



FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA

**FORMACIÓN EN VOZ EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE
UNIVERSIDADES CHILENAS ACREDITADAS**

Seminario de Investigación para Optar al Grado de Licenciado en
Fonoaudiología

Autores/as

Nataly Astorga Guajardo

Nury González Gamboa

Jazmín Espinoza Silva

Vania Henríquez Corvalán

Dámaris Mena Abarca

María Narea Veas

Bernardo Navarro Urrutia

SAN FELIPE - CHILE, 2020

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1 Fundamentación del problema de investigación	10
1.2 Formulación de la pregunta de investigación	12
1.3 Formulación de objetivos general y específicos.....	12
1.3.1 Objetivo General.....	12
1.3.2 Objetivos Específicos	13
1.4 Viabilidad de la investigación	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
2.1 Voz.....	14
2.2 Voz profesional.....	15
2.3 Voz proyectada.....	17
2.4 Voz en el profesor.....	19
2.4.1 Demanda vocal	20
2.4.2 Calidad vocal	21
2.4.3 Incidencia de patología vocal	23
2.5 Estado del arte	26
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	29

3.1 Tipo de estudio	29
3.1.1 Enfoque.....	29
3.1.2 Alcance	29
3.1.3 Diseño.....	30
3.2 Población	30
3.3 Muestra	31
3.3.1 Tipo de muestreo y diseños de la muestra.....	31
3.3.2 Tamaño de la muestra.....	31
3.3.3 Criterios de selección de la muestra	32
3.4 Tabla 1 Operacionalización de variables	32
3.5 Instrumentos	37
3.6 Técnicas de obtención de la información	38
3.7 Procedimientos	38
3.8 Materiales	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	40
4.1 Información general.....	40
4.2 Estructura microcurricular	44
4.3 Equipo profesional.....	51
4.4 Actividades extracurriculares	53
4.5 Relevancia de la formación en voz.....	55
4.6 Análisis gráfico bivariado.....	57

CAPÍTULO VI: DISCUSIONES	63
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES.....	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXOS.....	77
Anexo 1: Cuestionario (Formulario de Google).....	77
Anexo 2: Correo Electrónico (Gmail)	80
Anexo 3: Cargo de personas que respondieron	82
Anexo 4: Presencia de actividades	82
Anexo 5: Tipo de actividades	83
Anexo 6: Carácter de actividades pasadas.....	84

AGRADECIMIENTOS

Este proceso ha sido bastante difícil, quizás ha requerido de un esfuerzo mayor debido a las circunstancias, pero nada habría sido posible sin el apoyo de todas las personas que han sido parte de él. Quiero agradecer a mi mamá y a mi papá por estar en cada paso que he dado, por alentarme siempre a ser mejor y a confiar en mis capacidades. Todo lo que soy y todo lo que he logrado es gracias a ellos, a su amor y apoyo incondicional. Gracias a mi hermana, por cada consejo que me dio desde su experiencia, que sin duda fueron los mejores, y por cada palabra de ánimo que me ayudó a seguir adelante. Gracias a ella esta investigación tomó un valor más importante para mí. Y por supuesto, a mis amigos y compañeros tesisistas, agradezco enormemente haberlos conocido y haber tenido la oportunidad de vivir este proceso junto a ellos, aún en los momentos más difíciles logramos sacar lo mejor de nosotros mismos. Gracias por tantas risas y por esta amistad tan linda que formamos. Son personas increíbles, sé que todos llegarán muy lejos, sin importar el camino que elijan seguir.

Nataly Astorga Guajardo.

Todo fue posible gracias a mis amigxs con quienes realice la investigación, su apoyo, constancia y alegría me motivaron cada día para continuar y terminar este largo proceso. Si bien la motivación no estuvo presente desde el principio, con este equipo todo es posible, nos superamos cada día y cada paso que damos nos hace más fonoaudiólogxs. Es una de las amistades más fabulosas de mi vida, así que les digo “tienen la inteligencia para llegar hasta donde quieran. Y cuando lleguen, yo estaré con ustedes para pedirles prestado”

(Bart Simpson).

Jazmín Espinoza Silva.

Sólo agradecer a la vida por permitirme coincidir con mis amigos y autores del seminario, gracias a ellos por el compañerismo, la simpatía, el apañe y la paciencia para lograr este desafío, son personas realmente valiosas y no tengo ninguna duda que llegarán muy lejos. También, reconocer a nuestros profesores por orientarnos en todo el proyecto. Finalmente, gracias a mi familia por apoyarme, aconsejarme y creer en mí desde siempre.

Vania Henríquez Corvalán.

Estoy eternamente agradecida de Dios por permitirnos llegar hasta este punto, por su fidelidad, su bondad y su inmenso amor. Agradezco a mis padres y a mi madre por acompañarme y apoyarme durante todo este largo camino, por entregarme el cariño, los consejos, la confianza y las herramientas necesarias para poder precisar con firmeza cada paso que doy. También agradezco a mis hermanas y a mi hermano, los motores que impulsan a que cada día quiera ser mejor persona y estudiante, dejándoles como enseñanza que con esfuerzo, generosidad y paciencia pueden lograr todo lo que deseen. Agradezco a la vida por unirme a este equipo de trabajo, son las personas más leales que he conocido y los amigos más increíbles del mundo. La mente brillante y el corazón gigantesco que tienen los hará llegar muy lejos, este es solo un logro más de todos los triunfos que la vida tiene preparados para ustedes. Podría decir que me siento la universitaria más dichosa y orgullosa por finalizar esta investigación, pero ni el más grande de los éxitos se puede comparar con la felicidad de coincidir con las personas correctas y construir con ellas los lazos más sinceros y bonitos. Nada de esto hubiera sido posible sin nuestra verdadera amistad.

Dámaris Mena Abarca.

Agradezco en primer lugar a mi familia que siempre me ha apoyado en cada paso que he dado, principalmente, a mis padres quienes han sido un pilar fundamental para que pueda seguir adelante con mi futuro, a mi hermana que sin sus consejos, charlas y aliento no habría

llegado hasta este punto. En segundo lugar, agradecer a nuestros profesores tutores quienes nos guiaron en todo este proceso. Por último, agradecer al grupo que pertenezco para la realización de esta tesis, quienes además de ser mis compañeras son mis amigas, pasamos por varias etapas, hubo discusiones, llantos y risas, pero ¿qué grupo no pasa por estas situaciones? En fin, a pesar de todo esto seguiremos caminando juntos porque este grupo está para grandes cosas y estoy seguro que estos lazos que se han creado seguirán por mucho tiempo más.

Bernardo Navarro Urrutia.

RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo el año 2020 en Chile y tiene como objetivo describir la formación en voz en el currículum de las carreras de pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas. El enfoque del estudio es cuantitativo, con un alcance de tipo descriptivo y un diseño de carácter no experimental transeccional. Con respecto al análisis de los datos, se realizó en base a 78 respuestas, recopiladas a través de un cuestionario de la plataforma Google Forms dirigido a los/as directores/as y jefes/as de carreras pedagógicas. A partir de los resultados obtenidos, se observó que el 78% de ellas no presenta formación vocal, lo que representa a 17 Universidades de un total de 29.

Se puede destacar que en Chile, hasta el momento, no se han realizado indagaciones sobre el currículum con respecto a la formación en voz en las distintas carreras de pedagogía de las universidades. De este modo, el estudio se transforma en una investigación pionera sobre la formación vocal en docentes desde el pregrado, otorgando información novedosa con respecto al área.

En conclusión, los programas de estudios nacionales no toman en consideración la formación vocal, como tampoco los comportamientos que benefician el cuidado de la voz, ni la prevención de factores que podrían provocar una disfonía. Lo anterior, posiblemente sea el motivo por el cual existe una alta incidencia de patologías vocales en los docentes chilenos, por lo tanto, para evitarlas es relevante implementar dicha formación en el currículum de las carreras pedagógicas.

Palabras Claves: Formación en voz, Currículum, Carreras de Pedagogía.

INTRODUCCIÓN

La voz del docente es su principal herramienta de trabajo debido a que juega un rol fundamental en la comunicación e interacción con los estudiantes. Sin embargo, en algunas investigaciones, se ha evidenciado una alta incidencia de patología vocal en dichos profesionales, quienes requieren de una mayor demanda y calidad vocal para ejercer de una manera eficaz su trabajo en el aula. Lo anterior, se ve reflejado en un estudio realizado por la UNESCO en 2004, llamado “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, donde se indica que el 46% de los profesores en Chile ha padecido disfonía como consecuencia de una ausencia de técnica vocal por parte de ellos/as (Riquelme, 2015).

Cabe destacar que, para evitar la presentación de patologías que afecten la voz de los profesores, es indispensable que existan programas de estudio que se dediquen a la formación en voz en el pregrado de las universidades chilenas. Dichos programas, deberían considerar aprendizajes sobre técnica vocal, conductas saludables relacionadas con el cuidado de la voz y prevención de factores que provoquen dichas anomalías, para lograr preservar la voz en términos del ejercicio docente (Mora et al., 2018).

De acuerdo a lo anterior, es necesario que el currículum de las carreras pedagógicas se transforme en el protagonista de dicha formación tan necesaria para la profesión docente, ya que debiese ser enseñada y puesta en práctica dentro de las cátedras que son expuestas en la estructura curricular del pregrado. De esta manera, los profesores egresarían con una base concreta en cuanto a formación vocal, otorgándole la importancia que corresponde a la voz, validándola como herramienta de trabajo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con los cuidados que debe recibir para resguardar su óptimo funcionamiento y por consiguiente,

evitar enfermedades relacionadas con su voz a corto y largo plazo. En relación a todos los argumentos previamente expuestos, esta investigación tiene un valor importante, ya que evidencia la necesidad de integrar cátedras que conciernen a la formación vocal en el currículum de las Universidades Chilenas.

En este contexto, surge como pregunta: ¿Qué se evidencia, con respecto a la formación en voz, en el currículum de las carreras de Pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas? Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es describir la formación en voz en el currículum de dichas carreras, para evidenciar la presencia o ausencia de formación en voz.

En cuanto al desarrollo de esta investigación, en primer lugar, se presenta el “Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación”, donde se abarca la fundamentación del problema, pregunta de investigación, los objetivos y la viabilidad. Luego, se realiza una revisión del tema plasmada en el “Capítulo II: Marco teórico”, en el cual se abordan los conceptos centrales que sustentan la investigación; además, del estado del arte, donde se alude a investigaciones nacionales e internacionales respecto al tema. En segundo lugar, se da a conocer el “Capítulo III: Marco metodológico”, donde se exponen las características del estudio como, por ejemplo, el alcance, la población, instrumentos, entre otros. Luego se presenta el “Capítulo IV: Resultados”, en el que se desarrolla la información obtenida en base a gráficos y el “Capítulo V: Discusiones”, donde se comentan los resultados de la investigación. Finalmente, el “Capítulo VI: Conclusiones” incluye una síntesis de los hallazgos más relevantes de la investigación, comentarios generales respecto a los resultados obtenidos, limitaciones del estudio y sus proyecciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Fundamentación del problema de investigación

Los profesionales de la educación están expuestos a presentar diferentes patologías vocales debido a que utilizan su voz durante tiempos prolongados y requieren de una alta demanda vocal. Dicha alteración tendrá una gran repercusión sobre su desempeño laboral. Es en este contexto que surge la idea de la presente investigación, debido a la alta incidencia de patología vocal descrita en los docentes que, según el estudio “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, realizado en 2004 por UNESCO, el 46% de los profesores en Chile ha padecido disfonía (Riquelme, 2015) provocada por una ausencia de técnica vocal de dichos profesionales.

De acuerdo con lo anterior, se puede observar una gran necesidad de formación en técnica vocal por parte de la comunidad de docentes chilenos, ya que al no contar con ella caen en el uso de conductas abusivas. En el ámbito clínico, las investigaciones sobre la formación vocal que tienen las carreras de Pedagogía de las Universidades Chilenas Acreditadas, difieren mucho entre una institución y otra. De manera que, es importante incluirla por dos razones; en primer lugar, y de acuerdo a Gómez (2007):

El docente es un profesional de la voz y como tal debe saber cuáles son los requerimientos para una voz saludable y tener conciencia de que las alteraciones de la voz no sólo repercuten en su capacidad comunicativa interpersonal sino en el desempeño satisfactorio de su profesión (citado por Rivas, Bastanzuri y Olivera, 2013, pp. 76-77).

Por lo tanto, todos los profesionales de la voz, entre ellos los docentes, requieren tener formación en voz, debido a que están comprometidos con la tarea de la comunicación oral en todos sus aspectos y, a su vez, los compromete con el cuidado y perfeccionamiento de su herramienta de trabajo, que es la voz (Riquelme, 2015).

En segundo lugar, dentro de los usuarios con disfonía, los pedagogos corresponden a la mayor población con enfermedades relacionadas al uso de la voz. Como se menciona en un principio, el estudio “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, realizado por la UNESCO, señala un porcentaje significativo de docentes con patologías vocales (Riquelme, 2015).

La presente investigación se fundamenta, por lo tanto, en que se ha observado una falta de formación en voz de los profesores egresados de las universidades chilenas, lo que se puede confirmar en la tesis realizada por Castillo, Casanova, Valenzuela y Castañón (2014, p. 4), donde se señala que “las Escuelas de Pedagogía no incluyen en sus programas académicos una real preparación de los profesores para la adquisición de una técnica vocal en voz”. Lo anterior implica un descuido en la salud vocal de estos profesionales, desencadenando una patología vocal.

Con respecto a lo mencionado, se considera necesario dar importancia a la incidencia de patología vocal en docentes chilenos. Sin embargo, esto no se ha podido llevar a cabo ya que, según Castillo, et. al. (2014, p. 4), “en Chile no existen datos suficientes respecto a la prevalencia de patología vocal en este importante grupo de profesionales”. Por consiguiente, se considera relevante abrir una nueva línea investigativa en esta área, con el objetivo de contribuir a este

tipo de estudios, puesto que se cuenta con escasos datos sobre la formación en voz de profesores en Chile.

El propósito de esta investigación fue levantar información con respecto a la formación en voz de las carreras de pedagogía de Universidades Chilenas acreditadas. A su vez, se elaboró una base de datos, que permitirá promover la apertura de espacios para el/la fonoaudiólogo/a en la formación de docentes. Esto se llevaría a cabo, a través de la generación de cursos o talleres sobre el uso de la voz en las instituciones de educación superior que forman profesores, para de esta manera favorecer su cuidado vocal y prevenir posibles alteraciones que puedan afectar su principal instrumento de trabajo, en base a la entrega de herramientas para el manejo de la técnica vocal.

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

¿Qué se evidencia, con respecto a la formación en voz, en el currículum de las carreras de Pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas?

1.3 Formulación de objetivos general y específicos

1.3.1 Objetivo General

- Describir la formación en voz en el currículum de las carreras de Pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar cátedras sobre formación en voz en el currículum de carreras pedagógicas en Universidades Chilenas acreditadas.

- Analizar la estructura microcurricular, en relación a: cantidad de horas, cantidad de semestres, créditos, localización en la malla curricular y modalidad, de las asignaturas relacionadas con la formación en voz.

- Identificar el equipo profesional que realiza las asignaturas de formación en voz en el currículum de carreras pedagógicas en Universidades Chilenas acreditadas.

- Comparar la formación en voz en el currículum de las carreras pedagógicas en las diferentes Universidades Chilenas acreditadas que la imparten.

1.4 Viabilidad de la investigación

Esta investigación fue viable debido a diferentes aspectos. En primer lugar, se tuvo acceso a la información sobre la formación en voz en las carreras de pedagogía mediante un cuestionario aplicado a los/as directivos/as de las distintas universidades acreditadas del país. En segundo lugar, se contó con la supervisión de fonoaudiólogas dedicadas al área de voz. Por último, es un estudio de bajo costo, ya que sólo se requirió del trabajo de los/as tesistas para la revisión del currículum de Pedagogía en las diferentes Universidades Chilenas acreditadas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En primera instancia, dentro de este apartado se exponen conceptos y nociones básicas de la voz, su producción y las formas de uso. Además, se hace mención a la voz profesional y proyectada. Luego, se aborda la voz en el profesor, en la cual se desglosa la demanda, la calidad y la incidencia de patología vocal. Por último, se abarca el estado del arte que complementa el desarrollo de la investigación.

2.1 Voz

La voz es un acto voluntario en el cual interviene una gran cantidad de estructuras corporales, no participa exclusivamente la boca y la laringe, sino que también los pulmones, la tráquea, los órganos fonoarticulatorios, el sistema nervioso central, la audición, entre otras (Rivas et al., 2013). Por lo tanto, la voz implica la participación del cuerpo de manera global. Así pues, según Carreño, Cañarte y Zambrano (2018), también transparenta la vida psíquica y emocional del hablante, por lo que se necesita un balance entre los órganos corporales y el lado emocional para producir la voz de forma adecuada.

La producción de la voz está dada por la salida de aire que viene desde los pulmones, atraviesa los pliegues vocales aproximados, los hace vibrar y, por consecuencia, produce la voz. Dicho sonido se va a modificar (ampliar o atenuar) a través de las cavidades resonanciales como faringe, boca y nariz (Figura 1). Finalmente, el sistema resonancial va a encargarse de conformar el timbre característico de cada persona (Rivas et al., 2013).

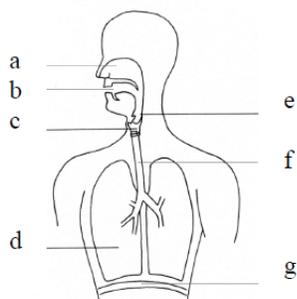


Fig. 1. *Aparato fonador*

a: cavidad nasal; b: cavidad bucal; c: laringe;
d: pulmones; e: faringe; f: tráquea; g:
diafragma.

Los músculos del abdomen (que no aparecen
en el dibujo) serán junto con el diafragma los
responsables del control de nuestra voz.

Figura 1. Aparato fonador.

Fuente: Torres, B. (2016). *Anatomía Funcional de la Voz* (p. 1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304805617_ANATOMIA_FUNCIONAL_D E_LA_VOZ

Como resultado, la voz se vuelve un instrumento natural y personal que es determinante para poder socializar en diferentes contextos con otras personas. Para ciertos individuos, la voz asume un rol fundamental, por ejemplo, en comunidades tales como docentes, cantantes, actores, locutores, entre otros. En este contexto, toda ocupación que requiera características vocales particulares, y un uso prolongado de esta para cumplir con su objetivo, será considerado un profesional de la voz (Cabrera, Batista y Palacio, 2018).

