
La voz como instrumento clave en la competencia comunicativa del docente universitario

The voice as a key instrument in the communicative competence of the university teacher

Purificación Sánchez Delgado

Universitat de València-Estudi General
purificación.sánchez@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>

María Marco Calderón

Universitat de València-Estudi General
maria.marco@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-3404-0003>

Aina Belda Galbis

Universitat de València-Estudi General
aina.belda@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-9409-0200>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-02-15
Aceptado: 2019-05-22
Publicado: 2019-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sánchez, P., Marco, M., & Belda, A. (2019). La voz como instrumento clave en la competencia comunicativa del docente universitario. *Publicaciones*, 49(1), 93–111. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9855

RESUMEN

Actualmente, el perfil del profesor universitario engloba el desarrollo de competencias en áreas tan diferentes como complementarias: la docencia, la investigación y la gestión. En este trabajo se presenta una aproximación teórica al estado del arte respecto a las competencias del profesorado universitario en cuanto a su actuación docente. En concreto, se aborda la competencia comunicativa entendida como: a) la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (Hymes, 1971) y b) el conjunto de conocimientos y destrezas/habilidades lingüísticas, discursivas, socioculturales que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta y en una determinada comunidad de habla (Canale & Swain, 1996). Desde la docencia se puede entender que un buen profesor, además de ser experto en una disciplina, debe ser capaz de transmitir los conocimientos de esa materia a los estudiantes. Por tanto, debe tener una buena oratoria y, al mismo tiempo, ha de ser capaz de tener una buena técnica vocal con el fin de prevenir y evitar posibles patologías que comienzan siendo pequeños problemas sin darle demasiada importancia y que pueden convertirse en enfermedades crónicas de la voz, tales como disfonías, que son procesos patológicos muy frecuentes entre los docentes, causando problemas laborales, entre otros (Herrera & Castro, 2018; Mattiske, Oates, & Greenwood, 1998; Preciado, Pérez, Calzada, & Preciado, 2005). Por todo ello, se plantea la conveniencia de establecer protocolos de evaluación de la voz con el fin de conocer las características de los profesores universitarios y de sus ámbitos de trabajo. A partir de ahí se pueden establecer mecanismos de actuación dirigidos a la prevención de disfonías, que pueden agruparse en tres líneas de acción: a) Políticas de atención a las condiciones laborales; b) Entrenamiento vocal; y c) Medidas de higiene vocal (Herrera & Castro, 2018).

Palabras clave: competencia comunicativa, voz, oratoria, disfonías, docencia universitaria

ABSTRACT

Currently, the profile of the university professor includes the development of competences in areas as different as complementary: teaching, research and management. This paper presents a theoretical approach to the state of the art regarding the competences of the university teaching staff regarding their teaching performance. Specifically, it addresses communicative competence understood as: a) the ability to form statements that are not only grammatically correct but also socially appropriate (Hymes, 1971) and b) the set of knowledge and skills / linguistic skills, discursive, sociocultural that allow the effective and adequate performance of the speaker in a specific situation and in a specific speaking community (Canale & Swain, 1996). From the teaching can be understood that a good teacher, in addition to being an expert in a discipline, must be able to transmit the knowledge of that subject to students. Therefore, you must have a good public speaking and, at the same time, be able to have a good vocal technique in order to prevent and avoid possible pathologies that begin as small problems without giving too much importance and that can become chronic diseases of the voice, such as dysphonia, which are very frequent pathological processes among teachers, causing labor problems, among others (Herrera & Castro, 2018; Mattiske, Oates & Greenwood, 1998; Preciado, Pérez, Calzada, & Preciado, 2005). For all these reasons, the convenience of establishing voice evaluation protocols in order to know the characteristics of university professors and their areas of work is considered. From there, mechanisms of action aimed at the prevention of dysphonia can be established, which can be grouped into three lines of action: a) Care policies for working conditions; b) Vocal training; and c) Vocal hygiene measures (Herrera & Castro, 2018).

Key words: communicative competence, voice, oratory, dysphonia, university teaching

El docente universitario y sus competencias

Actualmente, el perfil de profesorado universitario engloba el desarrollo de competencias en áreas tan diferentes como complementarias: la docencia, la investigación y la gestión.

Indudablemente, la enseñanza por competencias no es algo nuevo, ni mucho menos. Surgió en el ámbito laboral haciendo referencia a todos aquellos aspectos (habilidades, destrezas, actitudes...) que debe poseer un profesional para desarrollar su labor de una forma eficaz (Jornet, González, Suárez, & Perales, 2011).

Siguiendo a Jornet et al. (2011), entendemos el concepto de competencias... *como un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para:*

- a. *realizar las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo de una manera eficaz,*
- b. *resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y*
- c. *colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral* (Leyva & Jornet, 2006, p. 2).

Sin embargo, en el sector educativo es relativamente reciente y su incorporación de manera integrada y consolidada es algo que, en nuestra opinión, aun no se ha conseguido, en su totalidad.

Concretamente, en lo que respecta al ámbito universitario, ha sido clave el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) partiendo del principio de Aprendizaje a lo Largo de la Vida y el Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Básicas (UE, 2006) que se perfila como un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje basado *en las competencias y en los resultados de aprendizaje: lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer* (CEDEFOP, 2011, p. 8).

La UE entiende que las competencias básicas son un conjunto de saberes que *todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, para una activa ciudadanía y para la inclusión social y el empleo* (UE, 2006, p. 13).

La competencia básica se puede entender como *el conjunto de saberes que un alumno o un grupo de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y, en ocasiones, contradictorias, en el que se inscribe su vida, contemplando sus implicaciones sociales y éticas* (Ballester & Sánchez, 2010, p. 18).

