



MAGISTER

www.elsevier.es/magister



REVISIÓN TEÓRICA

Prevención de disfonías funcionales en docentes: el papel de los profesores de universidad con estudiantes del grado de Maestro

Luis Castejón

Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo, Asturias, España

Recibido el 17 de octubre de 2012; aceptado el 19 de diciembre de 2012

PALABRAS CLAVE

Prevención;
Disfonías funcionales;
Profesores
de universidad;
Estudiantes
de Magisterio

Resumen La alta prevalencia de las disfonías funcionales en docentes ha llevado al reconocimiento de los nódulos vocales como enfermedad profesional. Las acciones preventivas suelen ser desarrolladas por especialistas sin hacer muchas veces partícipes a los profesores de los grados de Maestro que pueden desempeñar un papel relevante en este aspecto. El objetivo de este trabajo es presentar contenidos básicos sobre voz para que se puedan incluir en una asignatura del grado de Maestro. En el ámbito conceptual se presentan: datos epidemiológicos, el funcionamiento del sistema vocal y el proceso patológico típico del docente. En el ámbito procedimental: el estilo de vida del estudiante y el uso de la voz en el aula; se aprovecha la participación del alumnado para mejorar el uso de la voz. En el ámbito actitudinal, se pretende que el alumno llegue a valorar el cuidado de la voz y para ello se ofrecen ejemplos concretos para ser planteados en clase.

© 2012 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Prevention;
Functional dysphonia;
Professors;
Teacher students

Functional dysphonia prevention in teachers: the role of the professors with teacher college students

Abstract The prevalence of functional dysphonia in teachers is high therefore vocal cords nodules have been recognized as a professional disease. Prevention actions are often development by voice experts but not by professors. However professors can play a relevant role in functional dysphonia prevention. The author suggests some basic contents to be included

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: luiscf@uniovi.es

in a teacher college subject. In the conceptual level epidemiology notions, vocal system functioning and voice disease process are bring up. In procedure level student way of life style and voice use in class are point out. Class oral participation is use to enhanced students voice use. In the attitudinal level professors efforts are guided to make students recognized voice worth for professional career.

© 2012 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

La voz es la herramienta de trabajo principal de los maestros. Para soportar la carga vocal propia de la docencia, el maestro debe ser capaz de usar la voz en el aula con eficacia (proyectándola y actuando en cada momento y lugar de forma ajustada), ya que sin la competencia vocal necesaria el riesgo de experimentar dificultades vocales y llegar a sufrir una disfonía funcional se incrementará notablemente (Bovo, Galceran, Petruccelli y Hatzopoulos, 2007; Morrison y Rammage, 1996).

La competencia vocal incluye 2 aspectos: la técnica vocal y el uso estratégico de la voz. La técnica vocal es el conjunto de acciones que conducen a la correcta ejecución del gesto vocal y se basa en el dominio de 4 contenidos: la posición y el tono muscular; la respiración fónica; la articulación y la resonancia, y la fonación y entonación (Le Huche y Allali, 2003). Ahora bien, la técnica vocal es la base de la competencia vocal pero no la garantiza; surge solo cuando el maestro actúa con inteligencia vocal. Un concepto nuevo que se refiere a un conjunto de acciones estratégicas para usar la voz en distintos contextos con eficacia: aula, patio, pasillo, despacho...

Un ejemplo servirá para entender el concepto de competencia vocal: *Juan y Antonio se han entrenado en técnica vocal y los 2 dominan la respiración costodiafragmática y el apoyo abdominal, pero Juan se fatiga y Antonio no. Juan empieza la clase a una intensidad alta (80-85 decibelios [dB]) sin esperar a que los alumnos estén en silencio, emplea esa intensidad para gestionar el inicio de la clase y después la mantiene. Antonio actúa de otro modo, espera a que el alumnado esté en silencio: da palmadas, se acerca a los alumnos que hablan..., solo entonces, empieza a hablar y lo hace a 65-70 dB. Juan grita con frecuencia, Antonio es raro que grite en clase. Antonio es competente porque emplea estratégicamente la voz. Juan, aunque domina la técnica vocal, es incompetente vocalmente. Es decir, las destrezas implicadas deben emplearse estratégicamente en el aula adaptando de forma continua el uso de la voz.* Los maestros que como Antonio son incompetentes vocalmente presentan un riesgo vocal mayor.