2.2 Voz profesional

Los profesionales de la voz se definen como todas aquellas personas que utilizan la voz como herramienta de trabajo. Es decir, la voz se vuelve un componente importante en la comunicación interpersonal, pues a través de ella el profesional se puede expresar y llegar al interlocutor. Por esta razón, los profesionales de la voz deben tener un correcto entrenamiento de esta, “con una articulación precisa, coordinación neumofónica, buen sonido, ritmo y

velocidad adecuados, lo que muestra claridad de ideas” (Zerbetto, Tiek y Zangiacomi, 2010, p. 1).

Cada profesional de la voz debe tener conocimiento de su sistema fonatorio y de las funciones que realiza mientras se encuentra trabajando. Sin embargo, dicho conocimiento no es solo una cuestión teórica, se trata también de percibir sensaciones internas provocadas por la fonación, ya que estas corresponden a la base del esquema corporal vocal que construirá la persona, y es gracias a esta construcción que aprenderá a dominar este esquema de manera que le permita mantener su voz libre y adecuada en cualquier contexto en el que se encuentre (Bustos, 2012).

El profesional de la voz va a transformar el uso de su voz en un elemento fundamental, pues es su herramienta de trabajo. Existen oficios en los cuales el uso de la voz es muy intenso, tanto en la cantidad de horas que es necesario hablar, como por la calidad de voz que requieren (Bustos, 2012). Además, en este contexto, la voz profesional se puede dividir en artística y no artística. Dentro de la primera, se encuentran profesiones como locución, canto, actuación, etc. En cambio, entre las profesiones que pertenecen a la segunda se hallan: fonoaudiología, pedagogía, periodismo, entre otros. Además, dependiendo de la exigencia y la demanda que esta requiera se puede clasificar en las formas de uso vocal, entre ellas se distinguen: voz hablada y cantada, cada una utilizada en diferentes contextos y labores (García, 2015).

A partir de lo anterior, Segrega afirma que “el habla y el canto comparten el mismo sistema de fonación, sin embargo, se observan diferencias en su funcionamiento y resultado” (2014, p. 8). Los profesionales del canto son capaces de modificar voluntariamente la forma y posición de los elementos activos del tracto vocal (laringe, velo del paladar, lengua) mediante la técnica, con el propósito de conseguir la máxima potencia vocal, esto es posible gracias a un

buen control respiratorio y un cierre glótico eficaz (García y Gavilán, 2010). En la utilización de la voz cantada, el manejo de ella se define a través de las exigencias del repertorio, junto con las características del contexto en donde se tiene que ocupar dicho temario (García, 2015). Según Cobeta et al., (2013), los profesionales de la voz cantada se consideran cantantes y actores.

Por otra parte, la práctica del habla se realiza permanentemente y, en general, está relacionada con hábitos saludables y eficaces, ya que se asocia con la necesidad orgánica de la comunicación. No obstante, todos los mecanismos que se vinculan a la producción de la voz se realizan de manera inconsciente, puesto que es mucha la información que el cuerpo procesa cuando se habla, aparte del mensaje que se quiere transmitir. Según Cobeta, Núñez y Fernández (2013), dentro de los profesionales de la voz hablada se consideran: pedagogos, actores, locutores, teleoperadores, entre otros.

Tal como se mencionó, los/as docentes tienen una relación estrecha con la voz, ya que la utilizan como instrumento de trabajo. Debido a esto, muchos de ellos necesitan amplificar su voz en diferentes contextos para poder llegar a todos sus estudiantes. Lo anterior es posible gracias al comportamiento vocal llamado voz proyectada, que requiere ser entrenada en dichos profesionales (Bustos, 2012).

2.3 Voz proyectada

La voz proyectada o directiva, según Le Huche (1993), es “un comportamiento vocal mediante el cual un sujeto se propone actuar sobre otro, siendo el interlocutor o el auditorio el primer objetivo de sus preocupaciones. La intención de ser entendido es predominante” (citado

por Bustos, 2012, p. 60). De modo que, según Zerbetto et al., (2010), cuanto mejor sea la proyección de su voz y más adecuada sea la intensidad, cumplirá su función de manera óptima.

Para lograr la proyección de la voz es necesario adoptar comportamientos vocales específicos. En relación a esto, Bustos (2012) menciona los siguientes: intencionalidad mental con el fin de incidir y actuar sobre otro sujeto, tener una mirada enfocada en el interlocutor para manifestar la intención comunicativa, una posición corporal o enderezamiento que contribuya a la proyección vocal eficaz y activar el apoyo abdominal que ayude al sujeto a regular la acción del diafragma.

Habitualmente, la voz proyectada es utilizada en un ambiente de ruido, donde el emisor debe destacar por su voz aumentando su intensidad, con el fin de ser escuchado por el receptor, por lo tanto, se puede producir una situación de estrés o tensión. En este entorno el docente necesita sumar a su voz más volumen y todo el cuerpo trabaja en dicha tarea. Por lo tanto, esta tensión psicológica y física podría generar que la voz proyectada no fluya de manera adecuada (Olatz, 2013).

Por esta razón, para alcanzar una voz proyectada sin sobreesfuerzo, evitando patologías derivadas de un mal uso, es necesario un entrenamiento en técnica vocal, la implementación de medidas de higiene vocal, disminución de factores del ambiente que la entorpezcan y re-educación de la postura y respiración para que el/la profesor/a logre conservar su voz sana o corregirla al empezar a notar síntomas de enfermedad (Olatz, 2013).

Es esencial que los/as docentes adquieran todo el comportamiento vocal antes descrito, para lograr utilizar la voz en forma profesional. Según Vila (2015), uno de los grupos de

profesionales que ha estado siempre en observación por parte de los investigadores es el de los/as profesores/as. De hecho, se han realizado diferentes investigaciones que han estado enfocadas desde las dificultades que presentan en la voz, hasta cuáles son las consecuencias de la disfonía en su enseñanza (citado por Bautista, 2017).

2.4 Voz en el profesor

Los/as profesores/as forman parte de los grupos implicados en la voz profesional con más importancia, pues para entregar sus conocimientos a los/as estudiantes dentro de un aula, muchas veces bulliciosa, dependen de una buena y permanente calidad vocal. A partir de esto, se considera la voz como medio de enseñanza que propicia una instrucción y educación, pues está relacionada con componentes didácticos que van a dinamizar las relaciones entre los agentes involucrados en el proceso: estudiantes, profesores/as y grupo (Cabrera et al., 2018).

Dentro de este contexto, y como ya se mencionó anteriormente, la fonación se basa en emitir un sonido que posteriormente será articulado en palabras y proyectado al exterior. Para lograr esta acción y la forma de uso vocal que necesita un/a docente, se requieren volúmenes sonoros y armoniosos, una emisión que permita ser oída con nitidez, calidad de sonido y el dominio de poder mantener todas estas características vocales en un tiempo prolongado (Riquelme, 2015).

Además, Bustos (2012) afirma que, al enfrentarse a un grupo y tener una alta demanda vocal, el/la docente debe ir regulando, mediante la práctica, intensidad, proyección y resonancia de su voz, con la finalidad de conseguir precisión y flexibilidad en los movimientos de

respiración, articulación y de expresión, todos estos requeridos para entregar un mensaje claro. Según lo que mencionan Barmat de Mines, Ramos, Balderiote y Parente (2011), lo anterior le otorgará al profesor/a una voz con las siguientes condiciones: articulación adecuada, ritmo correcto con pausas claras, gama amplia de matices e inflexiones, proyección y óptimas estrategias para hacer valorar momentos silenciosos.

Lo anterior evidencia que el/la docente requiere de elementos importantes en el uso de la voz para su quehacer profesional. Dentro de estos se encuentran prosodia, intensidad para la proyección de la voz y la demanda vocal (Castillo, Casanova, Valenzuela y Castañón, 2014). Esta última se abordará en el siguiente apartado.

2.4.1 Demanda vocal

La demanda vocal es una combinación entre el uso prolongado de la voz, su exigencia y factores externos, como ruido de fondo, acústica y calidad del aire. Dichos elementos podrían afectar la frecuencia fundamental, la cualidad y la intensidad de la fonación. Sin embargo, la demanda varía ampliamente dependiendo de las profesiones involucradas con el uso vocal (Castillo, 2017).

En este caso, los/as profesores/as presentan una alta exigencia vocal para realizar su labor y, además, están expuestos a factores de carga vocal, como: utilizar la voz durante tiempos prolongados sin descanso ni pausas para recuperación, uso de la voz en lugares con ruido ambiente o hablar a alta intensidad. Todo lo anterior resulta en una mayor carga, por lo tanto, un mayor desgaste vocal (Atará y Ángel, 2017).

A su vez, existen factores de riesgo asociados al desgaste de la voz del/la docente, como mencionan Cobeta et al., (2013), los asociados a elementos de carácter físico, como la temperatura, la cual, en condiciones extremas, ya sea debido a frío (aire acondicionado) o calor (lugares calefaccionados), afectará al sistema respiratorio generando sequedad de mucosa y falta de lubricación en las cuerdas vocales.

También, se encuentran factores tóxicos como el consumo de tabaco, el cual afecta la calidad vocal. Además, según Zerbetto et al., (2010), existen características que son frecuentes en los/as profesores/as, frente a una alta demanda vocal, tales como tensión en los músculos cervicales, postura y patrón de respiración inadecuados, altura tonal cambiante, agudización repentina al momento de gritar, voz apagada, atascada, sin proyección, entre otras.

2.4.2 Calidad vocal

La calidad vocal hace referencia a la emisión, cuando se encuentra es normal o eufónica, Guzmán la define como “aquella voz en que los parámetros vocales se encuentran dentro de rangos normales y esto se percibe perceptualmente como una voz sana” (2010, p. 5). La calidad vocal de una persona puede estar influenciada por su anatomía facial y laríngea. Por ejemplo, la combinación equilibrada entre resonancias faciales y pectorales tienen como resultado una buena voz (Bertucci, Carvajal, Fuentes, Rojas y Sepúlveda, 2012). Por lo tanto, una voz de calidad requerirá que el conjunto de órganos que conforman el aparato fonador accione de manera sinérgica y combinada, junto con un manejo adecuado de la voz frente a las demandas vocales (Cobeta et al., 2013). Esto se producirá siempre y cuando se den ciertas condiciones anatómicas y fisiológicas, las cuales necesitan un equilibrio tanto psicológico como neurovegetativo y nervioso, además de una correcta regulación hormonal, dado que la producción vocal no es un fenómeno aislado (Tulon citado por Bertucci et al., 2012).

En el caso de los/as docentes, la calidad de su voz se transforma en una herramienta de proyección social. Por esta razón, es que la emisión se convierte en algo más que sólo la entrega de contenidos, sino que en un modelo de musicalidad, ritmo, entonación, resonancia, entre otros elementos. Como resultado, los/as estudiantes incorporan y aprovechan de manera positiva dicho modelo cuando la función vocal es adecuada (Barmat de Mines et al., 2011).

Uno de los aspectos a considerar para lograr tener una voz adecuada es la higiene vocal. Se refiere a una actividad dirigida a la prevención de patologías e incluye medidas sobre la persona, ambiente y voz. Para que la realización de esta sea efectiva, es necesario educar y concientizar adecuadamente al/la docente, para que comprenda que es la única persona responsable de cuidar su voz y así lleve a cabo una buena higiene vocal (Cobeta et al., 2013).

El objetivo del programa de higiene vocal es identificar y eliminar las causas del abuso y/o mal uso vocal. Según Cobeta et al., (2013), el primero se refiere a una conducta violenta y dañina para la voz, es decir, comportamientos traumáticos sobre los pliegues vocales. Por ejemplo, utilizar la voz en ambiente con ruido, hablar por largos periodos de tiempo, a una intensidad muy alta, realizar esfuerzo al fonar durante un periodo inflamatorio, carraspear, toser, etc. En cambio, el mal uso vocal es la utilización inadecuada del tono e intensidad de la voz, entre estas conductas se encuentran: hablar con un tono más grave o más agudo, aumento de tensión, ataques vocales bruscos, esfuerzo al fonar. Todo lo mencionado anteriormente se observa en el entorno docente y, por esta razón, “los profesores presentan un mayor riesgo de sufrir disfonía debido a las conductas de abuso y mal uso vocal al ejercer su profesión” (Mora et al., p. 177).

2.4.3 Incidencia de patología vocal

Todos/as los/as docentes se encuentran expuestos/as o están en riesgo de desarrollar y adquirir desórdenes vocales, incluso, múltiples estudios los/as posicionan en el primer lugar dentro de las categorías profesionales que podrían presentar alteraciones en la voz. Esto es debido a la labor profesional que ejercen y, en algunos casos, por uso y ejercicio de hábitos inadecuados. Dicho desorden podría repercutir en la salud comunicativa de la persona e interferir en su desempeño laboral (Barreto, Cháux, Estrada, Sánchez, Moreno y Camargo, 2011).

De esta manera, y como afirma Barreto et al., “la enfermedad profesional de la voz o disfonía ocupacional incluye cualquier alteración vocal directamente relacionada con el uso de la voz en una actividad profesional que disminuya, comprometa o impacte la comunicación del trabajador” (2011, p. 412). Siguiendo con Barreto et al., (2011), este impacto vocal se relaciona principalmente con el uso excesivo de la voz, la mayoría de las veces, por el desconocimiento de técnicas y estrategias acerca del cuidado y manejo adecuado de la voz, lo que puede llegar a generar trauma en los pliegues vocales.

Además de lo anterior, existen ciertos factores ambientales que pueden relacionarse de manera indirecta con el trabajo de docencia y favorecer la alteración vocal, dentro de ellos se encuentran: salas en extremo grandes, con alto número de alumnado y con mala acústica, estudiantes indisciplinados, aulas próximas a calles con alto tránsito, lo que provoca ruido de fondo, exposición a contaminantes, entre otros. Todos estos factores van a propiciar un aumento en la intensidad que va a utilizar el/la profesor/a para poder ser escuchado/a, generando abuso y mal uso vocal lo que puede desencadenar en fatiga vocal y posteriormente disfonía (Barmat de

Mines et al., 2011). Asimismo, se encuentran causas de alteración vocal relacionadas con el estilo de vida que llevan los/as profesores/as, dentro de ellas se destacan: tabaquismo, consumo excesivo de alcohol, gritos, habla en alta intensidad, falta de hidratación y reflujo gastroesofágico, este último asociado a comportamientos y hábitos alimenticios inadecuados (Barreto et al., 2011).

En general, en la población docente es importante resaltar la alta concurrencia de disfonías de base funcional, entre ellas existe la disfonía funcional, que es “aquella que no tiene origen orgánico y cuya principal causa es la mala utilización de los recursos vocales, acompañada de hábitos nocivos y la mala disposición del entorno” (Caparrós, 2017, p. 6). Otro tipo de disfonía de base funcional es la orgánico-funcional, donde existe alteración orgánica en los pliegues vocales debido a comportamiento vocal inadecuado. En el caso de los/as docentes, suelen presentar lesiones tipo nódulos, que se vinculan frecuentemente con el uso vocal prolongado por las jornadas de trabajo. Los nódulos de las cuerdas vocales son lesiones tumorales pequeñas, generalmente bilaterales y simétricas que se encuentran “localizadas en la unión del tercio anterior con los dos tercios posteriores de las cuerdas vocales y se relacionan con un mal uso de la voz en determinadas profesiones” (Federación Estatal de Enseñanza de Comisiones Obreras, con la sigla CCOO, 2010, p. 8) (Figura 2).



Figura 2. Nódulos vocales.

Fuente: Cobeta et al., (2013). “*Patología de la voz*” (p. 154). Recuperado de <https://seorl.net/PDF/ponencias%20oficiales/2013%20Patología%20de%20la%20voz.pdf>

Como se mencionó anteriormente, la causa de los nódulos laríngeos es el esfuerzo vocal sostenido y se da prevalentemente en los/as profesionales de la voz. Siguiendo con esto y, como afirma la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO, “es la única patología reconocida en la actualidad como enfermedad profesional para el colectivo docente” (2010, p. 6). No obstante, entre el 20% y el 80% de los/as profesores/as padecen, a lo largo de su vida, trastornos de la voz.

En un estudio realizado por Alvarado, Pinzón, Tovar y Fajardo (2013), se evidenció la existencia de nódulos en 67 docentes, correspondiente a una prevalencia del 25,5% presentándose mayormente en mujeres, en individuos con edades entre 45 y 54 años y en profesores de educación física. Dentro de las variables que se relacionaron con el alto porcentaje de docentes que presentaron nódulos vocales se encontraron: sexo, edad, tipo de nódulo, área y nivel de desempeño.

Sin embargo, el nódulo vocal no es la única lesión que se da como consecuencia de una disfonía orgánico-funcional. También se pueden presentar pólipos laríngeos, y aunque ambas complicaciones derivan tanto del sobreesfuerzo como del mal uso de la voz que suelen presentar los/as profesionales educadores/as, los pólipos poseen algunas características diferentes. Cobeta et al., (2013), afirma que los pólipos son aquellas masas que se ubican en el tercio anterior de la cuerda vocal, se caracterizan por ser de tamaño variable, pediculados o sésiles, generalmente unilaterales, pero pueden presentarse en ambos pliegues (Figura 3).



Figura 3. Pólipo vocal.

Fuente: Cobeta et al., (2013). *“Patología de la voz”* (p. 244). Recuperado de <https://seorl.net/PDF/ponencias%20oficiales/2013%20Patología%20de%20la%20voz.pdf>

La Federación Estatal de Enseñanza de CCOO (2010) realizó un estudio sobre factores de riesgo predictivos de patologías relacionadas con la seguridad y la salud de los/as trabajadores/as docentes. En dicha investigación, 44 trabajadores refieren haber sido diagnosticados con una enfermedad profesional (4,28%) en el último año. De estas alteraciones, 24 corresponden a patologías de la voz (pólipos, nódulos, etc.).

2.5 Estado del arte

En el contexto de la presente investigación, se ha llevado a cabo la recopilación de información sobre estudios nacionales e internacionales que están relacionados directamente con la comunidad de docentes, y otros que sólo mencionan al/la profesor/a de manera superficial. A continuación, se expondrán los temas considerados más relevantes para la investigación.

Por un lado, en un estudio realizado en Chile por Mora et al., (2018), llamado “Contexto Ocupacional, Abuso y Mal Uso Vocal en Profesores de la Ciudad de Iquique”, se establece que la formación curricular de los/as docentes no hace mención sobre técnica vocal, hábitos saludables, autocuidado ni prevención de la salud de su voz. En consecuencia, se visualiza una falta de capacitación por parte de los/as profesores/as acerca del uso adecuado de su voz, junto con la incidencia de factores ambientales, laborales y personales que dan origen a una patología vocal.

