

Uso de la aplicación Flipgrid a través de dispositivos móviles para mejorar la motivación y las habilidades de expresión oral en inglés del alumnado de la ESO

The utilisation of the Flipgrid application through mobile devices to enhance motivation and oral expression skills in secondary school students learning English as a foreign language

  Dra. Verónica Chust-Pérez

Profesora asociada. Universidad de Alicante. España

  Dra. Rosa Pilar Esteve-Faubel

Profesora Titular de Universidad. Universidad de Alicante. España

  Dra. María del Carmen Fernández-Morante

Profesora Titular de Universidad. Universidad de Santiago de Compostela. España

  Dr. José María Esteve-Faubel

Catedrático de Universidad. Universidad de Alicante. España

Recibido: 2025/02/02; Revisado: 2025/02/03; Aceptado: 2025/04/02; Online First: 2025/04/09; Publicado: 2025/05/01

RESUMEN

Este estudio exploratorio analiza el impacto de Flipgrid y la IA generativa Copilot en el desarrollo de la expresión oral y la motivación en estudiantes de 1º de ESO en el aprendizaje del inglés. Se busca determinar cómo estas herramientas tecnológicas pueden mejorar la fluidez, pronunciación y confianza de los alumnos al comunicarse en una segunda lengua. Se empleó un diseño mixto secuencial explicativo, combinando análisis cuantitativo y cualitativo. Se aplicaron pretest y postest a dos grupos: uno con aprendizaje mediado por tecnología y otro sin ella. Se evaluaron fluidez, vocabulario, gramática, pronunciación y niveles de ansiedad y motivación. Los datos muestran que el grupo que utilizó Flipgrid y Copilot experimentó mejoras significativas en fluidez, vocabulario y gramática, además de una mayor motivación y menor ansiedad. Sin embargo, no se observaron avances relevantes en pronunciación. El acceso flexible a materiales y la retroalimentación inmediata favorecieron la autonomía y el aprendizaje colaborativo. El estudio confirma el valor del m-learning y las herramientas digitales en la enseñanza del inglés. Se destaca la importancia de metodologías activas y planificación didáctica adecuada para maximizar beneficios.

ABSTRACT

This exploratory study examines the impact of Flipgrid and the generative AI tool, Copilot, on the development of oral expression and motivation among Year 7 students in English language learning. The aim is to ascertain how these technological tools can enhance fluency, pronunciation, and confidence when students communicate in a second language. A sequential explanatory mixed-methods design was employed, combining both quantitative and qualitative analysis. Pre-tests and post-tests were administered to two groups: one with technology-mediated learning and the other without. Fluency, vocabulary, grammar, pronunciation, and levels of anxiety and motivation were assessed. The data reveals that the group using Flipgrid and Copilot showed significant improvements in fluency, vocabulary, and grammar, along with increased motivation and reduced anxiety. However, no notable advances in pronunciation were observed. The flexible access to materials and immediate feedback fostered autonomy and collaborative learning. The study affirms the value of m-learning and digital tools in English language instruction, highlighting the importance of active methodologies and well-planned pedagogy to maximise benefits.

PALABRAS CLAVES · KEYWORDS

Habilidades de expresión oral; EFL (inglés como lengua extranjera); Educación digital; Aprendizaje móvil; Inteligencia artificial; Oral expression skills; EFL (English as a Foreign Language); Digital education; Communicative competence; Mobile learning; Artificial Intelligence



1. Introducción

El dominio de al menos una lengua distinta a la materna es reconocido actualmente como un componente esencial para la formación integral de las personas (Agenda 2030 UNESCO, 2016; Baker & Fang, 2021) y es considerada como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente en el marco de referencia europeo (Consejo de la Unión Europea, 2018).

La competencia comunicativa en cualquier lengua se desarrolla a través de cuatro destrezas fundamentales: escuchar, leer, escribir y hablar, y entre ellas, la expresión oral se considera un indicador clave del dominio lingüístico (Hinkel, 2005). Sin embargo, esta habilidad no solo constituye un acto comunicativo, sino también un desafío significativo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En el contexto específico de esta investigación, el enfoque se centra en la adquisición del inglés como segunda lengua (L2) durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) dada la relevancia como *lingua franca* (Crystal, 2003; Jenkins & Leung, 2017) en los ámbitos académicos, científicos, empresariales y tecnológicos. Durante esta etapa, que abarca de los 11 a los 16 años, adolescencia, presenta desafíos particulares debido a las fluctuaciones en la confianza, en la motivación y en los niveles de ansiedad propios del desarrollo psicoafectivo adolescente.

Por tanto, se puede afirmar que la problemática central de la enseñanza del inglés como L2 en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) radica en cómo el docente debe abordar las dificultades específicas que enfrentan los adolescentes en el desarrollo de su competencia oral en esta lengua.

La literatura científica señala que el desarrollo de la expresión oral en inglés L2 durante la ESO es un desafío significativo en su enseñanza, tanto por la complejidad de esta habilidad como por las dificultades que enfrentan los docentes.

Esta destreza va más allá del dominio de vocabulario y gramática, ya que también requiere competencias pragmáticas, habilidades suprasegmentales y la capacidad de comunicarse eficazmente en distintos contextos, incluyendo pronunciación, ritmo y entonación (Agenda 2030 UNESCO, 2016). Uno de los principales obstáculos en su adquisición es la falta de práctica en entornos auténticos, aunque el aula es un espacio fundamental para el aprendizaje, las oportunidades para desarrollar la oralidad de manera espontánea y significativa siguen siendo limitadas.

Además, la adquisición de una segunda lengua, especialmente en la expresión oral, está influida por factores psicoafectivos como la motivación, la ansiedad, el miedo a cometer errores y la falta de confianza, que afectan negativamente la participación activa del alumnado (Hanifa, 2018; Hinkel, 2005). Estos factores pueden disminuir la motivación y generar actitudes negativas hacia la comunicación oral en inglés, dificultando su adquisición a largo plazo (Dörnyei & Kormos, 2000).

Desde una perspectiva pedagógica, los docentes enfrentan diversos desafíos para fomentar la expresión oral en inglés. La alta ratio de estudiantes en el aula, con un mínimo de 25 alumnos por grupo, dificulta la implementación de actividades orales personalizadas y centradas en el alumnado (Arredondo Ruiz, 2017). Como consecuencia, históricamente se ha priorizado la lectura y la escritura sobre la práctica oral, limitando la exposición del alumnado a situaciones comunicativas reales en inglés (Okada et al., 2018; Tsou, 2005). Esta falta de interacción en contextos auténticos contribuye a la ansiedad y la falta de

confianza, reduciendo la motivación del alumnado para practicar la expresión oral en inglés (Hanifa, 2018).

Para superar estos obstáculos, en los últimos años se ha impulsado un cambio hacia enfoques más comunicativos y estrategias pedagógicas innovadoras, como el Extramural English. Este enfoque busca que el alumnado interactúe en inglés fuera del aula, integrando recursos digitales que fomenten la práctica oral (Fernández Sesma et al., 2023; Sylvén & Sundqvist, 2012). Estas herramientas crean entornos de aprendizaje significativos, seguros y motivadores que promuevan la interacción en inglés en entornos digitales (Hanifa, 2018; Lyrigkou, 2019).

