

# Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín  
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

# Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

*Alejandro Rodríguez-Martín*

(Comp.)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Centro  
**UNESCO**  
Principado  
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: [www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)

[servipub@uniovi.es](mailto:servipub@uniovi.es)

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



## ÍNDICE

---

Presentación ..... 9

### *Eje Temático 1.*

---

Políticas socioeducativas inclusivas  
y formación del profesorado ..... 13

### *Eje Temático 2.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en  
Educación Infantil y Primaria ..... 503

### *Eje Temático 3.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,  
Formación Profesional y otras enseñanzas ..... 1399

### *Eje Temático 4.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad ..... 1807

### *Eje Temático 5.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social ..... 2325

### *Eje Temático 6.*

---

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral ..... 2611

## **ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. PROPUESTAS DE ORIENTACIÓN PARA LOS DOCENTES DE MÚSICA.**

**Lafuente Carrasco, Álvaro<sup>1</sup>, Jurado de los Santos, Pedro<sup>2</sup>**

Universidad Autónoma de Barcelona.

Departamento de Pedagogía Aplicada. España

<sup>1</sup>e-mail: alv.lafuente@gmail.com, <sup>2</sup>e-mail: pedro.jurado@uab.cat,

**Resumen.** El presente trabajo consiste en un análisis de la bibliografía de las diferentes orientaciones para el profesorado de música en educación infantil y primaria en relación a la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria. Dichas orientaciones son tomadas de la revisión de distintas fuentes bibliográficas, principalmente guías para el profesorado y profesionales de la educación elaboradas por especialistas en la materia e investigaciones sobre la percepción y práctica musical con prótesis auditivas.

**Palabras clave:** discapacidad auditiva, educación musical, inclusión, prácticas educativas



## **INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO**

Los avances tecnológicos en prótesis auditivas han supuesto una gran mejora en la percepción sonora de las personas con hipoacusia que amplía sus posibilidades de participación y logro en las actividades musicales. De esta manera, las personas con discapacidad auditiva tienen mejor acceso a los beneficios personales y sociales de la práctica musical que, además de su utilidad en los procesos de rehabilitación, puede ayudar a los alumnos a aumentar su confianza, desarrollar habilidades motoras finas y fomentar el aprendizaje emocional (Buitrago, 2014; NDCS, 2013; Abdi et al., 2001). La percepción musical con prótesis se correlaciona con la comprensión del habla en ambientes ruidosos (Drennan y Rubinstein, 2008). Por otro lado, el canto proporciona una manera amena de practicar el control de la voz y la afinación, así como el reconocimiento de la entonación en el lenguaje hablado; las rimas y canciones simples ayudan al alumnado a mejorar su memoria lingüística, a la vez que acceden a una parte importante de su cultura. La práctica instrumental ofrece una valiosa experiencia auditiva y vivencial de los patrones rítmicos, el tempo, la afinación y las vibraciones (NDCS, 2015a; Gfeller et al., 2011).

Prótesis como los implantes cocleares suponen un gran logro en la percepción del habla en ambientes sin ruido de fondo, pero no restauran una audición normal, ya que, debido a sus características técnicas, la calidad de la señal acústica procesada es inferior a la que recibe un normoyente. Aunque cada persona con hipoacusia tiene unas condiciones auditivas distintas, la percepción musical se resiente especialmente en la mayoría de los implantados (Rader et al., 2016). La simetría en la audición, el grado de pérdida auditiva, la familiaridad con la música, el hábito auditivo, la situación de escucha y las preferencias musicales individuales, así como el hecho de que la sordera sea prelocutiva o postlocutiva, son factores que intervienen en la calidad de la percepción musical. En general, los estudios han revelado limitaciones en cuanto a la discriminación tonal, armónica, melódica, y tímbrica, mientras que la percepción del ritmo no parece apenas afectada. (Bruns et al. 2016; Cai et al., 2016).