Aplicando la perspectiva ecológica al estudio del comportamiento humano se entienden las alteraciones funcionales de la voz, no refiriéndolas únicamente al individuo y a la técnica vocal, sino a las interacciones que el individuo mantiene con el contexto y a las estrategias que en esa interacción pone en juego. Por lo tanto, tras una disfonía funcional subyacerá tanto un déficit de técnica vocal como un déficit estratégico vinculado a lo que hemos llamado inteligencia vocal (Bronfenbrenner, 1987)

Pero la adaptación estratégica del uso de la voz al contexto no se limita al aula, se extiende también a la vida fami-

liar y social del maestro. En distintos contextos se aplican también estrategias de ajuste que dan lugar a un estilo comunicativo y de vida más o menos acorde con el uso profesional de la voz. Los cantantes líricos son los que mejor entienden que el uso eficaz de la voz requiere de una serie de cuidados en la vida diaria y que de esos cuidados depende su carrera profesional. Un barítono reconocía en una entrevista de prensa: «Nuestro problema es que no somos capaces de relajarnos. Porque si no estás en un teatro tienes que aprovechar el tiempo para estudiar. Y si no, te constipas o coges la gripe y lo único que haces es pensar si la voz estará ahí a la mañana siguiente. La presión es constante. En mi caso, trato de mantener rutinas horarias. Levantarme temprano, hacer deporte, acostarme también temprano».

¿Valora la voz el maestro del mismo modo? Los estudios epidemiológicos dicen que no. El comportamiento de algunos maestros indica la falta de valoración de la voz. Un ejemplo puede ayudar al alumnado a que comprenda diferentes actitudes ante la voz. *Laura y Carmen son 2 estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria. Las 2 salen los viernes y sábados hasta las 7 de la mañana. La diferencia es que el lunes, en la Escuela de Magisterio, Laura suele estar disfónica y Carmen no. La adaptación estratégica del uso de la voz de Laura está fallando (y probablemente, por la falta de inteligencia vocal, falle también cuando inicie su carrera profesional y tenga que adaptarse al aula). Mientras Carmen en la discoteca habla lo justo para evitar un esfuerzo inútil, Laura actúa de otro modo: no calla en toda la noche, grita, canta, fuma, consume bebidas frías, se somete a cambios bruscos de temperatura... El problema no es un comportamiento concreto, es la suma de comportamientos «peligrosos» para la voz.*

Desde una perspectiva ecológica, la salud vocal del maestro depende de 3 aspectos: estilo de vida apropiado, dominio de la técnica vocal y uso estratégico de la voz en el aula; y los 3 estarán condicionados por la actitud del maestro ante la voz y por su personalidad. Estos factores y condiciones pueden generar un proceso de daño vocal que culmina en una disfonía funcional (Sodersten, Granqvist, Hammarberg y Szabo, 2002; Timmermans, De Bodt, Wuyts, Van de Heyning, 2004). Según la epidemiología, la prevalencia de la disfonía entre los maestros es alta y por eso se plantea la necesidad de promover acciones preventivas entre los estudiantes del grado de Maestro (Preciado, Pérez, Calzada y Preciado, 2005).

El objetivo de este artículo es ofrecer información básica y propuestas de acción para que los profesores de los grados de Magisterio puedan ayudar a los futuros maestros a que desarrollen la competencia vocal. Dicha ayuda se enmarcará en una asignatura de grado y se diferenciará de las acciones preventivas especializadas realizadas por expertos en voz. Se presentan conceptos básicos, propuestas concre-

tas y ejemplos para el aula (ya se han presentado 2) basados en la experiencia del autor como profesor universitario y como logopeda.

El papel del profesor de los grados de Maestro en la prevención de las disfonías

A pesar de la relevancia de la voz para los maestros, durante sus estudios, reciben poca formación sobre la voz. Se pueden sostener 3 afirmaciones al respecto: 1) los conocimientos básicos sobre el funcionamiento del sistema vocal no se suelen tratar; 2) las destrezas de la técnica vocal no se entrenan, y 3) las estrategias para utilizar la voz en el aula no se practican (Preciado et al., 2005; Timmermans et al. 2004). La falta de formación puede explicar que alumnos al poco tiempo de iniciar su carrera profesional experimenten dificultades vocales.

¿Qué puede hacer al respecto el profesor del grado de Maestro en el marco de una asignatura? En primer lugar, ser modelo para sus alumnos. Ofrecer un modelo de uso vocal estratégico y adaptado a aula. El profesor mostrará explícitamente las estrategias que emplea para gestionar el ruido, para control de la intensidad y para controlar la velocidad de habla. Es recomendable que comparta con los futuros maestros las estrategias que aplica para ajustar el uso de la voz: esperar a que el grupo esté en silencio, empezar a intensidad más baja, no hablar de forma ininterrumpida, iniciar cada apartado a un ritmo más lento, introducir pausas y breves descansos vocales... El modelado ayudará al mismo profesor a que mejore su uso de la voz en el aula (el autor ha comprobado cómo algún profesor ha reducido sus propias dificultades vocales por este medio).