La práctica oral en una L2 puede fortalecerse mediante dos tipos de herramientas digitales: aplicaciones diseñadas específicamente para el aprendizaje del idioma y aquellas que favorecen el aprendizaje social, facilitando la comunicación y la colaboración en línea.

En este segundo grupo se sitúa la aplicación Flipgrid en su versión móvil, que ofrece un entorno de aprendizaje colaborativo y dinámico que podría ser una alternativa eficaz para mejorar la competencia oral del alumnado, en términos de fluidez, vocabulario, gramática y pronunciación en inglés (Gill-Simmen, 2021; Lowenthal & Moore, 2020).

Este enfoque permite integrar aspectos sociales y académicos (Gill-Simmen, 2021; Payne, 2019), enriquece el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula, fomentando la creatividad y promoviendo un cambio de rol en los estudiantes, acorde con enfoques activos de enseñanza. Cabe resaltar que, al no estar traducida, Flipgrid resulta especialmente útil para el aprendizaje de idiomas, ya que refuerza no solo la competencia oral, sino también las habilidades lectoras y escritoras. El uso que proponemos de la Flipgrid responde a los principios del e-learning 2.0 (Barroso Osuna & Cabero Almenara, 2013; Cabero Almenara, 2006; Cebreiro et al., 2019) y el conectivismo (Siemens, 2005).

Flipgrid facilita la comunicación síncrona y asíncrona, fomentando la motivación y el compromiso del alumnado con su aprendizaje, al tiempo que conecta elementos sociales y académicos (Gill-Simmen, 2021; Juan-Lázaro & Area-Moreira, 2021). Su uso permite al alumnado compartir videos, recibir retroalimentación y participar en una comunidad de aprendizaje que combina elementos de interacción social y académica, reduciendo la ansiedad y promoviendo la autonomía en el aprendizaje de la expresión oral (Petersen et al., 2020). Además, proporciona a los docentes un espacio para la evaluación formativa, la interacción con el alumnado y la integración del aprendizaje formal e informal (Godwin-Jones, 2011).

En este contexto, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa en el aula, para la creación de imágenes y representaciones visuales del vocabulario y conceptos, ofrece una aproximación innovadora y motivadora para el alumnado de 1º de ESO, siempre siendo conscientes de sus posibles sesgos y de sus implicaciones éticas en la obtención y protección de los datos.

Esta tecnología, inteligencia artificial generativa combinada con Flipgrid permite a los estudiantes desarrollar su creatividad, personalizar su aprendizaje, y puede mejorar la comprensión del inglés a través de experiencias visuales y desarrollar habilidades digitales esenciales para el futuro (Chust-Pérez & Esteve-Faubel, 2022; Godwin-Jones, 2011; Zhang & Zou, 2022).

Sin embargo, la efectiva implementación de estas metodologías requiere que los docentes no solo dominen los conocimientos lingüísticos, sino que también posean una

sólida base didáctico-pedagógica (Masuram & Sripada, 2020) que les permita diseñar tareas conversacionales que integren todas las facetas técnico-pedagógicas para proporcionar al alumnado una práctica oral más significativa en contextos digitales, y a ellos mismos herramientas para la evaluación y para la personalización del aprendizaje.

La hipótesis de trabajo es que la integración de la aplicación Flipgrid en la práctica educativa, en combinación con herramientas de inteligencia artificial generativas, en concreto la herramienta Copilot, tiene un impacto positivo en la expresión oral y la motivación hacia la expresión oral en inglés como L2 del alumnado de 1º curso de la ESO, planteándose para dar respuesta a esta hipótesis los siguientes objetivos:

- a) Determinar el nivel inicial de competencia oral en inglés del alumnado al inicio de 1º de la ESO.
- b) Analizar la evolución en elementos esenciales de la expresión oral tras la implementación de la aplicación Flipgrid y Copilot en la intervención educativa.
- c) Evaluar el impacto en la motivación y los niveles de ansiedad del uso a través de dispositivos móviles de la aplicación Flipgrid y Copilot en la práctica oral de la lengua inglesa.

2. Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio de diseño mixto, implementándose una estrategia secuencial explicativa, con una secuencia cuantitativa-cualitativa, iniciando con una etapa de recolección y análisis de datos estadísticos, pre-test y post-test, seguida de una etapa cualitativa donde se explorarán las experiencias y percepciones de los sujetos involucrados mediante la técnica de grupo focal.

El propósito de esta metodología es generar información válida y confiable, que sirva como base para la toma de decisiones informadas, de acuerdo con los principios metodológicos contemporáneos en investigación educativa (Bisquerra Alzina, 2004). En este caso, se analiza el uso y las aportaciones de los dispositivos móviles y de las aplicaciones colaborativa y comunicativa Flipgrid y de IA generativa Copilot en el aprendizaje de una L2.

Para ello se realizó un estudio piloto en un Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato de la comunidad Valenciana, donde se implementó una actividad didáctica mediada por tecnologías para favorecer el aprendizaje de la práctica oral del inglés.

El estudio utilizó un método de muestreo no probabilístico intencional, seleccionando dos grupos de estudiantes con características homogéneas y relevantes para la investigación. Este enfoque permitió comparar ambos grupos y, al mismo tiempo, explorar sus experiencias dentro del proceso de aprendizaje.

2.1. Participantes

El estudio se realizó en un Instituto de Secundaria y Bachillerato en un núcleo urbano de Alicante (50,000 habitantes, nivel socioeconómico medio), implementándose en dos grupos de 1º de ESO durante el primer trimestre, con la colaboración de los docentes.

Cada grupo tiene 20 alumnos con características psicopedagógicas similares, en una ratio menor a la de cursos superiores para facilitar la adaptación a la ESO. La distribución es equilibrada: grupo experimental (GA) 12 niños, 60%; 8 niñas, 40% y grupo control (GB) 11 niñas, 55%; 9 niños, 45%.

En GA, ya que, todos los alumnos tienen smartphone, la expresión oral se trabaja con dispositivos móviles, Flipgrid y Copilot. En GB, se realizan las mismas actividades sin tecnología.

2.2. Instrumentos

Se implementaron cuatro técnicas para la obtención de datos: (a) prueba diagnóstica, (b) estrategia lúdico-didáctica, (c) prueba confirmativa y (d) grupos focales.

La prueba diagnóstica utilizó el *Test Format* de nivel A1 (*Movers*) de *Cambridge Assessment English*. La estrategia lúdico-didáctica incluyó tres imágenes de *Cambridge English* ("At the doctor's", "From the countryside to the jungle" y "The weather"), cada una trabajada en dos sesiones según lo descrito en la *Tabla 1*, para practicar producción oral con Flipgrid y Copilot en el GA, y en papel en el GB. Luego, se aplicó una prueba confirmativa con los mismos criterios para evaluar el progreso en ambos grupos.

