

2021-03-24

## Una propuesta de interacción por medio de una lista de verificación en línea para estudiantes de la escuela secundaria

Rita Rodrigues de Souza  
*Instituto Federal de Goiás*, rodriguesdesouzarita2@gmail.com

Maria Aparecida Rodrigues de Souza  
*Instituto Federal de Goiás*, maria.souza@ifg.edu.br

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Rodrigues de Souza, R., y M.A. Rodrigues de Souza. (2021). Una propuesta de interacción por medio de una lista de verificación en línea para estudiantes de la escuela secundaria. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 181-194. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.9>

This Artículo de reflexión is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Una propuesta de interacción por medio de una lista de verificación en línea para estudiantes de la escuela secundaria\*


*Rita Rodrigues de Souza*

Docente Instituto Federal de Goiás

[rodriguesdesouzarita2@gmail.com](mailto:rodriguesdesouzarita2@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0002-0596-6985>

*Maria Aparecida Rodrigues de Souza*

Instituto Federal de Goiás

[maria.souza@ifg.edu.br](mailto:maria.souza@ifg.edu.br)  <https://orcid.org/0000-0003-0173-5992>



**Resumen:** Este artículo presenta una herramienta de verificación de elementos en línea para apoyar el proceso de lectura y la (re)escritura de textos, específicamente el informe de investigación científica. Trae una discusión sobre las interacciones en línea y propone una lista de verificación en el contexto de la producción textual del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Media (PIBIC-EM). Como resultado, el estudio presenta la materialización de este instrumento. Como lo evidencia el escrito, el alumnado debe comprender que la escritura va más allá de las correcciones de la escritura incorrecta de palabras; también incluye el pensamiento y las luchas para conquistar ya sea un buen promedio en la escuela o un puesto de trabajo.

**Palabras clave:** Alfabetización digital, iniciación científica, enseñanza y aprendizaje, lectura y escritura, juventud.

Recibido: 28 de marzo de 2020

Aceptado: 21 de septiembre de 2020

Versión Online First: 20 de diciembre de 2020

Publicación final: 19 de marzo de 2021

---

Cómo citar este artículo: Rodrigues de Souza, R., & Rodrigues de Souza, M. A. (2020). Una propuesta de interacción por medio de una lista de verificación en línea para estudiantes de la escuela secundaria. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 181-194. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.9>

---

\* Artículo de reflexión.





*An Interaction Proposal Based on an Online Checklist for High School Students*

*Abstract:* This article presents an online checklist tool intended to support the process of reading and (re)writing texts, and specifically the scientific research report. This article includes a discussion on the online interactions and proposes a checklist in the context of text production for the program PIBIC-EM (institutional program of scientific initiation scholarship for high school). As a result, this article presents the finished form of this instrument. It is concluded that the students must understand that writing is more than correcting any misspelling in a written text. It also includes the thinking and the efforts to obtain good grades at school or getting a job.

*Keywords:* digital literacy, scientific initiation, teaching and learning, reading and writing, the youth.



## Introducción

*Escribir es el más ambiguo y seductor de los espejos.*  
(Picard, 2008, p. 18. Traducción nuestra.)

El espejo, como metáfora diseñada por Picard (2008), nos ayuda a vernos a nosotros mismos en el proceso de escritura. Una lista de verificación, como una especie de espejo, se constituye en un instrumento que consiste en un conjunto de conductas, nombres, elementos o tareas que deben recordarse y/o seguirse (Significados, 2019).

Específicamente, en este artículo abordamos una sugerencia de lista de verificación en línea para el género de informe de investigación científica, en el contexto de la producción textual del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica – Enseñanza Media (PIBIC-EM), que es desarrollado en el Instituto Federal de Goiás, Brasil. Las interacciones en línea son tratadas a partir de las posibilidades de usar recursos de información digital y tecnologías de comunicación (TDIC) para la lectura y (re)construcción del texto escrito.

