f SéNeCa(+)

Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia

edit.um
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas

La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas

José I. Alonso Roque
Cosme J. Gómez Carrasco
Tomás Izquierdo Rus (Eds.)

LA FORMACION DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

José Ignacio Alonso Roque, Cosme Jesús Gómez Carrasco
y Tomás Izquierdo Rus (Eds.)

1ª Edición, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2014

ISBN: 978-84-697-1191-0

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

ÍNDICE

IMAGEN DE CIENCIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO
José Miguel Vílchez-González, Javier Carrillo-Rosúa, Clemente Rodríguez-Sabiote, Mª Pilar Jiménez-Tejada 7

METODOLOGÍAS COLABORATIVAS EN EL AULA. CREACIÓN Y DISEÑO DE RECURSOS MULTIMEDIA EN RED
José Javier Díaz Lázaro 21

ANALISIS NORMATIVO DE LOS OBSERVATORIOS DE CONVIVENCIA EN ESPAÑA
Mª Ángeles Hernández Prados, Rita Ros Pérez- Chuecos 33

PRÁCTICA "MINDFULNESS" ENTRE EL PROFESORADO: MEJORA DE SU PRÁCTICA DOCENTE
Lara López Hernáez, Mª del Carmen Pegalajar Palomino 45

PROGRAMA HADA PRIMARIA: HERRAMIENTA DE APOYO AL TRATAMIENTO EN EL AULA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Ruth Santos Holgueras, Isabel Orbañanos Palacios 53

CÓMO AJUSTAR LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL A LAS DEMANDAS PROFESIONALES: PROPUESTAS DE MEJORA DEL ESTUDIANTE
Cristina González Lorente, Natalia González Morga, Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares 65

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA DE HOY: ANÁLISIS Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA FUNCIÓN ORIENTADORA
Juan J. Leiva Olivencia 79

LOS TALLERES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS
Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa 91

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN HISTÓRICA
Jorge Sáiz Serrano, Cosme J. Gómez Carrasco 105

FORMACIÓN INTEGRAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL: IMPORTANCA DEL CRECIMIENTO PERSONAL Y AUTORREALIZACIÓN
Mª del Carmen Pegalajar Palomino, Lara López Hernáez 121

APRENDER A LIDERAR: LA FORMACIÓN DE LA DIRECCIÓN COMO FACTOR CLAVE EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS
J. Eliseo Valle Aparicio 133

EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN SOBRE ALTAS CAPACIDADES EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Begoña Galián Nicolás, Ana María Calatayud Oliver, María Luisa Belmonte Almagro, Mari Paz García Sanz 147

IANALYSE: DEL ANÁLISIS MUSICAL A LA PRESENTACIÓN DE MUSICOGRAMAS DINÁMICOS SINCRONIZADOS

Vicente J. Ruiz Antón, Emiliano A. Trives Martínez 161

DESARROLLO PROFESIONAL EFICAZ: EL CASO DE LA FORMACIÓN EN CENTROS EN LA REGIÓN DE MURCIA

María del Pilar Alcolea Pina, José Miguel Nieto Cano 173

CREACIÓN DE CUENTOS, UN APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Juan Ramón Moreno Vera, Isabel Vera Muñoz 187

LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS EN BULLYING

Águeda Álvarez Mata, Inmaculada Méndez Mateo 199

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UMU

Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez, Cristina González Lorente, Natalia González Morga, Pilar Martínez Clares 211

RECONOCIMIENTO DEL BULLYING EN FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA

Inmaculada Méndez Mateo, Águeda Álvarez Mata 225

EL CONOCIMIENTO DESARROLLADO POR EL ALUMNADO COMO REFERENTE PARA LA ACCIÓN DOCENTE

Ana Torres Soto, Mónica Vallejo Ruiz 237

DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DIDÁCTICA DE LA PERCUSIÓN CORPORAL – MÉTODO BAPNE: IMPLICACIONES DOCENTES

