

LITERACIDAD DIGITAL Y MULTIMODALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE PRODUCCIÓN TEXTUAL DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DEL PADLET

Maria Elízia Cavalcante Costa¹
Tatiana Lourenço de Carvalho²

RESUMEN

En este artículo, tenemos como objetivo abordar la utilización de una secuencia didáctica en la enseñanza de la producción de textos en lengua española con el género artículo de opinión a partir del uso de la aplicación *padlet*, considerando sus funcionalidades como una herramienta colaborativa que ha sido ampliamente utilizada durante la enseñanza remota de emergencia. La secuencia didáctica en cuestión fue dirigida a estudiantes de español de nivel intermedio. Nos basamos teóricamente en autores como Bezemer y Kress (2015), Coscarelli (2016), Kersch y Dornelles (2021) y Ribeiro (2018) para tratar de las actividades que tenían como objetivo integrar diferentes posibilidades de literacidad a la enseñanza de la producción textual por medio del género artículo de opinión. La secuencia didáctica inspirada en Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) nos hizo percibir que el *padlet* es un entorno virtual rico en posibilidades de interacción que permite a sus usuarios desarrollar las actividades de producción textual y de reescritura de forma colaborativa y con la tutoría del docente siempre que posible.

¹ Mestra pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, cursando Letras/Língua Espanhola na mesma instituição. Possui experiência com ensino de língua espanhola com participação no Programa Residência Pedagógica no ano de 2019. Atua como professora de Língua Inglesa no Ensino Básico na rede Estadual do Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Tem interesse nas áreas de Multimodalidade e Multiletramentos, Literatura, Ensino e Ensino de Línguas Estrangeiras.

² Professora Adjunta III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde atua na graduação e na pós-graduação. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) - 2021-2024. Doutora pela Universidad de Salamanca (USAL) no Programa de Doutorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Ciência sem Fronteiras (Doutorado pleno no exterior). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com pesquisa financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e graduada em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro dos grupos de pesquisa: Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), do DLE/UERN, Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET) do PPGL/UERN, Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (GPADC) do PosLA/UECE e Tecnologias para o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (TECLE) do DLE/UFC. Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de espanhol, tecnologias digitais para a comunicação escrita, letramentos na web, formação de professores, Educação a Distância (EaD).

Palabras clave: Lengua española. Enseñanza de producción textual. Secuencia didáctica. *Padlet*.

DIGITAL LITERACY AND MULTIMODALITY IN THE WRITING TEACHING OF SPANISH THROUGH *PADLET*

ABSTRACT

In this work, we aim to address the use of a didactic sequence for teaching textual production in Spanish with the opinion article genre from the use of the padlet application, considering its functionalities as a collaborative tool that has been widely used at the emergency remote teaching period. This didactic sequence is aimed at students of Spanish at an intermediate level. We theoretically base ourselves on authors such as Bezemer and Kress (2015), Coscarelli (2016), Kersch and Dornelles (2021) and Ribeiro (2018) to deal with the activities that aimed to integrate different possibilities of literacy for teaching textual production through the opinion article genre. The didactic sequence inspired by Dolz, Noverraz and Schnewly (2004), made us realized that the padlet is a virtual environment rich in interaction possibilities, allowing its users to develop textual production and rewriting activities in a collaborative way and with the guidance of teacher whenever it was possible.

Keywords: Spanish language. Textual production teaching. Didactic sequence. padlet.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, nos proponemos a describir actividades que utilizamos durante la enseñanza remota de emergencia (ERE) para la producción textual en español por medio de una secuencia didáctica, conforme el modelo de Dolz, Noverraz y Schnewly (2004), con el género textual artículo de opinión y el uso de la aplicación *padlet*.

El origen del estudio se dio, más específicamente durante la pandemia del coronavirus (Covid-19) que nos obligó, entre 2020 y inicios del 2022, a vivir en distanciamiento social. Por esto, tuvimos que adaptar nuestras experiencias de enseñanza y aprendizaje para la ERE por medio, predominantemente, de tecnologías digitales.

En este contexto, el enfoque de la investigación en cuestión fue describir y analizar una experiencia de enseñanza de la escritura en español por medio de la herramienta digital *padlet* teniendo en cuenta sus funcionalidades específicas.

Sin embargo, merece la pena destacar que, antes mismo de la pandemia, la propagación de los recursos tecnológicos ya venía trayendo a nuestras vidas diversas posibilidades en cuanto a los modos de comunicación y, por lo tanto, han ampliado las formas de leer y escribir en nuestras interacciones cotidianas. Es en este sentido que situamos la enseñanza, teniendo en cuenta la problematización del modo cómo abordamos la lectura y la escritura en la posmodernidad³ de una fuerte cultura digital, en donde los estudiantes tienen acceso a textos diversos que movilizan imagen, sonido y movimiento en sus composiciones. Luego, es necesario repensar la enseñanza de la escritura en los ambientes escolares.