En este estudio, las opciones teóricas para el tratamiento de la redacción de informes de investigación rodean las teorías de géneros de texto en el entorno escolar. Optamos por el enfoque conjunto provisto por los aportes de Bronckart (1999), el enfoque socio-interaccionista, y el socio-retórico a partir de Swales (2006). Las así mencionadas son opciones idóneas para estudiar géneros textuales que incluyen lectura y producción de texto como prácticas sociales históricamente contextualizadas. Desde el primer enfoque, exploramos cuestiones relacionadas con la situación de producción (interlocutores, condición de producción) y desde el segundo enfoque, enfatizamos en la estructura del texto en relación con la práctica social del evento comunicativo.

Para reflexionar sobre la relevancia de la construcción de la lista de verificación, nos basamos en Picard (2008), Gonçalves (2013), Gonçalves & Nascimento (2010), y Dolz & Schneuwly (2004). Con respecto al uso de TDIC, en particular, las interacciones en línea, partimos de Toschi (2011), Pinto (2015), Pireddu (2015), y Bonilla & Pretto (2015).

En resumen, este artículo tiene como objetivo compartir y discutir la importancia de la autocrítica (leerse a sí mismo) desde una lista de verificación en línea como una herramienta para evaluar si la actuación del escritor es adecuada para el evento comunicativo. En el caso de este artículo, el evento comunicativo es la iniciación científica en la escuela secundaria dada desde un programa institucional.

## **Habilidades tecnológicas de los jóvenes e interacción en línea**

En la sociedad actual, los estudiantes de secundaria se clasifican como pertenecientes a la generación Y. De acuerdo con Duarte (2018), a partir del Boston Consulting Group, los nacidos entre 1979 y 1994 son considerados nativos digitales. Según Toschi (2011), dicha generación de jóvenes, nativos digitales, presenta como características sus habilidades en el uso de tecnologías digitales, más específicamente con dispositivos móviles: móviles, portátiles, tabletas.

184 ■ Pinto (2015) advierte la necesidad de ampliar el uso de tecnologías digitales en el proceso didáctico, con el objetivo de responder a las características de esta generación. Al proponer un diseño didáctico o una herramienta de enseñanza, también es importante pensar en tecnologías que sean apropiadas para el público previsto. Para la generación Y, es necesario reflexionar en las aplicaciones o herramientas tecnológicas que están disponibles para el aprendizaje y el uso colaborativo, como Google Drive y los entornos de aprendizaje virtual (AVA).

Para Bonilla & Pretto (2015), en términos didáctico-pedagógicos, los procesos de aprendizaje deben centrarse “en una lógica basada en la creación y producción de culturas y conocimientos y no en el mero consumo de información” (p. 35-36). Es necesario trabajar con la generación Y para la utilización de la información múltiple a la que tiene acceso; no solamente su reproducción, sino su análisis, su selección de datos, y la comprensión del contexto. Se opera entonces en torno a la resignificación del conocimiento, la reconstrucción de significados y la construcción de significados relacionados con un determinado tema, “materializándolo en nuevos productos que están disponibles para la sociedad, para que otros también puedan cambiarlos en fuentes de información y, a su vez, resignificarlos en un círculo virtuoso sin fin” (Bonilla & Pretto, 2015, p. 35-36).

El uso de las TIC permite muchas prácticas que favorecen el círculo virtuoso señalado por Bonilla & Pretto (2015). Pireddu (2015) argumenta, sin embargo, que “hay varias cosas que la capacitación en línea no puede hacer y, más bien, hay muchas actividades que se pueden hacer en una red que no son imposibles de hacer en una relación cercana” (p. 48). Entonces, el proceso depende de la (re)planificación constante, dado el contexto de acción y las necesidades del alumnado.

Con la discusión de Pinto (2015), Toschi (2011), Pireddu (2015), y Bonilla & Pretto (2015), se puede decir que el uso de interacciones en línea puede ser un proceso que optimiza el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo docente ejecutado sobre la construcción del informe final de una investigación científica. Por tanto, se verifica que el uso académico de las TDIC debe incluir la alfabetización digital que permita al alumno leer y escribir críticamente el texto, trascendiendo el dominio de la tecnología en sí.