Tras esta prueba, se formaron cuatro grupos focales de 10 alumnos (dos por grupo, equilibrando género) para explorar percepciones y emociones sobre el aprendizaje. Las narraciones fueron analizadas en tres fases: (1) identificación de palabras clave, (2) categorización y (3) agrupación en metacategorías.

El análisis, realizado con *Atlas.Ti23*, mostró un acuerdo inicial del 90% entre investigadores, alcanzando el 97% tras dos reuniones. A cada estudiante se le asignó un acrónimo según su grupo (*A1, A2, B1, B2*) y género (*Niño - B, Niña - G*).

2.3. El estudio piloto

Tras las pruebas diagnósticas, se diseñaron actividades específicas para trabajar la expresión oral: el GA utilizó Flipgrid y Copilot a través de dispositivos móviles, mientras que el GB no empleó recursos tecnológicos.

El alumnado del GA accede a la clase en Flipgrid mediante un código privado, asegurando que solo el docente y los compañeros vean los vídeos tras su validación y retroalimentación.

El profesorado organizó cinco grupos heterogéneos de cuatro estudiantes, equilibrando género, habilidades y conocimientos. Las tres intervenciones educativas se desarrollan en estos grupos a lo largo del primer trimestre, con dos sesiones semanales dedicadas a su implementación (Tabla 1). La actividad de aprendizaje es la misma en ambos grupos, diferenciándose solo en el formato de los materiales y el entorno colaborativo.

En GA, los estudiantes usan materiales digitales distribuidos online (diccionario online, imágenes digitales y video explicativo) y combinan la interacción presencial con Flipgrid, accediendo desde sus dispositivos móviles. Para la producción de los vídeos se apoyan en algunas funcionalidades de la herramienta de IA generativa Copilot (ayuda en la creación de imágenes).

En GB, los materiales son impresos (diccionario en papel, imágenes físicas y explicación del docente), y toda la interacción se desarrolla de forma presencial.

Tabla 1

Planteamiento del estudio (GA-Grupo clase experimental. GB- Grupo clase control)

Etapa	Objetivo	Recurso
Diagnóstica	Obtener información del nivel inicial en fluidez y precisión en la expresión oral del alumnado en inglés.	Prueba diagnóstica homologada que se implementa al inicio del curso escolar.
/Implementaciones	Práctica de la lengua oral mediante actividades grupales que concluyen con la grabación de un vídeo a través de Flipgrid en el GA y exposición oral en el GB	Sesión 1: Los docentes proporcionan una de las tres imágenes del Cambridge English Assessment citadas, como punto de partida para la práctica oral: vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación e interacción oral. El GA accede a la imagen y la instrucción a través de Flipgrid en el móvil, mientras que el GB recibe la imagen en papel y la instrucción presencial. Se trabaja el léxico y las estructuras lingüísticas de forma colaborativa. El GA usa el diccionario Oxford online, y el GB, el diccionario impreso de aula. Luego, cada grupo describe e interpreta la imagen, estructurando una historia consensuada. Sesión 2: El GA graba su relato en video y lo comparte en Flipgrid; el GB expone oralmente en clase. Posteriormente, cada grupo crea una breve historia con cuatro imágenes diseñadas con IA (Copilot), GA y en papel GB, recreando una situación comunicativa. El GA graba y comparte el video en Flipgrid, mientras que el GB expone oralmente en clase.
Evaluación Verificación	Analizar el avance de los estudiantes en la producción oral de la lengua inglesa a través de la mejora de la comunicación oral y la disposición para la participación.	Prueba final del trimestre realizada por el profesorado siguiendo los mismos parámetros de Cambridge English, para valorar el progreso del alumnado.

3. Análisis y resultados

El análisis de la equivalencia de grupos en el pretest, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2, revela que el alumnado de ambos grupos poseía un nivel similar al inicio del estudio. Tal como se muestra en dicha tabla, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p>.05$) entre los grupos en ninguna de las variables evaluadas en el pretest.

Tabla 2*Diferencia de medias y significación estadística en el pretest*

Dimensiones	Prueba de Levene		G. Experimental		G. Control		Significación Estadística		
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l	p
PreA	.00	.97	6.20	1.64	5.45	1.64	1.447	38	.156
PreB	.11	.74	5.65	1.98	4.85	1.81	1.332	38	.191
PreC	1.63	.21	4.15	2.30	3.45	1.79	1.074	38	.290
PreD	1.31	.26	3.55	2.14	2.95	1.76	.968	38	.339
PreTotal	.00	.97	6.20	1.64	5.45	1.64	1.447	38	.221

Los resultados del postest para los grupos Experimental y Control para cada una de las dimensiones y la puntuación total fueron los mostrados en la Tabla 2.

Tabla 3*Medias y desviación típica en el postest*

Dimensiones	Grupo Experimental		Grupo Control	
	M	DT	M	DT
PostA	7.60	1.39	6.40	1.54
PostB	6.60	1.88	5.50	1.82
PostC	5.15	2.37	3.65	2.03
PostD	4.05	2.14	3.05	1.85
PostTotal	23.40	7.15	18.60	6.95

Posteriormente se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas para evaluar el efecto del factor "Intra" y su interacción con el factor "Entre" en las variables A, B, C, D y Total, y cuyos resultados se muestran la Tabla 3.

Tabla 4*Resumen de ANOVA de medidas repetidas para las variables estudiadas*

Dimensiones	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	
A	Intra	27.61	1	27.61	178.60	.000	.82
	Intra*Entre	1.01	1	1.01	6.55	.015	.15
	Error (Intra)	5.88	38	.15	---	---	---
B	Intra	12.80	1	12.80	129.71	0.000	.77

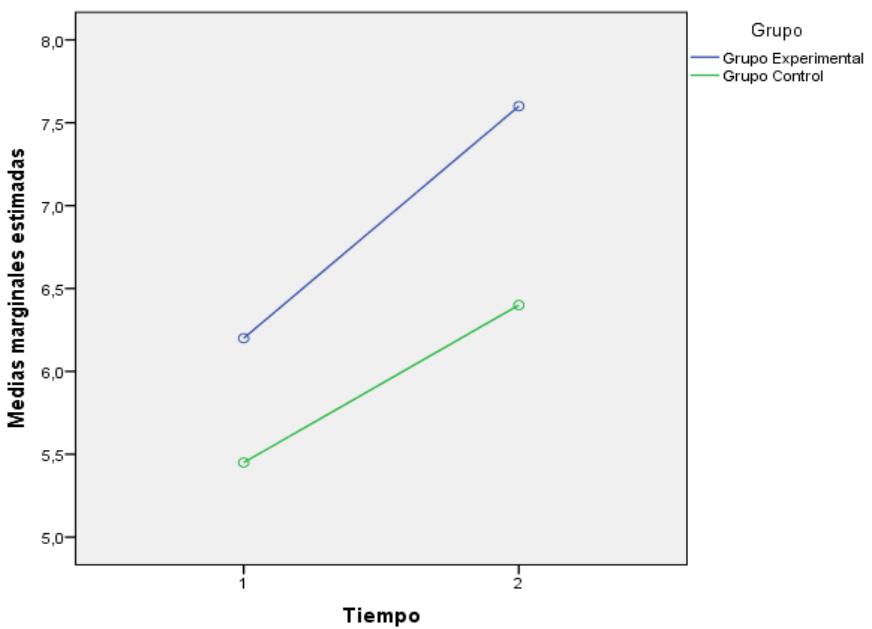
Dimensiones	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
C	Intra*Entre	.45	1	.45	4.56	0.039
	Error (Intra)	3.75	38	.10	---	---
	Intra	7.20	1	7.20	36.00	0.000
D	Intra*Entre	3.20	1	3.20	16.00	0.000
	Error (Intra)	7.60	38	0.20	---	---
	Intra	1.80	1	1.80	2.12	0.154
Total	Intra*Entre	0.80	1	0.80	8.94	0.005
	Error (Intra)	3.40	38	0.09	---	---
	Intra	165.31	1	165.31	345.63	0.000
	Intra*Entre	19.01	1	19.01	39.75	0.000
	Error (Intra)	18.18	38	0.48	---	---