Como la tecnología protésica hace cada vez más accesible el currículo musical de infantil y primaria a este alumnado, es pertinente la confección de guías con las adaptaciones y orientaciones más destacadas que debe tener presente el docente de música en su práctica diaria.

### **OBJETIVO**

El presente trabajo pretende ofrecer un compendio de orientaciones y estrategias para el profesorado en relación a la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de música de educación infantil y primaria.

### **DESARROLLO**

En función del objetivo, se realiza una revisión bibliográfica de diversos recursos-guía dirigidos a profesionales de la educación que trabajan con alumnado con discapacidad auditiva. Se han consultado las guías del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) Jordi Perelló para las etapas de infantil y primaria

(CREDA Jordi Perelló 2012a, 2012b y 2014), así como las guías que publica en Reino Unido la National Deaf Children's Society (NDCS), tanto la específica para la práctica musical (NDCS, 2013) como aquellas con orientaciones generales educación infantil y primaria (NDCS, 2015a, 2015b). También se ha realizado una revisión de las orientaciones que ofrece el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Alemán et al., 2006), así como de las aportaciones de diversos estudios en la materia. Las orientaciones y estrategias han sido categorizadas en función de las condiciones del aula, la ubicación del alumnado en clase, la comunicación y las relaciones, el desarrollo curricular, recursos y estrategias, el uso de tecnología y la evaluación.

### ***Orientaciones en relación a las condiciones del aula***

Las fuentes consultadas coinciden en la necesidad de que la clase tenga la mínima reverberación y ruido de fondo posibles, ya que estos distorsionan la calidad de la señal acústica recibida a través de las prótesis auditivas. Para reducir la reverberación sonora se proponen medidas como evitar techos altos, parqué y grandes superficies de ventanas y paredes pintadas sin cubrir. Se aconseja el uso de cortinas, moqueta o persianas, así como el cubrimiento de superficies rígidas con tela y la instalación de tratamientos acústicos especiales como aislamiento en puertas o paneles acústicos. Para mantener el ruido de fondo al mínimo se propone mantener puertas y ventanas cerradas siempre que sea posible, incluso cortinas y persianas si es necesario; colocar tapones de goma o fieltro en las patas de sillas y mesas; rellenar el fondo de bandejas y botes de lápices con fieltro o espuma; ubicar las estanterías y los armarios en paredes compartidas con otras aulas para minimizar el ruido proveniente de éstas; y tener presente el ruido de funcionamiento de equipos como pizarras digitales, ordenadores, proyectores y aparatos de aire acondicionado y apagarlos cuando no estén en uso (NDCS, 2013, 2015a, 2015b).

### ***Orientaciones respecto a la ubicación del alumnado en el aula***

Hay que verificar con el alumno cuál es el mejor lugar para él, a no más de tres metros de la fuente sonora y con una buena iluminación que evite la luz directa en su cara. El alumno debe situarse donde pueda ver claramente la pizarra digital, pero no cerca o debajo del proyector, para evitar que el ruido del aparato interfiera. Por otro lado, se propone disponer los asientos <sup>U</sup> en forma de “U” para facilitar la comunicación. En la mesa, el alumno debe sentarse cerca del docente en las bandas exteriores, con control visual de la clase. Si la disposición es en corro, tiene que sentarse frente al docente (CREDA Jordi Perelló, 2012a, 2012b; NDCS, 2013).

### ***Orientaciones respecto a la comunicación en el aula***

El docente debe preguntar al alumno con hipoacusia cómo ha de comunicarse con él, dirigirse a él con frecuencia para establecer buena sintonía y animarle a participar en clase, ayudándole a expresarse cuando sea oportuno. Se ha de ofrecer al alumnado tiempo para procesar la información y responder a las preguntas y proporcionar opciones de respuesta si fuera necesario. Por otro lado, se le ha de ayudar en el control del ritmo, articulación e intensidad de su voz. Se debe evitar dar



información importante en los momentos informales de inicio o final de clase. Antes de iniciar una explicación, hay que asegurar la atención visual del alumno. Se ha de anticipar el tema de conversación y comprobar los conocimientos previos del alumno, así como situarlo en el tema mediante imágenes y referencias a sus vivencias y conocimientos. Cualquier enseñanza ha de ser tan visual como sea posible y la expresión oral debe apoyarse con gestos corporales y faciales o con lenguaje de signos cuando sea apropiado.