Por tanto, se trata de un conjunto de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales que deben ser trabajados a nivel educativo y para lo que es imprescindible llevar a cabo cambios de carácter organizativo y metodológico.

Centrándonos en el ámbito docente, se entiende que son una batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión. Las competencias nos envuelven tanto en relación con cómo debemos ser – profesores y profesoras universitarios competentes – y cómo debemos hacer – formar a nuestros estudiantes en competencias profesionalmente valiosas – (Zabalza, 2009).

La competencia docente ha sido estudiada por muchos autores, y una de las primeras definiciones es la ofrecida por Aylett y Gregory (1997), quienes identificaron criterios de competencia de la función docente y también criterios de excelencia. Los primeros

criterios se referían a competencias de organización, presentación de la información, relaciones interpersonales, orientación y evaluación. En relación a los segundos, los profesores debían manifestar un alto nivel en las competencias citadas, así como ser reflexivo con respecto a su propia práctica docente, innovador, diseñador del currículum, investigador sobre aspectos didácticos, organizador de cursos y líder de grupos docentes.

En el año 2000, a partir de la catalogación de competencias profesionales del Proyecto TUNING (Tuning Educational Structures in Europe) se clasificaron las competencias en dos (Torra, 2012):

- Competencias generales: transferibles y comunes a todo perfil profesional. Se reorganizan en competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas.
- Competencias específicas: propias de un perfil profesional. Dan identidad a cualquier profesión.

Por otra parte, Torres, Badillo, Valentín y Ramírez (2014) señalan que las competencias docentes como contenido de un saber específico tienen importancia puesto que:

- a. Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social.
- b. Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.
- c. Son los actores principales en el proceso de mejora de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.
- d. Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión.

En el ámbito universitario existen diferentes clasificaciones de competencias docentes que atienden a aspectos tales como: Planificación y organización; Metodología; Tecnología; Comunicación; Relaciones interpersonales; Afectividad; Liderazgo, Innovación e investigación; Evaluación; Tutorización; Identidad profesional (Ayala, 2008; Cano, 2005; Esteban, Laínez de Cañas, Vilma, Monroy, & Quan, 2012; Fielden, 2001; Pérez, 2005; Rodríguez, Guerrón, & Pérez, 2016; Torra, 2012; Valcárcel, 2005; Zabalza, 2003, 2009).

Todos los autores aluden de manera directa o indirecta a la competencia comunicativa, siendo, por tanto, fundamental atenderla para un buen desarrollo profesional docente. Asimismo, para que haya un buen proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes también deben poseer un mínimo nivel de competencia comunicativa, si bien aquí nos centramos en dicha competencia en los docentes por su relevancia para crear un clima propicio para el aprendizaje (Monereo & Domínguez, 2014). Tan importante es dominar una materia como ser capaz de transmitirla. Así pues, tan importante es lo que se dice como el cómo se dice (París, 2014).

En un informe de la OCDE se señala que *los profesores constituyen los recursos más significativos y son esenciales para cualquier esfuerzo de mejora*. Mejorar la eficacia de

la educación, desde cualquier nivel educativo, depende de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad. En este sentido, los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad que espera de ellos autonomía en el aprendizaje, y aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida (Mayor, 2009). En esta línea apunta Zabalza (2009) que no mejorará la enseñanza universitaria si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docentes y sus competencias para el ejercicio de la docencia. Entre ellas, la competencia comunicativa debe ser atendida, puesto que la eficacia en la comunicación es fundamental para desarrollar la labor docente. Por ello, es necesario que tanto docentes como discentes dispongan de habilidades que les facilite comunicarse en las mejores condiciones posibles (Barrio del Campo & Barrio, 2018).

La competencia comunicativa en el docente universitario

En cuanto a la competencia comunicativa, eje central de este trabajo, partimos de la definición del término comunicación que establece la Real Academia Española (2015) en la que se indica que procede del lat. *communicatio*, – *ōnis* y entre sus acepciones encontramos que es la acción y efecto de comunicar o comunicarse; el trato, correspondencia entre dos o más personas; y la transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. A continuación, presentamos algunas definiciones que aportan diferentes autores.

Tabla 1

Definiciones de comunicación

Autor	Definición
Robbins y Coulter (2005, p. 256)	Comunicación es la transferencia y la comprensión de significados.
Lamb, Hair y McDaniel (2006, p. 484)	Proceso por el cual intercambiamos o compartimos significados mediante un conjunto común de símbolos.
Idalberto (2006, p. 110).	Intercambio de información entre personas. Significa volver común un mensaje o una información. Constituye uno de los procesos fundamentales de la experiencia humana y la organización social.
Stanton, Etzel y Walker (2007, p. 511)	Transmisión verbal o no verbal de información entre alguien que quiere expresar una idea y quien espera captarla o se espera que la capte.
Fonseca, Correa, Pineda y Lemus (2011, p. 2)	Comunicar es llegar a compartir algo de nosotros mismos. Es una cualidad racional y emocional específica del hombre que surge de la necesidad de ponerse en contacto con los demás, intercambiando ideas que adquieren sentido o significación de acuerdo con experiencias previas comunes.
Barrio del Campo y Barrio (2018, p.74)	La comunicación es una habilidad que debe ser aprendida o mejorada por todos los profesionales. En este sentido, si se dispone de habilidad comunicativa y se enseña a mirar al que está enfrente, mejorará tanto el clima social como el aprendizaje.