Además de cómo modelo, el profesor aportará al alumnado de magisterio una información básica sobre la voz y le guiará para mejorar su estilo de vida y uso de la voz en clase. Los siguientes apartados se refieren a esos aspectos.

Epidemiología y carga vocal en el maestro

Para comprender los resultados de los estudios epidemiológicos, es necesario diferenciar las dificultades funcionales simples y primarias de las disfonías funcionales complejas o secundarias. (No se mencionan en este trabajo las disfonías orgánicas) (Le Huche y Allali, 2003).

Se denominan simples y primarias las dificultades vocales que generan molestias pasajeras después de un esfuerzo vocal y que responden bien a las conductas de moderación. Los maestros las pueden tolerar durante un largo tiempo —a veces varios años— sin consultar a un médico especialista para realizar una revisión laríngea. El 90% las considera algo propio de la labor docente y que no se puede evitar (Preciado et al., 2005). Estas dificultades consisten en adaptaciones funcionales inadecuadas (generalmente hipertónicas en los repliegues vocales) que se suelen superar con reposo, pero si persiste la sobrecarga, pueden complicarse y generar una disfonía funcional hipercinética (sin daño estructural, aunque la estroboscopia sí permite identificar alguna alteración) (Gorospe, Málaga, Garrido y Castro, 2004).

Las disfonías funcionales complejas —porque van acompañadas de un daño estructural en el entorno laríngeo—, y

secundarias —porque no mejoran con el reposo vocal— constituyen una alteración persistente que interfiere en la vida profesional obligándole a perder días de trabajo. El maestro en estos casos es superado por su problema vocal.

Lo más común es que estos 2 tipos de dificultades se integren en un proceso largo que da lugar a una línea continua en la que el maestro empieza experimentando dificultades simples y primarias y termina con dificultades más graves y complicadas (disfonía funcional hipercinética, nódulos...) que limitan su labor profesional.

Preciado et al. (2005), en un estudio epidemiológico que incluyó la exploración laríngea de 527 profesores de La Rioja, obtuvieron una prevalencia del 57%. Un 20% de sujetos presenta lesiones orgánicas (disfonías funcionales complejas como los nódulos) y un 29% de profesores presenta dificultades pero sin lesión estructural (disfonías funcionales simples). La prevalencia es mayor entre las mujeres con una ratio de 2,7 mujeres por cada hombre (Thibeault, Merrill, Roy, Gray y Smith, 2004).

Bovo et al. (2007) señalan que el 14,6% de los maestros son diagnosticados de disfonía funcional (las que hemos denominado complejas y secundarias), pero también destacan que un 50% de los maestros reconocen experimentar a lo largo de su carrera dificultades vocales más genéricas (las que hemos denominado simples y primarias).

Es lógico que las disfonías funcionales constituyan una de las principales causas de baja laboral entre el profesorado: Puyuelo y Llinas (1992) las cifran en un 16% de las bajas, y Thibeault et al. (2004) indican que en los Estados Unidos cada año entre un 20 y un 30% del profesorado pide la baja laboral por disfonía. Verdolini y Ramy (2001) estiman en 2,5 billones de dólares el coste del tratamiento de los problemas de voz y de las bajas laborales por disfonía de los profesores de EE. UU. en un año.

La voz y su funcionamiento: los componentes de la carga vocal

Sobre la voz y su funcionamiento, se recogen 3 aspectos básicos que el profesor de Magisterio puede incluir en el marco de una asignatura:

1. La voz es un sonido, es decir, una vibración que se transmite por el aula para producir una sensación acústica de calidad suficiente para ser escuchada con facilidad por el alumnado. La voz es mecanismo de transmisión del lenguaje oral y de expresión. El profesor mediante variaciones de tono e intensidad da a su discurso sentido y fuerza argumentativa (Castejón y España, 2004).
2. La voz depende de las condiciones acústicas del aula: ausencia de reverberación, ruido ambiental no superior a 55 dB... Según el efecto Lombard, tendemos a elevar la intensidad entre 10-15 dB por encima de la señal de ruido, es decir, con un ruido de 65 dB, el maestro, si no gestiona el ruido producido por los alumnos o por otra fuente, hablará de forma natural a 75-80 dB; lo que supone una gran carga vocal.
3. La voz no depende solo de la laringe, su funcionamiento necesita de un sistema. En él, cada componente tiene sentido en cuanto se integra en el todo para generar un gesto vocal conjunto que se entrena y ajusta mediante

acciones propias de la técnica vocal. Los elementos que forman el sistema vocal son:

- a. El marco tónico postural que determina el grado de tensión: cuando hay hipertonia o hipotonia, se altera el funcionamiento del sistema. Para hablar, es preciso ajustar el tono muscular (si una persona aprieta con fuerza los puños hablará con tensión, si habla con la boca abierta y la lengua relajada la voz resultará hipotónica). La posición corporal debe ser vertical y equilibrada, con la expresión corporal activa.
- b. La respiración fónica es esencial porque la voz es aire. Se genera a partir de una columna de aire que se apoya en la musculatura abdominal y se proyecta al exterior. También se debe coordinar el habla con la respiración para evitar el uso de aire residual.
- c. La articulación ágil y precisa hace el habla inteligible; la resonancia debe equilibrarse entre las 3 cavidades de acuerdo con las características de la lengua (la voz fatigada se posterioriza). El maestro debe tener una buena dicción.
- d. La fonación no será brusca ni soplada (se aprecia al vocalizar) y aportará al habla la necesaria variación de tonos en intensidades para captar la atención del alumno. Se evitará en todo momento la monotonía.
- e. El oído controla la emisión vocal mediante un automatismo (bucle audiofonatorio) que busca la meta vocal que el sistema debe alcanzar. Por ejemplo, la consecuencia de esa meta, en condiciones de ruido ambiental, puede aumentar la presión subglótica, la tensión muscular y de este modo desajustar el sistema. El oído participa en la autorregulación del uso de la voz.
- f. El sistema nervioso regula el funcionamiento del sistema y por eso resulta sensible a los estados emocionales del sujeto: la voz refleja el estado de ánimo y la disposición del que habla. La voz, al transmitir emociones informa de la motivación del profesor (Le Huche y Allali, 2003; Morrison y Rammage, 1996).

La carga vocal se define por la demanda vocal a que se somete el sistema que se acaba de describir. Está determinada por factores directos e indirectos. Entre los factores directos se distinguen 5 elementos: el tiempo de fonación durante una jornada de trabajo cuyo índice es el porcentaje de tiempo medio de fonación por hora de trabajo, la intensidad de habla, el tono medio de voz hablada, el nivel de ruido ambiental y el tiempo de descanso vocal (Gorospe et al., 2004).

La sobrecarga vocal a la que se somete el maestro puede dar lugar a una disfonía funcional. Por ejemplo, según el estudio de Sodersten et al. (2002), en el caso de los maestros de Educación Infantil la carga está determinada por 5 h de clase diarias con un promedio del 20% de tiempo de fonación por hora de trabajo, a una intensidad media > 80 dB y alternando voz hablada y cantada (Sodersten et al., 2002). Es natural que en estas condiciones laborales aumente el riesgo de disfonía. Considérese que en el caso de las enfermeras, el tiempo medio de fonación por hora de trabajo es del 5,3% y la intensidad media en torno a 60 dB (Masuda, Ikeda, Manako y Komiyama, 1993).

Además, se pueden dar otros factores que inciden indirectamente en la voz aumentando el riesgo de disfonía. El es-

trés, otras condiciones de salud que inciden en la voz (debilidad general, enfermedad...), hábitos perjudiciales (fumar, falta de hidratación, alimentación inadecuada, vida sedentaria, sueño insuficiente...) (Gotaas y Starr, 1993; Le Huche y Allali, 2003).

Existen variaciones en los perfiles de carga vocal dependiendo del nivel de enseñanza y de la especialidad. Así, Buekers, Bierens, Kingma y Marres (1995) encuentran que la intensidad alta (entre 72 y 90 dB) es empleada por los profesores de primaria y secundaria un 20% del tiempo y por los de universidad un 30%. Estos hablan en espacios más amplios, a más alumnos y durante más tiempo; un profesor de universidad en una clase teórica suele hablar un 90% del tiempo o más (González-Pumariega y Castejón, 2012), un tiempo de fonación por hora de habla muy superior al del profesor de Educación Primaria, pero este grita con más frecuencia o se tensiona para gestionar el aula. Los profesores de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria aumentan la carga porque hablan y cantan durante la clase. Por otro lado, los profesores de educación física hablan en espacios abiertos y los de matemáticas usan más la pizarra, lo que aumenta la exposición al polvo de tiza (Preciado et al., 2005). Se trata de perfiles de carga vocal diferentes que deben ser considerados en la educación vocal.