Jessica María Pons Terrés, Francisco Javier Romero NaranjoEmiliano Antonio Trives Martínez, Amparo Alonso-Sanz, Andrea Carretero Martínez, Natalia Crespo Colomino, Elena Pérez Bravo 252

EXPLORANDO LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA: DISEÑO DE UN ESTUDIO ENTRE DOCENTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Bianca Thoilliez, Esther Moraleda y Marta Abanades 263

INFLUENCIA DE LOS JUEGOS DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN SOBRE LAS EMOCIONES POSITIVAS SEGÚN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

María Isabel Cifo Izquierdo, José Ignacio Alonso Roque 279

EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A REVISIÓN

Francisco J. Hernández Valverde, Mónica Vallejo Ruiz 296

LAS TIC Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL: BALANCE Y PROPUESTA PARA EL GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Delfín Ortega Sánchez 307

CUENTOS CLÁSICOS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES INSPIRADORAS DE LOS TEXTOS QUE SE

DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DIDÁCTICA DE LA PERCUSIÓN CORPORAL – MÉTODO BAPNE: IMPLICACIONES DOCENTES

Jessica María Pons Terrés[1], Francisco Javier Romero Naranjo[1]Emiliano Antonio Trives Martínez[1], Amparo Alonso-Sanz[2], Andrea Carretero Martínez[1], Natalia Crespo Colomino[1], Elena Pérez Bravo[3]

([1]Universidad de Alicante, [2]Universidad de Valencia, [3]Universidad Jaume I)

Introducción

¿Cómo puede una persona con discapacidad auditiva percibir la música? Esta cuestión puede planteársela a diario cualquier docente a lo largo de toda su labor y trayectoria profesional. Desde casi siempre, ha existido una concepción general tanto en las comunidades de sordos como en las que no, de que los éstos no pueden apreciar y participar en actividades musicales, y que por tanto, la música no puede o no debe ser parte de sus vidas (Padden y Humphries, 2005, citado en Abotomey, 2008)

Dentro de las medidas de atención a la diversidad y las respectivas adaptaciones curriculares que puede hacer el profesorado ante un alumno con algún tipo de discapacidad, la adaptación curricular a un alumno con discapacidad auditiva es una de las que presenta una mayor dificultad tanto al profesorado de lengua como al de música.

Numerosos estudios, han abarcado diversas perspectivas acerca de cómo acercar la experiencia musical a quienes no pueden acceder a ella a causa de esta discapacidad sensorial. A través de la música, no sólo pretendemos que el alumno sepa y adquiera conocimientos específicos y estrictamente relacionados con esta materia, sino que es un medio perfecto donde canalizar las emociones, la expresión corporal, fomentar la comunicación, la convivencia o el desarrollo de habilidades sociales.

Son las actividades de danza, movimiento y percusión corporal, las que presentan un amplio abanico como recurso didáctico en alumnos con

discapacidad auditiva. Aunque sea un aspecto poco estudiado, existen evidencias en estudios como el de Abotomey (2008) en el que los mismos participantes manifiestan que estos recursos son los que presentan una mayor aceptación y disfrute por parte de estos sujetos. Dichas actividades presentan desde un primer momento elementos de sociabilización y de identidad cultural, al mismo tiempo que proporcionan una experiencia espontánea en la reacción del fenómeno musical.

Sin embargo no se especifica un protocolo de actuación concreto ni la forma de trabajar en el aula por lo que nuestra propuesta es poder acercar la experiencia musical y los beneficios que esta aporta a sujetos con este tipo de discapacidad a través de la didáctica de la percusión corporal – Método BAPNE. Mediante las actividades diseñadas, pretendemos que el alumno pueda desarrollar aspectos musicales así como la mejora en otros ámbitos, como el desarrollo del lenguaje y habla, el conocimiento del mundo exterior, así como la mejora de aspectos motores, en el aprendizaje a nivel cognitivo, de atención, la convivencia y la socialización con los demás.

Delimitación conceptual de la discapacidad auditiva.

