Flipgrid* puede resultar una herramienta útil para desarrollar una primera toma de contacto tanto en proyectos de telecolaboración como en contextos educativos digitales. El objetivo de este artículo es explorar las estrategias técnicas, comunicativas y afectivas que los estudiantes que participaron en el proyecto de telecolaboración HI-UB durante el semestre de primavera de 2019 utilizaron en sus primeras interacciones para lograr la proximidad. Los datos se obtuvieron tanto de las grabaciones en video realizadas en *Flipgrid* por 22 estudiantes del programa de Máster de la Universidad de Barcelona y 11 estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Islandia, como de sus reflexiones. Los resultados muestran que este primer encuentro asincrónico en vídeo les resultó útil, ya que les ayudó a reducir la ansiedad, proporcionó una buena atmósfera emocional y fomentó su motivación hacia las tareas posteriores del proyecto de telecolaboración.

Palabras clave: Flipgrid. Vídeo app. Propincuidad. Aprendizaje de lenguas. Intercambio virtual.

Recibido em: 16/11/2019
Aprovado em: 29/04/2020



Resumo***Flipgrid: um app de vídeo para o intercâmbio virtual, a proximidade e a aprendizagem de línguas***

Nos intercâmbios virtuais, o primeiro contato entre os estudantes é um momento chave, já que determina a forma como os estudantes se relacionarão entre si durante todo o processo de aprendizagem. O aplicativo *Flipgrid* pode ser uma ferramenta útil para desenvolver um primeiro contato tanto em projetos de telecolaboração como em contextos educativos digitais. O objetivo desse artigo é explorar as estratégias técnicas, comunicativas e afetivas que os estudantes que participaram em o projeto de telecolaboração HI-UB durante o semestre de primavera de 2019 utilizaram em suas primeiras interações para alcançar a proximidade. Os dados foram obtidos tanto das gravações em vídeo realizadas em *Flipgrid* por 22 alunos do programa de Máster da Universidade de Barcelona e 11 estudantes de espanhol como língua estrangeira da Universidade de Islândia, como de suas reflexões. Os resultados mostram que este primeiro encontro assíncrono em vídeo lhes foi útil, já que os ajudou a reduzir a ansiedade, proporcionou uma boa atmosfera emocional e fomentou sua motivação às tarefas posteriores do projeto de telecolaboração.

Palavras-chave:

Flipgrid.
App de vídeo.
Proximidade.
Aprendizagem de línguas.
Intercâmbio virtual.

Abstract***Flipgrid, a video app for virtual exchange, propinquity, and language learning***

In virtual exchanges, the first contact between students is a key moment since it determines the way in which students will interact with each other throughout the learning process. The *Flipgrid* app can be a useful tool to develop a first contact in both telecollaboration projects and in digital educational contexts. The objective of this article is to explore the technical, communicative and affective strategies that the students who participated in the HI-UB telecollaboration project during the spring semester of 2019 used in their first interactions to achieve proximity. The data were obtained both from the video recordings made in *Flipgrid* by 22 students of the Master's program of the University of Barcelona and 11 students of Spanish as a foreign language from the University of Iceland, as well as their reflections. The results show that this first asynchronous video meeting was useful, as it helped them reduce anxiety, provided a good emotional atmosphere and encouraged their motivation towards the subsequent tasks of the telecollaboration project.

Keywords:

Flipgrid.
Video app.
Propinquity.
Language learning.
Virtual exchange.

Introducción

En cualquier interacción social, las emociones juegan un papel fundamental e influyen en nuestro comportamiento y reacciones (MARINETTI et al., 2011). En intercambios virtuales, como es el caso de una propuesta didáctica que se desarrolla en un entorno de aprendizaje sincrónico en la que el intercambio se realiza uno a uno, todo tipo de sentimientos se mezclan unos con otros y con diferentes niveles de intensidad (CHEN & LEE 2011). Los estudiantes pueden sentir ansiedad debido a un encuentro en línea con alguien desconocido, pero al mismo tiempo, pueden sentirse emocionados por conocer a alguien de otra cultura. En contextos de aprendizaje de una lengua extranjera también debemos tener en cuenta la aprensión que los estudiantes pueden sentir ante ese encuentro que han de realizar en una lengua que no es la suya (HORWITZ, 1986) y que incluso puede aumentar por el hecho de realizar el encuentro en un entorno digital. La falta de dominio del idioma puede desencadenar en un sentimiento de inseguridad que repercutirá de forma negativa en el proceso de aprendizaje (HORWITZ et al., 1986; DEWAELE 2013, DÖRNYEI y RYAN, 2015). Por lo tanto, los contactos iniciales de los estudiantes en los intercambios virtuales son clave para el éxito de cualquier programa de telecolaboración, ya que determinan la forma en que los estudiantes se relacionarán entre sí durante el proceso de elaboración de tareas colaborativas que beneficien el aprendizaje de ambas partes.

El proyecto de telecolaboración HI - UB

El contexto en el que se desarrolla este estudio es un programa de intercambio virtual (DOOLY 2017; O'DOWD 2018) entre profesores de español en formación inscritos en un máster de la Universidad de Barcelona (UB) y estudiantes de español como lengua extranjera de la Universidad de Islandia (HI). Este proyecto de telecolaboración lleva en marcha desde el año 2017-2018. La presente investigación se enmarca en la primera tarea de la edición 2018-2019 durante la cual se contó con 22 estudiantes de la UB y 11 de la HI.