Para entender bien qué es comunicación, es fundamental conocer los elementos básicos que la componen:

1. La comunicación es un *proceso* que (en términos generales) incluye seis pasos. Primero, un emisor desea transmitir, intercambiar o compartir un mensaje con un receptor. Segundo, el emisor codifica ese mensaje para que sea comprensible para el receptor. Tercero, envía ese mensaje codificado mediante un canal (él mismo, un correo electrónico, un aviso en prensa escrita, un programa de televisión, etc...). Cuarto, el receptor recibe y decodifica ese mensaje. Quinto, el receptor responde a ese mensaje en función a su comprensión del mismo y da lugar a una retroalimentación. En este punto, cabe señalar que durante este proceso se producen ruidos o interferencias que afectan la comunicación, y que tanto el emisor como el receptor deben tratar de superar para entablar una buena comunicación.
2. Para que se dé la comunicación deben existir dos partes, el *emisor* y el *receptor*, y ambos deben estar predispuestos a comunicarse; es decir, a emitir un mensaje y/o a recibirlo. En el momento en que una de las partes no está interesada en dar y/o recibir un mensaje se anula la comunicación.
3. En toda comunicación debe haber una *conexión* entre dos o más personas en un momento dado y en un espacio (físico o virtual) determinado. Sin embargo, cabe destacar que esa conexión puede tener diversas formas, es decir, que puede ser en persona (cara a cara), a distancia (por ejemplo, mediante el envío y recepción de correos electrónicos, mensajes instantáneos, etc.) o impersonal (mediante un programa de televisión o radio en la que el presentador transmite un mensaje a una audiencia compuesta por miles de personas).
4. Cuando se entabla una comunicación se *transmite*, *intercambia* o *comparte* un mensaje, por tanto, puede ser un proceso dinámico de ida y vuelta entre el emisor y el receptor (en el que ambos intercambian ideas, información o significados), o, simplemente ser una transmisión del emisor al receptor (como sucede con los programas de televisión y radio).
5. Para que se pueda entablar una comunicación entre un emisor y un receptor, deben existir *ideas*, *información* o *significados* (el mensaje) que sean comprensibles para ambos; es decir, que el conjunto de símbolos que utilizan (verbales o no) sean entendibles para ambas partes, caso contrario, no podrían entablar una comunicación.

Desde el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) las estrategias de comunicación son:

Un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (MECD, 2002, p. 59).

Así pues, desde el MCERL se considera que la competencia comunicativa tiene varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, y cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades:

- Competencias lingüísticas. Incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas.
- Competencias sociolingüísticas. Se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
- Competencias pragmáticas. Tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producciones de funciones de lengua, actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

En este trabajo en concreto, abordamos la competencia comunicativa entendida como: a) la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (Hymes, 1971) y b) el conjunto de conocimientos y destrezas/habilidades lingüísticas, discursivas, socioculturales que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta y en una determinada comunidad de habla (Canale & Swain, 1996).

Asimismo, señalamos que la competencia comunicativa se considera como:

Una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos (Roméu, 2007, p. 17).

Para que el docente alcance una competencia comunicativa eficiente tiene que dominar dos grandes competencias incluidas dentro de ésta: la lingüística y la sociolingüística. La primera atiende a los elementos formales del lenguaje y la segunda hace referencia al dominio del lenguaje permeado por la capacidad de la persona para adaptarse lingüísticamente a la situación y el contexto social. En el primer caso se integran todos los elementos estructurales y funcionales del lenguaje en el sentido en que se establecen a partir de las posiciones de Chomsky; y, en el segundo, la socio-lingüística, que haría referencia a los usos implícitos y derivados de la plasticidad social que impregna un dominio adecuado del lenguaje, para su uso en diversas situaciones y contextos socio-culturales. En este sentido, podríamos señalar que, desde nuestra posición, la competencia lingüística constituiría un primer nivel de dominio del lenguaje –el formal-, mientras que la consideración de la competencia sociolingüística implica un nivel más elevado, en el que los elementos formales e informales, permiten un dominio más generalizado del lenguaje. Así, desde la dimensión sociocultural, podemos señalar que la competencia comunicativa no depende únicamente del manejo de recursos estrictamente lingüísticos, sino también se vincula con el dominio de herramientas para las relaciones interpersonales, el desarrollo de la comprensión empática y la posibilidad de manejar adecuadamente situaciones sociales, incluso complejas y conflictivas, que se presentan en el accionar cotidiano en una institución educativa y en la sociedad.

Para algunos autores, la competencia comunicativa implica también el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas necesarias para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y profesional (Barrio del Campo & Barrio, 2018).

La mayoría de investigaciones sobre el concepto de buen profesor se centran en recopilar cualidades, habilidades y comportamientos que debería exhibir el profesor

universitario en su labor docente y describen generalmente las relacionadas con la buena comunicación y las habilidades didácticas, de organización y estructura de la materia. Suelen enfatizar las características que se refieren al desarrollo de las clases (claridad en la exposición de los contenidos, preparación y dominio de la materia, evaluación, interés y motivación por la asignatura, flexibilidad, atención a los alumnos, buenas relaciones, crear buen clima en el aula, entre otras), pero son menos las que se centran en algunas características psicológicas o personales y siempre lo hacen proponiéndolas junto a un amplio abanico de dimensiones, factores, criterios y variables que recogen de manera más específica los rasgos de un buen profesor. En general, los estudios referidos a la percepción del alumnado sobre sus profesores, coinciden en que *el alumnado universitario, independientemente de los estudios que realice o del país donde los curse, coincide en demandar de ese buen profesor unas explicaciones claras, que domine su materia, que sea respetuoso y que muestre interés* (Hamer, 2015, p. 229).

Jerez, Orsini y Hasbún (2016) realizaron un estudio de revisión sistemática identificando 25 artículos a partir de los cuales seleccionaron tres competencias: las genéricas, las pedagógicas y las disciplinares.

