

CONTENIDOS EDUCATIVOS DIGITALES (CED): UNA PROPUESTA EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DE PROCESOS COMUNICATIVOS MULTIMODALES

ANA MARÍA VÁSQUEZ VELÁSQUEZ
WILSON BOLÍVAR BURITICÁ
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

TEMÁTICA GENERAL: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EDUCACIÓN

RESUMEN

La investigación vincula tres ejes temáticos: didáctica, multimodalidad y salud para construir una propuesta educativa apoyada en contenidos educativos digitales desde una perspectiva crítica. La propuesta y selección de los contenidos se crean de forma colaborativa entre un grupo interdisciplinario y las participantes que viven en una vereda en Bello - Colombia. La producción de contenidos al interior de la propuesta, se genera en espacios de círculos de cultura donde los fines educativos están orientados a las transformaciones sociales a través del ejercicio ciudadano y procesos reflexivos sobre la vida cotidiana. Si bien, se enmarca en un proyecto de APS (Atención Primaria en Salud) sobre la crianza emergen ejes temáticos que no están centrados en la enfermedad, aquí se presenta el eje de ser mujeres en el contexto de la vereda (unidad territorial rural), donde se construyen narraciones, relatos en video, podcast e imágenes que invitan a otras mujeres de la vereda, que no asisten a los círculos a participar de un espacio digital donde están las imágenes y voces de su comunidad. El espacio del círculo se extiende, lleva las reflexiones a la pantalla y permite la participación de otras personas.

Palabras claves: educación, multimodalidad, comunicación, transformación social, salud.

Introducción

En sus inicios los Contenidos Educativos Digitales (CED), se caracterizaron por tratar de llevar a la pantalla el formato impreso, replicando su estructura, disposición y ubicación de las gráficas, imágenes y tablas. No se aprovecharon otros elementos inherentes al texto digital como la interacción, la navegación hipertextual y la asincronía. Por lo tanto, los CED al conservar los parámetros de comunicación fijados en la imprenta, descuidaron otras formas de presentación de la información diferentes al texto alfabético predominante en el mundo occidental, limitando las posibilidades de comunicación que utilizan los otros modos.

Por lo general, las cartillas digitales emergentes en salud conservaban todas las características del libro impreso, sin tener en cuenta que aparecían formas de comunicación en donde la imagen, el video y el sonido cobraban mayor importancia y se constituían en nuevas formas de comunicar. Los elementos multimodales eran dispuestos sin las características que permitieran favorecer la participación y la interacción.

En las reflexiones sobre la disposición de los medios y las potencialidades de los modos en la pantalla (Jewitt, 2002), se descuidaron las características de interacción con el contenido, donde el diseño de la interfaz estaba creada para un observador pasivo, con escasa personalización de los contenidos, y carencia de actividades significativas que estuvieran asociadas a los intereses de las personas (Cabrero, 2012).

Las características del conocimiento específico y las necesidades pedagógicas y didácticas que también hacen parte de la fundamentación y orientación del trabajo con CED, difícilmente responden tanto a categorías específicas a nivel didáctico, pedagógico (Martínez, García, & L., 2009; Metros & Bennett, 2002; Sicilia, 2007), como tecnológico, de conocimiento específico, y que además evidencien la preocupación por la lectura de la cultura de los destinatarios, la comprensión de las necesidades específicas y la inclusión de los sujetos a través de la participación.

En el proceso de curaduría de CED en educación para la salud, se presentan dificultades para encontrar y acceder a contenidos educativos en atención primaria en salud orientados a las personas como sujetos, que cuenten con la participación de las personas en el proceso de construcción, de tal manera que los contenidos no sean el resultado de la imposición con respecto a los lineamientos y políticas establecidas, sino que sean el producto del diálogo y la construcción colectiva de acuerdo a las necesidad particulares (Freire, 1975).

Uno de los aspectos centrales en esta investigación, consiste en observar cómo estos procesos de educación a través de los CED, contemplan cada recurso semiótico que se presenta en la interacción a través de la pantalla, y sus potencialidades para la construcción de los procesos comunicativos y educativos (Jewitt & Kress, 2008) que sirvan para crear significados y reconfiguran la participación de las personas en la sociedad a través de los espacios que emergen de las relaciones con las TIC (Castells, 2012).