En este proyecto de telecolaboración se llevan a cabo diferentes tareas comunicativas que los estudiantes de ambas universidades deben completar de forma colaborativa utilizando diferentes canales de comunicación (videoconferencia, *WhatsApp*, etc.). Después de cada tarea, todos tienen que escribir una reflexión que les permita indagar sobre su proceso de aprendizaje y sobre el progreso general de la actividad. El objetivo de estas reflexiones es fundamentalmente promover la autonomía del aprendiente y desarrollar una competencia crítica.

Los objetivos del proyecto son múltiples. En primer lugar, se persigue el desarrollo de competencias digitales en todos los participantes del proyecto, en particular, de aquellas relacionadas con la comunicación en medios digitales. Por otro lado, los estudiantes de español tienen como meta alcanzar mayores

competencias lingüísticas en español mediante una exposición a la lengua y una posibilidad de interacción que va más allá de las barreras del aula formal. Al mismo tiempo, los profesores en formación obtienen práctica en docencia y, en particular, en competencias docentes características de la educación a distancia.

La tarea 1 y el uso de Flipgrid

Durante la primera tarea del proyecto, cada estudiante de español lengua extranjera (LE) debía ponerse en contacto con dos compañeros de la UB, para mantener una conversación por videoconferencia. Puesto que en ediciones anteriores del proyecto esta tarea generaba mucha ansiedad en ambos grupos de participantes, para la edición en la que se enmarca esta investigación se propuso una tarea previa en la aplicación *Flipgrid*, que permite interactuar de forma asíncrona mediante vídeos breves. Esta tarea de preparación tiene el objetivo de preparar a los estudiantes, tanto en lo que respecta a las emociones de todos los participantes como las necesidades lingüísticas de los estudiantes de idiomas.

Flipgrid es una plataforma de discusión en vídeo donde los profesores pueden crear un espacio sobre un tema y los estudiantes, usando cualquier dispositivo móvil, pueden subir vídeos cortos (hasta 90 segundos en la versión gratuita) respondiendo al tema en cuestión.

En la propuesta para el proyecto de telecolaboración de la edición 2018-2019, los estudiantes de la Universidad de Barcelona tuvieron dar el primer paso presentándose e invitando a los estudiantes de la Universidad de Islandia a que los eligiesen como futuras parejas de aprendizaje. A su vez, los estudiantes de la HI tenían que ver todos los vídeos y grabar mensajes de respuesta en la *app* a las tres personas con la que tuvieran más aspectos en común. Los tutores de ambas universidades tomaron en cuenta las preferencias expresadas en *Flipgrid* para formar grupos conformados por dos miembros de la UB y uno de la HI. A la semana siguiente, se les pidió a los estudiantes de la HI que realizaran una videoconferencia con sus compañeros. En ella se les pidió que compartieran imágenes personales relacionadas con diferentes momentos de sus vidas. Las imágenes servían como disparador temático en una tarea destinada a romper el hielo y que debía permitir a los estudiantes de la UB realizar un análisis de necesidades de los estudiantes de la HI para posteriores actividades de aprendizaje.

Marco teórico. La propincuidad en entornos digitales de aprendizaje en vídeo

El uso de vídeos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido ampliamente investigado (JENSER y VINTHER, 1978; TSCHINER, 2011; PISARENKO, 2017, entre otros) y se han descrito sus múltiples ventajas en términos de facilitar la comprensión al combinar canal auditivo y visual, aumentar la motivación, aportar input mostrando la lengua en contexto y las ventajas de utilizar material real o realista en el aula.

En lo que respecta a la explotación de conversaciones síncronas por videoconferencia, tenemos múltiples ejemplos en el marco de intercambios virtuales. Satar (2015) analiza interacciones multimodales en línea y el uso de elementos semióticos no verbales tales como por ejemplo gestos, miradas o proxemia como pistas contextualizadoras que ayudan a generar significado. El uso de determinadas acciones como la reciprocidad, sonreír, hacer preguntas o seguir conversando más allá de la tarea resultan esenciales para la comunicación por videoconferencia en el aprendizaje de idiomas. Asimismo, remarca la importancia de la presencia social (ANDERSON & GARRISON, 2003), un concepto que se define como *the ability to project one's personal identity in the online community so that she or he is perceived as a 'real' person and/or as progressing through the phases (1) acquiring a social identity, (2) having purposeful communication, and (3) building relationships*. (ROURKE, ANDERSON, GARRISON y ARCHER, 2001).

Así pues, la presencia social se considera un elemento clave para fomentar la interacción y el aprendizaje, ya que el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje motiva a los estudiantes y disminuye sus niveles de ansiedad (GARRISON, ANDERSON Y ARCHER, 1999).

Como parte de esa presencia social hay un elemento clave, la propincuidad electrónica, que se ha descrito como la sensación de proximidad, participación y presencia en cualquier entorno de comunicación digital que repercute de forma positiva en la interacción (KOZERNNY, 1978). Según Walther y Bazarova (2008), la proximidad está fuertemente asociada con la satisfacción, la efectividad de la comunicación y el logro de la tarea.

En los entornos digitales la propincuidad puede expresarse y se percibirse de manera diferente según el canal. En servicios de chat, por ejemplo, se puede dar de forma innovadora mediante emojis, la expresión del sentido del humor y de los gustos. En canales audiovisuales, la imagen, los gestos, el uso de avatares para representar al individuo, son todas ellas formas relativamente nuevas de hacer que las conversaciones digitales sean "más cercanas y cálidas".