Para favorecer la lectura labial, el docente ha de mirar de frente a los alumnos y evitar girarse, moverse por la clase, escribir en la pizarra o mascar chicle cuando hable. Asimismo, debe evitarse toda interferencia visual en la boca y la cara, como por ejemplo bigote, gafas oscuras, un lápiz o la mano en la boca, o permanecer con la cara a contraluz. Tanto el docente como los alumnos deben hablar despacio, con naturalidad, sin segmentar las palabras, con un tono normal, una articulación clara y un ritmo pausado, realizando paradas durante las explicaciones. El lenguaje oral debe ser sencillo, con una sintáctica simple pero correcta y un vocabulario adaptado al nivel de comprensión del alumno. Hay que aclarar siempre con éste el vocabulario que desconozca y comprobar mediante preguntas cerradas qué ha entendido; hay que asegurarse de que comprende las rutinas y actividades que se desarrollan en el aula para evitar que se guíe solo por imitación. Para esto se deberán ofrecer modelos y reservar un tiempo para hacer explicaciones individuales (NDCS, 2013, 2015a, 2015b; CREDA Jordi Perelló, 2012a, 2012b, 2014; Alemán et al., 2006).

En situaciones de conversación grupal todo el alumnado ha de conocer las normas de comunicación: escucha, petición de turno, intervención de acuerdo con el tema, no tocar instrumentos musicales mientras alguien habla. El orador debe identificarse levantando la mano o diciendo su nombre y debe esperar un tiempo para que el compañero sordo pueda localizarlo antes de hablar. El transmisor del soporte de Radio FM puede ser utilizado por los alumnos que hablen. El adulto ha de ejercer de mediador en la conversación y velar porque los compañeros normoyentes hablen despacio, no se cubran la cara y miren al alumno con discapacidad auditiva, quien, a su vez, debe expresarse con claridad. El docente ha de ayudarlo a seguir la conversación, procurar que no se cambie de tema sin que se entere, indicar la persona que habla, repetir las aportaciones más significativas de cada intervención y cualquier pregunta que se haya formulado antes de responderla, así como señalar los elementos visuales a los que aluda cualquier alumno (NDCS 2013, 2015a, 2015b; Alemán et al., 2006).

### ***Orientaciones respecto a la atención de alumnos con soporte signado***

El alumno con hipoacusia ha de ver tanto al maestro de soporte como al maestro de música. Éste debe hablar directamente al alumno (no al intérprete) y considerar el tiempo entre que pronuncia el mensaje y es interpretado. Ambos maestros estarán coordinados y harán una planificación ajustada a las necesidades y posibilidades del alumno y el centro, considerando momentos de descanso en la interpretación. Se aconseja que el maestro de soporte tenga una copia de la programación de la sesión y los recursos, de manera que se pueda preparar los

aspectos clave y aclarar cuestiones con antelación. Por otro lado, el maestro de música evitará delegar en el maestro de soporte la responsabilidad de enseñar, que asuma la responsabilidad de las tareas del alumno, que le proporcione las respuestas con frecuencia o que tome más relevancia el producto final de la tarea que el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se aconseja acompañar carteles, canciones y otros elementos del aula con la imagen del signo correspondiente y la transcripción al alfabeto dactilológico para aumentar la comprensión y la autonomía del alumno sordo, además de sensibilizar a sus compañeros (NDCS, 2015a; CREDA Jordi Perelló, 2014).