La carga vocal y la prevalencia de las disfonías han hecho que se reivindicase el reconocimiento de la disfonía funcional como enfermedad profesional. Es una cuestión legal que se ha planteado por primera vez recientemente. En el cuadro de enfermedades del Real Decreto 1299/2006 se reconocen como enfermedad profesional «los nódulos de las cuerdas vocales a causa de los esfuerzos sostenidos de la voz por motivos profesionales» propios de «actividades en las que se precise uso mantenido y continuo de la voz, como son profesores, cantantes, actores, teleoperadores, locutores». Es decir, solo se reconocen los nódulos como enfermedad profesional y otras alteraciones funcionales no merecen ese reconocimiento.

El proceso patológico de la disfonía funcional

La instauración de una disfonía funcional por el ejercicio de la profesión docente es más frecuente en los 5 primeros años de carrera (Simberg, Sala, Tuomaninen, Sellman y Ronnema, 2006). Es el resultado de un proceso en el que participan 3 componentes: el profesor y su circunstancia individual (hábitos, rasgos temperamentales, estilo de vida y estilo comunicativo...), el contexto en el que desarrolla principalmente su trabajo (condiciones acústicas, nivel de ruido...) y la interacción del maestro con el contexto en que trabaja (regulación de la intensidad y la velocidad de habla durante la clase, en el patio, en el despacho, por teléfono...). La confluencia de variables que afectan negativamente a la voz explica las dificultades vocales que el profesor experimenta y el curso del proceso patológico. La ergonomía vocal se ocupa de estudiar las condiciones necesarias para que los comportamientos del educador en el aula sean adecuados para la salud vocal y no se conviertan en factores desencadenantes de disfonía (Gorospe et al., 2004; Sodersten et al., 2002).

Preciado et al. (2005) para explicar el núcleo del proceso patológico indican que la sobrecarga vocal induce un

aumento de la tensión muscular faríngea, laríngea y respiratoria que si persiste desencadenará una disfonía. Muchos maestros experimentan esa sobrecarga ocasionalmente cuando por distintos motivos (ruido ambiental, ventanas abiertas, tensión emocional, catarros, faringitis o laringitis, falta de tonificación vocal a primera hora del día, cansancio, debilidad general...) para conseguir el rendimiento vocal esperado (meta determinada por el control auditivo) «aprietan», es decir, elevan excesivamente la intensidad y el tono, y aumentan así la tensión muscular con la consiguiente fatiga vocal.

Si la sobrecarga es ocasional y corregida mediante conductas de moderación, da lugar a dificultades vocales pasajeras. Es decir, todos los maestros se enfrentan a los componentes y variables que aumentan el riesgo vocal pero solo un grupo llega a padecer una disfonía. Pensando en los estudiantes de Magisterio, es importante reflexionar en clase sobre la siguiente cuestión: si todos los maestros se enfrentan a esa sobrecarga, ¿qué aspecto es determinante para diferenciar a los profesores que desarrollan una disfonía de los que no llegan a desarrollarla?

La respuesta a esta cuestión es muy extensa pero aquí se limitará a un aspecto esencial: la autorregulación vocal es una habilidad esencial para prevenir disfonías funcionales. Se ocupa de la identificación y control de distintos aspectos del uso de la voz en un contexto concreto: saber actuar con la voz en un contexto profesional (aula, patio, sala de profesores...) es ser vocalmente competente. Cuando el docente se autorregula controla la sobrecarga y reduce el riesgo. Los profesores con disfonía tienen dificultades para atender activamente a la práctica vocal en el aula y para aplicar estrategias y conductas de moderación como el descanso vocal (durante y después de la clase), la modificación del contexto (acercarse a los alumnos o cerrar las ventanas), la reducción de la intensidad (reducir la intensidad en algunos fragmentos, no subir el tono, no cantar y no gritar), la mejora de la hidratación antes, durante y después la clase, el calentamiento vocal... Los docentes que llegan a instaurar una disfonía funcional, más que por la insuficiencia vocal — que también puede existir — se caracterizan por no controlar el uso de la voz durante la clase y por ser «sordos» a las señales de desajuste vocal que experimentan (Simberg, Sala y Ronnema, 2004; Sodersten et al. 2002; Timmermans et al., 2004).

Al persistir en el esfuerzo afianzan los bucles que conducen a la instauración de la disfonía: el bucle del esfuerzo vocal, de la modificación de la lubricación, de las modificaciones auditivas y estructurales (Preciado et al., 2005). En conjunto, se establece lo que Le Huche y Allali (2003) denominan círculo vicioso del sobreesfuerzo vocal.