En este sentido, estamos de acuerdo con Coscarelli (2016, p.13, Traducción nuestra) cuando afirma que debemos considerar “[...]no más la escritura fuera de un contexto de producción claro y significativo para los estudiantes, o escribir para una evaluación acumulativa, sino escribir con propósito, con un fin social y colaborativo, escribir para conseguir un fin y llevar a cabo un proyecto mayor⁴”. Por tanto, es necesario partir de esta cultura tecnológica para insertar a nuestros estudiantes como protagonistas del aprendizaje, no solo consumiendo textos, sino también como productores de contenidos que hacen referencia a la comunicación en contextos reales.

Considerando que los medios tecnológicos ofrecen diferentes ambientes de aprendizaje, plataformas y sitios en donde circulan textos multimodales, nos damos cuenta de que cada soporte digital tendrá características específicas que influirán en nuestra interacción al momento de leer o producir textos en estos ambientes. Según Kress (2010), por ejemplo, cada soporte o lenguaje tiene

³ Comprendemos la posmodernidad como la estructura actual de la sociedad que tiene una fuerte presencia tecnológica en los medios de comunicación y es de carácter multicultural.

⁴ “[...] não mais a escrita fora de um contexto de produção claro e significativo para os alunos, ou uma escrita para uma avaliação somativa, mas a escrita com propósito, com fim social e colaborativo, a escrita para atingir um objetivo e para realizar um projeto maior”. [traducción nuestra]

affordances, es decir, potencialidades específicas para la construcción de sentido que colaboran con la producción y recepción de textos. En este sentido, elegimos el *padlet* para la realización de este estudio de relato de experiencia y lo describimos como una herramienta en línea que permite la creación de un mural o tablero virtual dinámico e interactivo para grabar, almacenar y compartir contenido multimedia donde es posible producir publicaciones de manera colaborativa, admitiendo la interacción y diversificación en los lenguajes utilizados.

Para el desarrollo de nuestro trabajo, realizamos un panorama teórico de lo que se ha hecho con las tecnologías en la enseñanza del español, en este momento atípico de los dos primeros años de la pandemia del Covid-19, en el cual las clases se trasladaron al espacio digital. Por ello, pensamos en investigar el uso de la aplicación *padlet* que ha sido muy recurrente en actividades de educación a distancia desde antes de la pandemia y, también, en el contexto actual de escritura de este trabajo (primer semestre del 2022), ya de regreso a los espacios físicos a las escuelas.

Algunos estudiosos del área de la educación ya llamaban la atención sobre el potencial pedagógico del *padlet*, desde antes de la pandemia. El trabajo de Mattos, Echenique y Oliveira (2019), por ejemplo, proponía el uso de la aplicación en cuestión como un componente auxiliar a las clases presenciales para trabajar con la lengua española, centrándose en el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y escrita de los estudiantes. En este trabajo, los autores constataron no solo la mejora en los repertorios lingüísticos y discursivos de los estudiantes, sino también observaron una mayor soltura por parte de los discentes en el uso de la multimodalidad en las interacciones en la plataforma en línea. Es necesario resaltar que, en esta investigación, el uso del *padlet* sirvió de apoyo a las clases presenciales, constituyendo una enseñanza híbrida, donde las actividades se desarrollaron alternando momentos en el aula y momentos mediados por recursos tecnológicos.

Silva y Lima (2018), por su parte, también trabajaron con el *padlet* en una investigación que tuvo como objetivo utilizar este espacio como ambiente virtual

de aprendizaje en un curso de informática instrumental para docentes de educación básica, con una propuesta para investigar los conocimientos que ellos tenían sobre recursos tecnológicos. El mural del *padlet* sirvió, en el estudio en cuestión, como una plataforma en donde se publicaron los trabajos y actividades de los participantes de la investigación para que pudieran compartir materiales y experiencias. En este trabajo, los resultados apuntaron las ventajas de organización visual, facilidad de uso y de recursos que el *padlet* ofrece a los usuarios.

Los dos trabajos citados anteriormente abordan la utilización del *padlet* como apoyo a la enseñanza poniendo de manifiesto su usabilidad como entorno digital que favorece la escritura en grupo, la posibilidad de comentarios sobre los contenidos publicados y la rápida interacción entre los usuarios.