Ahora bien, el uso de conversaciones asíncronas en vídeo no ha sido estudiado en el momento de escribir estas líneas porque la tecnología educativa para realizar este tipo de propuestas es muy reciente. En 2015 se creó la aplicación *Flipgrid* para fomentar la interacción asíncrona mediante vídeos breves y en 2018 la aplicación fue adquirida por *Microsoft* y ofrecida de forma gratuita a la comunidad educativa. Su uso y explotación para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras sin duda será investigada en profundidad en el futuro. Por el momento, podemos describir posibilidades que permiten explotar la presencia social para el aprendizaje y, en particular, la propincuidad.

En primer lugar, la presencia social es evidente si se tiene en cuenta el contexto en el que se grabe un vídeo y puede ser altamente significativo si permite mostrar la identidad de la persona que se está grabando. Además de la apariencia física o la forma de vestir, se pueden mostrar espacios personales como

la casa, la ciudad o el entorno educativo. También permite mostrar elementos personales, desde objetos físicos a música de fondo. Igualmente, una vez grabado el vídeo, la aplicación permite realizar una fotografía que se muestra como portada del mismo. En ella pueden ponerse stickers y otros elementos icónicos. En cuanto a la propincuidad, los usuarios de una parrilla (*grid*), pueden dar “gustas” (*likes*) a sus vídeos favoritos, como se hace en muchas redes sociales. Se puede utilizar emojis en sus nombres y publicar sus vídeos etiquetándolos mediante *hashtags*. Finalmente, pero no menos importante, la aplicación permite responder directamente a los vídeos grabados generando un hilo conversacional con intervenciones breves. Recibir una respuesta, sin duda es una de las muestras más evidentes de propincuidad en esta aplicación.

Metodología

Se trata de una investigación mixta de tipología “QUAL-->quan” (DÖRNEY, 2007, p. 169) en el que primero se obtiene datos cualitativos y luego se procede a obtener datos cuantitativos. De esta manera, este estudio se enmarca en una investigación de tipo exploratorio. El objetivo principal consistía en especificar las estrategias comunicativo-afectivas que los participantes usaron en la primera parte de la tarea 1 del proyecto de telecolaboración HI-UB durante la edición 2018-2019 mediante el uso de la aplicación *Flipgrid*. Las preguntas de investigación que se plantean vienen detalladas a continuación.

Preguntas de investigación

- ¿Qué estrategias de comunicación en vídeo usando *Flipgrid* despliegan los participantes de un proyecto de telecolaboración con el objetivo de fomentar la propincuidad?
- ¿Cómo valoran las estrategias que han usado?
- ¿En qué medida son conscientes de aquellas que no han usado?
- ¿De qué manera valoran las estrategias que han usado los compañeros?

Recogida de datos

Los datos obtenidos provienen, en primer lugar, de las grabaciones en *Flipgrid*, de las cuales 17 fueron realizadas por los estudiantes de la UB – algunos estudiantes realizaron la tarea en parejas – y 35 respuestas pertenecientes a los estudiantes de la HI. Para analizar estos vídeos se utilizó una plantilla que permitía seleccionar las estrategias que se utilizaron en los vídeos. Además, los estudiantes completaron un cuestionario en Google Forms diferente para los profesores en formación y para los estudiantes de español. La función de este cuestionario era por un lado, fomentar la reflexión y el análisis entre el grupo de profesores en formación en cuanto a las estrategias de comunicación que habían usado y, por otro, comprobar en qué medida esas estrategias de comunicación habían sido tenidas en cuenta por parte de los

estudiantes de la Universidad de Islandia. Asimismo, también se recogieron las reflexiones que los estudiantes de ambas universidades tenían que completar tras realizar la tarea.

Se llevó a cabo un análisis cualitativo de los vídeos realizados por los estudiantes españoles etiquetando las estrategias usadas y las reacciones emocionales enviadas como respuesta por los estudiantes islandeses, identificando tres tipos de estrategias: técnicas, comunicativas y afectivas. Estos datos se contrastaron con las reflexiones entregadas por todos los estudiantes participantes.

Los cuestionarios y la plantilla de análisis

Estas herramientas incluyen los mismos ítems con el objetivo de evaluar la capacidad comunicativo-afectiva de los vídeos en paralelo, tanto para los estudiantes de la UB como para los de la HI.

En primer lugar, la plantilla que se utilizó para evaluar las grabaciones en vídeo de todos los participantes del proyecto contempla las siguientes categorías.

1. Estrategias técnicas
 - a. Fondo
 - b. Luz
 - c. Encuadre
 - d. Enfoque

2. Estrategias de comunicación
 - a. Tono
 - b. Gestualidad
 - c. Apoyo visual
 - d. Modificación discurso
 - e. Posibilidades de *Flipgrid*
 - f. Estrategias de comunicación verbal

3. Estrategias afectivas
 - a. Significatividad del espacio
 - b. Objetos personales
 - c. Sonrisa
 - d. Humor
 - e. Otros

La plantilla de evaluación se realizó con una hoja de cálculo de *Google* y los profesores formadores de ambas universidades las rellenaron conjuntamente.

En el caso de los cuestionarios enviados a los estudiantes de la UB, se les preguntó sobre cada uno de estos mismo ítems mediante una escala de *Likert* de tres grados cuyos polos son “No lo he tenido en cuenta/ Lo he explotado bien”. Para recoger esta información se usó un cuestionario de *Google*.