El término discapacidad auditiva se emplea para referirse a un amplio rango de tipos de pérdida auditiva. No significa que quien padece esta discapacidad no puede escuchar nada, este factor puede oscilar según el grado y clasificación. Dicha pérdida puede ser por factores genéticos, congénitos o adquiridos. En función del grado de pérdida auditiva, existen diversos subgrupos donde se precisan distintas dimensiones evolutivas de este colectivo, lejos de realizar definiciones generalizadoras de estos. Pueden ser clasificados según tres criterios (Castejón y Navas, 2008; García Fernández, Pérez Cobacho, Sánchez Caravaca y Guillén Gosálbez, 2001).

- Según la estructura afectada.
  - Sordera de conducción: las alteraciones auditivas se asocian con patologías de origen diverso en las cavidades auditivas externa o media del oído.

- Sordera neurosensorial: las alteraciones auditivas tienen su origen en lesiones de origen diverso en la cóclea o en el nervio auditivo.
- Sordera central: las alteraciones auditivas se relacionan con lesiones en las vías o centros nerviosos auditivos.

• Según la edad de comienzo puede ser prelocutiva, antes de aprender a hablar, o poslocutiva, después de haber aprendido a hablar.

• Según el nivel de pérdida auditiva.

- Audición normal:

  Pérdida ligera, de 20 a 40 Db. Percibe el habla aunque pierde una parte importante de ella, puede ser corregido con prótesis. Presenta problemas de atención y aprendizaje, dislalias y retraso del lenguaje.

- Hipoacusia:

  Pérdida media, de 40 a 70 Db. Dificultad de percepción del habla normal. Puede adquirir el lenguaje oral, pero necesita prótesis y apoyo logopédico para evitar la falta de comprensión y el retraso cognitivo.

  Pérdida severa, de 70 a 90 Db. Dificultad incluso para captar gritos. Suelen presentar obstáculos graves en la construcción del lenguaje, por lo que será necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua oral.

- Sordera profunda:

  Pérdida profunda, de 90 a 100 Db. No puede percibir el habla y necesita prótesis e intervención muy especializada antes de los 18 meses. Presenta una dificultad grave en la construcción del lenguaje, por lo que es necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua.

  Cofosis funcional, de 100 a 120 Db, y cofosis, por encima de 120 Db. Hay una pérdida total de audición y sólo puede percibir vibraciones y sensaciones táctiles.

Además del nivel de pérdida auditiva, así como los déficits cognitivos y de comunicación que se derivan, los sujetos con este tipo de discapacidad también presentan dificultades motoras ya que la sordera afecta a un órgano relacionado con el equilibrio, por tanto tiene consecuencias a nivel perceptivo y

motor. En función del nivel de sordera, se puede ver especialmente afectada la forma en la que la persona se relaciona son el entorno, ya que se ve limitado a nivel comunicativo, por lo que influye en la percepción que tiene del mundo exterior. Los problemas motores que pueden presentar son retraso en la psicomotricidad fina, déficit de la coordinación general del cuerpo, problemas de orientación espacio-temporal y de lateralidad así como en la adquisición del esquema corporal. Pese a que el desarrollo motor en la infancia del niño deficiente auditivo pasa por las mismas fases que cualquier otro niño, existe una torpeza motora, andar pesado y poco seguro que provoca que el niño con esta discapacidad presente un pequeño retraso respecto al que no la tiene (Sáez Rodríguez y Monroy Antón, 2008).

Estado de la cuestión

La presencia de este tipo de alumnado en el aula puede suponer una gran barrera metodológica para el profesorado, sobre todo a la hora de adaptar la enseñanza de esta materia y tratar que el alumno tenga el mismo trato que los demás y no suponga una situación de exclusión para él a causa de su discapacidad.