Nuestra investigación, sin embargo, realizada con el foco en los estudiantes de español de la enseñanza media, se diferencia de las mencionadas anteriormente debido a los siguientes aspectos: en primer lugar, al considerar el importante papel de mediación tecnológica que el *padlet* puede ofrecer, ya que estudiantes y profesores se encontraban físicamente distantes entre sí y de las instituciones escolares a causa del período de la cuarentena en el momento que iniciamos la realización de la experiencia que retratamos en este estudio⁵; segundo, porque lleva en cuenta la posibilidad de una interacción multimodal, facilitada por los recursos y modos de representación posibles en el *padlet*; y, por último, por permitir el desarrollo de habilidades de literacidad en entornos digitales, algo cada vez más necesario, sobre todo en el contexto actual y también en el futuro, en el período pos pandemia.

Ahora, para dar más detalles de nuestro trabajo, presentamos un apartado de referencial teórico, en el cual apuntamos algunos estudios en los que nos basamos para la realización de esta investigación.

⁵ La experiencia práctica del trabajo en cuestión fue realizada en el segundo semestre del 2021 en una escuela pública de la educación básica del estado de Rio Grande do Norte.

Producción de texto en español utilizando recursos tecnológicos digitales:

El desarrollo de la literacidad digital y de la multimodalidad

La presencia de las tecnologías digitales en las interacciones sociales se ha intensificado cada vez más en nuestra vida cotidiana. En este sentido, Kersch y Dornelles (2021) señalan la necesidad de utilizar estas tecnologías para las más diversas actividades, desde su uso para el entretenimiento hasta su inserción para realizar actividades de enseñanza y aprendizaje, actualmente de forma más masiva a partir de la práctica durante la ERE, en la pandemia del Covid-19. Este uso de las herramientas tecnológicas digitales como ayuda a la docencia se ha mostrado significativo principalmente porque ha facilitado el proceso de desarrollo de literacidades digitales, que muchos estudiantes ya estaban explorando en su vida cotidiana, posibilitando la intensificación de su uso dentro del ámbito escolar.

En este sentido, considerando que la producción de textos es una de las prácticas pedagógicas más recurrentes en las clases para el aprendizaje de idiomas, defendemos en este trabajo que, además de la recurrente literacidad necesaria para la enseñanza de la escritura en español, también debemos poner atención a la literacidad digital de los estudiantes y al desarrollo de textos multimodales para integrar conocimientos y habilidades sobre las herramientas digitales, añadiendo conocimientos sobre cómo manipular y aplicar los recursos que son específicos del entorno tecnológico. Entre estas habilidades se destacan actividades como: cambiar la fuente y el tamaño del texto, introducir imagen, formatear página, insertar enlaces, añadir vídeos, poner diferentes recursos de multimedia etc.

En el campo de las lenguas extranjeras, la destreza escrita es una de las más desafiantes para los estudiantes. En el contexto de la enseñanza a través de dispositivos tecnológicos, la literacidad digital se suma a otras habilidades que contribuyen a la formación de un conjunto de destrezas que los estudiantes deben tener para escribir en determinado medio, obedeciendo a las reglas de

utilización de cada plataforma, atentando a los diversos formatos y organización textual.

De acuerdo con Ribeiro (2018, p. 85, traducción nuestra), “[...] la adhesión a nuevas máquinas, nuevas formas de producir texto, nuevos géneros textuales son 'creaciones' más o menos inusitadas, innovadoras que se dan con nosotros en la historia de la lectura y de las formas de escribir⁶”. Con esta cita, queremos ejemplificar el resultado de la apropiación de los medios tecnológicos dentro de las prácticas de producción textual en lengua extranjera, percibiendo que, al escribir en un entorno digital o virtual, el estudiante atraviesa retos diferentes a los de la escritura convencional en el papel, ya que aspectos relacionados a la multimodalidad, así como el desarrollo de la literacidad digital, además de la alfabetización escolar, forman parte de este incremento del proceso de escritura.

Merece la pena recordar que la literacidad digital tiene en cuenta el conjunto de destrezas que debemos desarrollar para poder movernos en entornos tecnológicos de forma activa y comprometida, siendo capaces no solo de leer con competencia los distintos textos, sino también de producir significados y, lo más importante, de reflexionar sobre nuestro papel social frente a estas destrezas. En este sentido, coincidimos con Lemke (2010, p. 458, traducción nuestra), cuando señala que:

Literacidades son siempre sociales: las aprendemos participando en relaciones sociales; sus formas convencionales se desarrollaron históricamente en sociedades particulares; los significados que construimos con ellas siempre nos vinculan a una red de significados hechos por otros⁷.

En otras palabras, la literacidad digital debe incluir conocimientos sobre nuevas formas de interacción. Por esto, es importante que los estudiantes, en cuanto productores de textos, sean conscientes del formato mediático que están

⁶ “[...] a adesão a novas máquinas, novos modos de produzir texto, novos gêneros textuais são ‘criações’ menos ou mais inusitadas, inovadoras, que ocorrem conosco na história da leitura e dos modos de escrever”. [traducción nuestra]

⁷ Letramentos são sempre sociais: nós o aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborados por outros. [traducción nuestra]

utilizando, es decir, que sepan articular diferentes destrezas para construir textos que atiendan a la multiplicidad de representaciones que ofrece el medio digital.