En lo que respecta a los estudiantes de la HI, el cuestionario se simplificó y debieron responderlo solo en relación a las estrategias que habían valorado en los vídeos de los compañeros de la UB. Los ítems son los siguientes:

1. Luz. El rostro del estudiante de la UB estaba iluminado y se distinguían bien tus facciones.
2. Encuadre. El vídeo estaba en horizontal y has tenido en cuenta qué aparece dentro del encuadre y si los objetos que mencionaba se veían.
3. Enfoque. Lo que se muestra en el vídeo se ve claramente.
4. Tono. El tono de voz resultaba claro, no era monótono.
5. Gestualidad. Uso de sonrisas, apoyo con las manos y otros gestos.
6. Apoyo visual. Uso de imágenes, objetos, mascotas.
7. Emotividad en la comunicación oral. Transmitía emoción y mostraba empatía
8. Velocidad con la que hablaba
9. Otras

En este caso, las preguntas del cuestionario también se organizaron en forma de escala de *Likert* de tres grados con los siguientes polos: “No lo he tenido en cuenta/Lo he tenido muy en cuenta”. Al igual que con los cuestionarios de los profesores en formación, se elaboró usando un cuestionario de *Google*.

Ambos cuestionarios tenían como función promover la reflexión de los estudiantes sobre el potencial de las grabaciones de vídeo en formato digital; y, al mismo tiempo, permitía a los tres profesores tutores recoger datos y conocer la percepción de los estudiantes al respecto. Además de los cuestionarios, las reflexiones de los estudiantes se recogieron de maneras diversas como se describe en el siguiente apartado.

Las reflexiones

Las reflexiones se obtuvieron por parte de los profesores en formación de la UB a partir de los portafolios digitales que deben elaborar a lo largo del máster para explicitar sus procesos de aprendizaje. Como se mencionó más arriba, durante el proyecto de telecolaboración se les pidió una reflexión después de realizar las tres primeras tareas. Por su parte, los estudiantes de la HI escribieron una reflexión que enviaron a su profesora de español y que se guardó en un archivo en línea.

Análisis de los resultados

En primer lugar, se presentarán los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios y de las estrategias empleadas por los estudiantes en sus vídeos. A continuación, se contrastan esos datos con las reflexiones de los propios estudiantes sobre la utilización de dichas estrategias. Por último, se analizan las

reflexiones de todos los estudiantes sobre la tarea realizada en *Flipgrid* y cómo influyó en su proceso de aprendizaje.

Estrategias empleadas en los vídeos

Como ya se ha apuntado los estudiantes utilizaron tres tipos de estrategias que clasificamos del siguiente modo: técnicas, comunicativas y afectivas. El objetivo de esta clasificación y análisis era comprobar en primer lugar, qué tipo de estrategias utilizaban para lograr una imagen de cercanía mediante la cual mostrasen su identidad. Asimismo, resultaba relevante para el estudio comprobar si los estudiantes habían explorado y aprovechado las posibilidades que les ofrecía la aplicación.

Estrategias técnicas

Después de analizar todos los vídeos, resulta patente que la mayoría de los estudiantes de la UB eligieron intencionalmente la ubicación para grabar sus vídeos, aunque solo unos pocos la usaron explícitamente como un recurso significativo para proporcionar información personal.

Algunos ejemplos de esas localizaciones que utilizaron como fondo significativos fueron el campus universitario, un aula o sus propios dormitorios. Sin embargo, solo cuatro de ellos hicieron durante el vídeo una mención explícita al lugar y de qué forma estaba relacionado con sus vidas.

Con respecto a la selección del fondo, los estudiantes de la HI no se dieron cuenta de cuánta información sobre ellos podrían haber transmitido si hubiesen tenido en consideración las características y trascendencia del lugar en el que grabaron sus vídeos de respuesta. En general, los estudiantes de la HI no prestaron especial atención a las estrategias técnicas y no tuvieron en cuenta, por lo tanto, ni la iluminación ni el encuadre.

La selección del fondo por parte de ambos grupos también determinó la iluminación utilizada en los vídeos, lo que significa que los estudiantes que decidieron usar fondos exteriores también estaban bien iluminados, mientras que a aquellos que terminaron grabándose dentro (dos estudiantes de Barcelona y uno de Islandia) les sucedía lo contrario y sus caras aparecían poco iluminadas en los vídeos. Este aspecto técnico en el entorno digital que parece en un principio irrelevante es de vital importancia para una buena recepción en la comunicación con el interlocutor y así poder apreciar los signos del lenguaje no verbal, característicos de la comunicación cara a cara.

Además, con respecto a la forma en que los estudiantes encuadraron sus vídeos, debemos mencionar que la mitad de ellos utilizó un enfoque vertical sin tener en cuenta que el modo horizontal habría sido más adecuado en esta *app*. Solo tres de ellos buscaron realizar un vídeo dinámico grabando sus vídeos mientras caminan; la mayoría de ellos usaron vídeos estáticos con tomas medias, típicas de las grabaciones clásicas a modo de noticiario de televisión.

En definitiva, la mayoría los estudiantes de ambas universidades hicieron un uso limitado de las estrategias técnicas y no aprovecharon todo el potencial que les ofrecía la aplicación. Esto puede deberse en parte a que ninguno de los participantes había utilizado antes la aplicación en cuestión, y no decidieron explorar sus posibilidades. Por este motivo, en las próximas ediciones de este proyecto de telecolaboración y antes de iniciar esta tarea con *Flipgrid* se dedicará un tiempo específico de formación y exploración técnica con el objetivo de que los estudiantes saquen el mayor partido posible al uso de estrategias técnicas y, al mismo tiempo, mejoren su competencia digital. No se puede asumir que los estudiantes exploren por sí solos una nueva aplicación sin haberles dado alguna instrucción al respecto, por muy conocedores de los dispositivos digitales que sean.