### ***Orientaciones para el desarrollo curricular***

Las actividades se organizarán de manera flexible para permitir la salida a los apoyos y promover la participación del alumno. Se aconseja promover un aprendizaje autónomo y reflexivo. Los contenidos pueden presentarse mediante diferentes contextos, experiencias, ejemplos, demostraciones, gestos, estrategias visuales, acciones y representaciones. Las actividades y sus objetivos han de ser mostradas de forma escrita o de la manera más visual posible y es aconsejable la elaboración de impresos u otros soportes visuales que representen el contenido y el vocabulario nuevo de la lección de manera gráfica, de manera que el alumno se pueda referir a ellos durante la sesión. La preparación de la lección y el nuevo vocabulario con antelación permite a los alumnos una mayor relajación y participación en clase. Al finalizar una explicación se han de repetir los puntos principales. En las correcciones colectivas, se han de escribir las respuestas en la pizarra. Actividades tales como excursiones, fiestas, etc., deben anticiparse con soporte visual y los cambios deben ser informados para evitar desorientar al alumno.

Se aconseja potenciar trabajos en grupo reducido en los que el alumno sordo pueda ayudar a sus compañeros. Estos deben ser conscientes desde los primeros años de las implicaciones y estrategias que conlleva la pérdida auditiva y las interferencias sonoras que ejercen gritos, sillas, puertas u otros objetos. La escucha de ejemplos de música filtrada proporciona una idea de cómo es la audición con prótesis. Por otro lado, se ha de promover la ayuda de los compañeros normoyentes. El compañero “guía” puede tomar apuntes y anotar deberes, exámenes y actividades extraordinarias.

Para prevenir una situación de fatiga, el docente se familiarizará con las señales de cansancio del alumno e investigará qué actividades son más agotadoras para el alumno para planificarlas con pausas y adaptaciones que eviten una lectura labial constante. Se deben ofrecer explicaciones breves y evitar actividades largas, con demasiada información y abundancia de instrucciones o discurso verbal. Por otro lado, se ha de alternar la explicación oral y la observación del recurso visual, ya que el alumno sordo no puede prestar atención a ambas simultáneamente (NDCS, 2013, 2015a; CREDA Jordi Perelló, 2012a, 2012b, 2014; Alemán et al., 2006).

### ***Orientaciones en relación a las actividades musicales***

En general, se recomienda realizar actividades en grupos pequeños, no destacar al alumno sordo ante sus compañeros cuando tenga dificultades y hacer las



explicaciones de múltiples maneras, escribiéndolas o usando recursos visuales. Es relevante pactar las normas de comunicación antes de iniciar la práctica musical. Se ha de establecer la pulsación y dar las instrucciones antes de que la música se interprete, ya que se debe evitar hablar mientras ésta suena. Cuando se use un reproductor de música se ha de comprobar con el alumno sordo cuál es el volumen agradable para él. Puede poner sus manos en los altavoces para sentir las vibraciones y la pulsación de la música de manera táctil. Debido a las limitaciones técnicas de las prótesis, se recomienda comenzar con audiciones de piezas musicales simples, con una melodía clara y uno o dos instrumentos y aumentar gradualmente la complejidad de las audiciones. La familiaridad con la canción o pieza musical aumenta el placer y la calidad de la percepción auditiva de la misma. En las actividades de composición se puede considerar la distribución de los alumnos en diferentes aulas para evitar demasiado ruido de ambiente. En cuanto a actividades de interpretación musical, se recomienda que el alumno tenga la oportunidad de aprender el ritmo o la melodía antes de que sea presentada al grupo, así como el aprendizaje corporal de ritmos y melodías simples y cortas, cuya complejidad puede aumentar gradualmente. En la práctica instrumental el alumno sordo debería poder escoger el instrumento que le gustaría tocar. En las actividades en exteriores hay que atender a la distancia dentro de la cual el alumnado sordo oye con eficacia, anticipar con soportes visuales las instrucciones, e involucrar un compañero normoyente al que pueda tener de referencia (Cai et al., 2016; NDCS, 2013; Alemán et al., 2006; Abdi et al., 2001).