Los análisis revelaron un efecto principal significativo del factor "Intra" en las variables A, B, C y Total p<.001 (Tabla 4) indicando que en estas variables ha aumentado la puntuación como se puede comprobar al comparar las puntuaciones pre y postest (tablas 2 y 3) en cada una de las variables. Sin embargo, no se encontró un efecto significativo del factor "Intra" en la variable D (p=.154). Tras la aplicación del programa los cambios fueron significativamente mayores en el grupo experimental en todas en las variables (p<.05 en todas ellas) (Tablas 2 y 3). En cuanto a los tamaños del efecto fueron altos para la variable Intra en A, B y Total y moderado para C, mientras que fueron pequeños para D. El tamaño del efecto para la interacción entre ambos factores resultó entre pequeño y moderado en todas las variables donde la interacción resultó significativa.

Gráficamente se puede observar con claridad todo lo expresado en las siguientes figuras.

Figura 1

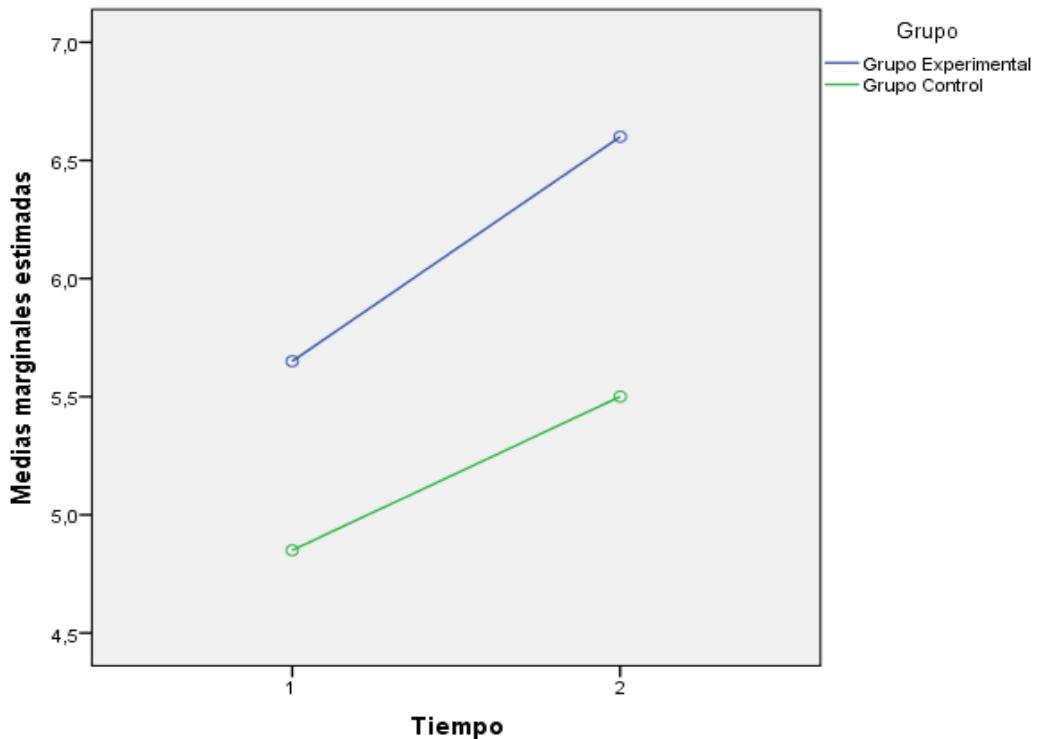
Medidas marginales estimadas dimensión A



Fuente: elaboración propia.

Figura 2

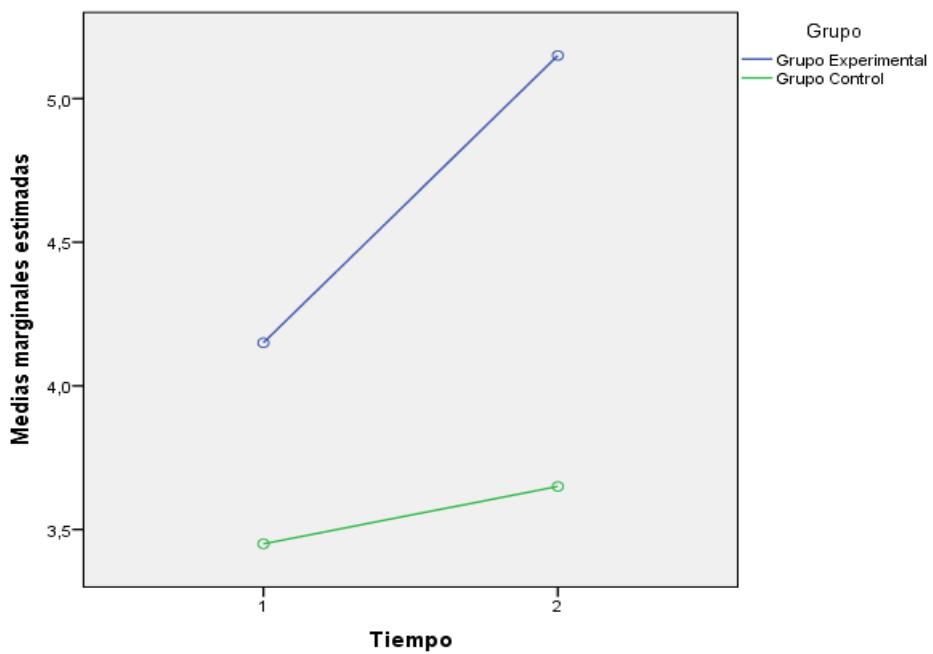
Medidas marginales estimadas dimensión B



Fuente: elaboración propia.