Cabe señalar que según Buckingham (2010), la alfabetización digital no se limita al uso instrumental de la computadora para la investigación. La localización y selección de materiales por medio de navegadores, hipervínculos y motores de búsqueda son habilidades necesarias, pero no por ellas mismas; el alumno debe “evaluar críticamente y utilizar la información para cambiarla en un conocimiento” (Buckingham, 2010, p. 49). Y dicha tarea se construirá a partir de las prácticas escolares de lectura y escritura marcadas por una multiplicidad de factores sociohistóricos, políticos y económicos: rasgos contextuales que demarcan el papel del trabajo docente y de todos los involucrados en la educación.

## **Lector de sí mismo: un desafío para todos los que se atrevan a leer y escribir**

“Escribir es el más ambiguo y seductor de los espejos” (Picard, 2008, p. 18). Por tanto, es un proceso desafiante. Por medio de ello, nos conocemos y reconocemos más allá del lenguaje y de las habilidades discursivas que, a veces, nos engañan. Aquellas son las trampas del lenguaje. Ese autor francés declara abiertamente que “todos deberían escribir por sí mismos en concentración y soledad: una buena manera de saber lo que se sabe y vislumbrar lo que se ignora sobre el mecanismo del cerebro mismo, el poder de la aprehensión misma e interpretación de estímulos externos” (Picard, 2008, p. 15).

Estamos constantemente involucrados en diversos procesos sociales y en una sociedad alfabetizada con una importante presencia de las TDIC. Saber leer y escribir representa inclusión, poder, prestigio y posibilidades de acceso a bienes culturales. No saber hacerlo genera, por el contrario, exclusión social. Conocer esos aspectos y ejercer al máximo las habilidades de leer y escribir significa la posibilidad de insertarnos, con dignidad, en ese mundo alfabetizado. El autor hace un comentario que nos ayuda a comprender un poco la ambigüedad de escribir: “Después de veinte años de escribir (que todavía no es suficiente) me pregunto qué sorpresa aún puedo esperar de mí mismo. Y esa es la pregunta antes de cada libro; ella es mi mejor estímulo” (Picard, 2008, p. 18).

La escritura nos presenta infinitas posibilidades de constituirnos como seres sociales y de lograr la realización de cosas en el mundo. Eso se debe a que “nos obliga a elegir, pero al mismo tiempo permite matices, paréntesis, la necesaria ponderación” (Picard, 2008, p. 19). Las elecciones que hacemos al escribir son reflejos de nuestra historia de vida, nuestras lecturas del mundo y la literatura, de las mediaciones de lectura que hemos sufrido y que también ejercemos uno sobre el otro.

186 ■ Leerse a sí mismo va más allá de las correcciones de la escritura incorrecta de palabras, la corrección del acuerdo nominal y verbal, la acentuación, el párrafo. También incluye el pensamiento, las convicciones, las luchas para lograr, bien sea un nuevo grado en la escuela, un puesto de trabajo o un título académico. Para Picard (2008), “lo más hermoso de la escritura es la tensión entre lo que está escrito y lo que queda por escribir, es el uso de una libertad que toma todos los riesgos al imprimir su marca” (p. 20). Aquella es una de las discusiones a postular con el alumno en el salón de clase: escribir es arriesgarse.

Gran parte de lo que Picard (2008) ha reflexionado, y por lo cual compartimos con él, ratifica nuestra experiencia de lectura y (re)escritura. Ser lector de sí mismo es una actividad con la que aprendemos y nos conocemos. Con una ayuda más sistemática, el proceso de leerse a sí mismo se convierte en una actividad practicable y más consciente. A aquello obedece la propuesta de una lista de verificación interactiva en línea.