Para concretar el proceso patológico se puede presentar a los futuros maestros el caso de Laura inspirado en la historia de docentes que acuden a rehabilitación logopédica. *Laura tras obtener brillantemente el grado de Maestro de Educación Infantil empezó a trabajar en un colegio concertado el curso pasado. Se considera afortunada por poder trabajar en su especialidad, pero las dificultades vocales que ha experimentado durante el primer año de docencia han mermado su satisfacción. Aunque ya había experimentado dificultades vocales desde pequeña y durante el grado (pérdidas frecuentes de voz después de salir por la noche), el proceso patológico que padece se inició al empezar a dar*

clase y se ha mantenido durante todo el curso. En clase emplea una intensidad vocal muy alta (la media es superior a 80 dB) y la fatiga vocal ha ido apareciendo poco a poco. Ahora, en su segundo año de docencia, ya aparece a la media hora de dar clase acompañada por una sintomatología subjetiva intensa: sensación de cuerpo extraño, necesidad de carraspear, sequedad, molestia en el cuello, dolor... Todo ello representa una preocupación continua y una barrera para su actividad comunicativa en el aula y fuera de ella. Pero Laura no aplica ninguna estrategia ni conducta de moderación: persiste en sus comportamientos vocales desajustados. Últimamente, al final del día, la calidad de su voz empeora y en varias ocasiones ha llegado a quedarse sin voz. De forma general, las cualidades de su voz se han ido limitando: a intensidad baja no le sale la voz, se ha reducido la extensión tonal, lo que genera muchas dificultades para cantar con los niños (ha dejado de hacerlo en el segundo año de docencia) o contarles un cuento y su timbre resulta constreñido, áspero y nasal. Al hablar, el esfuerzo vocal es cada vez mayor pero el rendimiento va disminuyendo. Laura esperaba mejorar durante las vacaciones de verano con el reposo estival pero al empezar el curso se ha encontrado con la misma dificultad y entonces —fijense: después de casi 2 años de proceso— decidió consultar al médico-foniatra para encontrar una solución. En la exploración laríngea realizada le han diagnosticado nódulos y le han recomendado un período de baja y rehabilitación logopédica durante 6 meses.

Se propone a los alumnos que en grupos indiquen y ordenen los 5 motivos por los que Laura ha llegado a tener nódulos.

El estilo de vida del estudiante del grado de Maestro

Para explicar un proceso patológico como el de Laura se han mencionado 3 componentes: maestro y su circunstancia individual, el contexto e interacción maestro-contexto. Los 3 se aplican en el aula y el centro escolar pero también en la vida social y familiar del maestro, es decir, en el conjunto de contextos en que participa el mismo.

La forma de participar y los hábitos del maestro determinan un estilo de vida y un estilo comunicativo que pueden ser acordes más o menos con el uso profesional de la voz. Se presenta un ejemplo como recurso para que el profesor de grado pueda analizar el estilo de vida de los estudiantes: *María es una maestra que experimenta dificultades vocales. De su estilo de vida obtenemos los siguientes datos: vive con sus padres que tienen problemas de audición, participa en un grupo de teatro que ensaya lunes y miércoles. Los viernes suele salir. Es una persona extrovertida, charlatana, alegre y con una risa estentórea muy frecuente. Habla mucho y muy rápido. Fuma 10 cigarrillos al día y apenas practica deporte, por lo que su vida es muy sedentaria. A partir de este ejemplo cada alumno puede describir su estilo de vida y su estilo comunicativo para determinar: ¿qué debe suprimir?, ¿qué debe incorporar?, ¿qué debe cambiar? Y, en los 3 casos: ¿cómo va a hacerlo?, ¿qué estrategias va a emplear?*

En relación con el estilo de vida del alumnado, el profesorado universitario tiene una seria responsabilidad con los futuros docentes, y me refiero tanto a los estudiantes de

Magisterio como a los de otras disciplinas que van a dedicarse a la docencia en cualquier nivel educativo. El problema es que algunos universitarios empiezan a experimentar serias dificultades de voz durante sus estudios de grado (Timmermans et al., 2004). Esto se puede explicar en parte porque la llegada a la universidad coincide con una mayor libertad para salir por la noche, en un entorno sociocultural en el que la vida nocturna juvenil se acompaña de comportamientos perjudiciales para la voz (fumar, consumir alcohol y drogas, gritar, hablar en ambientes ruidosos, someterse a cambios de temperatura...). Así, algunos estudiantes se someten semanalmente a una sobrecarga que aumenta el riesgo de disfonía. Ante este problema, los profesores deben detectar y orientar a los estudiantes que después del fin de semana están con frecuencia disfónicos o presentan ya una disfonía persistente. El ciclo de pérdida-recuperación vocal semanal puede condicionar el futuro profesional si el estudiante no introduce conductas de moderación en sus salidas nocturnas. No se trata de no salir, sino de salir de otro modo. En concreto, el profesor debe informar de que la propuesta de hacer una evaluación de la voz a los futuros docentes como requisito para ser contratados se va imponiendo; y de que esa evaluación supone una barrera insalvable para el futuro laboral de algunos estudiantes desinformados que se han dejado la voz en el camino.