Por otro lado, en un estudio realizado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) se analizó la incidencia de alteraciones vocales en la población de alumnos/as de pedagogía de 2° y de 5° año. En dicha investigación, Cuevas y Romero (2004) afirman que los trastornos de la voz se encuentran dentro de las causas principales de consulta fonoaudiológica, dentro de la comunidad estudiantil de las distintas carreras. Al mismo tiempo, expresan que existe la impresión de que estas alteraciones tienen una ocurrencia superior en alumnos/as que cursan la carrera de pedagogía, a diferencia de la población general. Se menciona que esto podría ser consecuencia de las exigencias que deben afrontar durante su formación académica (Cuevas y Romero, 2004).

Los resultados del estudio anteriormente mencionados demuestran que la incidencia de alteraciones vocales es muy alta en ambos grupos. Estos adquieren una gran relevancia en los/as estudiantes de 2° y 5° año, debido a que son futuros/as profesionales de la voz, por lo tanto, debieran poseer una voz en mejores condiciones que el resto de la población (Cuevas y Romero, 2004).

Los resultados obtenidos para los alumnos de 2° año pueden evidenciar que no reciben una adecuada formación en el área de voz durante el período previo a la práctica profesional. Esta situación plantea el desafío de otorgarles formación con respecto a su condición vocal. Al respecto debiera considerarse un proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica vocal necesaria para su futuro desempeño vocal. Además, en este contexto tendrían que incorporarse instancias de tratamiento foniátrico con la finalidad de solucionar los trastornos vocales ya instaurados, que no son superables solo con la técnica vocal (Cuevas y Romero, 2004, p. 29).

Todos los datos obtenidos en este estudio contribuyen a tener una evidencia que sostiene la idea de que existe una necesidad de implementar estrategias orientadas a poder desarrollar, instaurar y mejorar la técnica vocal en la formación de estudiantes que cursan carreras pedagógicas. De esta manera, se podría disminuir la alta incidencia de alteraciones y patologías vocales dentro de esta comunidad académica y así, reducir el impacto de ellas en la labor de los/as futuros/as profesionales de la voz (Cuevas y Romero, 2004).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de estudio

3.1.1 Enfoque

El enfoque de esta investigación es cuantitativo debido a que se basa en investigaciones previas junto con la recolección de datos para su realización, lo que busca es consolidar creencias y establecer con precisión los patrones de comportamiento que tiene una población, apoyándose en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En esta investigación, se aplicó un instrumento de medición a los/as director/as y jefe/as de los programas de las carreras de educación de las Universidades Chilenas acreditadas, posteriormente, se hizo un análisis estadístico de la información. Esto con la finalidad de observar la existencia de la formación en voz en el currículum de dichas carreras.

3.1.2 Alcance

La investigación tiene un alcance de tipo descriptivo, en el cual se indagan específicamente las características y perfiles de personas, comunidades, grupos u otros fenómenos que se estén revisando (Hernández et al., 2014). En este estudio se hizo una descripción de la información proporcionada por los/as directores/as y jefes/as de los programas de las carreras pedagógicas de las Universidades Chilenas acreditadas. Esta información tiene

relación con la presencia de formación en voz en el currículum de las carreras de educación, la cual fue recopilada a través del cuestionario mencionado anteriormente.

3.1.3 Diseño

El diseño de esta investigación es de carácter no experimental, ya que su objetivo radica en analizar y observar fenómenos en su contexto original, sin provocar intencionalmente la situación, sino que se limita a examinar la situación ya existente, en un momento determinado (Hernández et al., 2014). En este estudio, se observó y analizó la presencia de formación en voz de los/as estudiantes de pedagogía, información que fue proporcionada por los/as directores/as y jefes/as de los programas de las carreras pedagógicas de las Universidades Chilenas acreditadas, sin realizar modificación alguna a dicha información. Además, se aplicó el diseño transeccional descriptivo, que tiene como objetivo describir y analizar variables, su incidencia e interacción en un tiempo único. Concretamente, podría asimilarse a tomar una fotografía de algo que sucede en una circunstancia específica (Hernández et al., 2014). El objetivo del estudio fue describir la formación en voz en las carreras de pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas que actualmente se encuentren en funcionamiento, para recolectar la información se acudió a los/as directores/as y jefes/as de carreras pedagógicas entre los meses de septiembre y noviembre del año 2020.

3.2 Población

La población de la investigación comprende a las carreras de pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas.

3.3 Muestra

La muestra para esta investigación corresponde a las carreras de pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas que son presididas por un/a director/a o jefe/a de carrera, que cumplan criterios de inclusión.

3.3.1 Tipo de muestreo y diseños de la muestra

El tipo de muestra utilizado es no probabilístico porque, según Hernández et al., (2014), para llevar a cabo la elección de los elementos se van a tener en consideración las causas relacionadas al propósito de la investigación. El método de este tipo de muestra no es estructurado ni se sustenta en fórmulas probabilísticas, más bien va a depender de las decisiones que tome el grupo de investigadores/as. En este estudio, se recurrió a los/as directores/as y jefes/as de las carreras de pedagogía, que otorgaron información sobre la formación en voz en el currículum de las Universidades Chilenas acreditadas, que cumplieron con los criterios de inclusión. El diseño de la muestra es de tipo expertos, lo que se refiere a que es imprescindible el criterio de expertos respecto a un tema (Hernández et al., 2014). En esta investigación se acudió a los/as directores/as y jefes/as de carrera de pedagogía, que nos facilitaron información sobre la formación mencionada anteriormente.

3.3.2 Tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra es de 255 carreras de pedagogía que son presididas por directores/as o jefes/as de carreras de pedagogía, quienes otorgaron información con respecto a

la formación en voz en el currículum de las Universidades Chilenas acreditadas que cumplieron con los criterios de inclusión.

3.3.3 Criterios de selección de la muestra

- **Criterios de inclusión**

- Carreras de pedagogía presididas por directores/as o jefes/as, quienes otorgaron información con respecto a la formación en voz en el currículum de las Universidades Chilenas públicas que se encuentren acreditadas en el año 2020.
- Carreras de pedagogía presididas por directores/as o jefes/as, quienes otorgaron información con respecto a la formación en voz en el currículum de las Universidades Chilenas privadas que se encuentren acreditadas en el año 2020.
- Carreras de pedagogía presididas por directores/as o jefes/as, quienes otorgaron información con respecto a la formación en voz en el currículum de las Universidades Chilenas tradicionales privadas que se encuentren acreditadas en el año 2020.

3.4 Tabla 1 Operacionalización de variables

Dimensión 1: Información general		
Indicador	Definición	Operacionalización
1. Nombre y apellido	“Palabra que designa o identifica seres animados o inanimados” (RAE).	No corresponde.
2. Nombre de la institución	Nombre del establecimiento o fundación de algo (RAE).	No corresponde.

3. Tipo de institución	Tipo de establecimiento (RAE).	1= Pública 2= Privadas 3= Tradicionales privadas
4. Cargo	“Que se desempeña en las Administraciones públicas o en los órganos constitucionales y que, a diferencia de los ocupados por funcionarios profesionales, tiene carácter electivo o de confianza” (RAE).	No corresponde.
5. Carrera que coordina	“Conjunto de estudios, generalmente universitarios, que habilitan para el ejercicio de una profesión” (RAE).	No corresponde.
6. Años de acreditación de la carrera	“Documento que acredita la condición de una persona y su facultad para desempeñar determinada actividad o cargo” (RAE).	Respuesta numérica que registra la cantidad de años de acreditación.
Dimensión 2: Estructura microcurricular		
Indicador	Definición	Operacionalización
1. Cátedras con formación en voz	Materia de formación general respecto a la técnica vocal.	1= Sí 2= No
2. Número de cátedras	Número de facultades o materias particulares que enseña un catedrático (RAE).	1= 1 2= 2 3= 3

		4= 4 o más
3. Lugar	“Sitio que ocupa cada elemento en una serie” (RAE).	1= 1° 2= 2° 3= 3° 4= 4° 5= 5° 6= 6° 7= 7° 8= 8° 9= 9° 10= 10°
4. Número de créditos	“En la enseñanza universitaria, unidad de valoración de una asignatura o un curso, equivalente a un determinado número de horas lectivas” (RAE).	Respuesta numérica que va entre 1- 10.
5. Número de horas directas	Número de horas de docencia presencial.	1= 1 2= 2 3= 3 4= 4 o más
6. Número de horas indirectas	Número de horas que los estudiantes le asignan a su estudio de forma no presencial.	1= 1 2= 2 3= 3 4= 4 o más

7. Modalidad	Maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.	1= Teórico 2= Teórico práctico 3= Práctico
Dimensión 3: Equipo profesional		
Indicador	Definición	Operacionalización
8. Profesionales	Personas que ejercen su profesión con capacidad y aplicación relevantes (RAE).	1= Profesor de canto 2= Fonoaudiólogo 3= Profesor de música 4= Actor 5= Otro
9. Contenidos	“Tabla de materias, a modo de índice” (RAE).	Check list: 1= Anatomofisiología 2= Patología vocal 3= Higiene vocal 4= Técnica vocal 5= Oratoria 6= Otros
Dimensión 4: Sin formación en voz		
Indicador	Definición	Operacionalización
10. Presencia de cátedras en el pasado	Presencia de facultades o materias particulares en el pasado.	1= Sí 2= No

11. Presencia de actividades	“Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad” (RAE).	1= Sí 2= No
Dimensión 5: Actividades extracurriculares		
11.a Tipo de actividades	“Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad” (RAE).	Marque todas las alternativas que considere adecuadas: 1= Talleres 2= Conversatorios 3= Seminarios 4= Cursos 5= Otro
11.b Frecuencia	“Número de veces que se repite un proceso periódico por unidad de tiempo” (RAE).	1= Una vez 2= Dos veces 3= Tres veces 4= Cuatro o más
11.c Número de horas	Cantidad de tiempo designado a la actividad.	1= 1 hora 2= 2 horas 3= 3 horas 4= 4 horas o más
11.d Profesionales	Personas que ejercen su profesión con capacidad y aplicación relevantes (RAE).	1= Profesor de canto 2= Fonoaudiólogo 3= Profesor de música 4= Actor 5= Otro

11.e Carácter	Condición dada a alguien o a algo por la dignidad que sustenta o la función que desempeña (RAE).	1= Obligatorios 2= Optativos
Dimensión 5: Relevancia de la formación en voz		
Indicador	Definición	Operacionalización
12. Importancia	Relevancia de la formación en técnica vocal.	1= 1 nada importante 2= 2 3= 3 4= 4 5= 5 6= 6 7= 7 8= 8 9= 9 10= 10 muy importante
13. Justificación	Justificación de la pregunta 13.	No corresponde.

3.5 Instrumentos

El instrumento consistió en un cuestionario (Anexo 1) dividido en 6 dimensiones, las cuales abordaron una cantidad total de 24 preguntas, con respecto a información general de los/as directores/as y jefes/as de carreras de pedagogía de las Universidades Chilenas

acreditadas, e información sobre el currículum acerca de la formación de voz en estudiantes de dichas carreras. El tiempo estimado para la aplicación de este instrumento fue de no más de 10 minutos, el cual se llevó a cabo mediante una plataforma online (Google Forms) y correo electrónico vía Gmail (Anexo 2). Este cuestionario se validó a través de dos profesionales, una fonoaudióloga y una profesora de castellano.

3.6 Técnicas de obtención de la información

Para la obtención de información, se realizó un cuestionario con preguntas respecto a una o más variables. Dicho instrumento tuvo relación con el planteamiento del problema, además, el contenido de las preguntas fue de tipo “cerradas”, con opciones de respuestas que fueron delimitadas anteriormente (Hernández et al., 2014). En este estudio, la obtención de información se llevó a cabo mediante un cuestionario a través de una plataforma online Google Forms, donde dicho instrumento se aplicó en forma autoadministrada a los/as directores/as y/o jefes/as de carreras de pedagogía de Universidades Chilenas acreditadas que cumplieron con los criterios de inclusión.

3.7 Procedimientos

En primer lugar, se realizó un catastro de todas las Universidades Chilenas acreditadas que imparten carreras de pedagogía, donde se codificó cada una de dichas carreras. En segundo lugar, se construyó un instrumento con el fin de obtener información sobre la formación en voz en las carreras de pedagogía de las instituciones. Este instrumento fue revisado por una fonoaudióloga y una profesora de castellano, para luego ser aplicado a través de Google Forms a los/as directores/as y jefes/as de dichas carreras.

El instrumento anterior es un cuestionario que constó de 6 dimensiones de 24 preguntas en total. Una vez finalizado el instrumento, se traspasó a Google Forms para ser enviado a los/as directores/as y jefes/as de carrera. El muestreo se realizó a través de un procedimiento no probabilístico donde se decidió consultar a 255 carreras de pedagogía en 33 Universidades Chilenas acreditadas. Luego de hacer contactos vía correo electrónico con los/as directores/as y jefes/as de carrera, se envió el instrumento para ser respondido en forma autoadministrada, dándose un plazo de recepción de 4 semanas. Posterior a eso, se recogió toda la información en una base de datos de Excel 365, para finalmente realizar el siguiente análisis estadístico descriptivo, por variable y algunos cruces de variables: tablas y gráficas, estadísticas de centralidad, posición y de variación.

3.8 Materiales

Los materiales ocupados para el proceso de investigación fueron los siguientes:

- Cuestionario creado por el grupo de investigadores/as.
- Google Forms para la aplicación del cuestionario.
- 5 notebooks: samsung NP270E4E, macbook Air A1466, hp QCWB335, lenovo G40-80, hp envy X360.
- Internet Wi-Fi, H+, 3g, 4g, 5g.
- 6 celulares: samsung j8, iphone 6, iphone 7, iphone 7 plus, huawei p20 lite, huawei p40 lite.
- Google drive.
- Microsoft office.
- Aplicación zoom.
- Gmail.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados que muestran lo recabado por el cuestionario aplicado vía online a los/as directores/as y jefes/as de las carreras de pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas. El total de respuestas recibidas fueron 78, con las cuales se realizó un análisis estadístico descriptivo basado en tablas y gráficas.

4.1 Información general

En este apartado se presentan los datos obtenidos en cuanto a la información general de los/as directores/as y sus respectivas instituciones. A continuación, se expone el gráfico que corresponde a los datos obtenidos en relación a las Universidades que participaron en este estudio (Figura 4).

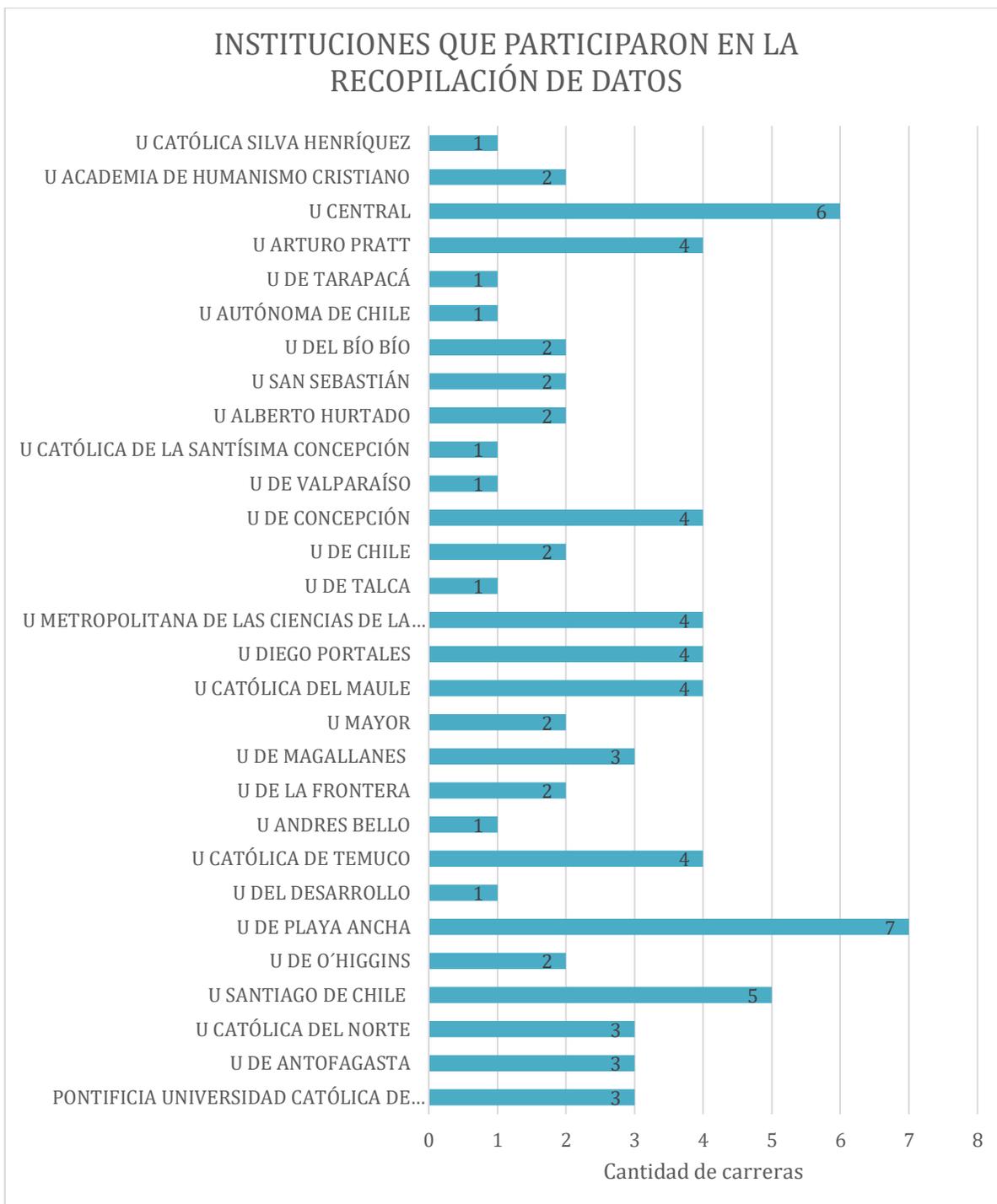


Figura 4. Instituciones que participaron en la recopilación de datos

En la figura anterior, se puede observar que de las 28 instituciones participantes en el estudio, la mayor cantidad de directivos/as de carreras de educación que respondieron

corresponde a la Universidad de Playa Ancha, seguido por la Universidad Central y la Universidad Santiago de Chile.

En relación al tipo de institución, los datos se distribuyen de acuerdo a la siguiente figura.