Las medidas e implicaciones docentes para la atención a la diversidad ante esta situación presentan un amplio abanico, aunque muchas de las medidas adoptadas son desconocidas para una gran parte del profesorado. La música no puede ser excluida de la enseñanza y el desarrollo del niño. Independientemente del grado pérdida de audición que pueda presentar el sujeto. Darrow (1985) encontró que incluso los niños con muy poca audición eran capaces de percibir vibraciones de diferentes tipos de instrumentos. No significa que orientemos los objetivos de esta materia hacia la enseñanza de aspectos y conceptos que el alumno no puede llegar a entender, pero sí plantearlo de forma que el alumno vivencie y conozca a través de la experiencia. La mejor manera de poder comprender la música es poder vivirla desde dentro (Pelinski, 2005), poniéndola al servicio de nuestro cuerpo y al mismo tiempo ser el resultado de lo que nuestro cuerpo ha percibido. Como demuestra Darrow (1993) en su estudio, una de las actividades musicales que

más disfrutan quienes tienen discapacidad auditiva es la música a través del movimiento y la danza.

Aunque a través de métodos profundamente arraigados en la enseñanza como el Método Kodály que emplea la fononimia, gestos para designar las notas musicales diferenciando la altura relativa de cada una de estas en el aprendizaje musical del niño, existen numerosos estudios e implicaciones docentes desconocidas para la mayoría del profesorado.

Philip M. Hash (2003) demuestra en su estudio cómo alguien con discapacidad auditiva puede ser partícipe de la práctica instrumental. Comenta qué instrumentos son más apropiados para estos alumnos y cuáles no, siendo la guitarra y el arpa, así como algunos instrumentos de viento madera, los más idóneos, puesto que al ser colocados de forma cercana al cuerpo, es más fácil poder sentir las vibraciones de éstos; mientras que otros instrumentos como los de viento metal o los de cuerda frotada presentan un mayor obstáculo al ser instrumentos con una dificultad de entonación y afinación añadidas.

En cuanto a los implantes cocleares, cabe destacar que, aunque su función siempre ha sido la de servir como apoyo para la comprensión del lenguaje, hay estudios en los que se está tratando de avanzar para que puedan ser un medio de conexión para la comprensión de elementos musicales, tales como la melodía, el ritmo, la altura o la afinación. El ritmo es uno de los elementos de la música que mejor perciben y más fácil resulta, mientras que el reconocimiento de la altura y la afinación es una tarea más compleja para éstos Disfrutar de la música está ligado para la mayoría con el hecho de poder reconocer una canción o melodía conocida, por lo que esta habilidad para identificarlas es uno de los estudios más comunes en la percepción musical en personas con implante coclear. A pesar de que muchos usuarios del implante coclear manifiestan que les resulta difícil seguir y comprender la música, estudios realizados en esta línea están desvelando que si se realiza un entrenamiento específico, dichos usuarios pueden llegar a una mejora significativa en la percepción musical (Donnelly y Limb, 2008).

Otros estudios no sólo han centrado su atención en llevar a la música como una disciplina aislada, sino que han querido aprovechar los beneficios de la

música hacia aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, como pueden ser el pensamiento abstracto, la memoria o la relación espacio-kinestésica del alumno. Además, la música no solo tiene un rol en estos alumnos en el desarrollo cognitivo o del lenguaje, sino también puede ayudarles en la mejora del habla y la escucha. Gracias al aprendizaje del canto y del ritmo pueden aprender a discriminar diferencias entre estos elementos y trasladarlos a otras características del habla (Fix, 2008).

Existen también estudios que han acercado la música a través de otros dispositivos electrónicos basados en el sistema háptico y elementos visuales. Utilizan un dispositivo vibratorio e imágenes de carácter abstracto reproducidas en un ordenador que les sirve como apoyo de la audición. Este sistema también les sirve como apoyo en el aprendizaje y desarrollo del habla. Además, el apoyo con el movimiento corporal es un factor más en el que los participantes han asegurado que les ayuda como un sustento más en la comprensión musical, siempre y cuando estos movimientos sean coherentes con la música que está sonando (Nanayakkara, Wyse, Ong y Taylor, 2013).