## **Lista de verificación para leer y (re)escribir textos: informe de investigación**

El término *lista de verificación* / *hallazgos* simplemente se refiere a categorías o preguntas puntuales que pueden usarse después de aplicar secuencias de actividades de lectura y escritura. En resumen, son una serie de elementos que caracterizan / estabilizan los géneros textuales en el proceso de transposición didáctica. Como lo argumenta Gonçalves (2013), la corrección interactiva —por medio de la lista— tiene como objetivo llenar un tipo de vacío dejado por otras formas de intervención en el texto del estudiante.

Dolz & Schneuwly (2004) también señalan que la primera producción textual tiene un papel relevante. Esta tendrá la función de regular las próximas actividades. Con esa actividad, podemos investigar cuánto ya ha asimilado cada estudiante del género a trabajar. El procedimiento de verificación mediante formularios de evaluación, como la lista de verificación aquí propuesta, puede ayudar a identificar las dificultades de escritura de la versión inicial. Esos formularios pueden ser físicos, o presentarse en línea, de acuerdo con las posibilidades de acceso de estudiantes y maestros.

En una perspectiva más interactiva, la lista de verificación permite un diagnóstico del desarrollo del estudiante en términos de un camino que aún se cubrirá, el nivel de desarrollo real. Como lo defienden Gonçalves & Nascimento (2010), aquello se contrapone con los logros en los que el aprendiz ya está consolidado, referentes al género textual en estudio.

Hacemos hincapié en que no se puede decir que este instrumento sea la respuesta a todas las dificultades de lectura y escritura, ya que la corrección de texto es solo uno de los pasos de la producción textual (Gonçalves, 2013). Se debe tener en cuenta que las listas de verificación / hallazgos deben adaptarse al público objetivo. Como lo destaca Gonçalves (2013), no es posible hacer listas a ningún público sin que haya una distinción que corresponda al género del texto y las necesidades del alumnado, con el riesgo de que el alumno no comprenda y, en consecuencia, no promueva los cambios sugeridos por el instrumento. En tales casos, además, no sería consciente de sus propias dificultades.



## **Lista de verificación en línea: aspectos teóricos, metodológicos y reflexiones**

La necesidad de construir un instrumento como una lista de verificación para leer y escribir informes de investigación para estudiantes de secundaria surgió en nuestra práctica, con nuestra inserción voluntaria y apasionada en el contexto del PIBIC-EM. De acuerdo con las múltiples situaciones desafiantes que involucra participar en este programa, siempre estamos lidiando con preguntas sobre cómo guiar la investigación científica en la escuela secundaria, qué textos abordar y cómo fomentar la lectura y la escritura científica académica entre los principiantes jóvenes. Como confrontación, aparte de esas preguntas, surgió la propuesta de la lista de verificación en línea, agregando experiencia profesional y teórica de nuestros campos de actuación: la enseñanza de idiomas y la mediación pedagógica en la biblioteca.

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, especialmente el portugués y materias escolares relacionadas, se pretende el desarrollo de habilidades de lectura y escritura que permiten a los estudiantes actuar socialmente. Se busca que los estudiantes usen los diversos recursos que el lenguaje otorga, con el propósito de disfrutar, con ética y responsabilidad, de los bienes materiales, culturales y tecnológicos de la sociedad en la que operan.

Con respecto al papel de las bibliotecas y de los bibliotecarios en la formación de los estudiantes en el proceso de investigación, se anota que estos pueden contribuir a su educación sobre la búsqueda y el uso apropiado de las fuentes de información necesarias para construir conocimiento. Estos tienen el potencial de proporcionar capacitación básica sobre cómo usar dispositivos móviles, computadoras y TDIC desde el llenado de formularios y el registro de eventos, hasta el acceso a la biblioteca digital y la estandarización del trabajo científico.

Para la elaboración del instrumento, partimos primero de uno de los conceptos de género que compuso las discusiones y la estructuración de la lista de verificación, retratada en palabras de Swales (2006). Ese erudito postula que “es posible usar géneros para propósitos de enseñanza sin reducir los cursos a prescriptivismo o formalismo y sin negar las oportunidades de los estudiantes para reflexionar sobre opciones lingüísticas y retóricas” (Swales, 2006, p. 45).