Cuando el alumnado sordo está aprendiendo a cantar por primera vez, se sugiere que palpe su garganta y diafragma para sentir la vibración. También debe ofrecérsele la oportunidad de cantar solo para familiarizarse a lo que puede escuchar y sentir en su cuerpo antes de introducirlo en el canto grupal. Disponer de la letra impresa o proyectada en pantalla antes de escuchar la canción puede ser útil, ya que la lectura labial de alguien que canta es más complicada. En el canto en grupo, si la canción no es unísono, el alumnado sordo debe situarse junto a otras personas que canten su misma parte y observar de soslayo sus patrones de respiración para comprobar que cantan coordinados. Si el alumno no puede afinar las frecuencias altas, puede cantar una octava más baja o cambiar a una voz más grave. No hay que llamarle la atención si hace *playback* y se deben evitar los cambios de ubicación del alumno dentro del coro, ya que precisa tiempo para acostumbrarse a lo que oye en la nueva situación. El estilo del director debe ser constante, marcando claramente tono y ritmo con las manos y la cara siempre visibles. Si el alumno sordo canta solo en público, se debe considerar el uso de micrófono y adaptarlo al volumen de su voz. El acompañamiento pianístico debe cambiar de octava según si el alumno tiene mejor escucha en las frecuencias bajas o las altas y se debe acentuar el primer tiempo de cada compás para mantener el tempo. La guitarra o el saxofón, por su sonido limpio y nítido, son buenos sustitutos del piano como acompañamiento. Las notas más percutidas o *staccato* suelen ser más fáciles de escuchar. En el uso de canciones signadas, se deben considerar todas las sugerencias e ideas para la interpretación de la letra, ya que cada persona tiene un estilo de traducción diferente. Los signos deben fluir con la música y las expresiones faciales deben apoyar lo que se está signando

(NDCS, 2013; CREDA Jordi Perelló, 2012b).

En educación infantil se ha de promover un aprendizaje activo, con abundancia de movimiento, aprendizaje corporal del ritmo y juegos musicales. Se debe destacar cuándo comienza y acaba la música. Con tacto, se deben probar variedad de sonidos en diferentes sesiones para observar la reacción de los alumnos, que pueden ser sensibles a determinados tonos o timbres. La inclusión de rimas y poemas ofrece oportunidades de controlar la voz y asimilar la naturaleza rítmica del habla. En los cuentos musicales, se han de presentar los personajes con soporte visual y situarlos en contexto, así como anticipar las acciones más relevantes de la historia y avanzar las palabras claves; en la narración se deben utilizar palabras y expresiones faciales que incidan en las emociones, los sentimientos y las intenciones de los personajes. La dramatización de la historia con los alumnos como actores les ofrece una oportunidad de controlar su voz y jugar con la entonación. Es aconsejable el uso de signos (CREDA Jordi Perelló, 2012b; NDCS, 2013, 2015b; Alemán et al., 2006).

### ***Consideraciones tecnológicas***

Se debe consultar al audiólogo sobre posibles ajustes simples en la prótesis que mejoren la escucha musical. Dispositivos inalámbricos o con entrada directa de audio, complementarios para audífonos e implantes cocleares, permiten una escucha directa de la música y reducen los problemas causados por el ruido de fondo y la distancia. El equipo de radio o FM es un recurso que puede ayudar en la percepción de la música. Otra solución tecnológica es la instalación de un sistema “*soundfield*”, diseñado para mejorar las condiciones de escucha de todos los alumnos en el aula, con o sin prótesis. En actividades de mezcla (DJ) o de composición con ordenador, se aconseja utilizar entradas de audio directas (auriculares o adaptadores conectados a la prótesis) y usar software de diseño tan visual e intuitivo como sea posible. Los videos han de tener subtítulos y ofrecer la posibilidad de pausarlos para comprobar la comprensión o aclarar conceptos. Es recomendable que estén disponibles en casa del alumno (por ejemplo, contenidos online). Antes de apagar las luces para ver un video o presentación, se deben dar todas las instrucciones y explicaciones pertinentes. Durante las presentaciones en las que el aula permanezca a oscuras, es aconsejable el uso de una lámpara que ilumine el orador o el maestro de soporte, ofrecer una pequeña pausa entre que se muestra la nueva diapositiva y se procede a su explicación, y proporcionar al maestro de soporte y los alumnos copias impresas de la presentación. (NDCS, 2013; 2015a; CREDA Jordi Perelló, 2012b)