Ante esta comprensión de lo que es la literacidad digital, creemos que, para escribir a través de la pantalla, el productor de texto necesita saber utilizar los diferentes recursos para interactuar en los infinitos entornos tecnológicos, plataformas y espacios digitales, donde es posible crear contenidos, comunicarse, expresar sentimientos etc., es decir, ampliar las posibilidades de significados a partir de la existencia de diferentes “modos” de representación. Los “textos digitales” hoy nos permiten vislumbrar significados expresados no solo a través de las palabras, es decir, a través del lenguaje verbal, sino también, como señala Vieira (2007, p.10), “los textos multimodales están en alta, responsables por los efectos de los diferentes modos de representación⁸”, constituido por elementos verbales y no verbales como la imagen, el sonido, el diseño etc. Es en este escenario que emergen los estudios sobre la multimodalidad del lenguaje, haciendo referencia a los diversos aspectos relevantes en la composición de textos que conciernen a sus características formales y de presentación.

La multimodalidad surge de la semiótica social que estudia precisamente las construcciones textuales trazadas a través del lenguaje escrito, oral y/o visual, abarcando también lo dicho y lo no dicho de los textos, los procesos socialmente establecidos de construcción y negociación de significados, a partir de la manipulación de diferentes recursos semióticos como imágenes y sonidos.

Según Bezemer y Kress (2015), el enfoque de la semiótica social sitúa la multimodalidad del lenguaje como central para comprender el proceso de producción y compartición de textos, entendiendo que los productores actúan como *designers*. Los mismos autores, todavía, afirman que la semiótica social “[...] asigna significado a todos los modos de comunicación, incluyendo la imagen, la escritura, la tipografía y el diseño; y trata los signos de cualquier tipo

⁸ “estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação” [traducción nuestra]

como reflejo de los intereses de los fabricantes de esos signos⁹” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 4, traducción nuestra). Por tanto, además de valorar los diferentes recursos lingüísticos que pueden transmitir los textos, la semiótica social, a través de la multimodalidad del lenguaje, inscribe al sujeto y sus particularidades como esenciales para la producción de significados y las interacciones sociales.

Tras esta breve incursión sobre el desarrollo de la literacidad digital y la multimodalidad, a continuación, destacamos sus implicaciones en las actividades de la secuencia didáctica de lengua española a través del *padlet*.

El *padlet* en la producción de texto en español: actividades de una secuencia didáctica

En este tópico, presentamos las propuestas de actividades que desarrollamos a partir de una secuencia didáctica con el uso del *padlet* en la enseñanza de producción de textos en clases de español. La clase elegida fue la de tercero año de secundaria en la *Escola Estadual 26 de Março* en la ciudad de Francisco Dantas, donde actuamos con la enseñanza de español en el estado de Rio Grande de Norte.¹⁰ Elegimos este grupo, pues percibimos que los alumnos de este nivel ya tenían mayor contacto con el español, pues venían estudiando el idioma desde el sexto año de la enseñanza primaria. Fueron utilizadas tres clases sincrónicas a través del *Google meet*, con momentos asincrónicos por el *padlet*. El género textual seleccionado para el desarrollo a lo largo de las actividades en la aplicación en cuestión fue el artículo de opinión, ya que su escritura moviliza tanto conocimientos lingüísticos como de literacidad crítica de los estudiantes sobre temas sociales.

⁹ “[...]ascribes meaning to all modes of communication including image, writing, typography and layout; and it treats signs of any kind as reflecting the interests of the makers of these signs” (Traducción nuestra).

¹⁰ Merece la pena resaltar que, aunque utilizamos la primera persona del plural a lo largo del texto, las experiencias relatadas acerca del aula en cuestión fueron promovidas y vividas por la primera autora de este artículo.

Antes de más nada, es importante definir el *padlet* como una aplicación que puede utilizarse como una herramienta de enseñanza y aprendizaje y que permite publicaciones en diferentes formas de presentación de contenidos, ya sea en el lenguaje verbal o visual. El *padlet* también es un sitio en donde es posible producir publicaciones de forma colaborativa, admitiendo interacción y diversificación en los lenguajes utilizados. Esta herramienta tiene propiedades que la inscriben como un recurso tecnológico propicio para la escritura colaborativa y multimodal. Podemos afirmar, también, que el *padlet* es una aplicación que posibilita compartir información con los alumnos y buscar su colaboración para crear y compartir contenidos. Otra de sus ventajas es el hecho de su uso ser gratuito y permitir la creación de hasta cinco murales por parte de los usuarios registrados con una cuenta de correo electrónico.