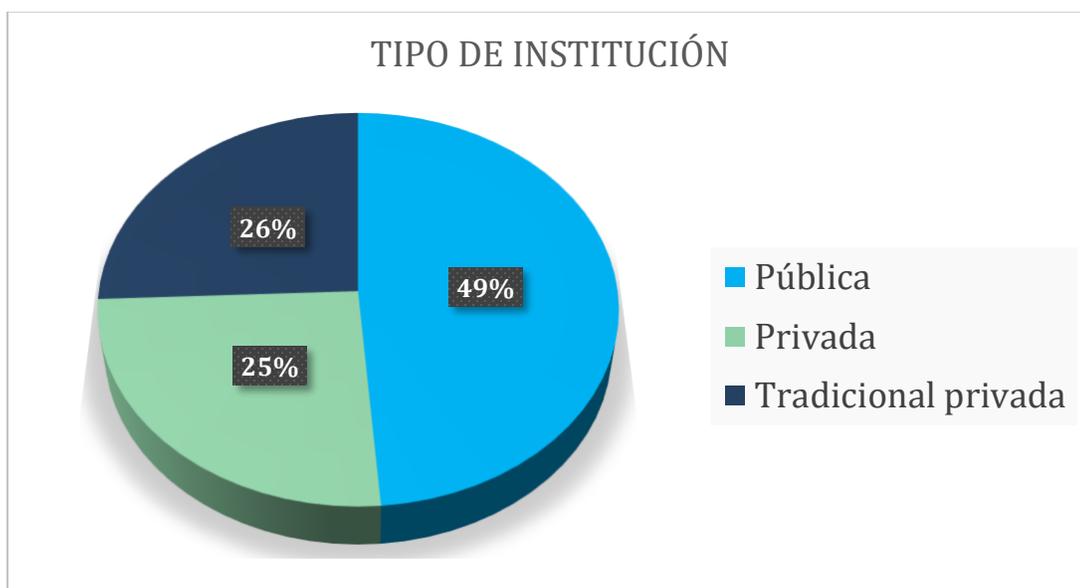


Figura 5. Tipo de institución

En la figura 5, el tipo de institución que respondió con mayor frecuencia, en esta investigación, fue la de carácter pública (49%).

Los datos concernientes a las carreras que participaron en esta investigación, se desarrollan de la siguiente manera.

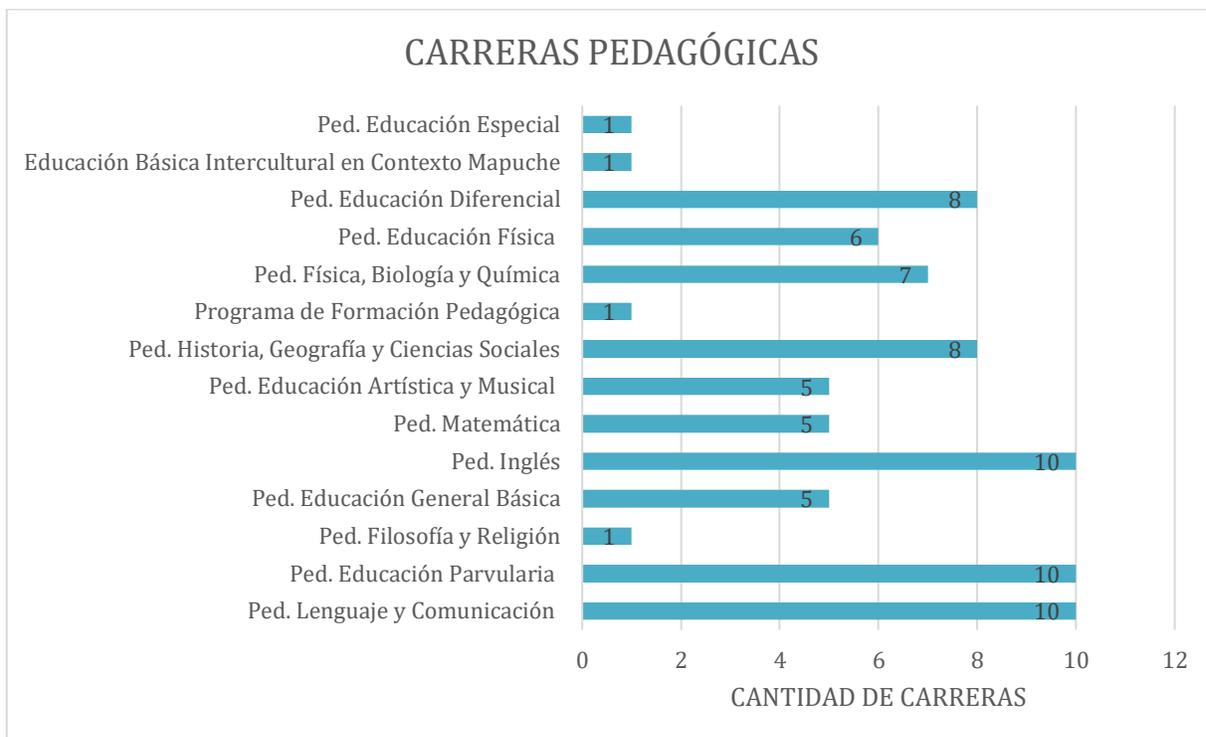


Figura 6. Carreras pedagógicas

En la figura 6, se visualiza la totalidad de carreras de pedagogía, cuyos directivos/as respondieron el cuestionario, se aprecia que las carreras con mayor frecuencia corresponden a Pedagogías en Inglés, Educación Parvularia y Lenguaje y Comunicación.

Considerando los años de acreditación que tienen las carreras en el estudio, se obtienen los siguientes resultados.

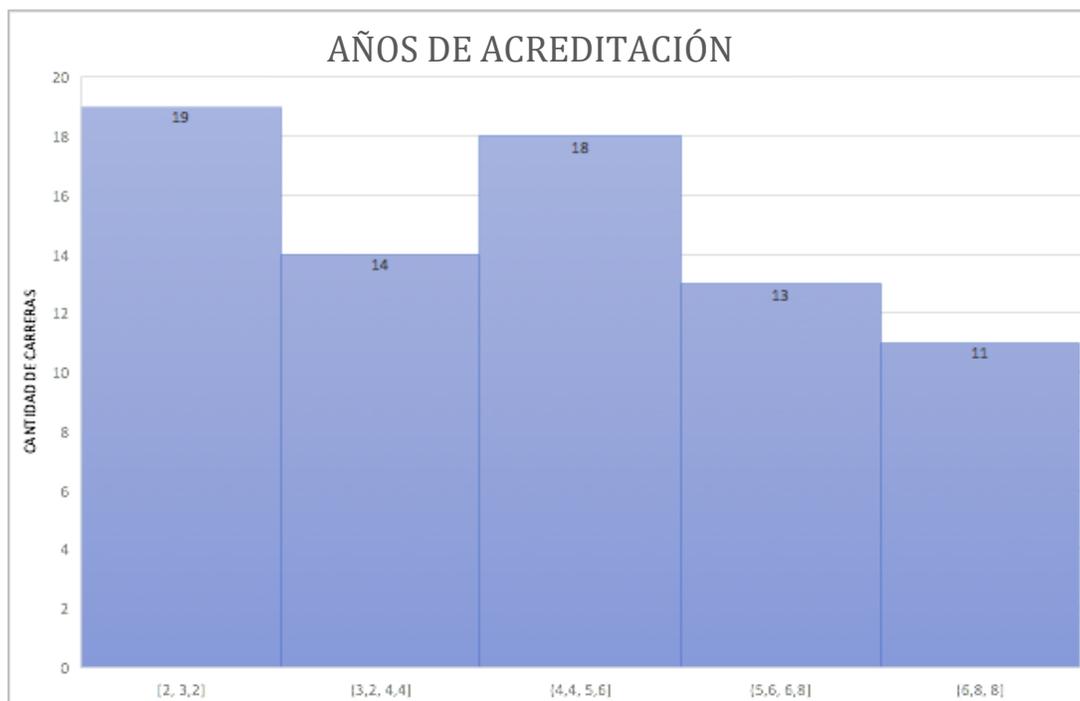


Figura 7. Años de acreditación

La figura 7 demuestra que de las carreras consultadas, la mayor cantidad se agrupa en el rango que va de 2 a 3,2 años de acreditación, seguida de aquellas que van de 4,4 a 5,6 años de acreditación. Por otro lado, el promedio de años de acreditación de las carreras es de 4,7 con una variabilidad de 1,5 años.

4.2 Estructura microcurricular

En esta sección se muestran gráficos con respecto a la estructura microcurricular de las carreras de pedagogía de las universidades, cuyos directores/jefes respondieron el instrumento. Con respecto a la presencia de cátedras con formación en voz, se encuentra lo siguiente.

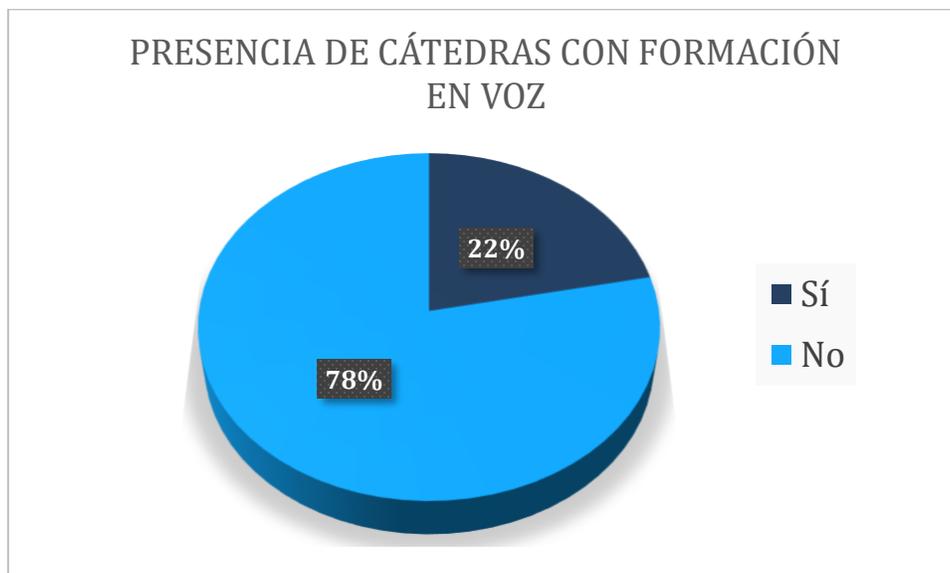


Figura 8. Presencia de cátedras con formación en voz

En la figura 8, se evidencia que un 78% de las carreras de pedagogía no presenta cátedras relacionadas con la formación en voz.

A continuación, se presenta sólo la información de las carreras que sí poseen formación en voz, las cuales corresponden al 22% del total. De acuerdo a lo anterior, en cuanto al número de cátedras con formación en voz que imparten las carreras, se exhiben los siguientes resultados.

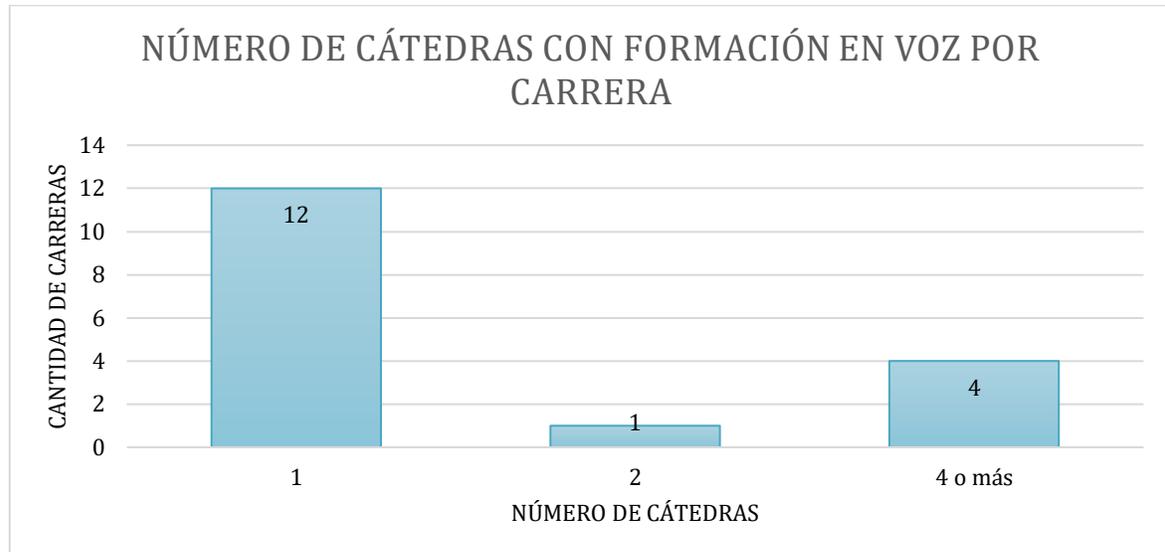


Figura 9. Número de cátedras con formación en voz por carrera

En la figura 9, se observa que la mayoría de las carreras pedagógicas imparten sólo 1 cátedra sobre formación en voz.

Los resultados relativos a la localización de cátedras en la malla curricular, se distribuyen de la siguiente manera.

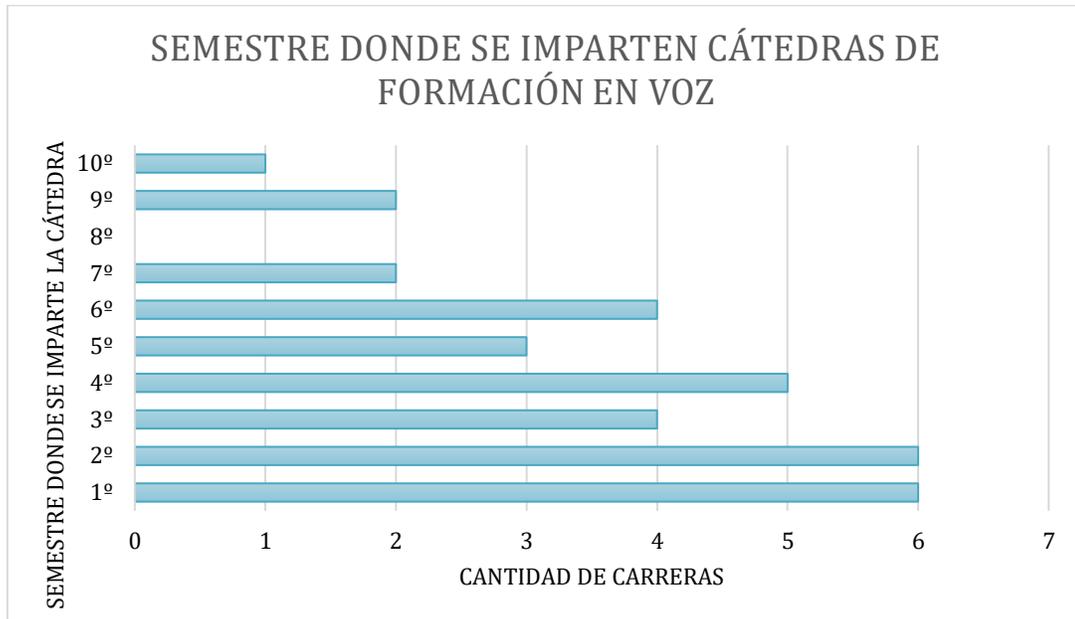


Figura 10. Semestre donde se imparten cátedras de formación en voz

En la figura 10, se demuestra que las cátedras de formación en voz se imparten en forma más frecuente en el 1º y 2º semestre.

En relación al número de créditos que son otorgados a las cátedras de formación en voz, se observan los resultados correspondientes en el siguiente gráfico.

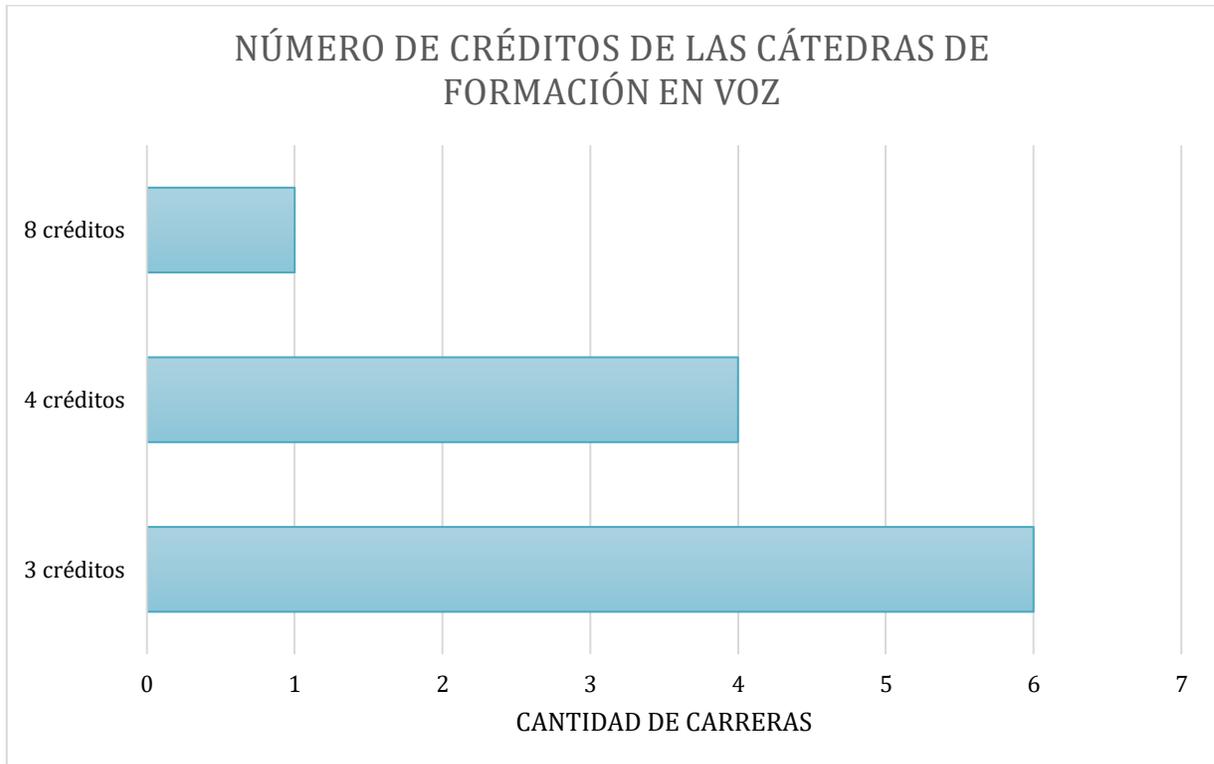


Figura 11. Número de créditos de las cátedras de formación en voz

En la figura 11, se evidencia que la mayoría de las carreras asigna 3 créditos a las cátedras de formación vocal.