Figura 3

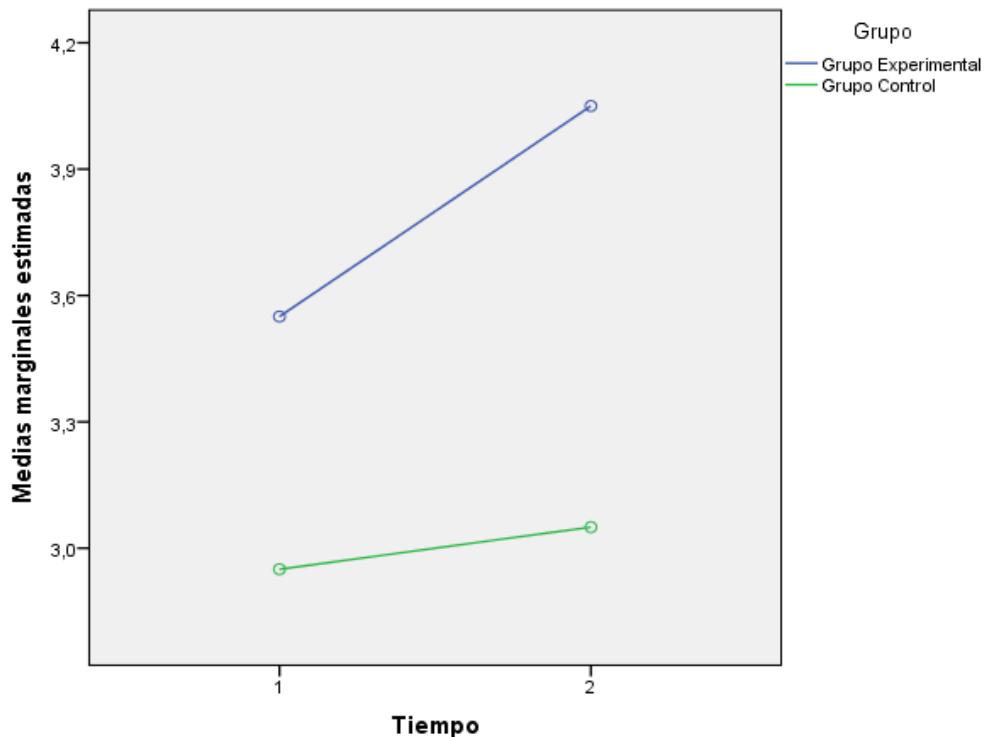
Medidas marginales estimadas dimensión C



Fuente: elaboración propia.

Figura 4

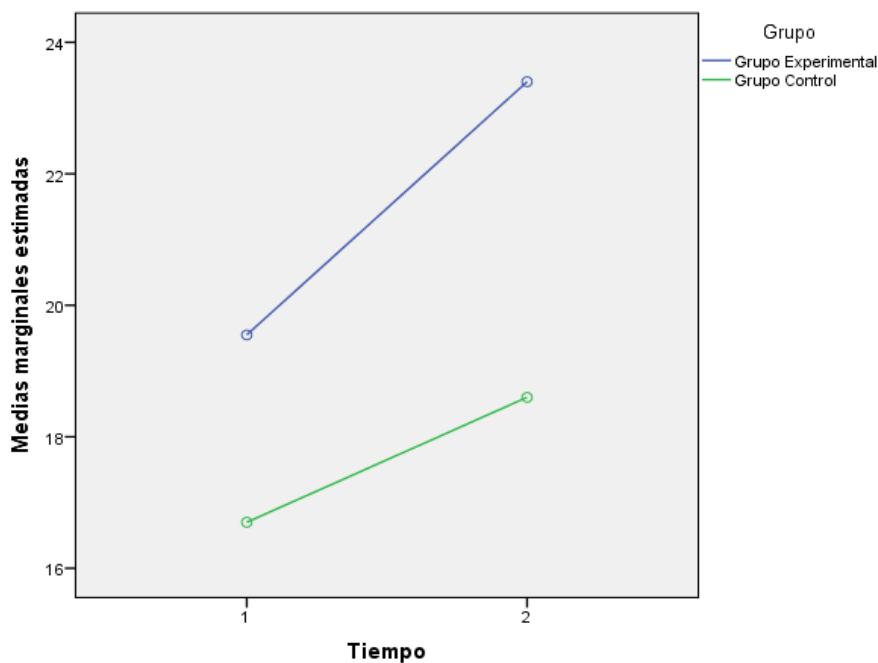
Medidas marginales estimadas dimensión D



Fuente: elaboración propia.

Figura 5

Medidas marginales estimadas dimensión Total



Fuente: elaboración propia.

La diferencia entre ambos grupos en estos tres aspectos se refleja en su ritmo de progreso. El GA muestra una mejora significativa en motivación y reducción de la ansiedad, lo que influye positivamente en su disposición a comunicarse. En contraste, el GB presenta un avance mínimo en la reducción de la ansiedad ante los idiomas extranjeros y la motivación, lo que resulta en una baja disposición a comunicarse.

Estos resultados confirman la hipótesis inicial sobre el impacto positivo de las herramientas y entornos virtuales de colaboración en la expresión oral y la motivación para comunicarse en inglés.

En cuanto al nivel de desempeño, se ha medido el grado de adquisición de cada ámbito de la competencia oral en tres niveles: avanzado, intermedio y básico (Tabla 5). Además, el profesorado proporcionó a cada alumno un feedback detallado, destacando tanto los aspectos mejorados como aquellos que requerían desarrollo.

Tabla 5

Resultados de las prácticas

		Práctica 1		Práctica 2		Práctica 3			
		GA		GB		GA			
		n=20	n=20	n=20	n=20	n=20	n=20		
Fluidez	Avanzado	3	15	2	10	3	15	6	30
	Intermedio	10	50	10	50	10	50	10	50
	Básico	7	35	8	40	7	35	4	20
Vocabulario	Avanzado	4	20	5	50	10	50	9	45
	Intermedio	13	65	14	70	11	55	10	50
	Básico	2	10	1	5	1	5	1	5
Gramática	Avanzado	3	15	4	20	6	30	7	35
								12	60
								12	60

	Intermedio	12	60	13	65	11	55	11	55	8	40	9	45
	Básico	5	25	4	20	3	15	2	10	1	5	1	5
Pronunciación	Avanzado	3	15	4	20	4	20	6	30	9	45	8	40
	Intermedio	10	50	10	50	11	55	14	70	10	50	10	50
	Básico	6	30	7	35	5	25	2	10	1	5	2	10

Los resultados de las tres intervenciones educativas (prácticas) realizadas durante el primer trimestre reflejan una evolución más rápida en el GA que en el GB. En el GA, el uso de Flipgrid extiende el aula física y facilita la colaboración e interacción con el docente en un entorno virtual flexible. Además, incorpora una dimensión lúdica, gamificada y creativa que fomenta una mayor implicación del alumnado, promoviendo roles activos como creador, evaluador (que da feedback) e indagador, lo que potencia su aprendizaje y participación.

La evolución se ha evaluado comparando los resultados de la evaluación final en ambos grupos, analizando las producciones del alumnado (vídeos en Flipgrid y representaciones en el aula), así como la observación y valoración de sus intervenciones orales en diferentes contextos: en grupo cooperativo, en el grupo-clase y en interacción con el docente.

La diferencia en la evolución entre ambos grupos se hace evidente desde la primera intervención educativa. Aunque se observa un progreso más rápido en el GA en todos los aspectos evaluados de la oralidad, la mayor diferencia radica en la fluidez y pronunciación. El uso de Flipgrid en el GA facilita un avance más rápido y mayor en el nivel avanzado de estos aspectos, en comparación con el GB.