En primer lugar, respecto las competencias genéricas (peso relativo 37.73%), las subdividían en características personales, actitudinales y comunicativas. En segundo lugar, las competencias pedagógicas (peso relativo 47.56%), se presentan subdivididas en estrategias de enseñanza-aprendizaje y de planificación-gestión. Y, por último, se presentan las competencias de tipo disciplinar (peso relativo 14.71%).

Centrándonos en las competencias comunicativas, estos autores señalaban como atributos de excelencia: Transmite información de forma clara; Escucha de forma activa; Tiene un volumen y tono de voz adecuado; Es asertivo; Interactúa con estudiantes; Es abierto y dispuesto a responder preguntas; Se muestra accesible y disponible dentro y fuera de clase; Es receptivo a opiniones de otros.

Por último, Barragan, Figueroa y Hisch (2018) a partir de un estudio realizado, agrupan los principales rasgos de un buen profesor universitario en cinco categorías: Cognitiva, Ética, Afectivo-emocional, Técnica y Social. La categoría social, que incluye 14 subcategorías, presenta las frecuencias más altas en comunicación y colaboración.

La competencia comunicativa del docente podría ser considerada también como una de las características principales del buen orador, concepto que podría acercarse mucho al de docente ya que comparten muchas de sus particularidades.

La palabra *oratoria* proviene del término latino *orare* que significa *hablar o exponer en público*. Las habilidades de oratoria de una persona son enormemente importantes cuando se trata de convencer, persuadir o atraer al público, y es por esto que son de especial interés en profesiones tales como periodistas, políticos, docentes,...

Podemos considerar la oratoria como el arte de hablar con elocuencia, es decir, la capacidad que poseen ciertas personas de hablar y exponer una idea ante un público de una manera clara, precisa y comprensible para una adecuada trasmisión del mensaje (García & Hernández, 2008).

El objetivo de la oratoria es, además de informar de algo relevante, convencer al público que te escucha de que esa idea es la adecuada. Así pues, es necesaria la correcta competencia comunicativa. La oratoria está considerada como una de las herramientas imprescindibles en la resolución de los conflictos que surgen en las relaciones en-

tre personas, bien sea a nivel personal o en el terreno laboral, por lo que la formación docente en este aspecto se puede considerar primordial (García & Hernández, 2008).

El buen orador o en nuestro caso, el buen docente, debe poseer unas características específicas que le hagan dominar las artes oratorias ya que, de esta forma, conocerá a su público y será capaz de transmitir de manera óptima aquel conocimiento que desee –ver figura 1-.

- Tener seguridad y confiar en sí mismo, lo que supondría una correcta preparación personal integral y dominio del tema que tiene que exponer, que, junto a la publicación de diferentes títulos otorgaría de mayor credibilidad al discurso.
- Disponer de una adecuada presencia física que asegure que el discurso se centra en una correcta transmisión de conocimiento sin que haya elementos distractores que distorsionen el mensaje.
- Tener una correcta comunicación verbal, respecto al uso adecuado del lenguaje, adaptándolo al público, utilizando una correcta técnica vocal, respetar y practicar la asertividad, mantener tanto una adecuada postura corporal como una adecuada higiene vocal con un tono, volumen, ritmo, velocidad y contacto visual adecuados.
- Respetar y conocer al público que te rodea para poder gestionar de una manera más segura y confiada el discurso.
- Tener habilidad a nivel de comunicación no verbal: contacto visual, movilidad en la presentación y gestualidad.
- Ser dinámico en las exposiciones de manera que pueda mantener atento al público sin que exista posibilidad de despiste para que resulte ameno el discurso.
- Contestar de manera adecuada y correcta a todas y cada una de las preguntas que se planteen, sabiendo y respetando los turnos de palabra, es decir, sabiendo escuchar.
- Ser creativo y sensible a las diferentes situaciones que puedan surgir durante la oratoria, para poder adaptarse a ellas y que formen parte de la dinámica expositora.
- Ser coherente, puntual y tener iniciativa.

Figura 1. Características del buen docente

En resumen, un buen docente necesita y requiere de la habilidad de ser un buen orador, exponiendo ideas claras, transmitiendo confianza y seguridad en su discurso y persuadiendo al interlocutor (discente) para poder despertar su interés por aquello que se está transmitiendo. Por tanto, resulta crucial que el docente tenga una adecuada competencia comunicativa.

La voz como herramienta de comunicación en el docente universitario

La comunicación es un fenómeno muy amplio y complejo puesto que implica tanto el aspecto verbal como el no verbal. Por otra parte, la comunicación puede darse a través del lenguaje oral o escrito (expresión y comprensión). En este trabajo no podemos atender todos estos aspectos por lo que nos vamos a referir a la expresión oral (habla y voz), centrándonos estrictamente en la voz dado que es ahí donde se producen alteraciones que tienen importantes consecuencias para el docente universitario tanto a nivel físico como psicológico siendo uno de los mayores motivos de bajas laborales entre el profesorado.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el docente es el comunicador principal por lo que hace un uso constante de su voz como herramienta de comunicación. En este sentido, la voz es uno de los elementos fundamentales del desempeño laboral del profesorado universitario. Así, en este apartado, abordamos la voz como vehículo de la comunicación humana, en general, y como herramienta de trabajo esencial para el docente, en particular.

Las patologías de la voz resultan especialmente frecuentes en los docentes, en comparación con otras profesiones, y son la causa de un gran número de incapacidades laborales transitorias (Botella & Esteve, 2016; Gañet, Serrano, & Gallego, 2007; Herrera, & Castro, 2018; Mattiske, Oates, & Greenwood, 1998; Tobar, Pérez, & Camacho, 2011). La mayoría de las investigaciones sobre la incidencia de las enfermedades en el profesorado citan como principales enfermedades que afectan a este colectivo: las que afectan a vías respiratorias altas y los trastornos de la voz, los trastornos osteomusculares y las alteraciones de la salud mental, en este orden (García, 1989; Esteve, Franco, & Vera, 1995; Sevilla & Villanueva, 2000).