También se analiza en clave educativa los aspectos asociados a las elecciones sobre la disposición de los modos en los materiales educativos, las formas que posibilitan la comunicación para la construcción de conocimiento, la reflexión o el aprendizaje.

De allí, que emergen con fuerza las preguntas sobre: ¿Qué fundamentos teóricos han de considerarse al momento de construir una propuesta educativa participativa que esté apoyada en contenido educativo digital multimodal? ¿Cómo construir una propuesta educativa apoyada en contenidos digitales con características discursivas multimodales que fomenten la reflexión, la acción y la participación de los sujetos en los procesos de educación para la salud? ¿Cómo las interacciones a través de los diferentes modos facilitan procesos de reflexión, acción y participación de las personas en sus comunidades?

Objetivo general

Contribuir a la educación para la salud, a través de una propuesta educativa que utilice contenidos digitales con características multimodales que fomenten la reflexión, la acción y la participación de las personas en sus comunidades.

Objetivos específicos

- Caracterizar los elementos didácticos, multimodales y de educación para la salud que permiten la construcción de una propuesta educativa bajo una perspectiva de pedagogía crítica.
- Describir los procesos comunicativos, reflexivos y participativos que se dan en los círculos de cultura durante la construcción y socialización de los contenidos educativos digitales.
- Construir una propuesta participativa en educación para la salud apoyada en contenidos educativos digitales multimodales.

Desarrollo

1. Enfoque teórico

Desde estas líneas, se orienta la construcción de los contenidos educativos articulados a dinámicas sociales, económicas y culturales que vuelven la mirada a la reflexión con las comunidades sobre las acciones frente a la vida. Para pasar así de un contenido meramente informativo, a uno que invite a quienes trabajen con él, a pensar sus hábitos cotidianos y reconstruir a través del diálogo, vidas con sentido de acuerdo a sus necesidades, deseos, intereses y contextos.

En este desarrollo teórico confluyen: la educación popular como fundamento de las acciones en educación para la salud, los aspectos comunicativos que permiten a través de la teoría de multimodalidad y las alfabetizaciones múltiples una mirada a las comunidades desde los elementos culturales, sus contextos específicos y construcción de significado y la didáctica desde su sentido más amplio, en el análisis de las acciones educativas y la planeación de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde intervienen materiales educativos digitales con unas características específicas que buscan favorecer la participación de las personas.

Educación y didáctica

La educación es fundamental para el desarrollo y la transformación social, por lo tanto, las acciones que contribuyen a construir tejido social mediante el fortalecimiento de la participación ciudadana, la cohesión social, la solidaridad, la colaboración y los lazos colectivos permiten una sociedad más justa y democrática.

Para este trabajo se define la educación, como esencia de la cultura, enseña a vivir, a pensar, permite el desarrollo en colectivo a través de los procesos de socialización y la convivencia humana. El proceso de formación del sujeto social, integra el ser, el saber, el hacer, el contexto, el otro, la cultura; todas las dimensiones de la vida son atravesadas por el saber, el deseo y la cultura. Por ello, quienes trabajan en educación analizan las formas culturales (Dussel y Quevedo, 2010), que terminan reflejadas en la sociedad, en la escuela, en la familia y en las personas.

La didáctica, como ciencia social tiene como objeto la construcción de conocimientos con significados (Litwin, 1997), y tiene presente las dimensiones a través de las cuáles se contempla el conocimiento y el pensamiento, por ello “repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética” (Granata, Chada, & Barale, 2000, p.49), es tener presente las dimensiones a través de las cuáles se contempla el conocimiento y el pensamiento. “El destino de la didáctica, empero al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y el conocimiento” (Camilloni, 1998, p.39)

Ese carácter de construcción social permite que la enseñanza se preocupe por la formación y desde estas perspectivas aporte desde un compromiso educativo que no está limitado a la

prescripción sino que envuelve “los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (Bildung) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas” (Runge, 2013, p.204)

Los círculos de cultura en la educación popular: un espacio de reflexión, acción y transformación

En los círculos de cultura, la alfabetización implica una relación dialéctica solidaria entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra (Freire, 1992), donde se reconoce al sujeto con el otro. El propósito de la alfabetización consiste en concienciar, para trascender al reconocimiento y pasar al campo de la acción, la decisión, al compromiso, es una invitación a decir su palabra, creadora de cultura (Freire, 1975).