El movimiento corporal, la danza y la percusión corporal también son elementos ligados a la expresión musical en los que las personas con esta discapacidad afirman servirles de ayuda en la percepción y disfrute de la música. El cuerpo es el elemento más accesible para el ser humano además de su función como instrumento propio. Dentro de las implicaciones presentadas en este estudio es el medio más natural para la ayuda y apoyo en la experiencia musical. Tanto para oyentes como para no oyentes, toda experiencia musical tiene un componente e implicación corporal en este proceso. La vivencia es de gran importancia en la comprensión de este abstracto lenguaje en el que podemos hacer partícipes de él otros sentidos además del auditivo (Pelinski, 2005).

Además de ser un medio directo de la vivencia rítmica y espacio-temporal en un sentido estrictamente físico, la danza y las actividades en las que influye el movimiento corporal son beneficiosas para todo el alumnado ya que ayudan a que todos se sociabilicen y puedan comunicarse a través del lenguaje no verbal y accesible para todos. A través de la expresión corporal como enfoque pedagógico podemos fomentar el desarrollo intelectual y corporal del niño,

como una manera de conocer y comprender el entorno (Campos y Quintero Niampira, 2011). En el estudio de Abotomey (2008), el movimiento fue confirmado como la actividad musical que más disfrutaban los alumnos. Dalcroze afirma que el movimiento del cuerpo es una reacción espontánea de la música (Bauchman, 1998) y por ello, implica que el alumno se siente cómodo con el movimiento como forma de expresión.

Didáctica de la percusión corporal - Método BAPNE

El trabajo a realizar con alumnos que presentan problemas auditivos debe ser estrictamente secuenciado, de modo que el aumento gradual de dificultad sea muy lento y por tanto el aprendizaje no se entienda como algo muy laborioso y poco motivador. Ante todo, deben presentar pocos objetivos de modo que cada la actividad sea mucho más centrada en cada ejercicio y conlleven un esfuerzo acorde del individuo, sin que suponga un reto inalcanzable y desmotivador. La tipología de actividades presentadas, además de ayudar a trabajar conceptos musicales basados en el ritmo y el movimiento corporal, ayudan en la sociabilización e interrelación del individuo con su grupo de iguales, de forma que se puede llevar a cabo una dinámica en el aula que no es excluyente para aquellos que presentan alguna dificultad causada por un déficit sensorial. De este modo se llevan a cabo estrategias específicas que permiten al alumno mejorar en el aspecto socio-afectivo (Romero-Naranjo y Romero-Naranjo, 2013).

En lo que al movimiento y a la Didáctica de la Percusión Corporal - Método BAPNE respecta (Romero-Naranjo, 2011), este aspecto está totalmente integrado, aunque sí se reducirán en algún caso la cantidad de planos sonoros corporales empleados para ello, de modo que poco a poco este número vaya aumentando. Por esta razón comenzamos con ejercicios sencillos en los que solamente se combina un plano biomecánico, como por ejemplo un ejercicio de presentación (figura 1) en el que nos sentamos en círculo alrededor de la clase y nos golpeamos una vez el tórax mientras preguntamos “Cómo te llamas” y seguidamente percutimos dos dedos sobre la mano a la vez que contestamos con “Me llamo (nombre de la persona)”.