Así, entre los profesionales que utilizan la voz como instrumento fundamental para el desempeño correcto de sus funciones, destacan los docentes, siendo el colectivo que presenta el mayor número de patologías derivadas de un sobreesfuerzo vocálico (Smith, Gray, Dove, Kirchner, & Heras, 1997). Por su parte, Smith, Kirchner, Taylor, Hoffman y Lemke (1998) establecen que la frecuencia de alteraciones en la voz es casi dos veces mayor en mujeres que en hombres. En un estudio realizado por Preciado et al. (2005) muestran que existe una prevalencia de disfonías del 57% entre el profesorado y señalan la importancia social de la disfonía en los docentes, no solo por las bajas laborales que supone, sino también porque supone una sensación de inseguridad, una falta de autoridad, una alternación de la personalidad y un aislamiento del profesor/a.

Existen evidencias epidemiológicas que demuestran que los profesionales que hacen un uso continuado y/o forzado de la voz durante un número elevado de horas, están más expuestos a padecer problemas de voz, sobre todo disfonías funcionales y lesiones orgánicas benignas en la mucosa de las cuerdas vocales (De las Casas & Ramadas, 2012).

La patología vocal hace referencia a todas aquellas alteraciones orgánicas o funcionales que perturban la calidad de la voz (esto se refiere a la intensidad, el tono y/o el timbre) produciendo la disfonía, en cualquier grado, o afonía cuando la pérdida de la voz es total. En este sentido, podemos clasificar las disfonías en orgánicas y funcionales; las primeras hacen referencia a lesiones orgánicas a nivel laríngeo tales como malformaciones, inflamaciones, traumatismos, afecciones neurológicas, afecciones endocrinas, etc.; las disfonías funcionales se deben al mal uso, abuso o sobreesfuerzo vocal derivados de una mala técnica vocal en ausencia de lesión orgánica. Pueden ser transitorios y de origen variable, pudiendo darse tanto por causas de carácter interno (naturaleza individual, abuso fonador, estado corporal y enfermedades o factor psíquico) como por causas de carácter externo (relaciones humanas, polvo ambiental o contaminantes laborales, humo, alcohol, alimentación, ruido ambiental o temperatura).

El estudio de las características y la frecuencia de las alteraciones de la voz se enmarcan en el ámbito de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, sobre todo a raíz de la inclusión de los nódulos de las cuerdas vocales en el nuevo cuadro de enfermedades profesionales (aprobado mediante el Real decreto 1299/2006, de 10 de noviembre).

Los trastornos de la voz afectan a la comunicación e impiden a las personas afectadas desarrollar con normalidad, confort e, incluso placer, las actividades cotidianas. Estos trastornos tienen una especial trascendencia en los profesionales de la voz.

La prevalencia de estos trastornos en la población general es de alrededor del 5% y, de acuerdo con diferentes estudios, en los docentes se sitúa entre el 17% y el 57% (Extremera, Rey, & Pena, 2010). Se estima que siete de cada diez casos se deben a sobreesfuerzos y malos hábitos al hablar, por la utilización de un volumen por encima del ruido ambiental o por hablar por encima de la capacidad media de fonación. Las diferencias entre el profesorado están relacionadas con las variaciones del tiempo de exposición y las características de cada individuo.

De la importancia y frecuencia de esta patología entre los profesionales de la enseñanza nos informan diversos estudios. Según Bonet (1985), que realiza una encuesta telefónica, el 30% del personal docente de los centros escolares públicos de Barcelona presenta disfonía crónica. Puyuelo y Llinas (1992) llevan a cabo una encuesta por correo en 66 escuelas de 17 provincias españolas recogiendo que el 48% de los 790 docentes que contestaron la encuesta afirmaban tener algún tipo de disfonía o problema en relación con la voz; asimismo un 16% de los docentes decía haber estado de baja laboral por esta patología vocal. Urrutikoetxea, Ispizua y Urrutikoetxea (1995) nos informan de que el 20.84% de los docentes de Guipúzcoa tenía alguna patología orgánica en la exploración con vídeolaringoestroboscopia de 1,046 profesores de la enseñanza pública. Russell, Oates y Greenwood (1998) envían un cuestionario por correo a 1,168 docentes de 480 escuelas públicas del Sur de Australia (elegidos de forma aleatoria entre los 9,205 docentes que trabajan en 1,060 escuelas) y recogen que de los 877 cuestionarios contestados correctamente el 14.3% de los varones y el 22.5% de las mujeres tuvieron problemas de voz con una frecuencia de una vez cada 2-3 meses, o incluso más frecuente, durante el curso escolar. Smith et al. (1997, 1998) llevan a cabo una encuesta mediante un cuestionario auto-administrado en 274 varones y 280 mujeres, profesores de primaria y secundaria en Nevada, Utah y Iowa y 178 adultos no docentes. Los profesores tienen 3.5 veces más posibilidades de tener síntomas vocales que los no docentes y presentan síntomas de malestar físico dos veces más frecuentes que los no docentes. El 38% de los docentes expresaban que la enseñanza

había influido de forma negativa sobre su voz. Preciado et al. (1998) indican que la prevalencia de los trastornos de la voz en el personal docente de Logroño es de un 17.7% (intervalo de confianza de 12% al 25%). Sala, Laine, Simberg, Pentti y Suonpaa (2001) en su estudio epidemiológico de la patología vocal en 262 profesores de guarderías de Finlandia y 108 enfermeras de un hospital de Turku nos indican que la prevalencia de los trastornos de la voz era de un 29% en los profesores de guardería. Roy, Merrill, Thi-beault, Gray y Smith (2004) realizan una encuesta telefónica a 1,243 docentes y 1,288 no docentes, elegidos de forma aleatoria. Los docentes referían tener más problemas de voz que los no docentes tanto en ese momento (11% versus 6.2%) como a lo largo de su vida (58% versus 29%).