Estrategias afectivas

En cuanto a este tipo de estrategias, cabe mencionar que, aunque el uso de un fondo significativo fue considerado una estrategia técnica, también apela a la afectividad si se le hace una mención explícita en el vídeo, como es el caso de los cuatro estudiantes que se mencionó anteriormente. Por otra parte, algunos de ellos llegaron a incluir y mostrar objetos personales como joyas, recuerdos de viajes o incluso a sus mascotas. El objetivo de incluir estos elementos personales era, además de mostrar una parte de sus vidas, lograr ese clima de cercanía y propincuidad.

La estrategia afectiva más utilizada por los estudiantes de la UB fue el típico signo no verbal de la sonrisa. Solo tres de ellos mantuvieron una expresión seria en sus rostros mientras se grababan, una característica que los tres investigadores reconocieron claramente y que sorprendió ya que no facilita la propincuidad, objetivo comunicativo clave para este tipo de actividad.

Con respecto a los estudiantes de la HI, la mayoría grabó su vídeo de respuesta en ubicaciones interiores y no recurrieron al uso de la localización como elemento representativo para expresar o contar aspectos personales sobre sus vidas. Además, solo dos de ellos mostraron objetos personales (una bandera y un libro) para añadir más información personal. Al igual que con los estudiantes de la UB, sonreír fue la estrategia afectiva más utilizada y el humor no se usó como una estrategia para generar proximidad.

Precisamente, el humor es una estrategia afectiva que se tuvo en cuenta durante este análisis. Tras visualizar todos los vídeos podemos constatar que ninguno de los 22 estudiantes de la UB recurrió a su uso. Una posible explicación para esa carencia en recurrir al sentido del humor es que este se basa en factores socioculturales y que los estudiantes, tanto de la UB como de la HI, podrían haber querido ser cautelosos y mantener una actitud políticamente correcta durante sus primeros encuentros evitando de ese modo enviar mensajes que pudieran generar malentendidos. El humor varía de una cultura a otra y, en ocasiones, no se sabe cómo será recibido por personas que no manejan los mismos códigos culturales; esto unido al hecho

de que los estudiantes cuando grabaron sus vídeos en *Flipgrid* todavía no se conocían podría explicar esa tendencia en ambos grupos para no recurrir al sentido del humor a la hora de generar propincuidad.

En cuanto a los datos obtenidos en los cuestionarios con respecto a este tipo de estrategias, resulta interesante resaltar que un 50% de los estudiantes de la HI afirmaron haber grabado un vídeo a sus compañeros de la UB porque nadie les había dejado un mensaje antes, lo cual es indicador de que los estudiantes de español de la HI procuraron generar un clima agradable e inclusivo desde el primer momento, en el que nadie se sintiese de lado.

Estrategias comunicativas

Tal y como mencionamos con anterioridad, no se incluyó ningún tipo de instrucción explícita en cuanto a las características de la aplicación y se permitió que los estudiantes las explorasen y aplicasen por su cuenta. Sin embargo, pudimos constatar que no se dio esta situación y la gran mayoría no fue más allá de incluir una imagen de perfil. Por ejemplo, no usaron hashtags, “me gusta” o emojis para decorar su nombre o agregar funciones adicionales a sus imágenes de perfil.

Asimismo, pudimos comprobar que el lenguaje corporal, el uso de gestos y el apoyo visual fueron más evidentes entre los estudiantes de Barcelona, lo cual puede deberse a su papel como futuros profesores, pero también podría estar relacionado con una diferencia cultural en la forma de mostrar las emociones. Casi todos los estudiantes de la UB sonrieron abiertamente y trataron de enviar un mensaje positivo y feliz. También notamos que algunos estudiantes de la UB deberían haber prestado más atención a sus tonos de voz, ya que algunos de ellos hablaban demasiado rápido, usando una entonación monótona sin enfatizar ninguna palabra en particular.

Las estrategias comunicativas verbales tenían el mismo objetivo para todos los estudiantes: fomentar la proximidad, crear cercanía social y buscar puntos en común. Por lo tanto, los intensificadores del discurso, las invitaciones para visitar sus respectivos países y las estructuras lingüísticas para expresar su disposición a participar en el proyecto de telecolaboración son algunos de los ejemplos utilizados por la mayoría de los participantes.

Con respecto a estas estrategias y a los datos obtenidos en los cuestionarios, pudimos comprobar que los estudiantes de la HI afirmaron haberse decantado por responder a aquellos participantes de la UB que tenían una velocidad lenta al hablar, en concreto un 50% de ellos manifiesta haberlo tenido muy en cuenta y la mitad restante, solo lo ha tenido en cuenta. También han tenido muy en cuenta (en un 70%) el uso de un tono de voz claro y poco monótono.

Auto-evaluación de los estudiantes de la UB sobre las estrategias empleadas

Según las respuestas de los cuestionarios, los estudiantes de la UB afirmaron haber tenido en cuenta las estrategias técnicas a la hora de llevar a cabo las grabaciones. En concreto, un 59% afirma haber tenido muy en cuenta el fondo y un 27% dice haberlo tenido en cuenta. Todos los profesores en formación tuvieron en cuenta la luz en casi un 32% y en un 68% la tuvieron muy en cuenta. En lo que respecta al encuadre y el enfoque aproximadamente la mitad de los estudiantes aseguran haberlo tenido en cuenta y la otra mitad haberlo tenido muy en cuenta. Sin embargo, una vez que se analizaron los vídeos, se pudo constatar que no todos los estudiantes aprovecharon los lugares donde grabaron sus vídeos para expresar y compartir información personal del mismo modo en que tampoco tuvieron en cuenta la elección del modo más adecuado a la pantalla (horizontal o vertical). Además, algunos estudiantes utilizaron el encuadre de cuerpo completo, lo que significa que los objetos que mostraron a la cámara no podían verse claramente. Estos datos contrastan con la opinión de los estudiantes y muestran un desconocimiento sobre las estrategias técnicas que pueden llegar a utilizar en la grabación de vídeos y cómo el uso de estas puede contribuir a transmitir su mensaje de una forma más efectiva.