A continuación, se muestran los datos obtenidos en relación al número de horas directas asignadas a las cátedras de formación en voz.

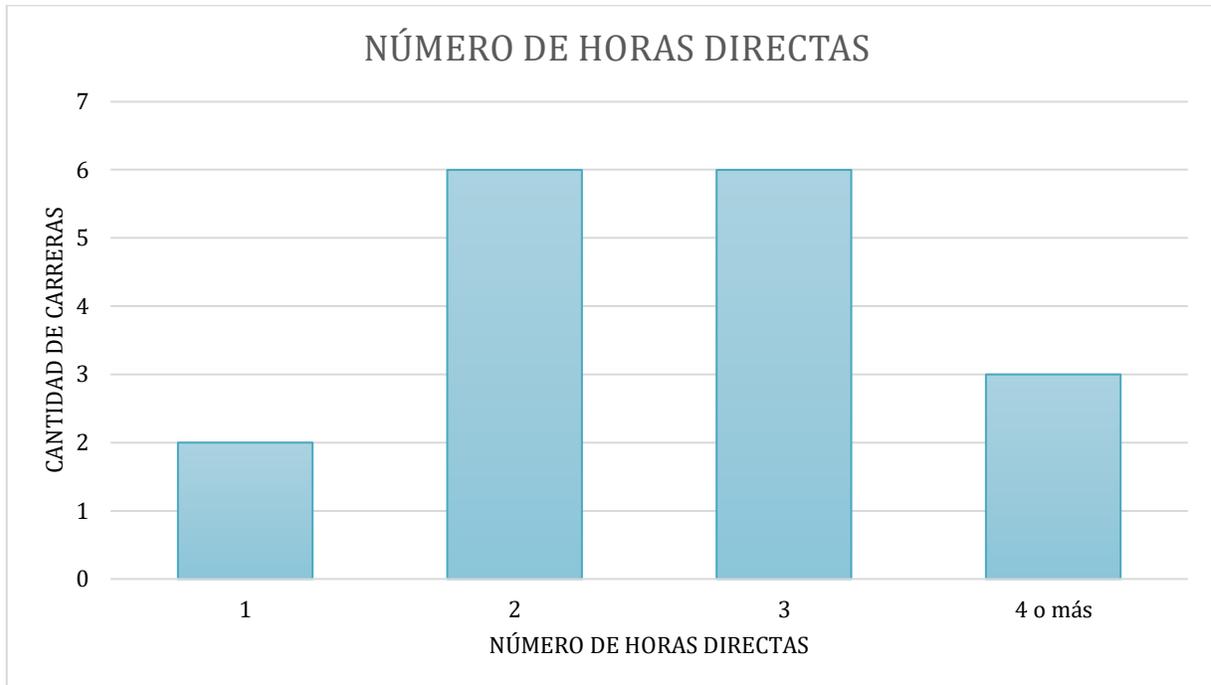


Figura 12. Número de horas directas

En la figura 12, se puede observar que la mayoría de las carreras que imparten cátedras de formación en voz le asignan a esta una cantidad de 2 a 3 horas directas.

En el siguiente gráfico se distribuyen los datos obtenidos con respecto al número de horas indirectas asignadas a las cátedras de formación en voz.

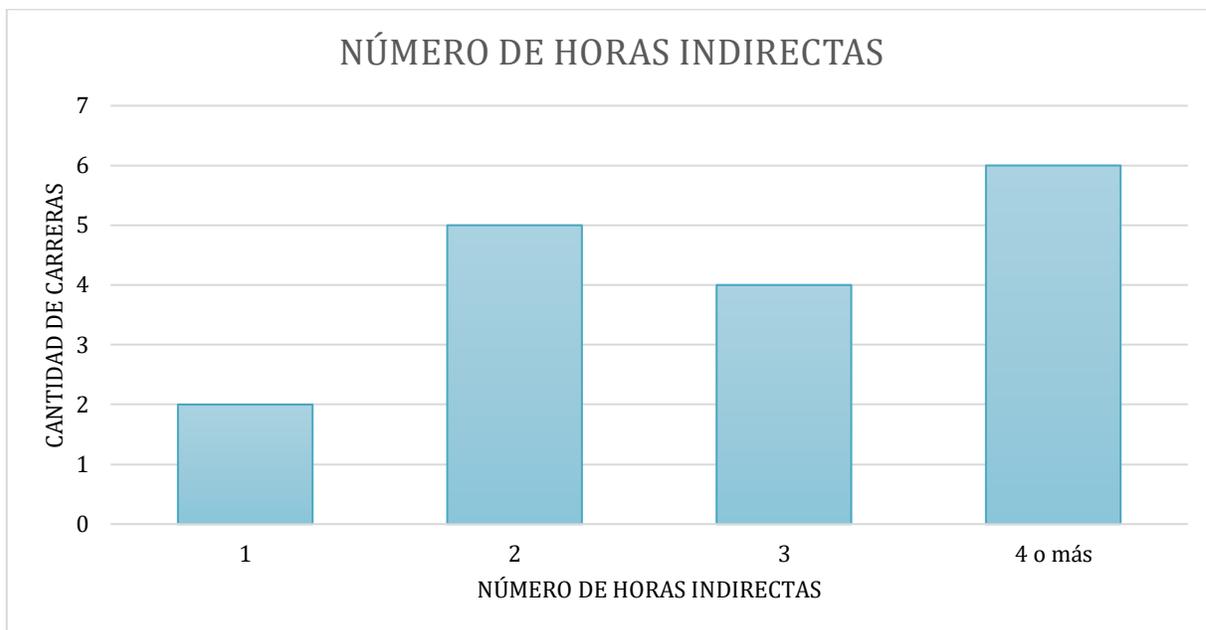


Figura 13. Número de horas indirectas

En la figura 13, se deduce que la mayoría de las carreras que imparten cátedras de formación en voz le asignan una cantidad de 4 o más horas indirectas.

Acerca de la modalidad que se emplea en las cátedras, se muestran los resultados observados en el siguiente gráfico.

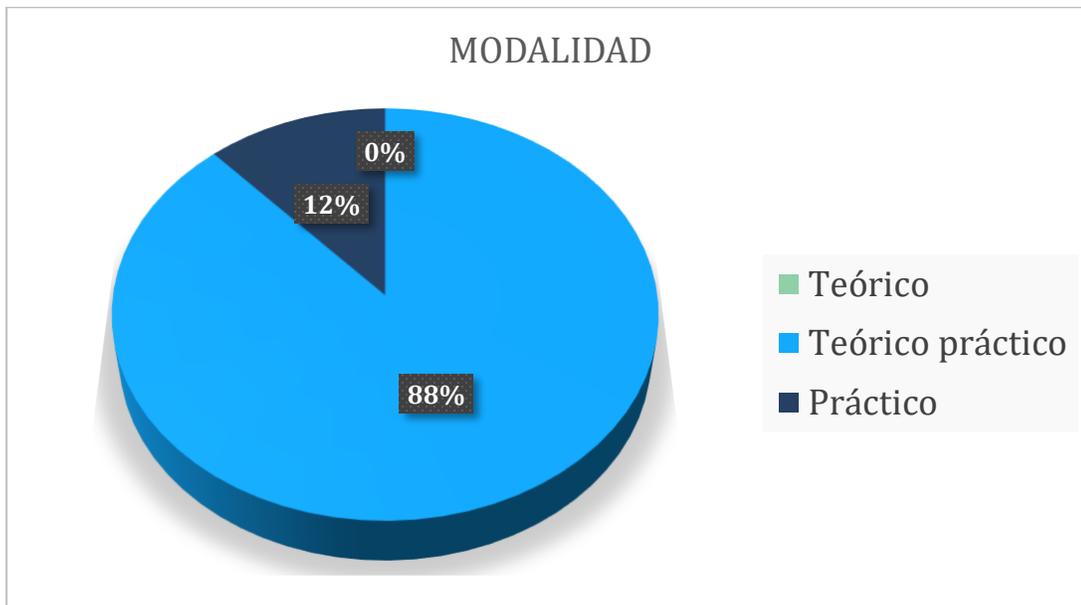


Figura 14. Modalidad de las cátedras

En la figura 14, se visualiza que la mayoría de las carreras imparte cátedras de formación en voz con modalidad teórico práctica.

4.3 Equipo profesional

Los datos concernientes a los profesionales que imparten cátedras con formación vocal y aquellos que realizan actividades extracurriculares relacionadas con la voz, se muestran a continuación.

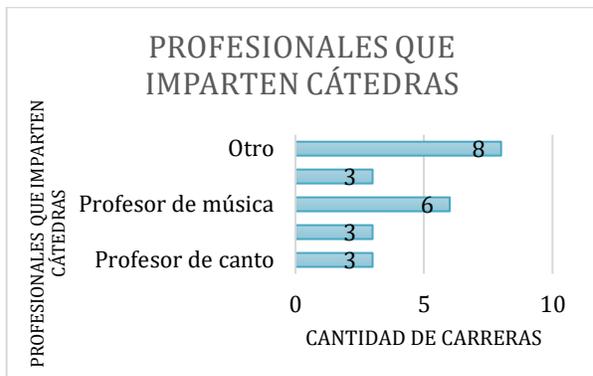


Figura 15. Profesionales que imparten cátedras de formación en voz



Figura 16. Profesionales que han impartido actividades extracurriculares

En la figura 15, se logra rescatar que los profesionales que registran mayor frecuencia se encuentran en la categoría “otro”, seguida por Profesor de música. En la figura 16, se visualiza que la mayoría de los/as profesionales que han impartido actividades extracurriculares han sido fonoaudiólogos/as.

Con respecto a los contenidos abordados en las cátedras de formación en voz, los resultados se visualizan en el siguiente gráfico.

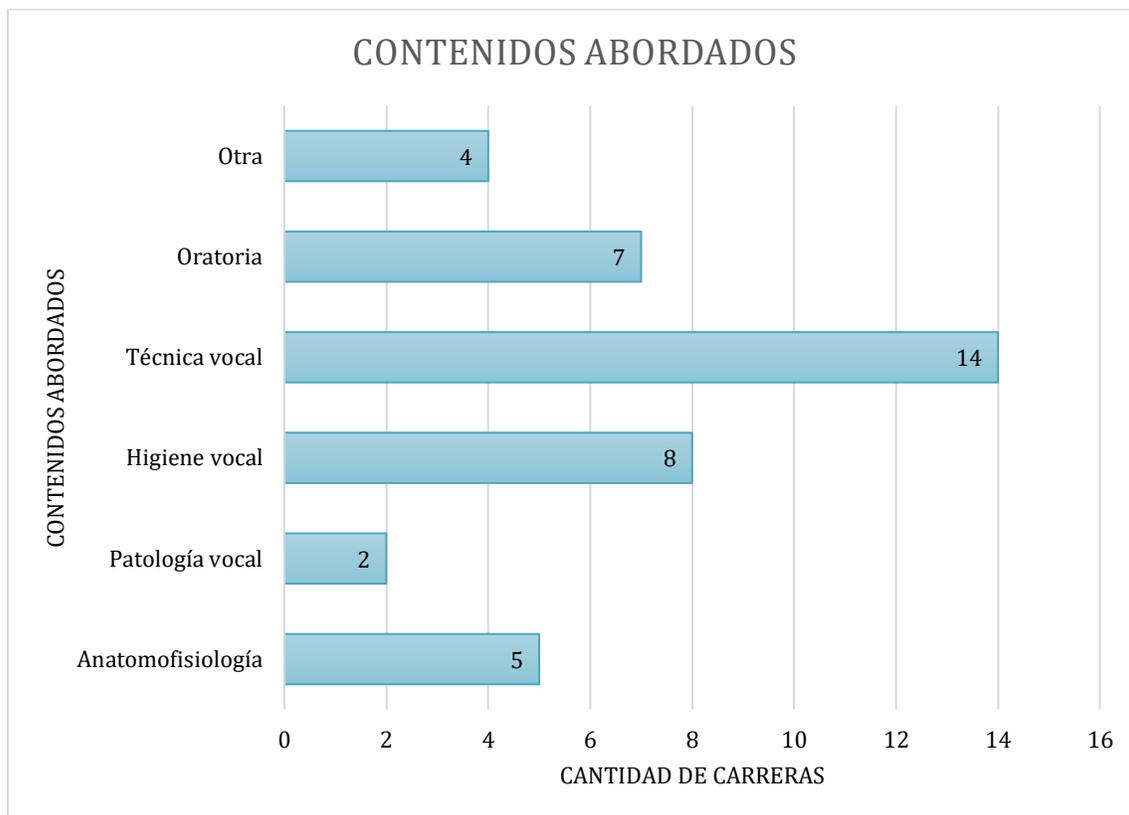


Figura 17. Contenidos abordados

En la figura 17 se infiere que de las 17 carreras de pedagogía que tienen formación en voz, la mayoría imparte contenidos relacionados con técnica vocal.

4.4 Actividades extracurriculares

En esta división se exponen gráficos acerca de la enseñanza asistemática relacionada con formación vocal. Lo referente a la frecuencia anual de las actividades extracurriculares sobre la formación en voz, se puede evidenciar en la siguiente distribución de datos.

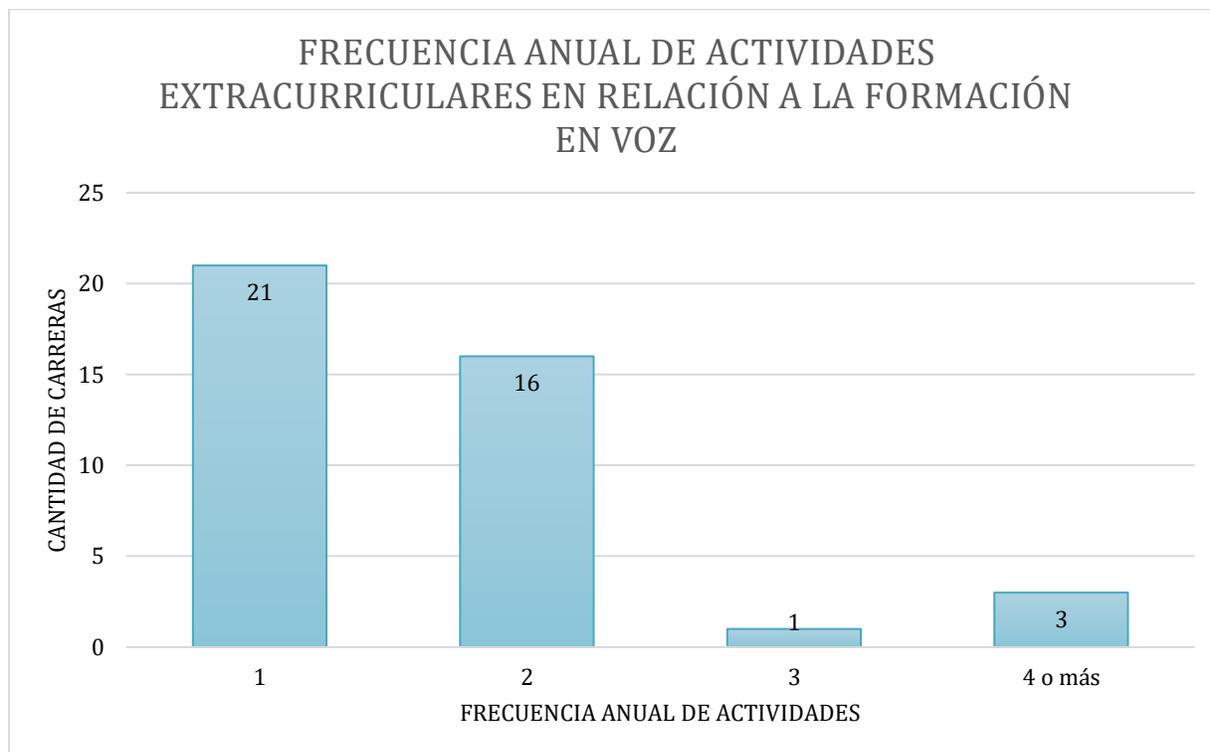


Figura 18. Frecuencia anual de actividades extracurriculares en relación con la formación en voz

En la figura 18, se aprecia que la mayoría de las carreras realizan actividades extracurriculares relacionadas con la formación vocal una vez al año.

Acercas del número de horas asignadas a las actividades extracurriculares relacionadas con la formación en voz, se visualizan los siguientes resultados.

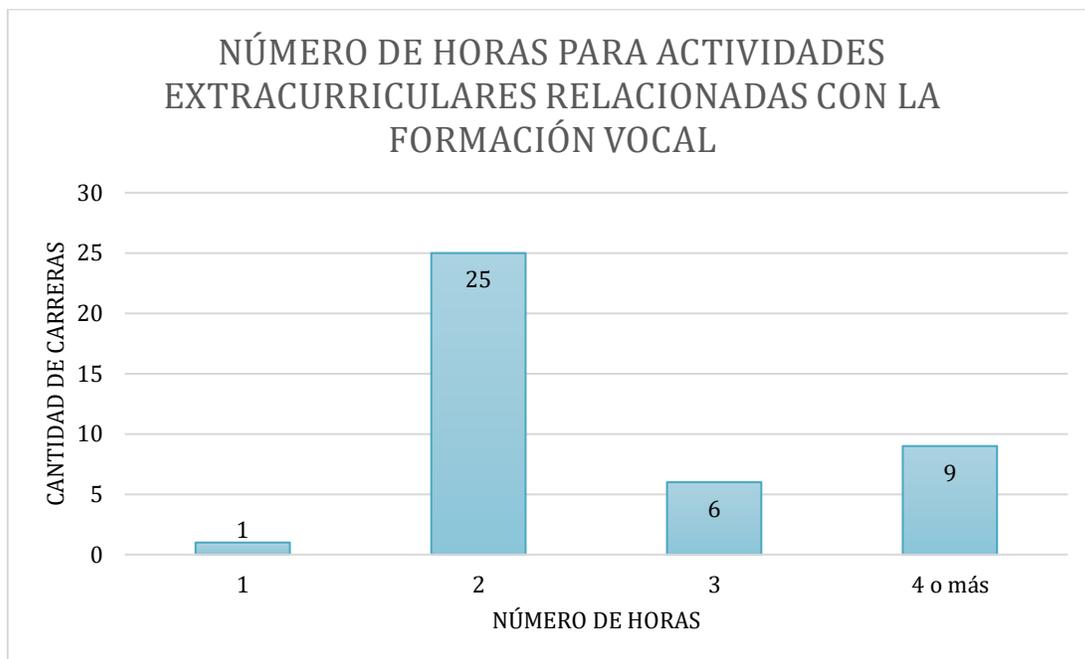


Figura 19. Número de horas asignadas a las actividades extracurriculares relacionadas con la formación en voz

La figura 19, plasma que la mayoría de las carreras que imparten cátedras de formación en voz asignan 2 horas a las actividades extracurriculares.