En la Práctica 3, más del 50% del alumnado que utilizó Flipgrid alcanzó un nivel intermedio o avanzado en los cuatro ámbitos evaluados de la expresión oral. Sin embargo, aunque el GB también muestra progreso, el número de estudiantes que alcanzan un nivel avanzado es inferior al del GA. Esta diferencia es especialmente significativa en la prueba final (Tabla 3), donde se observa un avance significativo en los cuatro ámbitos evaluados.

Los resultados también reflejan un aumento en la motivación y una reducción en la ansiedad en el GA, gracias al uso de Flipgrid a través de los dispositivos móviles (Tabla 6). La aplicación permite un control detallado del trabajo de los estudiantes, incluyendo el tiempo y la frecuencia de conexión, observando un incrementado de la práctica oral fuera del aula. Desde la primera práctica, el 50% del alumnado del GA se conectó de manera regular y por largos períodos para crear y visualizar los de sus compañeros.

Tabla 6

Mejora de la motivación y de la ansiedad del grupo A

		n=20	%
Práctica 1	Conexiones frecuentes y extensa a Flipgrid fuera del aula.	10	50
	Intervenciones superiores a un minuto en los vídeos finales.	6	30
	Vídeos de feedback al trabajo de compañeros superiores a un minuto	6	30
Práctica 2	Conexiones frecuentes y extensas a Flipgrid fuera del aula.	14	70
	Intervenciones superiores a un minuto en los vídeos finales.	12	60

Práctica 3	Vídeos de feedback al trabajo de compañeros superiores a un minuto	10	50
	Conexiones frecuentes y extensas a Flipgrid fuera del aula.	20	100
	Intervenciones superiores a un minuto en los vídeos finales.	17	85
	Vídeos de feedback al trabajo de compañeros superiores a un minuto	18	90

El progreso entre la Práctica 1 y la Práctica 3 muestra una notable evolución, sugiriendo que el uso del móvil ha incrementado la motivación y reducido la ansiedad por el miedo al error. El 100% del alumnado se conectaba a Flipgrid fuera del aula para continuar practicando speaking, y los vídeos de feedback a compañeros, de más de un minuto, reflejan la cohesión lograda en el grupo clase.

En cuanto a los grupos focales, los resultados no muestran diferencias intragrupos, evidenciándose tres metacódigos principales: ansiedad hacia el aprendizaje de lenguas, motivación y disposición a comunicarse (Tabla 7). La diferencia entre ambos grupos radica en el ritmo de progreso. El GA muestra avances más notables en motivación y reducción de la ansiedad, gracias al uso de Flipgrid en clase y fuera de clase, lo que mejora su disposición a comunicarse. Por otro lado, en el GB, el progreso en ansiedad y motivación es mínimo, debido a la falta de herramientas digitales, y en consecuencia en una baja disposición a comunicarse.

Tabla 7

Meta-códigos, códigos y citas ejemplares

	Código	Citas ejemplares	N=20	%
Ansiedad	Reducir los nervios antes de hablar.	“Es fácil hacer Flipgrid. es como TikTok.” (GFA1B) “Me gusta hacer videos con Flipgrid y reírme haciéndolos.” (GFA2G)	18	90
	Reducir el miedo a entender mensajes orales	“Me gusta hacer actividades como esta con mi grupo.” (GFB2B) “Puedo entender más palabras de los videos de mis compañeros y del profesor.” (GFA1G)	15	75
	En el aula entusiasmo	“Es guay usar el móvil para hacer videos e imágenes.” (GFA1B) “Todos trajimos cosas y disfraces para los videos.” (GFB2G)	18	90
	Fuera del aula interés	“Repetimos lo que teníamos que decir en casa porque queríamos Likes.” (GFA1G) “Me encantó comentar con videos el trabajo de los demás en clase y en casa.” (GFA1B)	17	85
Disposición a comunicarse	Grupo-trabajo	“Fue divertido escuchar a mis compañeros de grupo hablar inglés.” (GFA1B) “Nos gustaba aprender palabras nuevas y usarlas para describir imágenes.” (GFA1G)	16	80
	Grupo-clase	“Es muy fácil mirar y responder con otro vídeo”. (GFA2B)	20	100

	Código	Citas ejemplares	N=20	%
Ansiedad		“Me lo pasé super grabando vídeos en casa. Me reí mucho.” (GFA1G)	18	90
	Reducir los nervios antes de hablar.	“He hablado en inglés con mis compañeros de grupo sin estar nerviosa.” (GFB2G)	9	45
		“Nos reímos mucho cuando no podíamos decir correctamente una palabra nueva.” (GFB1B)	10	50
	Reducir el miedo a entender mensajes orales	“Puedo entender mejor las instrucciones del profesor.” (GFB1G)	10	50
Motivación		“Puedo entender fácilmente lo que dicen mis compañeros.” (GFB2G)	8	40
	En el aula entusiasmo	“Estaba deseando actuar.” (GFB1B)	8	40
		“Disfruté mucho preparando la decoración para ser los mejores.” (GFB2G)	7	35
	Fuera del aula interés	“Quedamos en mi casa para hacer la historia.” (GFB1B)	9	45
Disposición a comunicarse		“Todos buscamos en revistas, pegatinas o imágenes cosas para el trabajo.” (GFB2G)	8	40
	Grupo-trabajo	“Hablé mucho inglés en estas clases. Fue guay.” (GFB2G)	5	25
		“Pusimos las palabras aprendidas en los trabajos”. (GFB1B)	6	30
	Grupo-clase	“Nos reímos mucho cuando no decíamos algo bien haciendo la historia”. (GFB1G)	6	30
		“Nunca he hablado tanto inglés en mi vida.” (GFB2B)	7	35

GB

4. Discusión

Este estudio exploratorio, con un diseño mixto secuencial explicativo, investigó el impacto de la integración del entorno virtual colaborativo Flipgrid y la aplicación de IA Generativa Copilot para la creación de imágenes en el desarrollo de la expresión oral y en la motivación hacia esta habilidad en estudiantes de 1º de la ESO. Los resultados confirmaron que la intervención educativa apoyada en la herramienta Flipgrid complementada con IA, tuvo un impacto positivo en la expresión oral y la motivación hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Los datos cuantitativos y cualitativos evidencian un progreso en la producción oral del grupo de alumnos cuyo aprendizaje estuvo mediado por la tecnología, así como una mayor motivación y menor ansiedad en la participación oral, en comparación con el grupo de alumnos cuyo aprendizaje no estuvo mediado por la tecnología.

Respecto del primer objetivo el pretest, aplicado a ambos grupos reveló una gran homogeneidad en los niveles de competencia oral al inicio de la intervención en fluidez, vocabulario, gramática y pronunciación, lo que permite atribuir las diferencias posteriores al efecto de las herramientas Flipgrid y Copilot, y no a diferencias preexistentes. Los resultados iniciales concuerdan con el estudio de Cohen (2012) que identificó dificultades en la fluidez y pronunciación, asociadas con la articulación de fonemas y elementos

prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. A pesar de estas dificultades, el alumnado mostraba un manejo básico de vocabulario y gramática, permitiéndoles construir mensajes.