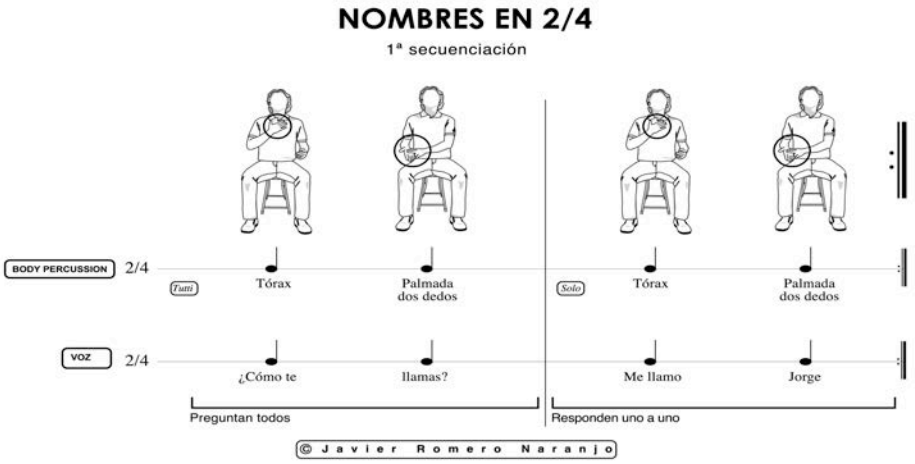

Figura 1. Actividad Nombres en 2/4

Seguidamente realizamos actividades donde combinamos en un mismo plano biomecánico dos timbres corporales (palmada y tórax). El ejercicio implica una disposición de los ejecutantes en dos filas enfrentadas. Cada fila tiene un patrón verbal (Una fila dice: Hola, Hola como estás, mientras la otra dice Hola como estás, yo muy bien). A esta parte se le añaden tres golpes (palmada-tórax-tórax) y cada fila debe seguir con su patrón verbal sin dejarse interferir por el compañero de la otra fila. Es además un ejercicio en el que se trabaja la atención sostenida y la concentración.

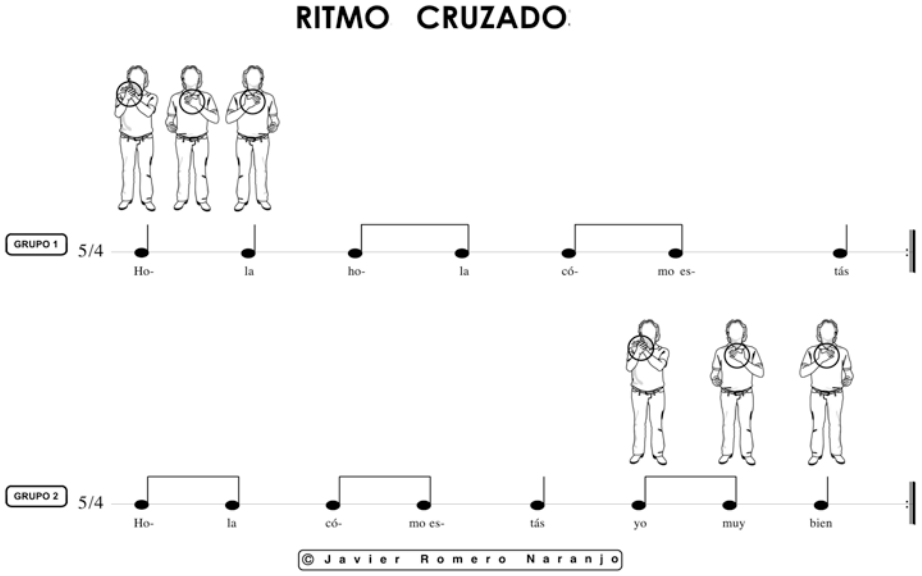

Figura 2. Ritmo cruzado

A continuación la propuesta es añadir otro plano biomecánico al que estábamos trabajando, el plano sagital, que nos permite trabajar la lateralidad.

En este caso, el ejercicio implica trabajar con una pareja y hacer el siguiente movimiento psicomotriz unido al texto (figura 2),

En primer lugar se trabaja por parejas, sin desplazamiento alguno, y más tarde con desplazamiento coincidiendo con el movimiento de los pies en "*How are you"* (figura 3). Las dos filas se desplazan hacia su derecha, de modo que las personas situadas a los extremos no encontrarán compañero después de su desplazamiento. Entonces se les dirá que están jugando al amigo invisible.

Finalmente se realiza el ejercicio en círculos concéntricos. Así en cada desplazamiento se cambia de compañero, lo cual es muy importante dado que se potencia la inteligencia interpersonal. Además son ejercicios en los que por su tipología se libera una gran cantidad de oxitocina y dopamina, siendo por tanto muy positivos para ellos.