Según Swales (2006), el género textual se estudia desde una perspectiva socio-retórica, considerando el género como una acción social. El autor

tiene en cuenta la naturaleza social del discurso, en lo que la realización del habla o de la escritura, actividades comunicativas, tienen como objetivo lograr un cierto “propósito” en una “situación social” particular, en lugar de centrar el texto en sí mismo como solo un elemento lingüístico.

Con respecto al género en un enfoque sociodiscursivo (ISD), se enfatiza inicialmente la importancia que dicho enfoque representa para el maestro que trabaja con géneros. En el ISD, los géneros son entendidos como instrumentos. En tal contexto, estos deberían ser el foco del proceso de enseñanza de producción y lectura.

A partir de la plantilla de informe requerida al final del proceso de investigación científica del PIBIC-EM, propusimos los elementos que deben ser observados en cada segmento del informe. Dichos segmentos pueden caracterizarse como la estructura del texto relacionada con un propósito comunicativo. Con este enfoque, también podemos considerar el contexto de producción: ¿quién escribe?, ¿por qué escribe? y ¿cuáles son sus posibles interlocutores? Los elementos presentes en la tabla 1 pueden ser utilizados para verificar si un informe de investigación científica cumple con el propósito comunicativo al que se destina:



**Tabla 1.** Elementos de verificación para el informe final de la iniciación (IC)

Evaluación / Género	Cuestiones para verificación
<b>Informe de investigación</b> <b>Partes del informe</b>	El texto tiene estructura inicial (¿?): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: síntesis del contenido / llamativo / ¿está claro?</li> <li>• Autores: ¿quiénes realmente investigaron y escribieron el informe?</li> <li>• Institución: ¿en qué lugar estudias?</li> <li>• Resumen: entre 180 y 200 palabras que describen en qué consiste la investigación, el propósito de llevarla a cabo, sus fundamentos teóricos, sus resultados y sus reflexiones finales.</li> <li>• Palabras clave: de tres a seis palabras que resuman la búsqueda.</li> </ul>
	¿Tiene el texto una introducción clara, informativa y que motive la lectura? Responde las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Tiene el texto una tesis / objetivo?</li> <li>• ¿Está clara la tesis?</li> </ul> ¿Tiene sentido / coherencia? ¿Hay elementos para defenderlo?
	¿El texto contiene una base teórica? (Lectura de otros autores que ya han investigado sobre el tema). Responde las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Están los argumentos alineados con la tesis?</li> <li>• Se utilizaron diferentes argumentos (ejemplos, intertextos, citas de autoridad).</li> <li>• ¿El texto es claro, consistente y convincente?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Presenta el texto la metodología de investigación?</li> <li>• ¿Se muestran los pasos que se siguieron para la recopilación y el análisis de datos?</li> <li>• ¿Qué tipo de investigación se utilizó?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El texto presenta y discute los datos de la encuesta?</li> <li>• Sé acertó en la forma de presentar los datos: ¿se dio uso a una escritura clara basada en datos? Es posible hacer gráficos, tablas, síntesis, mapas mentales ...</li> </ul>
	¿El texto presenta un cierre (comentarios de cierre)?
	<b>Escritura del texto (Base teórica)</b> <b>Resumen versus reseña</b>
<b>Reglas del trabajo científico</b>	¿Qué normas para la publicación de trabajos científicos debo consultar? ¿Dónde puedo encontrar la fuente de información? ¿Qué tecnologías (TDIC) tengo disponibles?
<b>Lenguaje</b>	Uso intencional de adjetivos, conectores, verbos, pronombres.  Uso de la puntuación, acentuación, ortografía y el acuerdo verbal y nominal.
<b>Modelo PIBIC-EM</b>	¿El informe cumple con las especificaciones del modelo de texto exigido para relatar la investigación de iniciación científica del PIBIC-EM?