### ***Consideraciones respecto a la evaluación***

Destacar la evaluación continua, con soportes materiales diversos, adecuando los procesos evaluativos a las posibilidades objetivas del alumnado, centrándose en los contenidos. En la evaluación de aspectos musicales se asume, por lo general, evitar actividades que incorporen ejercicios orales, repetir las actividades y disponer de soportes materiales y humanos en los procesos evaluativos (Alemán et al., 2006; NDCS, 2013, 2015a; CREDA Jordi Perelló 2012a, 2014).



## CONCLUSIONES

A partir del análisis de las condiciones y la actuación en el aula ordinaria de música de educación infantil y primaria, surge un modelo de evaluación que se centrará en las categorías especificadas en el apartado anterior. Por tanto, su análisis nos ofrecerá un diagnóstico de la situación y alternativas para la actuación con alumnado con sordera en el aula ordinaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdi, S., Khalessi, M. H., Khorsandi, M. y Gholami, B. (2001). Introducing music as a means of habilitation for children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 59, 105–113.
- Alemán, N., Ardanaz, J., Muruzábal, D. y Poyo, D. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Bruns, L., Mürbe, D. y Hahne, A. (2016). Understanding music with cochlear implants. *Scientific Reports*, 6(August), 1-14.
- Buitrago, Y. Q. (2014). Musicoterapia en niños con implante coclear. *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 74(3), 215–227.
- Cai, Y., Zhao, F., y Zheng, Y. (2013). Mechanisms of music perception and its changes in hearing impaired people. *Hearing, Balance and Communication*, 11(4), 168–175.
- Cai, Y., Zhao, F., Chen, Y., Liang, M., Chen, L., Yang, H., Xiong, H., Xueyuan, Z. Y Zheng, Y. (2016). The effect of symmetrical and asymmetrical hearing impairment on music quality perception. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 273(9), 2451–2459.
- CREDA Jordi Perelló (2012a). *Els alumnes amb sordesa a l'Escola. Cicle Mig i Superior d'Educació Primària*. Sabadell: CREDA Jordi Perelló.
- CREDA Jordi Perelló (2012b). *Els alumnes amb sordesa a l'Escola. Etapa Infantil i Cicle Inicial d'Educació Primària*. Sabadell: CREDA Jordi Perelló.
- CREDA Jordi Perelló (2014). *L'ús de la llengua de signes a l'escola*. Sabadell.
- Drennan, W. R. y Rubinstein, J. T. (2008). Music perception in cochlear implant users and its relationship with psychophysical capabilities. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 45, 5, 779-790.
- Gfeller, K., Driscoll, V., Kenworthy, M. y Van Voorst, T. (2011) Music Therapy for Preschool Cochlear Implant Recipients. *Music Therapy Perspectives*, 29, 39-49.
- National Deaf Children's Society (NDCS) (2013). *How to make music activities accessible for deaf children and young people*. London: NDCS.

National Deaf Children's Society (NDCS) (2015a). *Supporting the achievement of deaf children in primary schools*. London: NDCS.

National Deaf Children's Society (NDCS) (2015b). *Supporting the achievement of hearing impaired children in early years settings*. London: NDCS.

Rader, T., Döge, J., Adel, Y., Weissgerber, T. y Baumann, U. (2016). Place dependent stimulation rates improve pitch perception in cochlear implantees with single-sided deafness. *Hearing Research*, 339, 94–103.