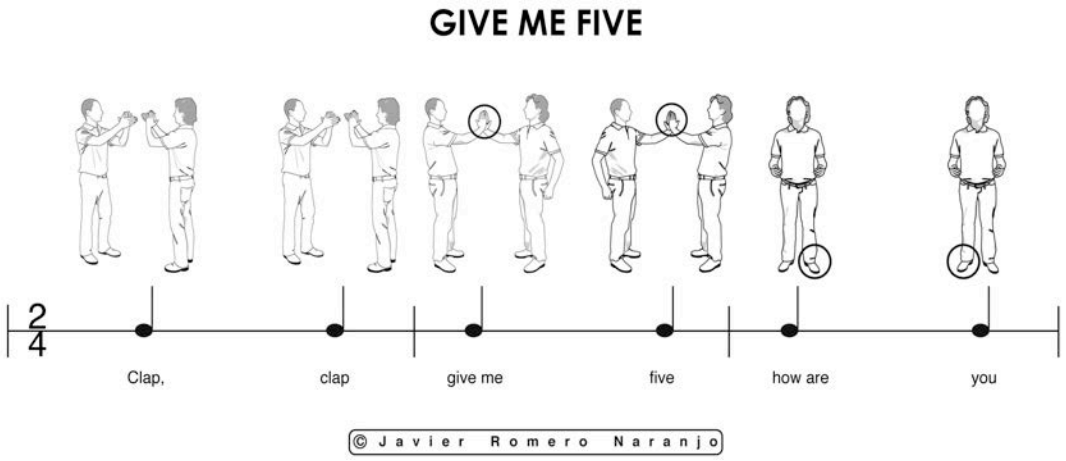

Figura 3. Give me five.

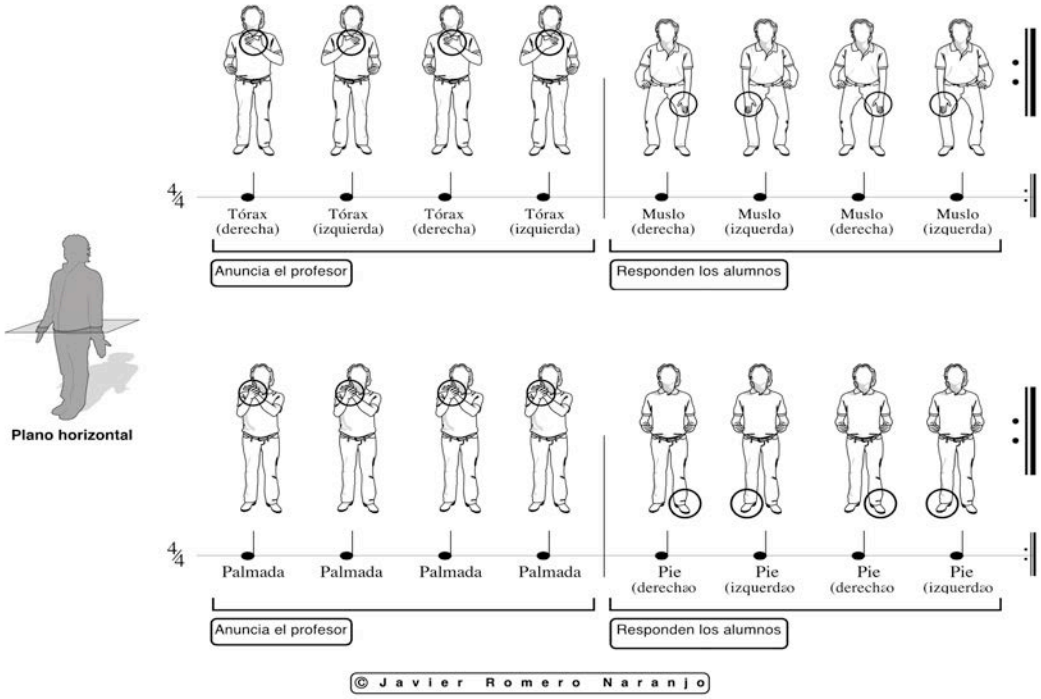

Figura 4. Reacción inversa

Otra tipología de ejercicios es la reacción inversa (figura 4), ya que a la vez que el profesor indica un patrón rítmico con un determinado timbre corporal, el alumno debe reproducirlo idénticamente pero utilizando el timbre corporal contrario del plano biomecánico que se está utilizando, es decir, si utilizamos el plano horizontal y el profesor se percute el tórax, los alumnos deberán percutir el mismo ritmo pero en los muslos. A través de esta actividad, no sólo trabajamos aspectos de reconocimiento rítmico-musical, sino que además ayudamos en el desarrollo y conocimiento del esquema corporal. Para que tenga el beneficio esperado debe comenzarse solamente con un plano biomecánico y ritmos sencillos, para ir poco a poco incluyendo y mezclando más planos y aumentando la dificultad de los ritmos.