Existen diferentes factores que inciden sobre las alteraciones vocales en docentes, que Gañet, Serrano y Gallego (2007) clasifican en principales y modificadores. Dentro de los factores principales encontramos el tiempo de exposición, que hace referencia a los años de docencia, y la dosis horaria, que se basa en las horas de docencia diarias. Pero no podemos olvidar todos aquellos factores que los autores denominan modificadores puesto que pueden tener un efecto clave en la aparición de los problemas en la voz y que en gran medida se deben al desempeño vocal y características propias del profesor/a. En este sentido, se hace referencia a modificadores personales (sexo, edad, hábitos, antecedentes patológicos y entrenamiento logopédico), ambientales (grado de humedad, ruido ambiente, características del local y nivel de polvo) y laborales (micrófonos, número de alumnos y nivel educativo).

Por otra parte, el sobreesfuerzo vocálico que realizan los docentes para aumentar su intensidad vocal al tener que comunicar a un grupo numeroso de estudiantes, además en unas condiciones de aula no siempre idóneas (ambiente seco, ruidos, ...) son algunas de las causas más frecuentes de trastornos de la voz.

Tal como señalan Crespo et al. (2017), el uso frecuente de la voz en ambientes ruidosos, espacios amplios con inadecuada acústica, sin utilizar una técnica vocal adecuada, los malos hábitos de alimentación y estilos de vida incorrectos requieren de una orientación profesional.

Por todo ello, consideramos relevante poner en marcha mecanismos de actuación que eviten la aparición de patologías de la voz con el fin de dotar al profesorado de unas condiciones óptimas para su labor docente. Una de las medidas a adoptar sería la aplicación de un protocolo de evaluación que aportara información de interés respecto al uso de la voz en el desarrollo de la labor docente.

El cuidado de la voz requiere de una evaluación de las dificultades vocales, de las circunstancias en que se manifiestan, del grado de discapacidad personal y/o laboral que supone para el docente, del conjunto de los factores orgánicos, favorecedores y/o desencadenantes que confluyen en la aparición de la disfonía, características comunicativas-expresivas de la persona, su estado postural, su función respiratoria y la emisión vocal. De las conclusiones de esta evaluación dependerá el establecimiento de los parámetros de un tratamiento individualizado y adaptado a tales condiciones.

Sugerimos que el instrumento contemple las siguientes dimensiones: datos personales (características del docente), aspectos ambientales (características del aula en la que se desarrolla la docencia) y descripción tanto del estado muscular (postura y órganos bucofonadores) como del estado vocal y respiratorio (tono, timbre, intensidad y tipo de respiración) –ver figura 2-.

Características personales	Edad Sexo Entorno familiar Ocio y tiempo libre
Características ambientales	Tamaño del aula Número de alumnos Temperatura del aula Recursos disponibles en el aula Tipo de docencia Horas de docencia al día/semana
Aspecto motor	Existencia de esfuerzo laríngeo (hinchazón de cuello o venas, elevación o descenso excesivo de la laringe y relajación)
Respiración	Tipo Capacidad respiratoria Control del soplo espiratorio Cantidad de soplo Anomalías respiratorias
Fonación	Tono Intensidad Duración Timbre

Figura 2. Dimensiones dentro del protocolo de evaluación

A partir de los resultados de dicha evaluación y teniendo en cuenta que las alteraciones de la voz en docentes tienen estrecha relación con factores tanto de carácter externo como interno, se podrían establecer acciones que irían en tres líneas: a) Políticas de atención a las condiciones laborales (planes de formación, mejora de las infraestructuras, recursos,...; b) Entrenamiento vocal; y c) Medidas de higiene vocal (Herrera & Castro, 2018).

- a. En cuanto a los *modificadores ambientales y laborales*, las administraciones educativas pueden incidir directamente mejorando las condiciones y el ámbito laboral del profesorado, contribuyendo de este modo a evitar la aparición de trastornos de la voz en este colectivo profesional. Dotar de micrófonos, disminuir el número de alumnos/as por profesor/a y acondicionar adecuadamente las aulas pueden ser acciones que reduzcan drásticamente la aparición de disfonías y eviten bajas laborales mejorando las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras en las instituciones educativas de nivel superior.
- b. Además de llevar a cabo acciones dirigidas a los factores que pueden tener influencia sobre los trastornos de la voz, sería interesante formar al profesorado en cuanto a una *técnica vocal* adecuada. Es necesaria la formación de los docentes dirigida al desarrollo de un fortalecimiento vocal (Botella & Esteve, 2016; Martín, Cortes, & Enciso, 2014).

Por otro lado, el entrenamiento vocal debe dirigirse a dotar al profesorado de conocimiento del dominio corporal y del aparato fonatorio –ver tabla 2-. La rehabilitación debe buscar lograr con el mínimo esfuerzo el máximo rendimiento de voz. Esto se puede conseguir trabajando los siguientes aspectos: relajación, respiración, resonancia, emisión vocal, articulación y modulación. Con ello se obtendrá la impostación vocal, la adecuada articulación y el uso correcto de la voz (De las Heras & Rodríguez, 2005).