El análisis del postest, segundo objetivo, demostró que grupo de alumnos cuyo aprendizaje estuvo mediado por la tecnología experimentó una mejora significativa en fluidez, vocabulario y gramática, siendo esta mejora superior a la del grupo de alumnos cuyo aprendizaje no estuvo mediado por la tecnología, lo que sugiere que la herramienta Flipgrid proporcionó un espacio virtual colaborativo amigable y seguro para practicar la expresión oral (Hanifa, 2018; Lyrigkou, 2019), fomentando la experimentación con el idioma y la práctica repetitiva, deliberada y contextualizada, básica para el desarrollo de la competencia oral en L2 (Gill-Simmen, 2021; Lowenthal & Moore, 2020). Durante el primer trimestre, el grupo de alumnos cuyo aprendizaje estuvo mediado por la tecnología evolucionó rápidamente en fluidez y pronunciación, alcanzando en su mayoría un nivel intermedio o avanzado en las cuatro dimensiones de la expresión oral, mientras que el grupo de alumnos cuyo aprendizaje no estuvo mediado por la tecnología avanzó menor medida. La herramienta Flipgrid facilitó una práctica oral más efectiva y eficiente. Sin embargo, el postest no mostró una mejora significativa en la pronunciación, sugiriendo la necesidad de definir otras estrategias pedagógicas específicas para esta habilidad mediadas por TIC.

El análisis del tercer objetivo reveló que ambos grupos compartían metacódigos relacionados con la ansiedad y la disposición a comunicarse. Sin embargo, el grupo de alumnos cuyo aprendizaje estuvo mediado por la tecnología mostró una mayor predisposición a la interacción oral, menor ansiedad y mayor motivación por el aprendizaje, dentro y fuera del aula. Estos resultados concuerdan con investigaciones que destacan la importancia de factores psicoafectivos en el aprendizaje de segundas lenguas (Hinkel, 2005).

La creación de entornos de aprendizaje dinámicos, colaborativos y enriquecidos con tecnología promovió un aprendizaje continuo y flexible, reduciendo la ansiedad y aumentando la motivación y las habilidades comunicativas (Gill-Simmen, 2021; Payne, 2019). El alumnado valoró positivamente el uso de dispositivos móviles y herramientas como Flipgrid, mientras que la herramienta de IA generativa al proporcionar ideas y retroalimentación inmediata fortaleció su autonomía y los convirtió en agentes activos de su aprendizaje mejorando su motivación. En contraste, el grupo de estudiantes cuyo aprendizaje no estuvo mediado por la tecnología mostró menores niveles de motivación y una menor reducción de la ansiedad.

La introducción de elementos lúdicos en la interacción con dispositivos móviles y el uso de las herramientas Flipgrid y Copilot generaron motivación, fomentaron el interés y redujeron la ansiedad (Dashtestani, 2016; Fombona Cadavieco & Rodil Pérez, 2018). Al percibirlo como un juego, el alumnado encontró la actividad intrínsecamente motivadora (Chust-Pérez & Esteve-Faubel, 2022).

Los resultados confirman que el m-learning es un recurso valioso en la enseñanza-aprendizaje (El-Hussein & Cronje, 2010; Fallahkhair et al., 2007), fomentando un aprendizaje autónomo que conecta el aula con la realidad adolescente. Además, transforma la actitud hacia el aprendizaje al ofrecer acceso flexible a materiales y retroalimentación interactiva (Milrad & Jackson, 2008; Stockwell, 2010). Cuando se utilizan con una metodología adecuada y bajo supervisión docente, los dispositivos móviles pueden ser herramientas importantes para innovar en la enseñanza y ampliar los escenarios de aprendizaje conectando con la realidad.

Este estudio también mostró un aumento en el tiempo dedicado a los vídeos fuera del aula y en el uso de aplicaciones, lo que favorece la práctica oral (Hwang et al., 2016). Además, la retroalimentación audiovisual potencia la comprensión, la cooperación y el pensamiento crítico. En este sentido, el uso de la herramienta Flipgrid facilita el aprendizaje colaborativo, reduce errores y fortalece la motivación siempre que se integre con una planificación didáctica adecuada. Así, el uso de dispositivos móviles, junto con herramientas como Flipgrid y Copilot, no solo ha reforzado el aprendizaje del inglés, sino que también ha estimulado la creatividad y el trabajo en equipo del alumnado.

5. Conclusiones

El estudio confirma que el uso de dispositivos móviles (m-learning) y aplicaciones colaborativas, comunicativas y de IA generativa, dentro de una propuesta didáctica bien estructurada mejora la expresión oral y la motivación de estudiantes de 1º de ESO en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Este enfoque fomenta el aprendizaje autónomo, conecta el aula con la realidad adolescente y amplía la práctica oral fuera del aula gracias al acceso flexible a materiales y retroalimentación constante.

Las aplicaciones y la retroalimentación audiovisual no solo fortalecen la comprensión y el pensamiento crítico, sino que, mediante herramientas colaborativas como Flipgrid, favorecen el aprendizaje en grupo, reducen errores y refuerzan la motivación. Para maximizar estos beneficios, es fundamental que el profesorado implemente metodologías activas e integre la tecnología de manera estructurada y significativa.

No obstante, el estudio presenta limitaciones referidas a la muestra, lo que puede dificultar la generalización de las conclusiones obtenidas a otros contextos educativos muy diferentes al analizado. Tampoco se puede realizar un seguimiento longitudinal de los participantes, ya que, la dinámica organizativa de los IES implica la reorganización de los grupos al promocionar al 2º curso de la ESO, impidiendo evaluar la persistencia o evolución de los efectos de la intervención a medio o largo plazo.

Aunque el estudio evidencia mejoras en la expresión oral, es importante destacar la ausencia de progresos significativos en la pronunciación del alumnado, resultado que no invalida la intervención, pues actúa como un indicador que plantea la necesidad de investigar y desarrollar enfoques pedagógicos más específicos y eficaces para la enseñanza de la fonética y la fonología inglesas.

Por ello, es necesario el diseño y la validación de estrategias didácticas focalizadas, incluyendo aquellas que se apoyen en las TIC para ofrecer una práctica adaptativa o una retroalimentación de tipo individualizada, siendo fundamental explorar la generalización de estos resultados y su impacto a largo plazo, aprovechando el potencial del m-learning para estimular la creatividad, la flexibilidad y el trabajo en equipo.

Finalmente, para lograr una mejora de la pronunciación se debería contemplar la utilización sistemática de pares mínimos, que facilitan la discriminación auditiva y la producción de sonidos que presentan especial dificultad para los hispanohablantes, como la distinción entre /ɪ/ y /i:/. Además, de implementar ejercicios estructurados de escucha activa y repetición guiada, como canciones, poemas cortos y rimas, para ayudar al alumnado a interiorizar los patrones de entonación y el ritmo característicos de la lengua inglesa, asegurándole una retroalimentación constructiva con el objetivo de abordar

fonemas inexistentes en español, /θ/, /ð/ o la /h/ aspirada, mediante una introducción explícita y lúdica por medio de juegos fonéticos o actividades motivadoras.