Conclusión

Existe una extensa tipología de casos ante esta problemática que en la actualidad ha sido poco tratada en cuanto a investigaciones científicas y educativas se refiere. En la actualidad aún son escasos los estudios y el alcance de éstos, que sin embargo es una demanda clara del profesorado ante tal desconocimiento. Con ello, hacemos hincapié en la investigación educativa

como principal vía de conocimiento ante la resolución de dificultades en las estrategias didácticas del profesorado y el empleo de metodologías integradoras que trabajen de forma interdisciplinar, de forma que cada una de ellas contribuya en la mejora de la formación íntegra de quienes presentan cualquier dificultad (Romero-Naranjo, 2013b).

Las actividades presentadas son una pequeña propuesta de trabajo en el aula ante alumnos con este tipo de discapacidad, aunque nuestro objetivo es trabajar en posteriores investigaciones de manera más detenida y exhaustiva el estudio de esta temática con el objetivo de detallar una gran batería de ejercicios para trabajar con este tipo de sujetos de una forma muy amplia.

Referencias

Abotomey, K. (2008). *Music in the lives of deaf students in an Australian school* (Doctoral dissertation, University of Sydney).

Bauchmann, M-L. (1998): *"La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música"*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Campos, C. P., y Quintero Niampira, J. (2011). La percusión y la danza como alternativa de socialización en pre-adolescentes en situación de discapacidad auditiva y sordera.

Castejón, J., & Navas, L. (2008). Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Editorial Club Universitario. Alicante.

Darrow, A. (1985). Music for the Deaf. *Music educators Journal 71(6), 33-35.*

Darrow, A. (1993). The role of music in deaf culture: implications for music educators. *Journal of Research in Music Education 41*(2), 93-110.

Donnelly, P. J., y Limb, C. J. (2008). Music perception in cochlear implant users. *Cochlear implants: Principles and practices*.

Fix, J. (2008). The use of music education in oral schools for children who are deaf and hard of hearing.

García Fernández, J.M., Pérez Cobacho, J., Sánchez Caravaca, M. y Guillén Gosálbez, C. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención.* Murcia: Diego Marín.

Hash, P. M. (2003). Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students. *Research and Issues in Music Education*, *1*(1).

Nanayakkara, S. C., Wyse, L., Ong, S. H., y Taylor, E. A. (2013). Enhancing musical experience for the hearing-impaired using visual and haptic displays. *Human–Computer Interaction*, *28*(2), 115-160.

Pelinski, R. (2005): *"Corporeidad y música"*. Revista Transcultural de Música, núm. 9 (online). Recuperado de www.sibetrans.com/trans/a177/corporeidad-y-experiencia-musical

Romero-Naranjo, F.J. (2011). *Didáctica de la percusión corporal. Fundamentación teórico-práctica* (Octava ed.). Barcelona: Body music Body percussion Press.

Romero-Naranjo, F. J., y Romero-Naranjo, A. A. (2013). Percusión corporal y depresión. Aproximación metodológica según el método BAPNE.

Romero Naranjo, F. J. (2013). Science & art of body percussion: a review. *Journal of Human Sport & Exercise*, *8*(2).

Sáez Rodríguez, G., y Monroy Antón, A. (2008). Discapacidad y educación física: La sordera. *IV congreso internacional y XXV nacional de educación física (córdoba , 2-5 de abril de 2008): "los hombres enseñando aprenden". séneca (epst. 7,8)* (1st ed.,) Universidad de Córdoba, 2008.