Merece la pena destacar, todavía, que uno de los beneficios de la escritura colaborativa posibilitada en el *padlet*, es permitir a los alumnos poner a prueba esta habilidad “además de conocer, técnica y conceptualmente, un proyecto colaborativo y [...], al participar de esto, contribuir a la mejora de un bien común¹¹” (D'ANDRÉA, 2016, p. 143). Comprendemos, por lo tanto, que el uso de un recurso como el *padlet* puede permitir el desarrollo de la literacidad digital, ya que moviliza los estudiantes a intervenir en la escritura en un espacio en dónde no solo se requiere su participación escrita, sino que también hay una demanda por un compromiso con las producciones realizadas por otros dentro de ese entorno, que no debe entenderse simplemente como un lugar de evaluación escolar sino, sobre todo, como un escenario de interacción social. Es en este sentido que desarrollamos la propuesta que aquí se presenta.

En líneas generales, en este trabajo, partimos de la posibilidad de trabajar con un género textual, llevando a los estudiantes a conocer cómo está organizado dicho texto. Realizamos esta experiencia basándonos en Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) que conciben una secuencia didáctica como un conjunto de actividades sistemáticas para trabajar un género textual. Por tanto,

¹¹ “além de conhecer, técnica e conceitualmente, um projeto colaborativo e [...], ao participar dele, contribuir para a melhoria de um bem comum”. [traducción nuestra]

las actividades desarrolladas, con el propósito de escribir el género artículo de opinión, están basadas en el uso del *padlet* para mediar las interacciones entre estudiantes y docente en el proceso de estudio del género, así como las intervenciones del docente para la reescritura y revisión del texto en español por parte de los alumnos.

En este sentido, vale resaltar la relevancia del *padlet* como espacio de escritura colaborativa en línea, especialmente en el contexto de clases mediadas por teléfonos móviles y/o ordenadores. La aplicación de esta herramienta tecnológica con fines didácticos puede posibilitar que el trabajo realizado por los alumnos en entornos fuera del aula sea monitoreado por el docente de forma sincrónica o asincrónica. También destacamos que la aplicación en cuestión tiene algunas funciones que permiten diferentes publicaciones, favoreciendo tanto la creación de texto verbal como la inserción de imágenes, archivos, videos y enlaces, lo que caracteriza una producción enfocada en los rasgos multimodales de los textos (KRESS, 2010).

Para empezar la utilización del *padlet*, el usuario simplemente tiene que registrarse e iniciar la sesión con una cuenta de *Google*¹². Además, existe la opción inicial de elegir el diseño, es decir, la apariencia gráfica que tendrá el mural, que puede ser una de ocho opciones: lista, muro, tablero, columna, conversación, mapa, pantalla y cronología. Al elegir el modo de presentación, el productor del texto estará, al mismo tiempo, desarrollando habilidades de escritura multimodal y estableciendo una ruta de lectura que tiene en cuenta la autonomía del lector para elegir direcciones de navegación en el entorno virtual.

A continuación, mencionamos algunas de las actividades que desarrollamos durante el semestre 2021.2 en la clase elegida trabajando con la secuencia didáctica y posteriormente comentamos cada una de las etapas. Merece destacar antes, que los alumnos tuvieron una buena recepción con la utilización del *padlet*, mostrándose abiertos a conocer cómo movilizar la escritura a partir de un medio tecnológico. Muchos de ellos ya tenían algunos

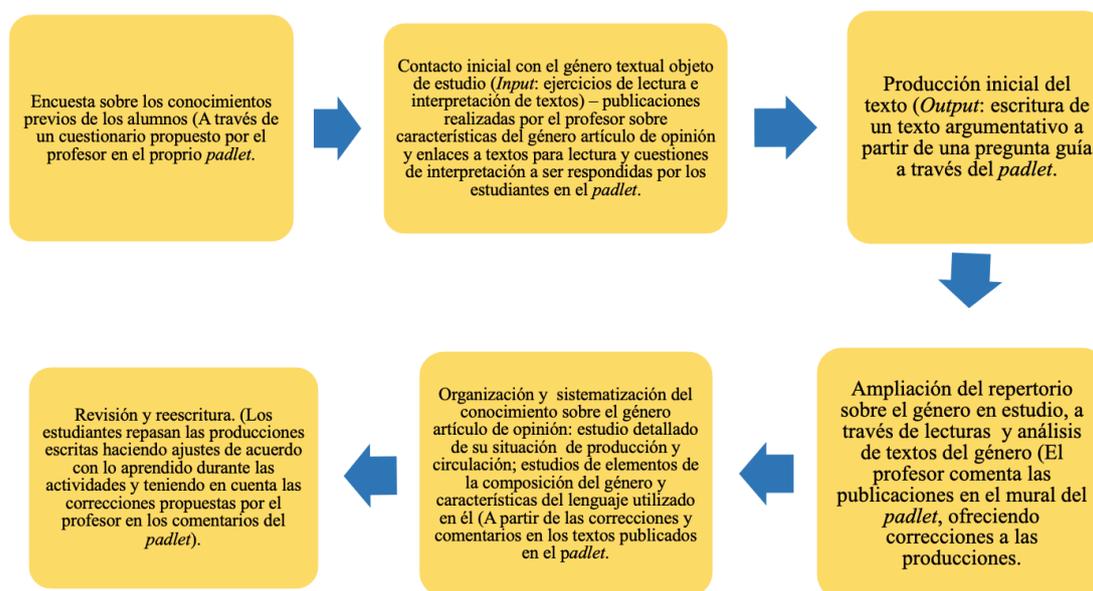
¹² El mural del *padlet*, creado para ejemplificar la propuesta de esta secuencia está en el enlace: <https://padlet.com/mariaelizia/Bookmarks>