Tabla 2

Aspectos a trabajar y objetivos a conseguir en un entrenamiento vocal

Aspecto	Objetivo
Postura	Explicar la importancia de una postura saludable para una correcta fonación (simetría y alineación; equilibrio y estiramiento).
Respiración	Realizar ejercicios de respiración demostrando la relación entre los órganos respiratorios, de fonación y articulatorios para una adecuada emisión vocal. Enseñar los diferentes tipos de respiración (nasal, costal, diafragmática y completa).
Relajación	Explicar los métodos de relajación de manera que ellos comprendan su importancia para el cuidado de la voz.
Fonación	Desarrollar ejercicios de calentamiento vocal para la mejor emisión de la voz. Proponer ejercicios para mejorar la técnica vocal de manera que se erradiquen los errores más comunes de emisión vocal de los docentes (articulación; coordinación fonorespiratoria; impostación vocal; prosodia).

- c. Por último, conocer qué *pautas de higiene vocal* se pueden seguir para el cuidado de la voz. El profesorado debe tomar una serie de medidas en aras a prevenir alteraciones en su voz – ver tabla 3-.

Tabla 3

Pautas de higiene vocal

Qué hay que evitar...	Qué hay que hacer...
Fumar, tomar alcohol y determinados alimentos (comidas excesivamente frías o calientes, café, té, picantes, frutos secos, gelatina, chocolate, bebidas gaseosas y caramelos mentolados)	Beber líquido en abundancia, agregar a nuestra dieta alimentos que contengan vitaminas A y C (fortalecen las cuerdas vocales), tomar miel, manzanilla... (limpia la garganta) y caramelo de miel y limón (que no tenga azúcar, pues ésta reseca la garganta) y tomar propóleo.
El estrés	Dormir mínimo siete horas y mantenerse relajado.
Ambientes cargados de polvo y temperaturas inadecuadas	Utilizar tizas antipolvo o pizarras digitales. Evitar el exceso de calefacción y aire acondicionado.
Toser o carraspear	Bostezar para relajar la garganta e hidratar las cuerdas vocales.
Malas posturas	Al estar de pie poner siempre un pie más adelantado que el otro, y cambiar a menudo de posición. Sentarse lo más atrás posible, apoyando la columna firmemente al respaldo de la silla. Es recomendable no hablar con la cabeza girada mientras se escribe en la pizarra.

Qué hay que evitar...	Qué hay que hacer...
Hablar en ambientes ruidosos	Utilizar sistemas de audio, video o diapositivas y micrófono.
Gritar o susurrar y hablar con voz monótona de tono bajo	Usar un tono de voz normal y realizar cambios tonales y melódicos.
Limitar la cantidad de tiempo que se habla	Descansos vocales.
Los inicios de voz tensos	Calentar la voz antes de empezar a trabajar o iniciar el trabajo vocal con suavidad y progresión Mantener la garganta relajada al empezar a hablar Utilizar los músculos respiratorios y el flujo de aire para iniciar las frases.
Hablar con frases más largas que el ciclo respiratorio natural	Permitir que el abdomen y la caja costal se muevan libremente.
Poner en tensión la parte superior del tórax, los hombros, el cuello y la garganta para inspirar o para emitir sonidos	Mantener separado los dientes superiores de los inferiores.
Apretar los dientes y tensar a mandíbula o la lengua	Dejar que la mandíbula se mueva libremente durante el habla.

Reflexiones

Desde nuestro punto de vista, entendemos que la competencia comunicativa es la capacidad que debe poseer todo profesor universitario para transmitir los conocimientos a sus estudiantes. Para que se lleve a cabo un correcto proceso comunicativo se ha de atender a la comunicación, como creación del discurso. Asimismo, un elemento fundamental en la competencia comunicativa es la voz, instrumento que acompaña y puede modular la comunicación.

La voz es una herramienta fundamental para la interacción de los seres humanos e imprescindible para el desempeño de algunas profesiones, como el caso de los docentes (Rojas, 2018) y a su vez las patologías de la voz son el segundo motivo de casusa de baja entre el profesorado. Por ello, puede ser relevante desde las instituciones de educación superior desarrollar programas de formación dirigidos tanto a la competencia comunicativa como al cuidado de la voz.

Teniendo en cuenta, tal y como señalan Fernández y Coppola (2010), que la docencia universitaria es una de las funciones esenciales de la universidad cuya calidad se sustenta en el profesorado y dado que la comunicación constituye el instrumento fundamental de interacción entre el profesorado y el alumnado, nuestra propuesta es abordar la competencia comunicativa desde un enfoque evaluativo con vistas a establecer actuaciones que conlleven la mejora en la labor del docente.

Por una parte, puede resultar de interés aplicar protocolos de evaluación dirigidos a conocer las características del docente, de sus condiciones laborales y su estado

tanto a nivel de postura como de órganos bucofonadores, así como del estado vocal y respiratorio.

Por otra parte, consideramos fundamental que todo docente universitario reciba formación en el cuidado de la voz a través de tratamientos dirigidos al entrenamiento vocal y a adoptar una serie de medidas de higiene vocal.

Referencias bibliográficas

- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de http://practicadocente.weebly.com/uploads/5/2/5/7/5257083/evaluacion_en_la_formacion_por_competencias_tipo_de_evidenci.pdf
- Aylett, R., & Gregory, K. (1997). *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. London: Routledge.
- Ballester, M. G., & Sánchez, J. (2010). *Programar y evaluar por competencias en educación infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Barrio del Campo, J. A. & Barrio, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *La psicología en el mundo actual*, 73-84.
- Bonet, M. (1985). *Oferta i demanda de la Logopèdia i de la Foniatria a Catalunya*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Botella, M. T., & Esteve, J. M. (2016). Voz del docente como herramienta principal de comunicación en el aula. En M. T. Tortosa, S. Grau & J. D. Álvarez (Eds.), *XIV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Investigació, innovació i ensenyament universitari: enfocaments pluridisciplinars* (pp. 314-325). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Canale, M., & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 3(17), 54-69.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.
- CEDEFOP (2011). *Annual Report 2010*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Crespo, N., Rivera, E., Figueroa, F., Chacón, K., López, L., & González, S. (2017). Métodos de evaluación de la voz en docentes. Una revisión sistemática. *Revista signos fónicos*, 1(3), 62-80.
- De las Casas, R. M., & Ramada, J. M. (2012). Disfonías funcionales y lesiones orgánicas benignas de cuerdas vocales en trabajadores usuarios profesionales de la voz. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 15(1), 21-26.
- De las Heras, G., & Rodríguez, L. (2005). *Materiales para cuidar mi voz*. España: Fundación MAPFRE.
- Esteban, R. M., Laínez de Cañas, A. M., Vilma, S., Monroy, S., & Quan, V. (2012). Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 103-119.
- Esteve, J. M., Franco S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.

- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100(1), 43-54.
- Fernández, N., & Coppol, N. (2010). Evaluación de la docencia universitaria desde un abordaje institucional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 37-50.
- Fielden, J. (2001). *Higher education staff development continuing mission*. Paris: UNESCO.
- Fonseca, S., Correa, A., Pineda, M. I., & Lemus, F. (2011). *Comunicación oral y escrita*. México: Pearson Educación.
- Gañet, R. E., Serrano, C., & Gallego, M. I. (2007). Patología vocal en trabajadores docentes: influencia de factores laborales y extralaborales. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 10(1), 12-17.
- García, M. (1989). Enfermedades del profesorado: análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- García, J. A., & Hernández, M. C. (2008). *El arte de hablar: manual de retórica práctica y de oratoria moderna*. Barcelona: Airel Letras.
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240.
- Herrera, J. L. A., & Castro, J. A. (2018). Disfonía ocupacional en docentes. Revisión de literatura. *Acta de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 44(1), 62-70.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Idalberto, Ch. (2006). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jerez, O., Orsini, C., & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 52(3), 483-506.
- Jornet, J. M., González, J., Suárez, J. M., & Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de competencias. *Bordón*, 63(1), 125-14.
- Lamb, C., Hair, J., & McDaniel, C. (2006). *Marketing*. México: International Thomson.
- Leyva, Y. E., & Jornet, J. M. (2006). *El perfil del evaluador educativo*. Boletín CENEVAL. México: CENEVAL.
- Martín, W., Cortés, A. J., & Enciso, J. (2014). Enfoque multidisciplinar de las alteraciones de la voz relacionadas con el trabajo. *Revista Enfermería del Trabajo*, 4(4), 142-149.
- Mattiske, J., Oates, J., & Greenwood, K. (1998). Vocal problems among teachers: a review of prevalence, causes, prevention and treatment. *Journal Voice*, 12, 489-499.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 61-77.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104.
- París, C. (2014). Reflexiones sobre el discurso oral. Hablar en público. *Ribalta*, 21, 77-92.

- Pérez, C. A., & Preciado, J. (2003). Nódulos de cuerdas vocales. factores de riesgo en los docentes. estudio de casos y controles. *Acta Otorrinolaringol Esp.*, 54(4), 253-60.
- Pérez, J. M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado*, Segovia 17-19 de febrero.
- Preciado, J., Pérez, C., Calzada, M., & Preciado, P. (2005). Frecuencia y factores de riesgo de los trastornos de la voz en el personal docente de La Rioja. *Acta Otorrinolaringología Española*, 55, 161-170.
- Puyuelo, M., & Llinás, M. A. (1992). Problemas de voz en docentes. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 12(2), 76-84.
- Real Academia Española (2015). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE.
- Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 19 de diciembre de 2006, núm. 302, pp. 44487-44546.
- Robbins, S., & Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, M., Guerrón, M. I., & Pérez, E. (2016). Desarrollo de competencias docentes en la Universidad de las Fuerzas Armadas Espe-Ecuador. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 218-236.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Roy, N., Merrill, R. M., Thibeault, S., Gray, S. D., & Smith, E. M. (2004). Voice disorders in teachers and the general population: effects on work performance, attendance, and future career choice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 542-551.
- Russell, A., Oates, J., & Greenwood, K. M. (1998). Prevalence of voice problems in teachers. *Journal of Voice*, 12(4), 467-479.
- Sala, E., Laine, A., Simberg, S., Pentti, J., & Suonpaa, J. (2001). The prevalence of voice disorders among day care center teachers compared with nurses: a questionnaire and clinical study. *Journal of Voice*, 15(3), 413-23.
- Sevilla, U., & Villanueva, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de enseñanza. CCOO.
- Smith, E., Gray, S. D., Dove, H., Kirchner, L., & Heras, H. (1997). Frequency and effects of teachers' voice problems. *Journal of Voice*, 11(1), 81-87. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0892-1997\(97\)80027-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0892-1997(97)80027-6)
- Smith, E., Kirchner, H. L., Taylor, M., Hoffman, H., & Lemke, J. H. (1998). Voice problems among teachers: differences by gender and teaching characteristics. *Journal of Voice*, 12(3), 328-34.
- Stanton, W. J., Etzel, M. J., & Walker, B. J. (2007). *Fundamentos de Marketing*. Bruce: McGraw-Hill Interamericana.
- Tobar, L., Pérez, M. C., & Camacho, J. (2011). Patología benigna en docentes y cantantes. *Acta de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 39(1), 15-23.
- Torra, I. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.

- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O., & Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145.
- UE (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: UE.
- Urrutikoetxea, A., Ispizua, A., & Urrutikoetxea, Y. (1995). Patología vocal en profesores. Un estudio video-laringoestroboscópico de 1046 profesores. *III Congreso Nacional de la Sociedad Médica Española de Foniatría (SOMEF)*. Ciudad Real.
- Valcárcel, M. (2005). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe Investigación.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.