Con respecto al uso que hicieron de las estrategias comunicativas, la totalidad de los estudiantes afirmó haber usado gestos y un tono de voz adecuados y que facilitasen la comprensión. Además, 12 estudiantes de la UB respondieron que habían modificado su discurso para hacerlo más claro. Aún así, en la mayoría de los casos, la velocidad de habla es rápida y el tono es monótono. Por otro lado, solo un estudiante usó alguno de los recursos comunicativos pertenecientes a *Flipgrid*, como dar “gustas” y la foto de portada, y solo dos estudiantes reconocieron haber usado apoyo visual en sus vídeos. A pesar de esto, esta última estrategia fue mencionada por 12 estudiantes como su estrategia favorita en los vídeos de sus compañeros. Sería interesante analizar si adoptaron esta estrategia en sus videoconferencias en tareas posteriores. Además, uno de los estudiantes valora positivamente cómo sus compañeros de clase usaron estrategias persuasivas en sus vídeos:

(Me han gustado... y) las estrategias que han seguido lxs compañerxs que grabaron el vídeo en pareja para decir por qué [sic] les tenían que escoger a ellxs.

Por último, queda mencionar la percepción que los estudiantes de la UB presentaron en cuanto al uso de estrategias afectivas en sus vídeos. Al analizar los cuestionarios aparecen con varios comentarios, como los que se muestran a continuación, en los que los estudiantes valoran el uso de estrategias afectivas que generan propinuidad.

El uso de dibujos y pizarras, de mostrarse muy próximos a su interlocutor a pesar de no conocerlos.

Mostrar elementos personales que los caractericen y que sean importantes para ellos.

Los cuatro estudiantes que añadieron comentarios finales en sus cuestionarios resaltaron la importancia del lugar en el que realizaron las grabaciones para transmitir cercanía y mostrar su identidad.

He querido usar mi habitación porque es lo que más me representa como espacio.

Reflexiones de los estudiantes de la UB y de la HI

Cabe mencionar que solamente 5 estudiantes de la UB han escrito en sus portafolios digitales alguna reflexión sobre *Flipgrid*, probablemente porque la consideran una parte pequeña de la tarea 1 y porque ya han respondido a un cuestionario en el que se les preguntaba sobre este tema. Aún así, encontramos que la aplicación puede despertar interés mutuo en los participantes, especialmente, cuando estos encuentran muchas cosas en común con los compañeros que les responden. Lo vemos en el siguiente ejemplo:

Con la colaboración de B., estudiante islandés de Ingeniería de la universidad de Háskóli Islands, emprendimos la primera toma de contacto con un estudiante de español como lengua extranjera. Ya solo con el video en la aplicación de flipgrid me hizo pensar que tendríamos mucho en común y que no sería nada incomoda la conversación que tuviéramos, así que ya afrontaba la interacción como una motivación hacia el mundo de ELE.

También, de acuerdo con los objetivos para introducir la actividad de *Flipgrid* al proyecto de telecolaboración, vemos que haber visto y escuchado al compañero antes de realizar la videoconferencia facilita cuestiones emocionales, como se menciona en el siguiente comentario:

Gracias también al vídeo previo de presentación y a la tarea de la foto no íbamos tan a ciegas y fue más cómodo, puesto que teníamos una idea de con quién hablaríamos.

Recordamos que uno de los objetivos principales del proyecto es el desarrollo de competencias digitales en los participantes del proyecto. En este sentido, los estudiantes valoran positivamente haber podido usar diferentes herramientas, entre ellas *Flipgrid*, como puede observarse en el siguiente comentario:

Asimismo, desde que empezamos el proyecto no solo he descubierto Powtoon, sino también Flipgrid y Hangouts. En este sentido, este trabajo me está aportando un conocimiento digital nuevo y me está permitiendo desarrollar mi competencia digital (aunque sé que aún me queda muchísimo por aprender).

Así mismo, tenemos dos comentarios en los que se refleja cierta reflexión sobre qué mostrar en el vídeo y cómo hacerlo. Una cuestión que debe tenerse en cuenta es que en ambos casos, las personas que mencionan estas estrategias, se grabaron en *FlipGrid* junto con otro compañero de la misma universidad. Es posible que la negociación que llevaron a cabo sobre cómo grabarse, dónde y qué decir, puede haber generado una mayor conciencia de las estrategias usadas. En este primer comentario se mencionan estrategias relacionadas con la información sobre ellas, la localización donde graban el vídeo y cuestiones técnicas.

La idea fue muy bien recibida considero tanto por nosotros como por nuestros compañeros de HI. Para la elaboración del vídeo tuvimos que tener en cuenta diferentes factores. En primer lugar se trataba de un vídeo en el que salíamos las dos personas, mi compañera Y. D. y yo, con una duración de un minuto. Por lo que tuvimos que seleccionar la información para que apareciera de manera precisa y clara y que nuestros compañeros de HI nos quisieran escoger. Por eso nos presentamos, dándoles razones por las que nos tenían que elegir. En nuestro caso era muy fácil, Y. y yo procedemos de lugares hispanohablantes diferentes: ella es Argentina, y yo soy española. Por lo que les podíamos aportar diversidad de lenguaje y costumbres. En segundo lugar, procuramos que se nos entendiera al hablar, procurando que nuestro discurso no fuera ni demasiado rápido ni demasiado lento. Por último, intentamos que la calidad del vídeo fuera buena, además de apoyarnos a través de elementos visuales como lo es una fotografía con la bandera de ambos países. A pesar de que el lugar consideramos que fue bien elegido, sí que es cierto que no se vio bien la foto debido a la luz del sol.