conocimientos sobre los medios digitales, pero algunos desconocían funciones específicas del *padlet*, cómo la estructura de los murales.

Para organizar el trabajo con un género textual en el aula, partimos de las siguientes actividades con foco en la presentación de la propuesta dedicada a la escritura, en el caso del género en cuestión, un artículo de opinión:

Fig. 1: Actividades de la secuencia didáctica
Fuente: Elaboración nuestra.

Consideramos, a partir de nuestra experiencia en el aula, que cada una de las actividades enseñadas anteriormente pudo ser eficaz, una vez que promovió la interacción a través de los recursos y de la funcionalidad del *padlet* de manera virtual con los estudiantes, ya sea de forma sincrónica o asincrónica. En cada una de las etapas, el mural del *padlet* funcionó como un espacio de organización y asimilación de las interacciones entre el profesor y los estudiantes, lo que



resultó de gran utilidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la enseñanza remota, especialmente en nuestro contexto de actuación profesional en una escuela pública brasileña de una ciudad del interior del noreste del país, en dónde no suele haber grandes inversiones al desarrollo de plataformas virtuales para la enseñanza.

Sin embargo, cabe señalar que por tratarse de una tarea de producción escrita en español en un género que requiere un conocimiento previo del idioma,

aunque en nivel intermedio, la experiencia que aquí se presenta se desarrolló, más específicamente, en clases de español de estudiantes que ya habían estudiado el idioma en años anteriores desde la enseñanza primaria. Así, utilizar una herramienta digital de libre acceso como el *padlet*, que permite interactuar y compartir contenidos en línea, fue muy beneficioso con relación a este tipo de mediación con estudiantes ya experimentados, en cierta medida, a partir de sus dispositivos móviles, como los *smartphones*, herramienta que la mayoría ya utilizaba en su cotidiano.

En las dos primeras etapas de esta secuencia, como se mencionó anteriormente, las actividades de presentación del tema y verificación de los conocimientos previos se pudieron producir directamente en el *padlet* y de esta manera trabajamos las destrezas de lectura y escritura. En la función de docente, tuvimos que elegir la mejor manera de abordar el tema y proponer posiciones sobre cuál era el género que estaba siendo estudiado, pudiendo percibir, a partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes, qué conocimientos previos ellos tenían. Los discentes fueron orientados a interactuar para responder a las preguntas formuladas en la opción de ingresar comentarios o en otro cuadro de texto, como se indica en la figura 2, a continuación. Como docente, especificamos, además, dónde había que poner las respuestas ya que esta organización del mural fue una elección que influjo en su presentación final, durante el desarrollo de las actividades de *input* y *output*.

Fig.2: Verificación de la actividad de producción textual
Fuente: Elaboración nuestra.



Ejemplificamos a partir de la imagen anterior, como se propuso la presentación de la propuesta a través del *padlet*, de forma que la docente pudo pasar las instrucciones previamente en el contexto de una clase sincrónica. Para estos momentos, utilizamos diferentes plataformas en las clases. Durante la ERE, específicamente en el semestre 2021.2, las que más empleamos fueron el *Google meet*, el *Zoom* y el *WhatsApp*.

Las interacciones en el *padlet* se dieron predominantemente de forma asincrónica, mediante el intercambio de mensajes a través de comentarios, ya que algunos alumnos podían tener, no raras las veces, problemas para acceder a internet de calidad lo que les imposibilitaban ver o acceder a los contenidos de forma sincrónica. Por lo tanto, fue necesario poner a disposición los materiales de estudio para posterior consulta por parte de los estudiantes, de acuerdo con su disponibilidad de acceso a internet.