Fuente: elaboración propia



La tabla 1 será funcional al ser insertada en una plataforma digital de un AVA, *moodle*, por ejemplo, y al ser compartida con el alumno. La inserción en este entorno debe permitir la construcción textual, escrita y reescrita, por medio de la interacción entre el maestro y el alumno. Al final, puede generarse una versión del texto para una última revisión, buscando cumplir los objetivos del texto académico: comunicar los resultados de un proceso de investigación.

La posibilidad de la interacción en línea entre el profesor / orientador y el estudiante, puede hacer posible un trabajo de construcción y reconstrucción del texto. Las notas del profesor / orientador pueden contribuir a la lectura del propio estudiante, por medio de un proceso de reflexión en el proceso de lectura y (re)escritura en sí, lo cual es mediado por los ojos de un interlocutor más experimentado.

## Consideraciones

192 ■ Ser lector de uno mismo exige desnudarse de muchas vanidades y, al mismo tiempo, tener apertura ante otras miradas y comprensiones. Hecho esto, existe la posibilidad del crecimiento personal, intelectual y emocional. El miedo a arriesgarse y a dejar la propia marca en el caso de leer y (re)escribir son componentes innecesarios. Los estudiantes necesitan ser alentados para la práctica de escribir y leerse a sí mismos.

Leerse a sí mismo no prescinde de ninguna manera de la lectura que el otro hace de nuestro texto para cuestionarlo, corregirlo, o para sugerir adiciones o retiros. La lectura misma constituye el abanico de muchas posibilidades de revisión textual. En ese escenario, la ventaja es el argumento que construimos sobre qué y cómo escribimos. El mismo peso corresponde a la construcción de una 'conciencia' de cómo estamos constituyéndonos como lectores y escritores. Aquello además nos ayuda a tener dudas pertinentes y a hacer preguntas apropiadas. Cuando nos formulamos preguntas a nosotros mismos o a los más experimentados, seguramente aprendemos mucho. Eso se da especialmente cuando tenemos la figura del profesor / orientador constituida para ayudarnos a seguir en la actividad de mirarnos en el espejo de la escritura.

Por sí misma, la construcción del instrumento provocó reflexiones en el público previsto; reflexiones que apelaron a las características de la generación. Lo mismo se observó en los objetivos de PIBIC-EM —en resultados de

lectura y escritura en la escuela secundaria—; la relación que se construyó entre la orientadora y el estudiante —construcción de relaciones de aprendizaje compartidas—, y el uso de tecnologías digitales —potencialidades—.

## Referencias

- Bonilla, M. H., & Pretto, N. L. (2015). Movimientos colaborativos, tecnologías digitales e educação. *Em Aberto*, 28(94), 23-40. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i94.1666>
- Bronckart, J. (1999). *Atividade de linguagem, texto e discursos: por un interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, 35(3), 37-58. <http://seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). En *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-70). Campinas: Mercado de Letras.
- Duarte, A. (2018). Geração “Y”. *Laboreal*, 14(2), 113-115. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxiv218adpt>
- Gonçalves, A. V. (2013). As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. En A. Vieira Gonçalves, & M. Bazarim (Orgs.), *Interação, Gênero e Letramento: a (re)escrita em foco* (2ª ed.) (pp. 21- 36). Campinas: Pontes Editores.
- Gonçalves, A. V., & Nascimento, E. L. (2010). Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em linguística aplicada*, 49(1), 241-257. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100016>
- Picard, G. (2008). *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Pinto, P. R. R. D. M. (2015). *O uso limitado de dispositivos móveis em sala de aula por uma geração sem limites* [Tesis inédita de doctorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo.
- Pireddu, M. (2015). Redes e conhecimento: as dimensões do social learning. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. *Em Aberto*, 28(94), 41-50. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i94.1667>
- Significados. (2020). Checklist. En *www.significados.com*. <https://www.significados.com.br/checklist/>

- Swales, J. M. (2006). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (12ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Toschi, M. S. (2011). CMDI - Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. En J. C. Libâneo, & M. V. R. Suanno (Orgs.), *Didática e escola em uma sociedade complexa* (pp. 113-131). Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás.