Uno de los compromisos del educador está en el conocimiento de otro, de los otros, en este acercamiento, la imposición de saberes y la superioridad sobre el otro se diluye, y se orienta el proceso en un sentido contrario; en la comprensión de comunidades populares, en el conocimiento de cómo ellas hacen la lectura del mundo, por ello hay un proceso de educación mutuo, todos se educan entre sí.

Este proceso de acercamiento y comprensión se hace necesario para el diálogo, Freire señala que incluso, debe existir una familiaridad con la sintaxis, con la semántica de los grupos para evitar caer en la “superioridad lingüística” (Freire, 1992, p.134). El objetivo de este proceso educativo no son los contenidos, si bien nunca ha existido una práctica educativa que no recurra a la utilización de contenidos, la pregunta es cuál es el papel que tienen, quién o quiénes los eligen, con qué fines se determinan, Freire sugiere que es necesario reconocer a “favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos” (Freire, 1992, p. 137).

La multimodalidad para la construcción de CED

Los estudios multimodales establecen que los efectos de la comunicación en ambientes sociales se dan a través del signo, la construcción de significado y conocimiento (Kress, 2013). En consecuencia, profundizan sobre las potencialidades de los modos a través de los cuáles se construye significado, los parámetros que fundamentan su elección, las características de los modos en el contexto cultural y como las personas usan los recursos culturalmente adquiridos y disponibles en diferentes modos que representan el mundo y su comunidad (Tomlinson, 2013).

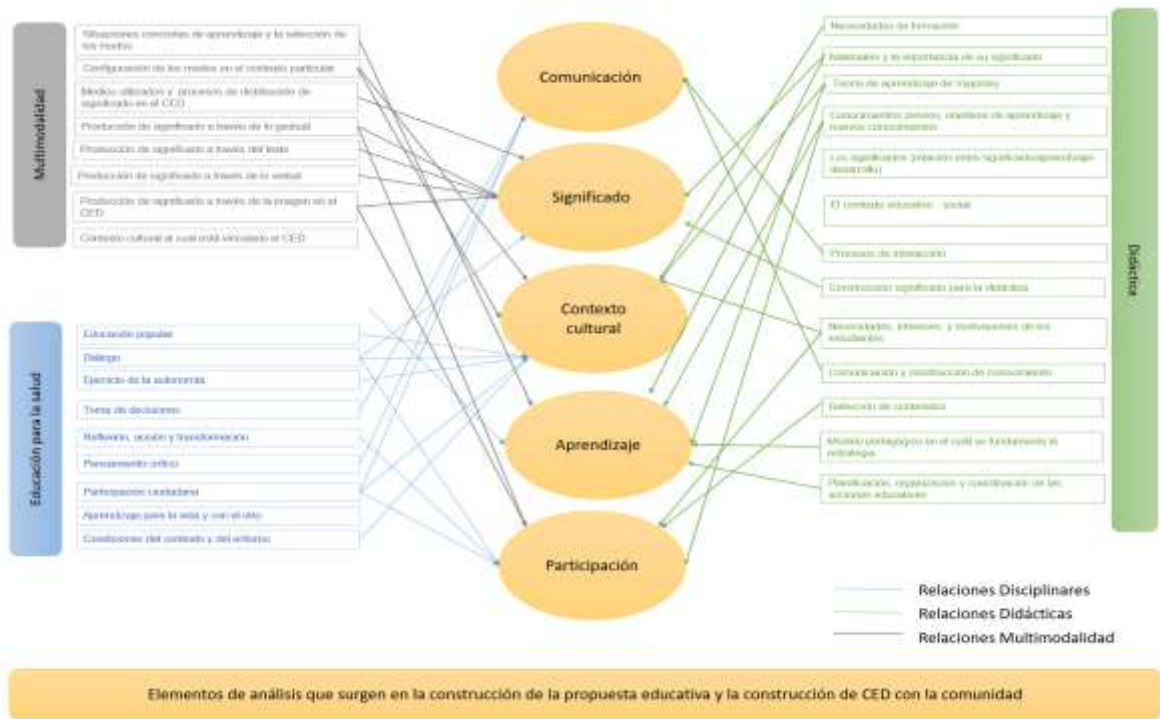
Por ello, los recursos semióticos de los modos muestran las regularidades a través de las formas en las cuales las personas los usan y pueden servir como conexión entre los recursos representacionales y lo que las personas hacen con él (Jewitt, 2013). Aquí, el modo se describe como un recurso semiótico para construir significado cultural a través del discurso, la escritura, la

imagen, el gesto, y la música (Jewitt, 2013). Los modos son configurados en contextos particulares y los medios vienen a permitir la distribución de significado (Kress, 2010), estos vienen a ser instrumentos materiales como la pantalla, los videos, la radio, el chat, las revistas, los computadores, los libros.