Asimismo, es importante resaltar que el mural del *padlet* tiene una estructura y funcionamiento que permiten diferentes estilos de organización, lo que nos obligó a presentar y publicar los contenidos en un formato visualmente comprensible, con el fin de facilitar la identificación de las publicaciones por parte

de los estudiantes, así como favorecer el manejo del *feedback* que se presentó para las producciones escritas de los discentes.

Específicamente, para la etapa de *input*, seleccionamos diferentes sitios de internet que contenían artículos de opinión e insertamos sus enlaces en el *padlet* para ser accedidos y leídos por los estudiantes, funcionando como un hipertexto. Los estudiantes pudieron “navegar” en diferentes textos y, a medida que leían, iban construyendo su repertorio de las características que constituyen el género textual en cuestión. Como sugerencia de lectura, por ejemplo, indicamos los diarios *El País*, de España, y el argentino *El Clarín*, que tienen la sección de artículos de opinión sobre diversos temas de la actualidad.

La lectura de estos textos pudo hacerse de forma guiada con indicaciones de temas y comentarios sobre la estructura que adoptan los artículos, así como las elecciones lingüísticas realizadas por los autores. En este momento, se pudo trabajar el desarrollo de la literacidad digital ya que los estudiantes necesitaron decidir a qué enlaces acceder o qué rutas de lectura seguir. Fue también un rato oportuno para compartir informaciones y/o dudas, a partir de la lectura de los comentarios de otros estudiantes a través del *padlet*, permitiendo intercambios e interacciones con el objetivo de desarrollar la literacidad crítica necesaria para sus producciones textuales.

Observamos que, a partir de esta fase de diferentes lecturas, con el trabajo de enfocar en las características constitutivas del género en cuestión, los estudiantes pudieron adquirir informaciones para familiarizarse con este tipo de producción, para finalmente poder iniciar sus prácticas de escritura en lengua española.

La parte más importante de esta secuencia didáctica fue la destinada a la producción textual de un artículo de opinión. En esta etapa, propusimos una pregunta inicial sobre la cual los estudiantes pudieron desarrollar su texto, enseñando su posición sobre “las dificultades de la enseñanza remota de emergencia”, tema elegido conforme los intereses y necesidades de los alumnos, ya que estaban en este contexto educacional.

Con fines de organización, publicamos en el *padlet* las actividades de producción textual para ser realizadas por parte de los alumnos, aparte, en un mural, ya que los textos serían objeto de correcciones y sugerencias de refacción por parte de la docente. Por lo tanto, más de un mural colaborativo fue utilizado para que las interacciones de *input* no se confundieran con las interacciones de *output*, como se enseña en el cuadro a seguir:

MURALES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL PADLET			
Mural 1: Presentación/Verificación de conocimientos	Mural 2: Intercambio de materiales	Mural 3: 1ª versión del artículo de opinión	Mural 4: Envío final del artículo de opinión
Mural dedicado a respuestas sobre conocimientos previos del género. Lanzamiento de la pregunta inicial de investigación.	Publicaciones realizadas por el profesor sobre características del género artículo de opinión y enlaces a textos o vídeos sobre el género textual en estudio.	Publicación de la primera versión de los textos de los alumnos. Correcciones en los comentarios.	Publicación de los textos reescritos.

Cuadro 1: Progresión de murales en la secuencia didáctica.
Fuente: Elaboración nuestra

Después de la propuesta inicial, los estudiantes tuvieron que crear la primera versión del texto para ser enviada a la profesora, por correo electrónico, antes de insertarlo en el *padlet*. Además, trabajamos con un mural, construido en el *padlet* dirigido a estas etapas de producción, en donde hubo la posibilidad de comentarios y discusiones acerca de la organización y de la estructura, así como del propósito de un artículo de opinión. El mural sirvió como ayuda para escribir la primera versión del texto. En esta etapa, el *padlet* funcionó como una especie de foro de dudas y sugerencias. El estudio de elementos específicos de su composición y las características del lenguaje utilizado en el artículo de opinión también fueron discutidos a lo largo de la experiencia en la secuencia didáctica.

La fase de reescritura, importante en toda producción textual, se realizó teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos durante las interacciones en las

publicaciones del *padlet* y las indicaciones dadas para cada producción. Finalmente, organizamos la presentación final de los textos, eligiendo el tipo de letra, el diseño de la página y la combinación de colores, para que el mural tuviera una buena apariencia y organización. Todas estas prácticas de utilización de recursos, que hacen referencia a la multimodalidad textual (Ribeiro, 2016), fueron importantes para que las producciones de los alumnos estuvieran bien presentadas estéticamente.