Además, en el siguiente comentario, se mencionan estrategias comunicativas relacionadas con el estilo del vídeo (que se realizó en movimiento y dentro del metro de la ciudad) y el tono que mantienen en la grabación.

Comenzamos este proyecto grabando un breve vídeo en donde, junto a mi compañera de clase, nos presentábamos y explicábamos nuestras aficiones y actividades favoritas. Ambas tenemos un gran cariño a la ciudad de Barcelona, por lo que pensamos que deberíamos hacer algo relacionado con ella, que sea creativo, original...decidimos realizar un video un poco más informal y dinámico dentro de la estación de metro de Barcelona. Posteriormente, subimos nuestro video en la plataforma virtual de Flipgrid deseando conocer pronto a nuestro estudiante de ELE.

No podemos terminar este recorrido por las reflexiones de los estudiantes sin remarcar las emociones positivas que se pueden generar mediante la actividad de *Flipgrid*. Una estudiante menciona la emoción que sintieron al recibir respuesta en su vídeo de presentación:

En seguida tuvimos respuesta de nuestra actual compañera islandesa. Ella nos contestó con dos vídeo hablándonos del por qué nos había escogido, y presentándose a ella misma. El vídeo fue recogido con mucho entusiasmo, y muy buenas vibraciones sobre lo que está resultando ser el proyecto de e-learning.

La inmediatez de respuesta es un factor decisivo en la comunicación digital y esto se aprecia en la interacción que se establece desde el principio del intercambio virtual.

Las reflexiones de los estudiantes de la HI, como la mayoría de sus compañeros en Barcelona, incluyeron pocas menciones explícitas al uso de *Flipgrid* como herramienta didáctica. Se concentraron en reflexionar sobre sus experiencias durante sus primeros encuentros a través de los vídeos que grabaron unos para otros.

En el siguiente ejemplo, una estudiante de español de la HI menciona la dificultad que tuvo para elegir a quién responder y también de la dificultad de comprensión que le supuso el habla de alguno de los profesores en formación.

I was among the first to respond to the videos from UB and therefore had difficulty choosing which three I should talk to. I liked everyone.

They all seemed so good though I had difficulty understanding some of them. I was a little nervous when I got Miguel as a partner because he was one of those I understood so badly. I had to listen to his video over and over to get what he said.

No obstante este tipo de dificultades, todos compartieron sentimientos agradables sobre el efecto positivo que esta tarea tuvo en su proceso de aprendizaje y sobre cómo les ayudó a mejorar su competencia comunicativa. Además, todos los estudiantes de la HI afirmaron que el proyecto les había parecido motivador y que la actividad de *Flipgrid* les había hecho sentir grandes expectativas en cuanto a la primera videoconferencia. También les sorprendió lo mucho que llegaron a hablar en el primer encuentro y cómo ese nerviosismo y ansiedad inicial desapareció una vez que hablaron con sus compañeros en Barcelona.

¡Estoy muy feliz y agradecida por este curso. Solo estamos empezando y ya me ha ayudado muchísimo!

¡Wow, me encantó hablar con mis compañeras ! ¡Ambas son súper amables y divertidas! Antes de conocerlas en vivo estuve un poco nerviosa, ¡pero ellas fueron también! La verdad es que me fue muy bien. Con J. hablé por 2 horas y con P. 1 hora y media, y siento que soy mucho más segura cuando hablo.

Conclusión

En esta investigación se ha analizado la implementación de una actividad inicial en un proyecto de telecolaboración entre profesores de español como lengua extranjera en formación, que son estudiantes de máster de la Universidad de Barcelona, y estudiantes de español como lengua extranjera que asisten a clases en la Universidad de Islandia. La primera actividad consistió en que los profesores en formación grabasen un breve vídeo de presentación mediante la aplicación *Flipgrid* invitando a los participantes de la HI a elegirlos como pareja de intercambio virtual. Los estudiantes de español a su vez, dejaron un vídeo respondiendo a tres participantes de la UB. El objetivo de esta primera actividad era gestionar emociones negativas que participantes de ediciones previas habían manifestado, en concreto, ansiedad, nervios, timidez y algo de miedo por hablar por primera vez con personas desconocidas en un contexto digital. Además, uno de los objetivos principales del proyecto era desarrollar competencias digitales en los participantes. Es por ese motivo que resultaba imprescindible evaluar la implementación de *FlipGrid* en torno a estas dos cuestiones.

Tras el análisis de los vídeos, de las respuestas de los cuestionarios que respondieron todos los participantes del proyecto y tras revisar las reflexiones de los estudiantes de ambas universidades se pueden concluir diferentes cuestiones.

En relación con la gestión de las emociones, comprobamos que pedir a los estudiantes que se graben en vídeo antes de realizar una interacción síncrona en un contexto de intercambio virtual contribuye a generar interés por los compañeros del proyecto. Además, a los estudiantes de español les ayuda a rebajar la ansiedad y el miedo puesto que sienten que conocen un poco más a sus compañeros ya que han podido

escuchar su manera de hablar previamente. También comprobamos que se debe ser cuidadoso porque, así como las primeras respuestas en vídeo generan entusiasmo, aquellos estudiantes que tardan en recibir una respuesta pueden generar emociones negativas.