Los procesos de alfabetización digital aquí descritos, ayudan al desarrollo de las personas en su entorno social y cultural. Al respecto Lankshear y Knobel (Lankshear & Knobel, 2008) definen los alfabetismos desde formas socialmente reconocidas que permiten la generación, comunicación y negociación de contenidos en espacios de participación.

En la siguiente figura se presentan las relaciones conceptuales, que emergen de la fundamentación teórica y el desarrollo del proceso investigativo.

Figura No 1 Relaciones conceptuales que emergen en la propuesta educativa



Enfoque metodológico

Se elige el paradigma de la teoría crítica porque en los estudios culturales existe un compromiso “con un marco de referencia histórico y estructural orientado hacia la acción” (Denzin y Lincoln, 2012, p.34), los investigadores en esta línea inspirados desde los cambios sociales y

tecnológicos reivindicaron la necesidad de repensar cuestiones de “autodirección e igualitarismo democrático” (Denzin y Lincoln, 2012, p.242).

Método Investigación Acción (IA).

La perspectiva de la IA en diálogo con la Investigación Acción Participación (IAP) abre espacios de reflexión-acción desde el avance de argumentos teóricos orientados a una acción más fuerte y la participación de los investigadores en la constitución de vínculos con movimientos sociales (Denzin y Lincoln, 2013).

Latorre (2003) argumenta que en la IA hay una redistribución de poder, entre el investigador y los participantes, estos últimos tienen la posibilidad de recolectar datos, tomar decisiones frente al proceso investigativo, (Elliott, 2000, p.6) también plantea que los relatos de los diálogos con los participantes, acerca de las interpretaciones y explicaciones deben formar parte de los informes de investigación.

Momentos de la investigación

El ciclo propuesto por Kemmis y McTaggart (2014), el método en espiral de indagación autorreflexiva, parte de una realidad problemática que inicialmente se diagnostica y analiza para planificar y realizar acciones concretas que ayuden a superarla. Posterior a este momento, se hace la evaluación-observación a cerca de las acciones planificadas, de donde emergen otros problemas y se continúa en el ciclo de planear, actuar, observar, reflexionar, re-planear.

Tabla No 1 momentos de la Investigación Acción de acuerdo al diseño de la investigación

Acción	Formación	Investigación
Participación en eventos comunitarios.	Construcción de la propuesta educativa que es abierta.	Encuentros y diálogos con los profesionales de educación,
Revisión de propuestas de investigación y resultados de investigación.	Identificación de situaciones límites, contradicciones e inéditos viables.	Círculos de investigación en el grupo interdisciplinario para analizar las sesiones que se desarrollaron con la comunidad.
Conversaciones con docentes participantes.	Definición de la propuesta educativa y selección de temática.	
Conversaciones con la comunidad.	Círculos de cultura y producción de contenidos educativos.	
Círculos de investigación temática para la selección de contenidos (construcción de		

Acción	Formación	Investigación
universo vocabular, palabras generadoras.	Publicación de contenidos en la página Web.	

Comunidad participante.

Mujeres jóvenes y adultas que se encontraran vinculadas al proyecto de APS en crianza y que viven en la vereda Granizal del municipio de Bello. Se contó con la participación entre 12 y 15 mujeres debido a las características específicas del trabajo comunitario en la vereda en los círculos de investigación temática, en la elaboración de los contenidos participaron seis mujeres con el rol de dinamizadoras.

Discusión de resultados

Los instrumentos utilizados para la recolección de información son los registros de observación no estructurados a través de diarios de campos, realizados al interior de los círculos de investigación con el grupo interdisciplinario médicos, odontólogos que apoyan el proyecto y también se desarrollaron los encuentros con las mujeres participantes en círculos de investigación temática y círculos de cultura propiamente.