Contribución de los autores

Conceptualización, V.Ch.-P., J.M.E.-F.; Curación de datos, R.P.E.-F., M.C.F.-M.; Análisis formal, V.Ch.-P., J.M.E.-F., R.P.E.-F., M.C.F.-M.; Investigación, V.Ch.-P.; Metodología, V.Ch.-P., J.M.E.-F., R.P.E.-F., M.C.F.-M.; Administración del proyecto, M.C.F.-M.; Recursos, J.M.E.-F., R.P.E.-F.; Supervisión R.P.E.-F., M.C.F.-M.; Validación, V.Ch.-P., R.P.E.-F.; Visualización M.C.F.-M., J.M.E.-F.; Redacción del borrador original V.Ch.-P., J.M.E.-F., R.P.E.-F., M.C.F.-M.; Redacción, revisión y edición V.Ch.-P., J.M.E.-F., R.P.E.-F., M.C.F.-M.

Financiación

Esta investigación no ha recibido financiación externa

Disponibilidad de datos

El conjuntos de datos utilizados en este estudio están disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia

Aprobación ética

No se aplica

Consentimiento de publicación

No se aplica

Conflictos de interés

Los autores/as declaran no tener conflictos de interés

Derechos y permisos

Open Access. Este artículo está licenciado bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#), que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se otorgue el crédito correspondiente al autor original y a la fuente, se proporcione un enlace a la licencia Creative Commons y se indique si se realizaron cambios.

Referencias

- Agenda 2030 UNESCO. (2016). *Incheon declaration and Framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning opportunities for all. Education 2030*. UNESCO. Retrieved 25 February 2023 from <https://goo.su/XAY1eD>
- Arredondo Ruiz, C. (2017). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre la Didáctica de la Lengua oral: estudio de caso. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 81-97.
- Baker, W., & Fang, F. (2021). 'So maybe I'm a global citizen': developing intercultural citizenship in English medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1748045>
- Barroso Osuna, J. M., & Cabero Almenara, J. (2013). Replanteando el e-learning: hacia el e-learning 2.0. *Campus Virtuales*, 2(2), 76-87.
- Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Muralla.
- Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC, Universities & Knowledge Society*, 3(1). <https://goo.su/ufEpY>
- Cebreiro López, B.. Fernández Morante, M. d. C.. & Casal Otero, L. (2019). Tecnologías emergentes y metodologías didácticas: dos ejes básicos para el éxito educativo. In M. A. Santos Rego, A. Valle Arias, & M. d. M. Lorenzo Moledo (Eds.). *Éxito educativo: claves de construcción y desarrollo* (pp. 173-196). Tirant Humanidades.
- Chust-Pérez, V. & Esteve-Faubel, R. P. (2022). Las canciones como apoyo didáctico para la enseñanza del inglés en la ESO. In C. González Macià, R. Sanmartín López, & M. Vicent Juan

- (Eds.). *Nuevos retos educativos e investigación interdisciplinaria* (pp. 77-93). Aula Magna/McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cohen, A. D. (2012). Comprehensible Pragmatics: Where Input and Output Come Together. In M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 249-261). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8_16
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.)*. Bruselas: Unión Europea Retrieved from <https://goo.su/6YpUZMD>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Dashtestani, R. (2016). Moving bravely towards mobile learning: Iranian students' use of mobile devices for learning English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 815-832. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069360>
- Dörnyei, Z., & Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275-300. <https://doi.org/10.1177/136216880000400305>
- El-Hussein, M. O. M., & Cronje, J. C. (2010). Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. *Educational Technology & Society*, 13(3), 12-21. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.3.12>
- Fallahkhair, S., Pemberton, L., & Griffiths, R. (2007). Development of a cross-platform ubiquitous language learning service via mobile phone and interactive television. *Journal of computer assisted Learning*, 23(4), 312-325. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00236.x>
- Fernández Sesma, M. G., Alvarez Flores, E. P., & Reyes Arias, K. (2023). Enseñanza del idioma inglés en educación primaria: Fortalecimiento de vocabulario y pronunciación a través de podcast. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 68, 245-272. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.100107>
- Fombona Cadavieco, J., & Rodil Pérez, F. J. (2018). Niveles de uso y aceptación de los dispositivos móviles en el aula. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 52, 21-35. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.02>
- Gill-Simmen, L. (2021). Using Padlet in instructional design to promote cognitive engagement: a case study of undergraduate marketing students. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (20). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi20.575>
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11. <https://doi.org/10125/44244>
- Hanifa, R. (2018). Factors generating anxiety when learning EFL speaking skills. *Studies in English Language and Education*, 5(2), 230-239. <https://doi.org/10.24815/siele.v5i2.10932>
- Hinkel, E. (Ed.). (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. III). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716893>
- Hwang, W.-Y., Shih, T. K., Ma, Z.-H., Shadiev, R., & Chen, S.-Y. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639-657. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016438>

- Jenkins, J., & Leung, C. (2017). Assessing English as a Lingua Franca. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language Testing and Assessment* (pp. 103-117). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_7
- Juan-Lázaro, O., & Area-Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 146-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427>
- Lowenthal, P. R., & Moore, R. L. (2020). Exploring student perceptions of Flipgrid in online courses. *Online Learning Journal*, 24(4), 28-41. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2335>
- Lyrigkou, C. (2019). Not to be overlooked: agency in informal language contact. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(3), 237-252. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1433182>
- Masuram, J., & Sripada, P. N. (2020). Developing Speaking Skills Through Task-Based Materials. *Procedia Computer Science*, 172, 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.009>
- Milrad, M., & Jackson, M. H. (2008). Designing and implementing educational mobile services in university classrooms using smart phones and cellular networks. *International Journal of Engineering Education*, 24(1), 84-91.
- Okada, Y., Sawaumi, T., & Ito, T. (2018). How do speech model proficiency and viewing order affect Japanese EFL learners' speaking performances. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 19(2), 61-81. <http://callej.org/journal/19-2.html>
- Payne, L. (2019). Student engagement: three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 641-657. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1391186>
- Petersen, J. B., Townsend, S. D., & Onak, N. (2020). Utilizing Flipgrid Application on Student Smartphones in a Small-Scale ESL Study. *English Language Teaching*, 13(5), 164-176. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p164>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Retrieved January 10, 2024, from <https://goo.su/aQMMDd>
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95-110.
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302-321. <https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>
- Tsou, W. (2005). Improving speaking skills through instruction in oral classroom participation. *Foreign Language Annals*, 38(1), 46-55. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02452.x>
- Zhang, R., & Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>

Cómo citar

Chust-Pérez, V., Esteve-Faubel, R.P., Fernández-Morante, Mª. C., & Esteve-Faubel, J.M. (2025). Uso de la aplicación Flipgrid a través de dispositivos móviles para mejorar la motivación y las habilidades de expresión oral en inglés del alumnado de la ESO [The utilisation of the Flipgrid application through mobile devices to enhance motivation and oral expression skills in secondary school students learning English as a foreign language]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73, art.6. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.113494>