4.5 Relevancia de la formación en voz

En la figura 20, se grafica la relevancia que le otorgan a la formación en voz dentro del pregrado, los/as directores/as y jefes/as de carreras pedagógicas que participaron en el cuestionario.

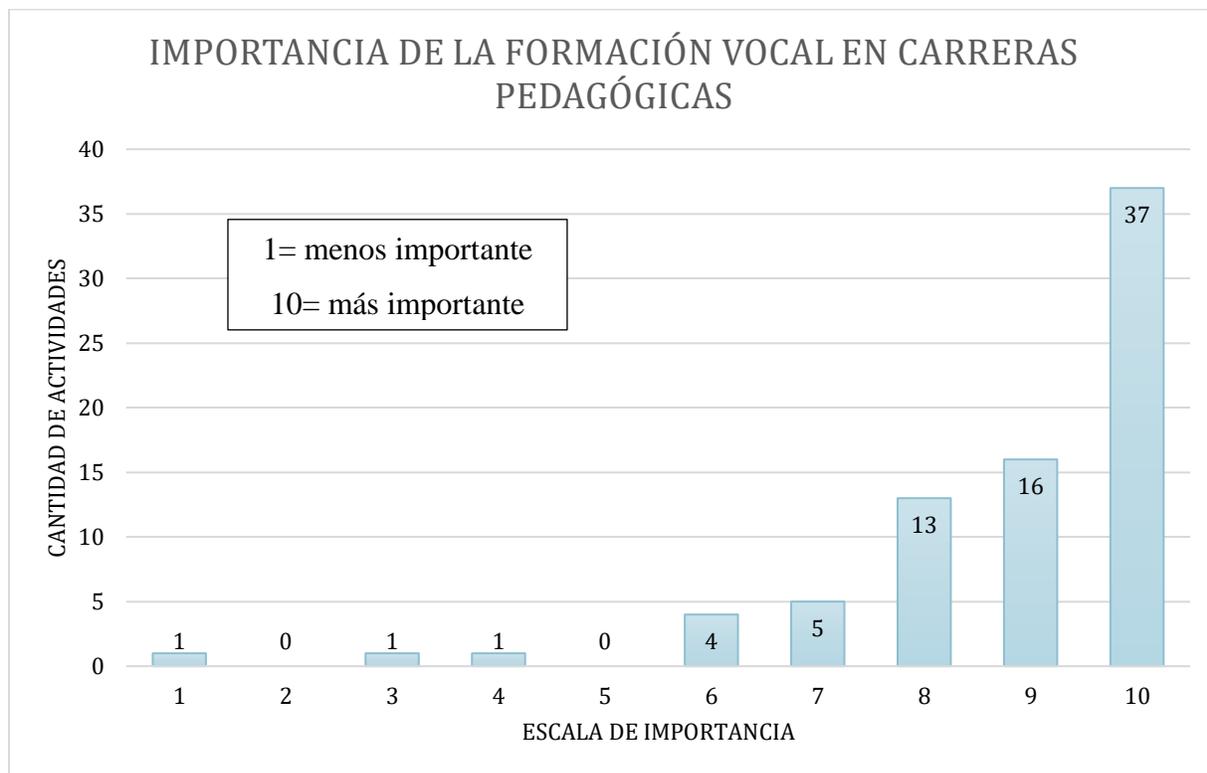


Figura 20. Importancia de la formación vocal en carreras pedagógicas

En la figura 20, se demuestra que la mayoría de las personas que respondieron el cuestionario le da un valor muy importante (10) en la escala de importancia de la formación en voz en carreras pedagógicas.

En relación a la justificación sobre la importancia de la formación vocal, se pueden inferir los siguientes resultados.

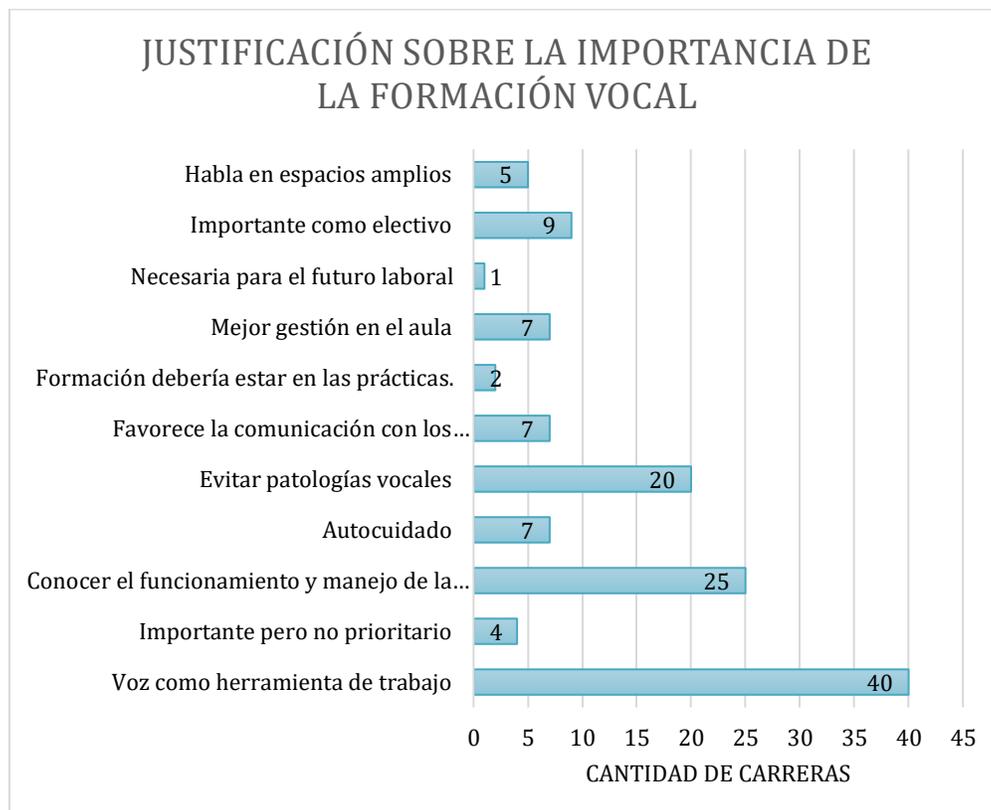


Figura 21. Justificación sobre la importancia de la formación vocal

En la figura 21, se visualiza que la mayoría de las personas que respondieron el instrumento, justificó su respuesta en relación a la importancia de implementar formación en voz en pregrado debido a que consideran la “Voz como herramienta de trabajo”.

4.6 Análisis gráfico bivariado

La distribución de los datos de la figura 22 corresponde a la presencia y ausencia de formación en voz en las instituciones chilenas que participaron en la investigación.



Figura 22. Formación vocal en las instituciones

La figura 22 plasma un total de 17 instituciones que no cuentan con formación vocal en sus carreras.

En relación a la figura 23, se distribuyen los datos relacionados a las instituciones con y sin formación en vocal.

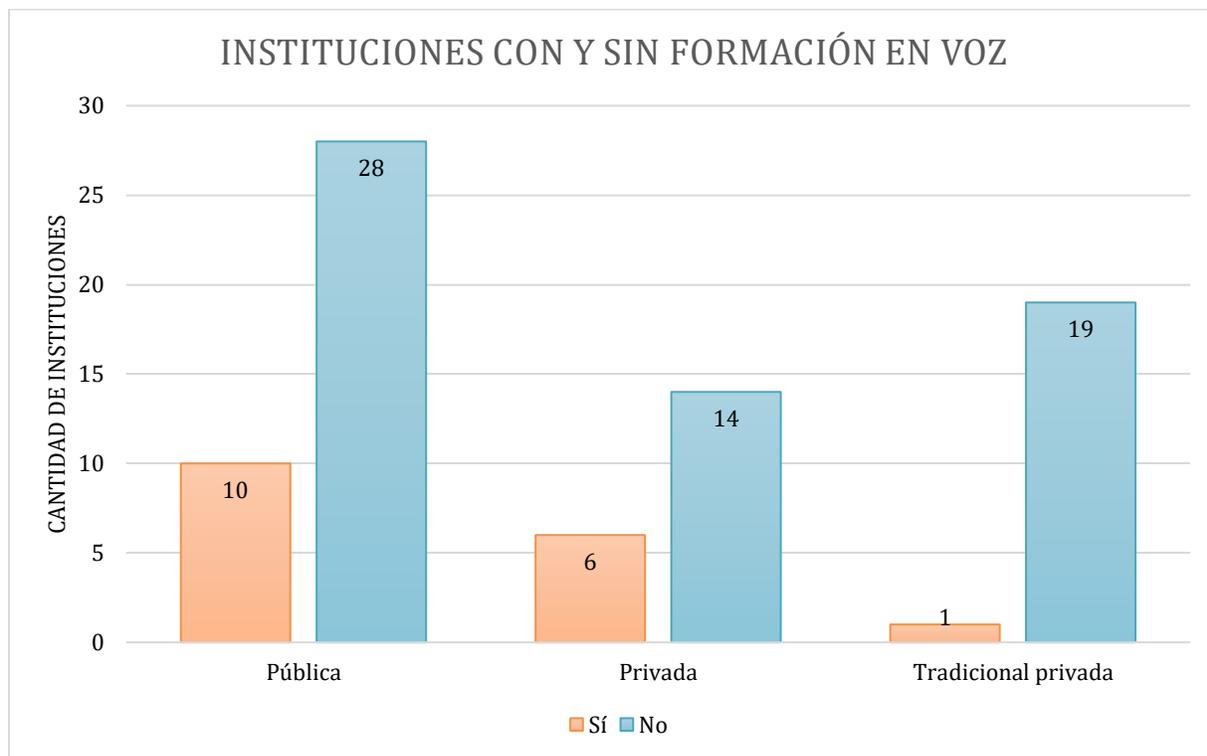


Figura 23. Instituciones con y sin formación en voz

En la figura 23, se puede interpretar que la mayor cantidad de instituciones que tienen formación en voz son de tipo públicas.

A continuación, en la figura 24 se muestran los datos obtenidos de las carreras con y sin formación en voz.

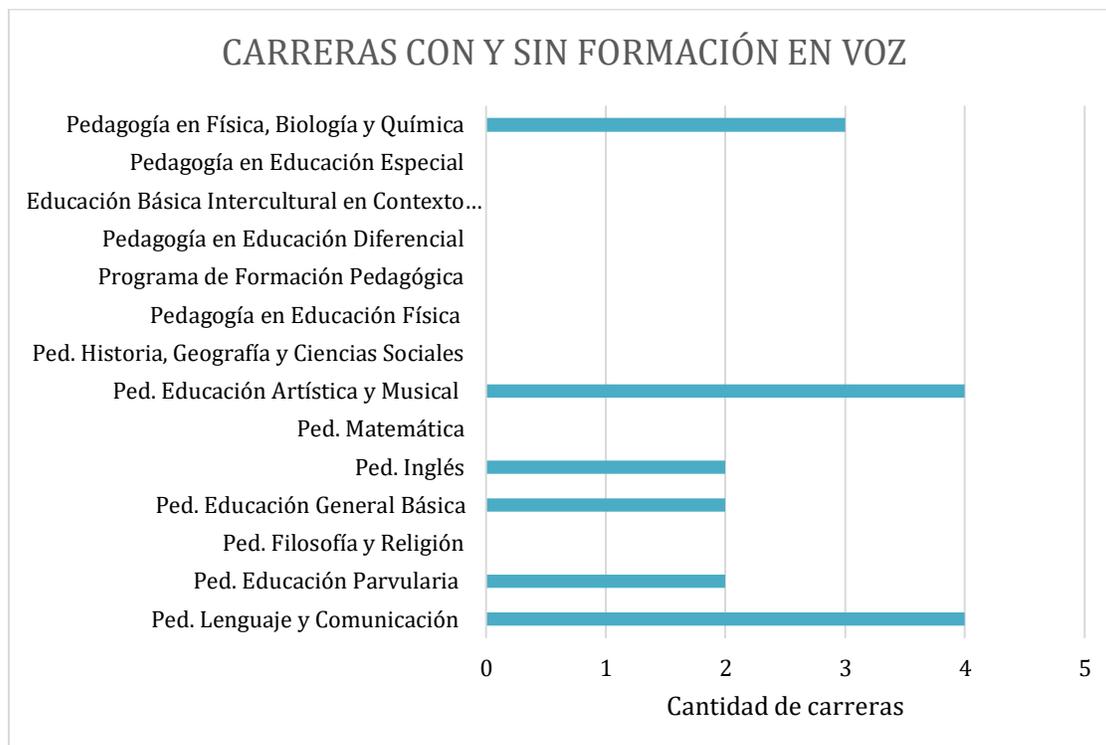


Figura 24. Carreras con y sin formación en voz

En la figura 24, se evidencia que las carreras de Pedagogía en lenguaje y comunicación y Pedagogía en educación artística y musical, son las que presentan mayor formación en voz.

Concerniente a la siguiente figura 25, se distribuyen los datos relacionados con los años de acreditación de las carreras pedagógicas versus las carreras que presentan formación vocal.

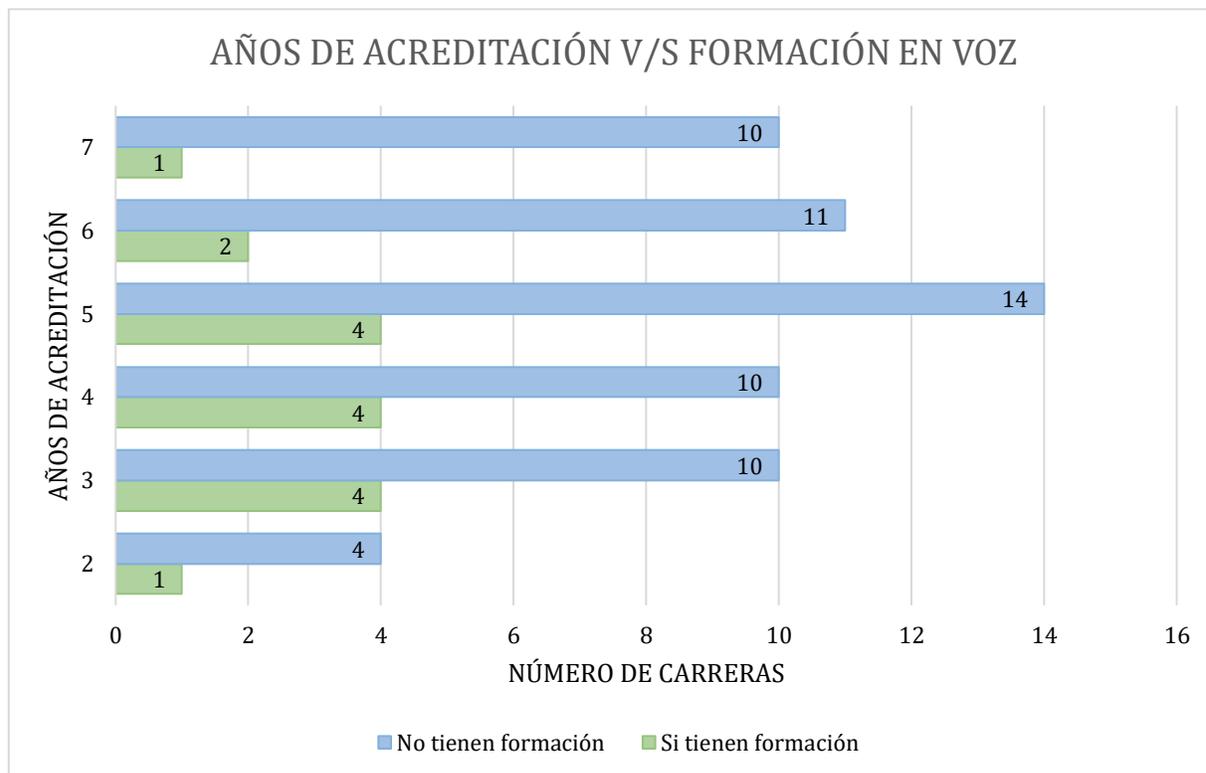


Figura 25. Años de acreditación v/s formación en voz

En la figura 25, se aprecia que la mayor cantidad de carreras que no tienen formación vocal tienen 5 años de acreditación. Las carreras que sí tienen formación, fluctúan entre 3, 4 y 5 años de acreditación.

Con respecto a la figura 26, se distribuyen los datos relacionados con las horas directas de las cátedras con formación en voz y los créditos que se le asignan a dichas cátedras.

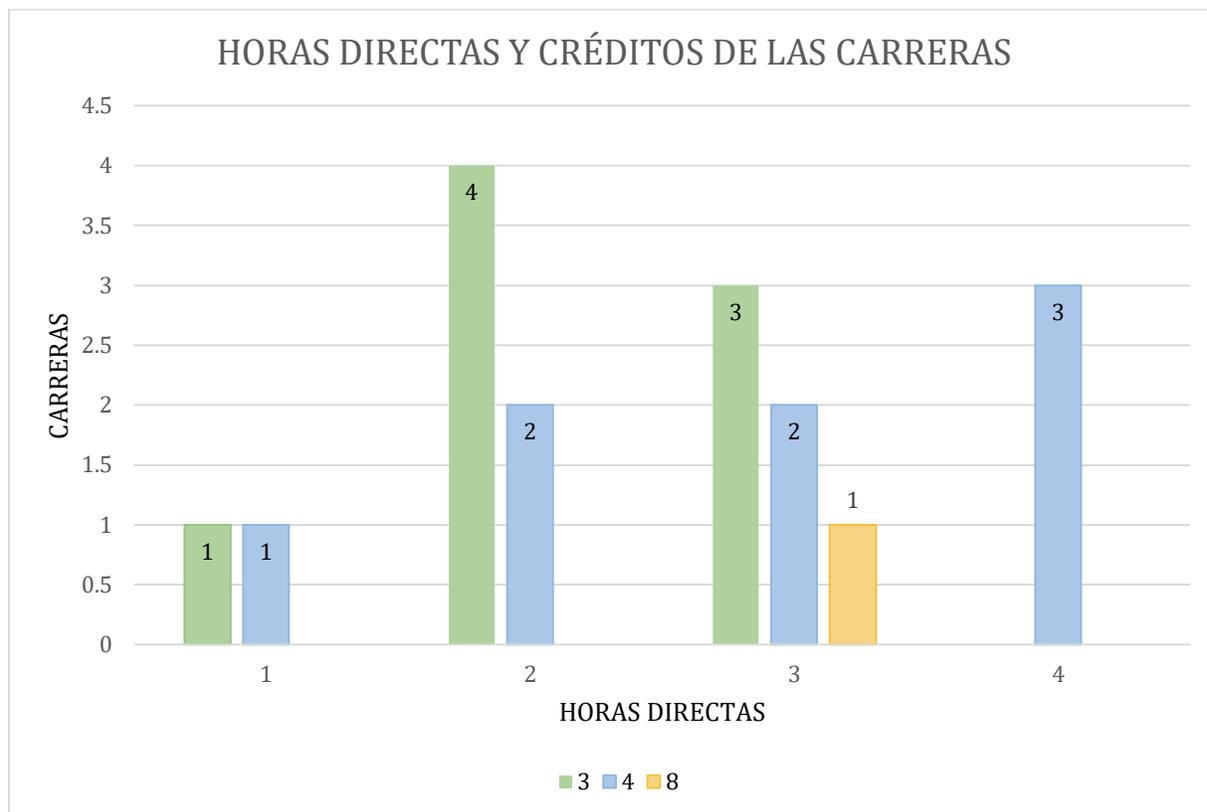


Figura 26. Horas directas y créditos de las carreras

En la figura 26, se puede interpretar que la mayoría de las carreras que tiene formación en voz, le asignan 3 créditos y 2 horas directas a las cátedras. Sólo una de las carreras le asigna 8 créditos y 3 horas directas a las cátedras.