La propuesta educativa

La construcción de la propuesta educativa con las participantes se estructuró a través de cinco ejes temáticos: Ser hijas, ser madres, ser mujeres, ser abuelas, relaciones con el territorio –

Época. Para la construcción de los contenidos digitales, las mujeres seleccionaron ser mujeres.

Dentro de este eje, el equipo interdisciplinar y participantes analizaron tres situaciones límites en las que está enmarcado el rol de ser mujeres (Peñaranda et al., 2017):

Situación límite 1 Cultura machista: Aquí se evidencia cómo se perpetúa la violación de los derechos de la mujer, de tal manera que se naturaliza la violencia hacia la mujer y al mismo tiempo la confina al campo doméstico. Se limita su florecimiento humano.

Situación límite 2 la Crianza y el cuidado de los familiares es un asunto doméstico, por lo tanto responsabilidad de la mujer.

Situación límite 3 Las mujeres participantes se enfrentan a un contexto de injusticia que no provee las oportunidades para realizar la vida que se valora. Situaciones que son producto de un estado y un modelo de desarrollo que viola y/o no garantiza los derechos; un estado que se ve lejano

y ausente, que niega al sujeto como ciudadano con posibilidades para actuar de manera individual y colectiva en el campo de la política.

Estas situaciones límites se enmarcan en problemas que son propios del contexto en el que viven las participantes, condiciones de pobreza, falta de acceso a agua potable, ausencia estatal en el territorio, presencia y control de grupo armados ilegales.

La propuesta educativa y los CED.

a. Los contenidos del programa educación para la salud se construyeron con las participantes y el equipo interdisciplinar. No hay imposición de contenidos para la salud por parte del equipo interdisciplinario.

b. Los CED creados se construyeron en el marco de una propuesta educativa, en el espacio del círculo que permitía compartir experiencias y en medio de ello los códigos surgían respondiendo a sus intereses.

c. Con respecto a las competencias digitales, la creación de los contenidos se generó a través de roles elegidos por las participantes (quienes hacían grabaciones, quiénes estaban a cargo del guion (no escrito), y quiénes actuaban).

d. La revisión de los contenidos después de creados por las participantes, generan nuevas reflexiones desde el contenido y desde la forma (“quedó muy oscuro” “no se enfocó bien”)

e. La metodología de trabajo permite que las mujeres continúen ellas mismas produciendo contenidos digitales.

f. El aprovechamiento de los recursos disponibles de la comunidad es una característica valiosa para la continuación de estos procesos, (el uso de la caseta comunal espacio de reunión, el uso de los 4 computadores comunitarios, el Internet satelital, el video proyector de la vereda, y la vinculación de los dispositivos que las participantes tenían). Así se generan contenidos a partir de los medios a los cuáles tienen acceso en el contexto (no hay una exigencia frente a medios). No se lleva un equipo externo de producción audiovisual.

En los círculos de cultura, al construir relaciones de confianza había un acuerdo “*lo que es del círculo se queda en el círculo*”, con la construcción de contenidos hay transformaciones, no todo es del colectivo que asiste de forma presencial, las experiencias y aprendizajes también se comparten a través de la página de internet.

Imagen No 1 Espacios digitales con contenidos educativos creados por la comunidad



Imagen No 1 Versiones previas del espacio y elecciones del diseño con las participantes



Imagen No 2 Versión actual de la página donde se comparten los contenidos digitales.

Los contenidos y elementos multimodales.

El contenido seleccionado, presenta diferentes perspectivas debido a los temas sensibles de maltrato y machismo que emergen en la vida cotidiana, realizar contenidos a través de imágenes, videos y audios abre la oportunidad para creaciones colectivas y la construcción de significado frente a vivencias específicas que se desean superar. Estos contenidos no se presentan de manera prescriptiva, sino que por el contrario tienen la estructura de código Freire (1975).

- a. Desde las creaciones se resalta la utilización de palabras de su contexto y realidades.
- b. La utilización de los modos frente a temas sensibles como el maltrato permitió profundizar en el análisis del contenido.
- c. Las expresiones multimodales sobre ser mujeres promovió la participación de las mujeres.
- d. Las formas de comunicación diferentes a las textuales, les permitieron a las mujeres presentar sus experiencias de vida con mayor facilidad (elaborar textos escritos no les generó mayor interés).
- e. Del espacio del círculo se exteriorizan elementos que configuran las realidades de la Vereda, esto favorece que la comunidad visibilice y reflexione sobre las prácticas cotidianas.
- f. Las decisiones sobre los temas y los modos seleccionados generan reflexiones en el campo de la potencialidad de los mismos. Las personas de la comunidad se acercan a procesos de decodificación con la utilización de las TIC.