En lo que respecta a las estrategias comunicativo-afectivas desplegadas en la grabación de los vídeos, está claro que los profesores en formación, quizás por ser los primeros en grabarse, buscan en mayor medida llamar la atención con sus vídeos. Se preocupan por el espacio, por el tono y la velocidad en la que hablan y, en algunos casos, por mostrar elementos personales o apoyar su mensaje con elementos visuales. Ahora bien, muchas de esas estrategias no son todo lo exitosas que pudieran ser porque no tienen en cuenta cuestiones técnicas como la luz o el enfoque o simplemente porque no acaban de explotar del todo la localización o los elementos que utilizan en sus vídeos. La modulación del habla, el tono, el ritmo y la pronunciación parecen ser determinantes para todos los participantes, ya que los profesores en formación afirman haberla tenido en cuenta y los estudiantes en formación parecen haber guiado mucho sus respuestas según a quién entendían más. Aún así, algunos profesores en formación, seguramente por su falta de experiencia docente, no acaban de resultar suficientemente comprensibles para los estudiantes de español.

Si bien, las carencias técnicas de los vídeos reflejan cierto desconocimiento en competencias digitales lógicas al principio del proyecto, también indican a los profesores tutores de ambas universidades la necesidad de preparar a los participantes de manera más profunda para aprovechar el potencial de *Flipgrid* a la hora de generar propincuidad y facilitar la comunicación. De esta forma, el inicio del proyecto de telecolaboración en el futuro se favorecerá un inicio que atienda a todas las estrategias comunicativo-afectivas y técnicas que promuevan la propincuidad y, por ende, emociones positivas que permitirán un mejor desarrollo de los lazos afectivos en los participantes desde el principio y a largo de todo el proyecto de telecolaboración.

Referencias

CHEN, Chih.-Min; LEE, Tai-Hung. Emotion recognition and communication for reducing second-language speaking anxiety in a web-based one-to-one synchronous learning environment. **British Journal of Educational Technology**, v. 42, núm 3, p. 417–440, 2011. doi: [10.1111/j.1467-8535.2009.01035.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01035.x).

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001.

DEWAELE, Jean Marc. **Emotions in multiple languages**. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan, 2013.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán; RYAN, Stephen. **The psychology of the second language learner revisited**. New York: Routledge, 2015.

GARRISON, D. Randy & ANDERSON, Terry. **E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice**. London: Routledge/Falmer, 2003.

- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, núm 2–3, p. 87–105, 1999. doi: [10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).
- HORWITS, Elaine K.; HORWITS, Michael B.; COPE, Joann. Foreign Language Classroom Anxiety, **The Modern Language Journal**, vol. 70, núm 2, p. 125-132, 1986. doi: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x).
- HORWITS, Elaine. K.. Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. **TESOL Quarterly**, vol. 20, núm 3, p. 559-562, 1986. doi: [10.2307/3586302](https://doi.org/10.2307/3586302)
- JENSEN, Eva Dam; VINTHER, Thora. Video in Foreign Language Teaching. **System**, vol. 6, núm 1, 1978, p. 25-29, 1978. doi: [doi.org/10.1016/0346-251X\(78\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(78)90019-2).
- KORZERNNY, Felipe. A Theory of Electronic Propinquity: Mediated Communication in Organizations, **Communication Research**, vol. 5, núm 1, 1978. doi: [10.1177/009365027800500101](https://doi.org/10.1177/009365027800500101).
- O'DOWD, Robert. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, vol. 1, p. 1-23, 2018. doi: [10.14705/rpnet.2018.jve.1](https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1)
- PISARENKO, Veronika. Teaching a Foreign Language Using Videos. **Social Sciences**, vol. 6, 125, 2017. doi: [10.3390/socsci6040125](https://doi.org/10.3390/socsci6040125).
- ROURKE, Liam; ANDERSON, Terry; GARRISON, D. Randy & ARCHER, Walter. Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. **Journal of Distance Education**, vol. 14, núm 3, p. 51-70, 2001. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58774853.pdf>
- SATAR, Müge. Sustaining multimodal language learner interactions online. **Calico Journal**, vol. 32, núm 3, p. 480-507, 2015. doi: [10.1558/cj.v32i3.26508](https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26508).
- TSCHINER, Erwin. Videoclips, input processing and language learning. In CHAN, W.M.; CHIN, K. M.; NAGAMI, N; SUTHIWAN, T. (eds). **Media in Foreign Language Teaching and Learning**, Göttingen, De Gruyter, 2011, p. 25-42.
- MARINETTI, Claudia, MOORE Penny, LUCAS Pablo, PARKINSON, Brian. Emotions in Social Interactions: Unfolding Emotional Experience. In: Cowie R., Pelachaud C., Petta P. (eds) **Emotion-Oriented Systems. Cognitive Technologies**. Springer, Berlin, Heidelberg, 2011. doi: [10.1007/978-3-642-15184-2_3](https://doi.org/10.1007/978-3-642-15184-2_3).
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas; O'DOWD, Robert and EVALUATE team (2017). **A Training Manual on Telecollaboration for Teacher trainers**. Disponible en: https://www.evaluateproject.eu/evlt-data/uploads/2017/09/Training-Manual_EVALUATE.pdf
- WALTHER, Joseph. B. & BAZAROVA, Natalya. N. Validation and application of electronic propinquity theory to computer-mediated communication in groups, **Communication Research**, vol. 35, núm 5, p. 622-645, 2008. doi: [10.1177/0093650208321783](https://doi.org/10.1177/0093650208321783).