CAPÍTULO VI: DISCUSIONES

En el siguiente capítulo, se discuten e interpretan los resultados obtenidos a partir de las respuestas entregadas por los/as directores/as y jefes/as de carreras de pedagogía que respondieron el cuestionario realizado en forma previa. Posteriormente, se analizan dichos resultados para efectuar un contraste con la información revisada en el marco teórico.

A nivel nacional existen 255 carreras de pedagogía de 33 Universidades Chilenas acreditadas, de las cuales participaron 29. Entre las carreras correspondientes a dichas instituciones, sólo se recopilaron 237 correos, obteniéndose un total de 78 respuestas de directores/as y jefes/as de carrera que se exhiben en los resultados de la investigación.

A partir de la indagación realizada, en conjunto con los datos otorgados por los/as directivos/as, se logra visualizar la falta de formación en voz en las carreras pedagógicas de las Universidades Chilenas acreditadas, lo que se ve reflejado en la figura 8, donde un 78% de las carreras no presenta cátedras con dicha formación. Esto se puede relacionar directamente con la alta incidencia de patología vocal en los/as docentes, demostrada en el estudio realizado en 2004 por la UNESCO, “Condiciones de Trabajo y Salud Docente”, que revela que el 46% de los/as profesores/as en Chile ha padecido disfonía debido a una ausencia de técnica vocal.

Además, existen otros estudios que hacen referencia a la formación en voz en alumnos/as de pregrado. Respecto a esto, Cuevas y Romero (2004), afirman que dichos estudiantes no reciben una adecuada formación en el área de voz durante el período previo a la práctica profesional. Esto se evidenció en la figura 9, donde la mayoría de las carreras de pedagogía sólo imparte una cátedra

de formación en voz en todos sus años de carrera. Además, la figura 10 da cuenta que la presencia de dichas asignaturas es más recurrente en el 1º y 2º semestre, las cuales no generarían un gran impacto en el aprendizaje académico, ya que no son puestas en práctica de manera inmediata y terminan por ser olvidadas. Lo anterior demuestra lo relevante que es entregar una formación integral y oportuna que contribuya a su futuro desempeño vocal (Cuevas y Romero, 2004).

Dentro de los datos significativos que se obtuvieron, se puede observar que de las 17 carreras que poseen formación en voz, la mayoría imparte contenidos relacionados a la técnica vocal e higiene vocal. Lo anterior, tiene relación con lo mencionado por Olatz (2013), quien manifiesta que los/as docentes deben proyectar su voz sin realizar sobreesfuerzo para evitar patologías vocales. Para ello, se hace necesario entrenar la técnica vocal, implementar medidas de higiene vocal, re-educar postura y respiración y, por último, pero no menos importante, aminorar los factores ambientales que entorpezcan la proyección de la voz. Al tener en cuenta los factores mencionados anteriormente, el/la docente tendrá la facultad de corregir conductas negativas para que puedan conservar su voz saludable y así evitar la presentación de disfonía.

En base a los estudios revisados, se ha demostrado que la mayoría de los/las docentes presenta alteraciones relacionadas con la voz. De hecho, un estudio realizado por Cuevas y Romero (2004), en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, demuestra que existe una alta incidencia de alteraciones vocales en los/as estudiantes de las carreras de pedagogía, debido a las exigencias que deben afrontar durante su formación académica. Esto se relaciona con los resultados obtenidos en la figura 20, donde se observa que la mayoría de las personas que respondió el cuestionario le dan un valor de 10 (muy importante) a la relevancia de contar con formación en voz en carreras pedagógicas. Por lo tanto, implementar dicha formación no sólo contribuiría en el ámbito laboral, sino que también podría disminuir la incidencia de patologías desde el pregrado.

Bustos (2012), menciona que los/as docentes tienen una relación estrecha con la voz, ya que la utilizan como instrumento de trabajo. Esto se puede apreciar en la figura 21, donde se visualiza que la mayoría de las personas que respondió el instrumento justificó que es importante implementar formación vocal en pregrado, ya que consideran la “voz como herramienta de trabajo”. Por lo tanto, la voz se transforma en el medio primordial para el aprendizaje, pues propicia instrucción, educación y contribuye a una dinámica de enseñanza, tanto lúdica como cercana, lo que ayuda a forjar relaciones estrechas entre el/la docente y sus estudiantes (Cabrera et al., 2018).

Adicionalmente, otras personas justificaron que es importante integrar la formación vocal debido a que consideran que los/as profesores/as deben “conocer el funcionamiento y manejo de la voz” y, además para “evitar patologías vocales”. Lo anterior, se puede corroborar con lo que refieren Barreto et al., (2011), quienes mencionan que los/as docentes se encuentran en riesgo de desarrollar y adquirir desórdenes vocales. Precisamente, algunos estudios señalan que los/as educadores/as pertenecen al grupo de profesionales más afectados, pues ocupan el puesto número uno en presentar alteraciones en la voz debido al trabajo que ejercen y, además, por uso y ejercicio de hábitos inadecuados.

Como se ha mencionado anteriormente, es conveniente que los/as docentes reconozcan su voz como parte de una herramienta fundamental para su desempeño laboral. De esta manera, podrán identificar las conductas vocales que influyen en la calidad de su voz al momento de ejercer y con ello evitar alteraciones a largo plazo. En consecuencia, sería ideal dotarlos de técnicas vocales específicas en conjunto con pautas de higiene vocal acorde a sus necesidades y así lograr que preserven la voz en términos de su ejercicio docente, todo esto por medio de un programa de formación (Mora et al., 2018).

Durante el desarrollo de la investigación, se logra evidenciar que los/as docentes son profesionales de la voz por excelencia. Si bien, esto se destaca en la teoría, podemos visualizar que en la práctica no es un tema presente en las instituciones que forman a dichos profesionales. En la figura 22 se logra poner de manifiesto lo anterior, debido a que de 29 instituciones, 17 de ellas no cuentan con formación vocal en sus carreras. Por ende, la instauración de los programas relacionados con dicha formación dentro del currículum de las universidades chilenas, es sumamente importante para mejorar el desempeño vocal y disminuir la incidencia de alteraciones vocales. Lo anterior está respaldado por los trabajos de Kavocic (2005) y Chan (1994), quienes señalan que en estudios realizados a docentes que no presentaban alteraciones en la voz, al momento de recibir entrenamiento de técnicas vocales “mostraron cambios positivos en la calidad vocal, medidos por evaluaciones pre y postratamiento, de forma perceptual y objetiva” (Mora et al., 2018, p.119).

En un estudio realizado por Mora et al., (2018), se logra dar cuenta de la falta de capacitación y/o de entrenamiento vocal que poseen los/as profesores/as. Los autores mencionan que en Chile los programas de estudio no toman en consideración la formación sobre aprendizajes de técnica vocal, tampoco aluden a las conductas saludables relacionadas con el cuidado de la voz, ni a la prevención de factores que provocan patologías vocales. Por ejemplo, en esta investigación (Figura 24) se puede observar que de las 78 carreras que respondieron, solamente 17 cuentan con formación en voz. También, se ve reflejado un patrón entre los tipos de carrera que la presentan, donde se repiten con más frecuencia Pedagogía en Educación artística y musical y Lenguaje y comunicación. Sin embargo, algunas carreras como Pedagogía en Educación Física y Educación Parvularia, no cuentan con dicha formación, considerando que los/as profesores/as presentan una alta exigencia vocal para realizar su labor y, además, están expuestos a factores de carga vocal, entre ellos, el uso de la voz en lugares con ruido ambiente o hablar a alta intensidad. Como consecuencia, se genera una mayor carga lo que conlleva un mayor desgaste vocal (Atará y ngel, 2017).

Para finalizar, se puede destacar que no existe suficiente formación vocal sistemática en las carreras pedagógicas de las Universidades Chilenas acreditadas. Lo anterior tiene una repercusión directa en el empleo de la voz, debido a que es utilizada como herramienta de trabajo, lo que podría desencadenar en acciones relacionadas con el abuso y mal uso vocal. Dicho comportamiento se puede atribuir a la desinformación que presentan tanto profesores/as como estudiantes de pedagogía respecto al manejo y cuidado de la voz. A partir de la información recopilada, junto con los resultados obtenidos en la investigación, se evidencia dicha carencia desde el pregrado siendo la posible razón de la alta incidencia de disfonías en estudiantes y docentes a lo largo del país.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones generales del estudio. Para ello, se analizan los hallazgos más relevantes tomando en cuenta el objetivo y la pregunta de investigación. Además, se incluyen algunos comentarios con respecto a los resultados, junto con las limitaciones y las proyecciones de la indagación realizada.

En principio, es necesario mencionar la pregunta de investigación: “¿Qué se evidencia, con respecto a la formación en voz, en el currículum de las carreras de Pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas? Para la cual se plantea como objetivo, describir la formación en voz en el currículum de las carreras de Pedagogía de las Universidades Chilenas acreditadas, el cual se pudo cumplir a cabalidad puesto que se consiguió describir y comparar la formación en voz de las carreras pedagógicas de las diferentes instituciones. Además, se logró analizar la estructura microcurricular de las asignaturas de voz declaradas, para finalmente identificar el equipo profesional a cargo de impartir la formación vocal en estas carreras.

La formación en voz desde el pregrado es fundamental para los/as docentes, sobre todo si se espera evitar patologías vocales durante su desempeño laboral. Sin embargo, según lo expuesto a lo largo de la investigación, se puede destacar que en Chile los programas de estudios no toman en consideración la formación vocal, ni comportamientos que beneficien el cuidado de la voz, como tampoco la prevención de factores que podrían provocar patologías vocales (Mora et al., 2018). Lo anterior, posiblemente sea el motivo por el cual los/as profesores/as se encuentran en la población con mayor frecuencia de enfermedades relacionadas con el uso de la voz. En definitiva, si esto no se modifica, los/as docentes seguirán padeciendo dichas alteraciones.

A partir de lo mencionado anteriormente, y dentro de los resultados que se observan en esta investigación, se puede destacar que la mayoría de las carreras pedagógicas no presenta formación en voz dentro del currículum. Esto a pesar de que un gran porcentaje de los/as jefes/as y directores/as de carreras que respondieron el cuestionario, tiene conciencia sobre la importancia de dicha formación para la preparación laboral de los/as docentes, ya que refieren que estos/as profesionales utilizan su voz como herramienta de trabajo y, además, podría evitar patologías vocales a futuro.

En cuanto al currículum de las carreras pedagógicas, se pudo observar que la formación vocal se implementa sólo en algunas de ellas. Dicho esto, se considera necesario implementar como requisito primordial que las universidades que imparten estas carreras incluyan educación vocal, sin excepción alguna. Si bien, carreras como pedagogía en educación física y educación parvularia la requieren aún más debido a que presentan mayor demanda y carga vocal en comparación con otras, el hecho de implementarla de forma obligatoria en el currículum, beneficiaría a todos/as los/as futuros/as profesionales de la educación por igual.

Dicho esto, con la presente investigación se pretende sensibilizar sobre el tema en cuestión, esperando que en un futuro cercano se logre implementar una formación adecuada. Es decir, que la técnica vocal sea enseñada y puesta en práctica dentro de las cátedras expuestas en la estructura curricular del pregrado de todas las Universidades Chilenas. De esta forma, los/as docentes egresarían preparados/as en cuanto a formación vocal, otorgándole el cuidado que corresponde a la voz. En relación a todos los argumentos mencionados previamente, esta investigación aporta información de gran relevancia, debido a que demuestra la necesidad de incluir asignaturas que competen a la formación vocal en el currículum de las Universidades Chilenas.

Respecto al capítulo de resultados de la investigación, es posible rescatar algunos datos obtenidos, como es el caso del gran porcentaje de carreras de pedagogía que realizan sus cátedras de formación en voz con modalidad teórico-práctica (Figura 14). Lo que favorece un aprendizaje óptimo de la asignatura, pues aún cuando es necesaria la educación teórica, para que los/as estudiantes puedan integrar los conocimientos respecto a la voz, resulta sumamente importante trabajar en forma práctica para lograr consolidar lo aprendido.

Siguiendo con los hallazgos obtenidos en los resultados, se puede mencionar que entre los/as profesionales que imparten cátedras de formación vocal, el/la fonoaudiólogo/a es el/la que ocupa una de las últimas opciones (Figura 15). Situación preocupante, ya que los/as fonoaudiólogos/as reciben una enseñanza teórico-práctica relacionada con la voz, como disciplina específica de la carrera, convirtiéndolos/as en los/as especialistas competentes para educar y trabajar en el área de voz. Sin embargo, a estos/as últimos/as se les sigue otorgando un valor inferior al que les corresponde, puesto que no se consideran como primera opción a la hora de impartir la formación vocal en las universidades, probablemente porque la fonoaudiología aún no se ha posicionado en este espacio. Es más, la investigación se torna relevante, ya que expone la falta de consideración de cátedras de formación en voz en las Universidades Chilenas, dejando en manifiesto la necesidad de insertar sistemáticamente al/la fonoaudiólogo/a.

Por el contrario, se puede evidenciar que los/as fonoaudiólogos/as lideran el grupo de expertos que imparten actividades extracurriculares, de las cuales un 73% son de carácter optativo (Anexos, figura 30) y se realizan una vez al año (Figura 17). Sin embargo, como la mayoría de las actividades es opcional, los conocimientos pertinentes a la formación vocal, expuestos por este/a especialista de la voz y sus patologías, no son recibidos por todos/as los/as estudiantes.

Con respecto a las principales limitaciones de este estudio tuvieron relación con la información teórica poco precisa sobre algunos conceptos de la voz, por ejemplo: voz proyectada, calidad vocal y demanda vocal, lo que generó que el proceso de realización del marco teórico fuera lento y tedioso. Además, se detectó que existen pocas investigaciones relacionadas con las patologías vocales en docentes chilenos/as, junto con la ausencia de indagaciones respecto a la revisión del currículum sobre la formación vocal en carreras pedagógicas de las Universidades Chilenas. Debido a lo anterior, fue difícil obtener datos que mostraran el panorama actual de dicha formación, los cuales eran necesarios para llevar a cabo el estado del arte del seminario.

Por otro lado, las principales proyecciones del estudio tienen relación con su relevancia a nivel nacional, debido a que puede ser un impulsor para el inicio de investigaciones respecto al tema. También, podría ser utilizado como una base para dichas indagaciones, pues se recopilieron datos no contemplados anteriormente, los cuales exhiben la ausencia de cátedras relacionadas con la formación vocal en el pregrado. Además, puede contribuir a generar conciencia tanto en estudiantes de pedagogía como en profesores/as, sobre la importancia de cuidar su voz para evitar posibles patologías vocales. Asimismo, sensibilizar a los/as profesionales y directivos/as de carrera, quienes podrían generar un cambio en el currículum que forma a todos/as los/as docentes chilenos/as, integrando disciplinas que guardan relación con la formación en voz.

Para finalizar, esta investigación es pionera en indagar sobre la formación vocal en el currículum de las carreras de pedagogía de las instituciones chilenas, siendo un punto de proyección para replicar en el futuro, con la finalidad de monitorear la evolución y posibles cambios en los modelos de educación de dichas carreras. De este modo, se podría contribuir a la inserción de las cátedras relacionadas con el uso y cuidado de la voz para que los/as profesores/as puedan acceder a una formación integral y, por ende, a un desempeño laboral sin alteraciones vocales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, A., Pinzón, C., Tovar, J. y Fajardo, A. (2013). Vocal nodules in a colombian teachers group with dysphonia. *Medicina y seguridad del trabajo*, 59 (233), 375-382. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v59n233/original1.pdf>

Atará, A. y Ángel, L. (2017). *Amplificación vocal en el ámbito ocupacional educativo: una revisión de la literatura*. *Rev. Fac. Med.* 2018;66(3):485-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v66n3/0120-0011-rfmun-66-03-485.pdf>

Barmat de Mines, A., Ramos, L., Balderiote, F. y Parente, S. (2011). *El poder creativo de la voz en el uso profesional*. Buenos Aires, Argentina: Akadia.