Para terminar este apartado, se mencionan 7 pautas básicas para promover la salud vocal que se pueden recordar en clase: 1) no fumar: el tabaco provoca lesiones graves en la laringe. Un maestro, especialmente si presenta dificultades vocales, no debe fumar; 2) moderación vocal: no responder con sobreesfuerzo a situaciones de limitación vocal; 3) mantener un buen nivel de hidratación; 4) controlar los procesos de vías respiratorias altas; 5) controlar el reflujo gastroesofágico: evitar digestiones pesadas; 6) practicar deporte: evitar la vida sedentaria, y 7) después de 15 días con disfonía, acudir a un médico especialista (Gorospa et al., 2004).

Técnica vocal y uso de la voz en el aula

El entrenamiento de la técnica vocal se realizará en talleres impartidos por logopedas a pequeños grupos (20 alumnos) y organizados a nivel de facultad. En los talleres se procurará: 1) mejorar la posición y el tono muscular trabajando la verticalidad y tonificando y relajando las estructuras que lo precisen. Se potencia la expresión corporal y la comunicación no verbal; 2) instaurar el modelo costodiafragmático, el uso del apoyo abdominal, la ampliación del soplo y el ajuste de la coordinación respiración-habla; 3) preparar los resonadores para la proyección vocal mediante ejercicios de motricidad oral, dicción, agilidad articulatoria y resonancia, y 4) normalizar el gesto fonatorio ajustando el ataque vocal, la meseta y el final. Potenciar las variaciones de tono e intensidad en el discurso ajustando las variaciones prosódicas al contexto y también al discurso para captar la atención del alumno evitando la monotonía (Morrison y Rammage, 1996).

Es evidente que los profesores del grado de Maestro no pueden ni deben ocuparse en estos contenidos. Sin embargo, sí podrán guiar al alumno para mejorar el uso de la voz en el aula. Para ello, partirán del compromiso de participación del alumnado (Castejón, 2011). La jerarquía de dificul-

tad que los alumnos deben asumir en clase incluye retos de participación como: decir el nombre, presentarse, responder a una pregunta, formular una pregunta a demanda del profesor (¿alguna pregunta hasta aquí?), formular una pregunta interrumpiendo la explicación, hacer una exposición en clase, participar en unas jornadas para estudiantes organizadas en la facultad. La participación se ocupa tanto del entrenamiento de la competencia para hablar en público como de la competencia vocal. Durante las participaciones, el profesor —tal como señaló Cicerón— valorará lo que el alumno dice, el orden en que lo dice, y también cómo se dice. El profesor podrá regular al alumno que con frecuencia tiende a emplear conductas defensivas que dificultan la comunicación con el público: no mirar al público, hablar bajo queriendo pasar desapercibido, bajar o esconder las manos en los bolsillos, gestos no comunicativos (rascarse, tocarse el pelo, balanceos...), leer en lugar de hablar, hablar rápido... (Castejón, 2011).

El profesor guiará al alumnado en aspectos como: utilizar la expresión corporal y la comunicación no verbal con naturalidad, empezar a una determinada intensidad, variar la intensidad y el tono, gestionar el ruido, emplear pausas, no hablar ininterrumpidamente... La participación y el uso de la voz mejoran cuando se incluyen en la evaluación de la asignatura si no se consideran aspectos irrelevantes (Caspi, Chajut, Saporta y Beyth-Marón, 2006).

Conclusiones

Las disfonías orgánicas se asocian a estados de salud que pueden ser independientes del trabajo vocal del docente, pero las disfonías funcionales se asocian a sobrecarga vocal propia de la actividad profesional y son frecuentes en los maestros. La alta prevalencia ha llevado a considerar los nódulos vocales como enfermedad profesional, y este reconocimiento, aunque insuficiente, conlleva la obligación de que las facultades de profesorado y educación se ocupen de la educación vocal de los futuros maestros.