Conclusiones

La alfabetización se constituye en una forma de conocer-reconocer el mundo, la posibilidad de transformarlo intersubjetivamente a través de la reflexión y la acción, la posibilidad de decir la palabra, de escribirla, de vivirla con una postura crítica ante las circunstancias de opresión que pueden ser transformadas con la liberación del sujeto Paulo Freire (1969, 1992). Las propuestas educativas con mayor participación de las personas, tanto en la selección de contenidos como en la producción, genera una mayor reflexión sobre los problemas sociales y culturales a los cuáles se enfrentan. La producción de contenidos, en los escenarios y contextos específicos presenta elementos comunicativos más familiares que invitan al diálogo.

Los procesos educativos en educación para la salud, pueden ser abordados más allá de las enfermedades, desde una perspectiva de la vida, y con el apoyo de las TIC aparecen oportunidades de diseñar espacios o personalizarlos para utilizar diferentes modos de comunicación y participación.

La construcción de contenidos educativos digitales que posibilitan interacciones a través del reconocimiento de voz, el audio, gesturas, el uso de la imagen (Jewitt & Kress, 2008; Jewitt, 2013; Tomlinson, 2013), o el hypervideo, no aseguran prácticas de construcción de conocimiento y transformaciones sociales, mientras estos respondan a fines instrumentales, o sean entendidos por fuera de los contextos comunicativos en los que se insertan los sujetos, en este caso la producción de contenidos digitales desde la misma comunidad abre espacios de reflexión sobre las condiciones sociales que enfrentan y desean transformar.

La metodología utilizada para la construcción del CED, servirá como referente local y nacional para brindar orientación a la comunidad académica sobre cómo planificar y desarrollar propuestas educativas que reflexionan sobre la educación para la salud, la vinculación de las TIC y el diseño de contenido educativo digital multimodal para la Atención Primaria en Salud.

La conceptualización de los CED, realiza aportes a la construcción colectiva sobre la forma de presentar el contenido, presenta elementos teóricos puntuales a nivel didáctico, y comunicativo. Brinda herramientas teóricas para apoyar la fundamentación de convocatorias, concursos y proyectos que estén en la línea de producción de CED con las comunidades.

Referencias

- Cabrero, J. (2012). Tendencias para el aprendizaje digital : de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades . El Proyecto. Revista de Educación a Distancia, (32).
- Camilloni, A. (1998). Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2012). Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa editorial.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). Manual de Investigación Cualitativa. Las estrategias de la investigación cualitativa. España: Gedisa editorial.
- Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital.. Buenos Aires: Santillana.
- Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1969). Educación como práctica de la libertad. Uruguay: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.
- Granata, M., Chada, M. del C., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. Fundamentos En Humanidades, (1).
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: the multimodal reshaping of school english. Journal of Visual Communication.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. SAGE Handbook of Digital Technology Research.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2008). Multimodal literacy. New York, NY: Peter Lang.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Rhonda, N. (2014). The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research. Singapore: Springer.
- Kress, G. (2010). Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, NY: Routledge.
- Kress, G. (2013). Recognizing Learning. In Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies. Sense Publishers.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, A., García, A., & L, B. (2009). ¿ Se puede aprender una nueva forma de crear y usar contenidos educativos en la universidad ? *Revista de Educación a Distancia*.
- Metros, S., & Bennett, K. (2002). *Learning Objects in Higher Education*. Educause Center for Applied Research, (19), 1–10.
- Peñaranda, F., Bolívar, W., Bastidas, M., Escobar, G., Otálvaro, J., Castaño, Y., ... Vásquez, A. (2017). *Matriz unidades educativas*. Medellín.
- Runge, A. K. (2013). *Didáctica: una introducción panorámica y comparada*. *Itinerario Educativo*, (62), 201–240.
- Sicilia, M. Á. (2007). Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. *Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 4.
- Tomlinson, M. (2013). *Literacy and Music in Early Childhood: Multimodal Learning and Design*. SAGE Open.