Barreto, D., Cháux, O., Estrada, M., Sánchez, J., Moreno, M. y Camargo, M. (2011). *Factores ambientales y hábitos vocales en docentes y funcionarios de pre-escolar con alteraciones de voz*. *Rev. salud pública*. 13 (3): 410-420. Recuperado de https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rsap/v13n3/v13n3a04.pdf

Bautista, R. (2017). *Importancia de la educación de la voz en los docentes de educación infantil* (Tesis de grado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/24651/1/bautistacircio2017tfg_acceda.pdf

Bertucci, M., Carvajal, B., Fuentes, C., Rojas, I. & Sepúlveda, M. (2012). *Relación entre el tono medio hablado y el rango ronal cantado en un grupo de cantantes populares* (Trabajo de grado, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115641/TESIS.pdf?sequence=1>

Bustos, I. (2012). *La voz: La técnica y la expresión*. 2da ed. Barcelona: Paidotribo. Recuperado de

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s1GRDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=voz+proyectada&ots=5eqLA2RSus&sig=FhJR-oFieLbilvJTHFMsSI8-E9w#v=onepage&q=voz%20proyecto&f=false>

Cabrera Medina, A., Batista Ramírez, I., & Palacio, J. (2018). *Recomendaciones metodológicas para el uso profesional de la voz en la clase (revisión)*. Olimpia: Publicación Científica de La Facultad de Cultura Física de La Universidad de Granma, 15(48), 120–130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399855>

Caparrós, D. (2017). *Disfonía funcional: eficacia de la terapia vocal en cantantes. Análisis de un caso real*. (Trabajo de grado, Universidad de Málaga). Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/17433/TFG_Dami%C3%A1n%20Caparr%C3%B3s%20Osorio%20copia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carreño, M., Cañarte, E., y Zambrano, T. (2018). *Estudio y prevención de patologías de voz en docentes de una escuela fiscal del Ecuador*. *Revista Facsalud*, (3), 42-50. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/facsalud-unemi/article/view/848/961>

Castillo, A. (2017). *Fonoaudiología UC amplía formación hacia la voz en canto popular*. Recuperado de <https://fonoaudiologia.uc.cl/noticias/fonoaudiologia-uc-amplia-formacion-hacia-la-voz-en-canto-popular/>

Castillo, A., Casanova, C., Valenzuela, D., y Castañón, S. (2014). *Prevalencia de disfonía en profesores de colegios de la comuna de Santiago y factores de riesgo asociados*. Asociación Chilena de Seguridad a través de la Fundación Científica y Tecnológica. Recuperado de

https://www.achs.cl/portal/fucyt/Documents/Proyectos/P0119_Adrian-Castillo_Informe-Final_011214.pdf

Cobeta, I., Núñez, F., Fernández, S. (2013). *Patología de la voz (1ª ed.)*. Recuperado de <https://seorl.net/PDF/ponencias%20oficiales/2013%20Patolog%C3%ADa%20de%20la%20voz.pdf>

Cobeta, I., Núñez, F., Fernández, S. (2013). *Patología de la voz* [Fotografía]. Recuperado de <https://seorl.net/PDF/ponencias%20oficiales/2013%20Patología%20de%20la%20voz.pdf>

Cuevas, M. y Romero, L. (2004). *Incidencia de alteraciones de voz en alumnos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, (1), 23-34. Recuperado de <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/49135/51642>

Durán, G. (2009). *Curriculum por Competencias en las Universidades Tradicionales y No Tradicionales Chilenas: Más Que una Sistematización una Reforma*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Guillermo_DURAN_GONZALEZ/publication/257362978_Curriculum_por_Competicencias_en_las_Universidades_Tradicionales_y_No_Tradicionales_Chilenas_Mas_Que_una_Sistematizacion_una_Reforma/links/0046352506426a6bf7000000.pdf

Farias, P. (2016). *Guía Clínica para el especialista en Laringe y Voz*. Buenos Aires, Argentina: Akadia.

Federación Estatal de Enseñanza de CCOO. (2010). *Las enfermedades de la voz* (1st ed.). Paralelo Edición, SA. Recuperado de <http://tusaludnoestaennomina.com/wp-content/uploads/2014/06/Las-enfermedades-de-la-voz.pdf>

García, I. (2015). *El otorrinolaringólogo ante el profesional de la voz. AMORL*. Recuperado de

https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=41&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiokovBv7LpAhW1IbkGHa5wA1k4KBAWMAB6BAgCEAE&url=http%3A%2F%2Fwww.amorl.es%2Fimages%2Fpdf%2Fprofesional_delavoz.pdf&usg=AOvVaw3HvFsm4SwVRHgMcuY4tiG-

García, I. y Gavilán, J. (2010). *La voz cantada. Acta otorrinolaringológica Española, 61(6):441-451*. Recuperado de <https://federacioncorosdegranada.es/wp-content/uploads/2019/12/LA-VOZ-CANTADA.pdf>

Guzmán, M. (2010). *Evaluación funcional de la voz*. Recuperado de <https://futurofonoaudiologo.files.wordpress.com/2014/03/evaluacion-funcional-de-la-voz.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a ed. México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Mora Pino, Katherine Marisel, Clavijo Rocha, Francisco Javier, Galdames Durán, Sebastián Patricio, Maya Molina, Connie Coraima, & Soto Galleguillos, Vanessa Andrea. (2018). *Contexto Ocupacional, Abuso y Mal Uso Vocal en Profesores de la Ciudad de Iquique. Ciencia & trabajo, 20(62), 116-120*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v20n62/0718-2449-cyt-20-62-00116.pdf>

Olatz, E. (2013). *Guía práctica para el cuidado y la optimización de la voz del docente. Estudios Sobre El Mensaje Periodístico. Vol. 19, Núm. especial marzo, 271-279*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Olatz_Larrea/publication/272162924_Guia_practica_par

a_el_cuidado_y_la_optimizacion_de_la_voz_del_docente/links/589b45e4a6fdcc75417409ed/Guia-practica-para-el-cuidado-y-la-optimizacion-de-la-voz-del-docente.pdf.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso PUCV (2013). Modelo curricular y lineamientos para el diseño curricular en Pregrado. Recuperado de <http://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2015/05/MODELO-CURRICULAR-y-LINEAMIENTOS-PARA-EL-DISE%C3%91O-CURRICULAR.pdf>

Real Academia Española [RAE]: *Diccionario de la lengua española*, 23a ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>

Riquelme, D. (2015). *Evaluación Fonopedagógica: primer paso para la toma de conciencia vocal* (1ª ed.). UMCE. Recuperado de http://bibliorepo.umce.cl/websibumce/12564P_EVALUACION%20FONOPELAGOGICAprod_delmariquelme.pdf

Rivas Reyes, M., Bastanzuri Rivas, M., & Olivera Valdés, M. (2013). *Taking care of the voice in the teaching activity*. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(Supl. 5), 74-81. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v12s5/rhcm10s13.pdf>

Segrera, G. (2014). *De la voz hablada a la voz cantada. La autoconciencia desde el Método Feldenkrais como herramienta de aprendizaje [tesis de grado, Universidad de Distrital Francisco José de Caldas]*. Recuperado de <http://www.feldenkraislatino.com/wp-content/uploads/2018/10/DE-LA-VOZ-HABLADA-A-LA-VOZ-CANTADA.pdf>

Torres, B. (2016). *Anatomía Funcional de la Voz* [Imagen]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304805617_ANATOMIA_FUNCIONAL_DE_LA_VOZ

Zerbetto, M., Tiekko, S. y Zangiacomi, E. (2010). *Qualidade de vida relacionada à voz de professores universitários*. *Revista CEFAC*, 12(2), 280-287. Epub November 27, 2009. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-1846200900500006>

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario (Formulario de Google)

FORMACIÓN EN VOZ EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE UNIVERSIDADES CHILENAS ACREDITADAS

A continuación, se presenta una serie de preguntas relacionadas con la formación en voz en las carreras de pedagogía. Debe seleccionar la/s alternativa/s que considere adecuada/s. Esperamos que pueda responder lo más cercano a la realidad posible, puesto que la información será utilizada exclusivamente con fines académicos.

Solicitamos que, en caso de coordinar más de una carrera, conteste un cuestionario por cada una de ellas, de esta manera la muestra de nuestra investigación será más significativa.

Información general

1. Nombre y apellido
2. Nombre de la institución
3. Tipo de institución (pública, privada, tradicional privada)
4. Cargo
5. Carrera que coordina
6. Años de acreditación de la carrera

Estructura Microcurricular

1. ¿Existen cátedras relacionadas con la formación en voz en la carrera pedagógica que usted coordina? (Respuestas: Sí, No).
2. ¿Cuántas cátedras relacionadas con la formación en voz se imparten en la carrera de pedagogía en la universidad donde usted trabaja? (R: 1, 2, 3, 4 o más).

3. ¿En qué semestre/s se imparte/n cátedras relacionadas con formación en voz en las carreras pedagógicas? Seleccione todos los que correspondan. (R: check list; 1º, 2º, 3, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º).
4. ¿Cuántos créditos son asignados a cada cátedra relacionada con la formación en voz en las carreras pedagógicas? (R: espacio para responder en número).
5. ¿Cuántas horas directas son asignadas a cada cátedra relacionada con formación en voz en las carreras pedagógicas? (R: 1, 2, 3, 4 o más).
6. ¿Cuántas horas indirectas son asignadas a cada cátedra relacionada con formación en voz en las carreras pedagógicas? (R: 1, 2, 3, 4 o más).
7. ¿Qué modalidad se utiliza en las asignaturas relacionadas con la formación en voz en las carreras pedagógicas? (R: sólo teórico, teórico-práctico, sólo práctico).

Equipo profesional

8. ¿Qué profesional/es está/n encargado/s de impartir la cátedra en las carreras pedagógicas? Seleccione todos los que correspondan (R: profesor de canto, fonoaudiólogo, profesor de música, actor, otro).
9. ¿Qué contenidos se abordan en las cátedras relacionadas con la formación en voz en las carreras pedagógicas? Seleccione todos los que correspondan. (R: checklist; anatomofisiología, patología vocal, higiene vocal, técnica vocal, oratoria, otros...).

Sin formación en voz

10. En el pasado, en la carrera que usted coordina, ¿se impartió alguna cátedra relacionada con la formación en voz? (R: sí, no).
11. En el caso de que no existan cátedras en relación a la formación en voz en la carrera que usted coordina ¿se han implementado actividades extracurriculares para potenciar dicha formación en los/as estudiantes? (R: Sí, No).

Actividades extracurriculares

11.a ¿Cuál de las siguientes actividades se han implementado para potenciar dicha formación en los/as estudiantes? Marque todas las que considere adecuadas. (R: checklist; talleres, conversatorios, seminarios, cursos, otro...).

11.b ¿Cuántas veces se realizaron las actividades en el transcurso de un año? (R: una vez, dos veces, tres veces, cuatro o más).

11.c ¿De cuántas horas constaron las actividades? (R: 1, 2, 3, 4 o más)

11.d ¿Qué profesionales impartieron dichas actividades? (R: profesor de canto, fonoaudiólogo, profesor de música, actor, otro...).

11.e ¿Cuál fue el carácter que tuvieron dichas actividades? (R: obligatorios, optativos).

Relevancia de la formación en voz

12. Según su criterio, ¿considera que es importante contar con esta formación en su currículum? Señale el número que le asigna a la importancia del 1 al 10, siendo 1 nada importante y 10 muy importante.

13. Justifique su respuesta anterior.

Anexo 2: Correo Electrónico (Gmail)

CUESTIONARIO “FORMACIÓN EN TÉCNICA VOCAL EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA DE UNIVERSIDADES CHILENAS ACREDITADAS”

Estimados y Estimadas Directores/as y/o Jefes/as de Carrera:

Junto con saludar y esperando que se encuentren bien, nos presentamos como estudiantes de cuarto año de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, campus San Felipe. Actualmente, nos encontramos en proceso de realización de nuestro Seminario de Investigación,

titulado “Revisión del currículum en relación a la formación en técnica vocal en las carreras de pedagogía de las Universidades Chilenas Acreditadas”.

El motivo de este correo es solicitar a ustedes la posibilidad de contestar un cuestionario breve, que tomará menos de 5 minutos, para recabar información sobre el currículum de la carrera que presiden. Esta información será confidencial y utilizada por los estudiantes tesistas sólo con fines académicos e investigativos.

Esperando tener una buena acogida, a continuación, adjuntamos el link del cuestionario a realizar a través de la plataforma Google Forms:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScEaADpYEigw5knYCdUacISJX8kROqKIQDO91WnzbXcZBNRvA/viewform?usp=sf_link

Solicitamos acusar recibo y responder a la brevedad, por favor.

Agradecemos de antemano ser partícipes de este proceso y una vez finalizado nuestro seminario de investigación, le haremos el envío de este si así lo desean.

Cordialmente,

Estudiantes Tesistas de la Carrera de Fonoaudiología

Nataly Astorga, Jazmín Espinoza, Vania Henríquez,

Dámaris Mena, Bernardo Navarro

Universidad de Valparaíso, Campus San Felipe



Anexo 3: Cargo de personas que respondieron

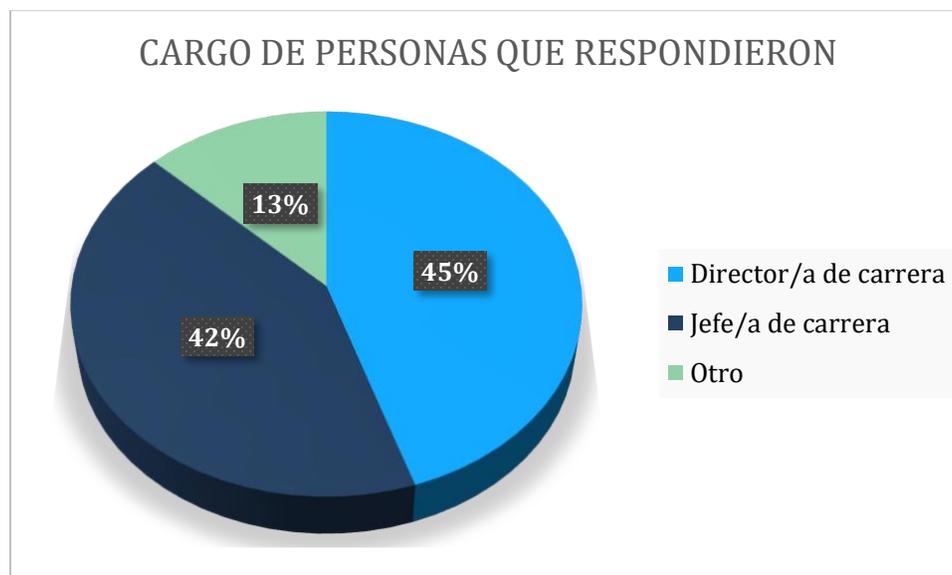


Figura 27. Cargo de personas que respondieron

En la figura 27, se rescata que el cargo que desempeñan las personas que contestaron el instrumento dentro de las universidades en las que ejercen. El 45% corresponde a directores/as de carrera, mientras que un 42% a los/as jefes/as de carreras.

Anexo 4: Presencia de actividades



Figura 28. Presencia de actividades extracurriculares

En la figura 28, se visualiza que la mayoría de las carreras no presentan actividades extracurriculares en formación en voz (67%).

Anexo 5: Tipo de actividades

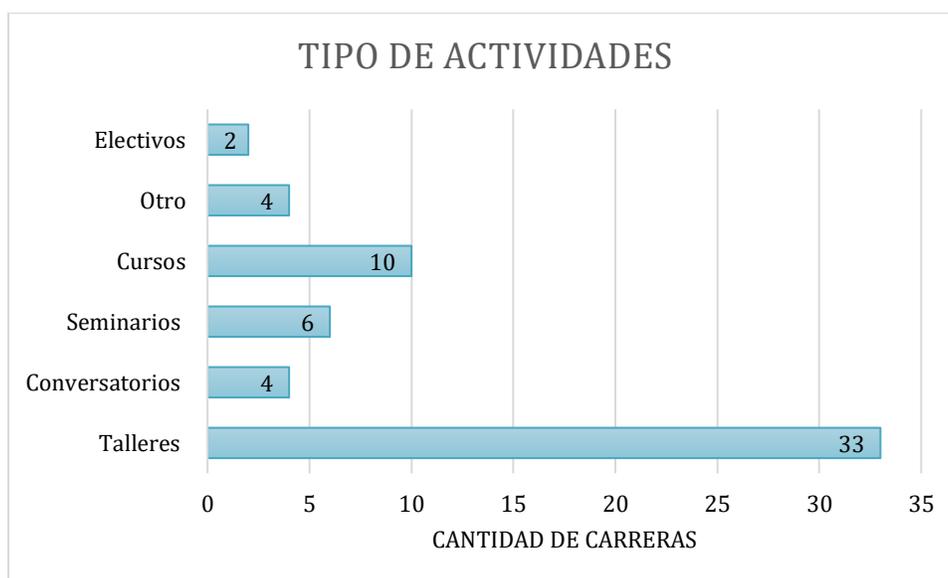


Figura 29. Tipo de actividades extracurriculares

En la figura 29, se observa que el tipo de actividades extracurriculares que presenta mayor frecuencia son los talleres.

Anexo 6: Carácter de actividades pasadas

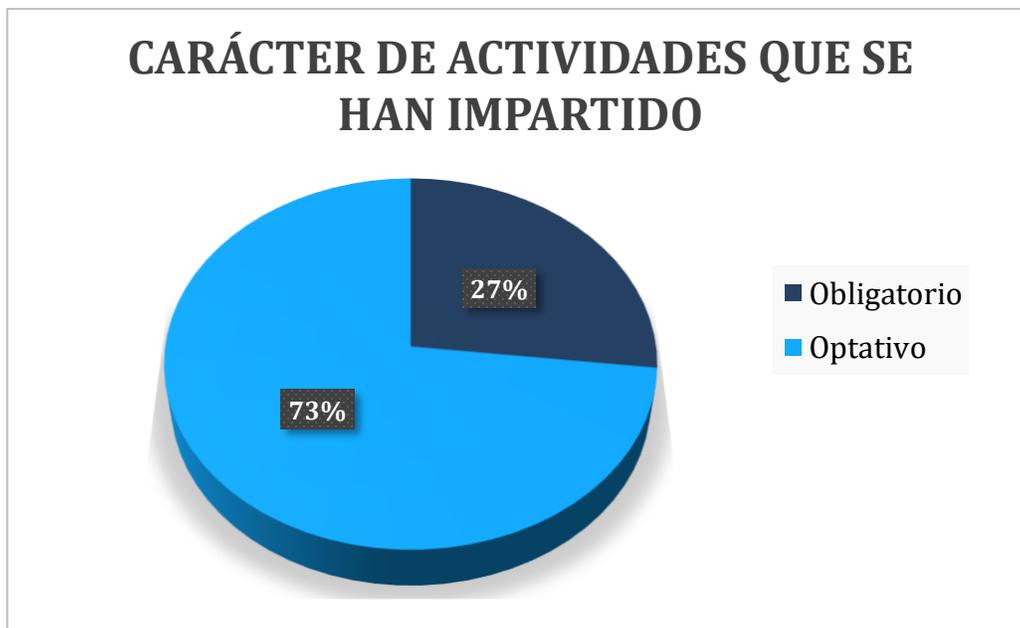


Figura 30. Carácter de actividades que se han impartido

En la figura 30, se infiere que la respuesta que presenta mayor frecuencia es el carácter obligatorio de las actividades (73%).