Consideramos que la plataforma *padlet* es bastante pertinente para la elaboración de propuestas didácticas con fines de desarrollar la producción textual, ya que posibilita el trabajo colaborativo. Sus recursos de estructuración textual permiten explorar aspectos de la multimodalidad y el hecho de que se realice en línea, favorece la discusión de los temas y la comunicación al estilo de un foro, con preguntas y respuestas publicadas en comentarios. Esto es importante, en el caso de la propuesta en cuestión, pues ayudó a crear una sistematización, por parte de los estudiantes, de lo que era un artículo de opinión y cómo producirlo.

Buscamos destacar, en este trabajo, un relato con la aplicación de actividades que tenían como objetivo el desarrollo de las literacidades multimodales y digitales de los estudiantes, con tareas que buscaban mejorar la enseñanza de la producción textual en lengua española. Creemos que estas actividades posibilitaron a los estudiantes a acercarse al género artículo de opinión, además de desarrollar las destrezas necesarias para escribir y revisar los textos producidos. Consideramos que la secuencia didáctica en cuestión ha contribuido con la producción textual en el contexto de enseñanza de lengua española por medio de las tecnologías digitales, posibilitando a que los estudiantes utilizaran esta aplicación con intenciones de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La secuencia didáctica aquí presentada fue enfocada en la producción de texto en español a partir del género artículo de opinión. La propuesta empleada

con un grupo de estudiantes del tercer año de la secundaria fue dividida en tres clases que tuvieron momentos sincrónicos y asincrónicos.

Nos dimos cuenta, durante el desarrollo de estas actividades, que la aplicación *padlet* ofrece muchas posibilidades de compartición y organización textual y que los estudiantes se han beneficiado del uso de una herramienta gratuita para intermediar sus interacciones con los demás compañeros de la clase y con el profesor.

Utilizamos referentes teóricos como Bezemer y Kress (2015), Coscarelli (2016), Kersch y Dornelles (2021) y Ribeiro (2018), sobre multimodalidad y multiliteracidades, para sostener la propuesta de desarrollo de esta secuencia con el uso de la aplicación *padlet*, funcionando como un mural digital de escritura colaborativa para el género en cuestión.

Considerando el contexto pandémico y la enseñanza remota de emergencia, creemos que las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica aquí relatada ofrecen un aporte significativo en términos de trabajar la producción de texto en español en una realidad de escritura y lectura influenciada por la cultura digital. Además, nos hace reflexionar acerca de las posibilidades de literacidad que esta enseñanza requiere de nuestros estudiantes.

Esperamos, por fin, que este trabajo pueda ayudar a la comprensión de que el uso de recursos digitales en actividades de enseñanza y aprendizaje puede ser efectivo, siempre que reconozcamos la importancia de los entornos virtuales y busquemos aprovechar sus especificidades sin sobrevalorarlas. Desde que haya una planificación previa de su uso en actividades que se adecuen a la realidad de la institución de enseñanza, de los docentes y de los estudiantes, las tecnologías digitales, una solución para la manutención de las clases durante la ERE, pueden y deben permanecer en las clases de lenguas siempre que el contexto favorezca esta realidad.

REFERENCIAS

BENTO, A. de S.; PEREIRA, C. C. A sequência didática como recurso de sucesso para produção de gêneros de texto nas olimpíadas de língua

portuguesa. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 86-104, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3497/1910>> Acesso em: 20 abril 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N. M.; STOCKL, H. *Language in Multimodal Contexts*. New York/Berlin: De Gruyter, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/5945673/The_textbook_in_a_changing_multimodal_landscape> Acesso em: 31 março 2021.

COSCARELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

D'ANDRÉA, C. Processos editoriais na *wikipedia*: desafios e possibilidades da edição colaborativa. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) *Tecnologias para aprender*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (p. 135-144).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

KERSCH, D. F; DORNELLES, A. J. C. Leitura + escrita + tecnologias digitais: as fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, D. F. [et. al.] (Orgs.). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da Escola*. São Leopolo, Casa Leiria, 2021.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, vol.49, n.2, p. 455-479 jul/dez, 2010. ISSN 0103-1813. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>> Acesso em: 31 março 2021.

MATTOS, E; ECHENIQUE, M; OLIVEIRA, N. A. O uso do *padlet* em um curso de licenciatura em letras: letramentos digitais, formação docente e habilidades orais e escritas em espanhol. In: *IV Congresso de inovação e metodologias no ensino superior*. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <www.congressos.ufmg.br> Acesso em: 07 março 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. M. C.; ROCA, M. P. (Orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acesos*. São Paulo: Contexto, 2013. (p. 11 – 24).

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (p. 31-42).

RIBEIRO, A. E. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, P. G; LIMA, D. S. *Padlet* como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 16. nº 1, p. 83-92, julho, 2018. ISSN 1679-1916. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051/49407>> Acesso em: 07 março 2021.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H.; BOU MAROUN, C. R. G.; FERRAZ, J. A. (Orgs.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2007. (p. 09-33).

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. (p. 15-29)