Junto a la labor preventiva de los expertos (logopeda, médico-foniatra, otorrinolaringólogo), el profesor del grado de Maestro puede desempeñar una labor preventiva importante en el marco de la asignatura que imparte. Se ocupará de ofrecer un modelo de uso vocal (mostrando sus debilidades y fortalezas) y guiará al alumno para hacer un uso estratégico de la voz durante la participación en clase. Además, en distintos momentos dará información básica sobre el funcionamiento vocal, la carga vocal, el proceso patológico y el estilo de vida del futuro maestro.

Se ha ofrecido una propuesta novedosa para que el profesor de universidad realice esas tareas preventivas. Pero a pesar de haber diseñado acciones preventivas para incluirlas en el programa de una asignatura del grado, los profesores pueden resistirse a aplicarlo por creer que no deben hacerlo por ser un trabajo para expertos o que no quieren hacerlo por estar ocupados en otros contenidos. Sea cual sea la disposición inicial, los profesores pueden ofrecer un modelo de uso estratégico de la voz (con sus debilidades y fortalezas) y también incluir de forma puntual alguno de los contenidos y ejemplos mencionados en sus clases. En ese caso, se habrá cumplido el objetivo de este trabajo.

Referencias

- Bovo, R., Galceran, M., Petruccelli, J. y Hatzopoulos, S. (2007). Vocal problems among teachers: evaluation of a Preventive Voice Program. *Journal of Voice*, 21, 705-722.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buekers, R., Bierens, E., Kingma, H. y Marres, E.H. (1995). Vocal load as measured by the voice accumulator. *Folia Phoniátrica y Logopaédica*, 47, 247-302.
- Castejón, L. y España, Y. (2004). El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. *Aula Abierta*, 83, 107-126.
- Castejón, L. (2011). ¿Cómo desarrollar la competencia de hablar en público en el alumnado universitario? *Aula Abierta*, 39, 31-40.
- Caspi, A., Chajut, E., Saporta, K. y Beyth-Marón, R. (2006). The influence of personality on social participation in learning environments. *Learning and Individual Differences*, 16, 129-144.
- González-Pumariéga, S y Castejón, L. (2012). Cómo empezar una clase: comunicación y motivación en la docencia universitaria. *Actas del 21st Annual World Congress on Learning Disabilities*. Oviedo. 1330-1338.
- Gorospe, J.M., Málaga, J., Garrido, M. y Castro, R. (2004). Prevención de los trastornos de la voz en docentes. En M.C. Vázquez: *Trastornos del lenguaje oral*. Universidad del País Vasco. Servicio de Publicaciones.
- Gotaas, C. y Starr, C. (1993). Vocal fatigue among teachers. *Folia Phoniátrica et Logopaédica*, 45, 120-129.
- Le Huche, F. y Allali, A. (2003). *La voz. Patología de origen funcional*. Barcelona: Masson.
- Masuda, T., Ikeda, Y., Manako, H. y Komiyama, S. (1993). Analysis of vocal abuse: fluctuations in phonation time and intensity in 4 groups of speakers. *Acta Otorrinolaringológica*, 113, 547-552.
- Morrison, M. y Rammage, L. (1996). *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Barcelona: Masson.
- Preciado, J., Pérez, C., Calzada, M. y Preciado, P. (2005). Frecuencia y factores de riesgo de los trastornos de la voz en el personal docente de La Rioja. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 55, 161-170.
- Puyuelo, M. y Llinas, M. (1992). Problemas de voz en docentes. *Revista de Logopedia Foniátrica y Audiología*, 12, 72-84.
- Sodersten, M., Granqvist, S., Hammarberg, B. y Szabo, A. (2002). Vocal behavior and vocal loading factors for preschool teachers at work studied with Binaural DAT Recordings. *Journal of Voice*, 16, 356-371.
- Thibeault, S. L., Merrill, R. M., Roy, N., Gray, S. D., y Smith, E. M. (2004). Occupational risk factors associated with voice disorders among teachers. *Annals of Epidemiology*, 14, 786-792.
- Verdolini, K. y Ramig, L. O. (2001). Review: occupational risks for voice problems. *Logopedics, Phoniátrics Vocology*, 26, 37-46.
- Simberg S., Sala E. y Ronnema A. M. (2004). A comparison of the prevalence of vocal symptoms among teachers students and others university students. *Journal of Voice*, 18, 363-368.
- Simberg, S., Sala, E., Tuominen, J., Sellman, J., Ronnema, A. (2006). The effectiveness of group therapy for students with mild voice disorders: a controlled clinical trial. *Journal of voice*, 20, 97-109.
- Timmermans, B., De Bodt, M. S., Wuyts, F. L. y Van de Heyning, P. H. (2004). Training outcome in future professional voice users after 18 months of voice training. *Folia Phoniátrica et Logopaédica*, 56, 120-129.