

EL MAESTRO DE INSTRUMENTO MUSICAL A NIVEL SUPERIOR COMO CONSEJERO. UNA APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO

TERTIARY MUSIC INSTRUMENT TEACHERS AS COUNSELOR. AN APPROACH TO ITS STUDY

Raúl W. Capistrán Gracia

raul.capistran@edu.uaa.mx

Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)

Recibido: 01/12/2021

Aceptado: 30/06/2021

Resumen:

En este artículo se describe el rol de los docentes de instrumento musical como consejeros de sus estudiantes cuando estos les comparten sus problemáticas. La investigación fue de tipo cualitativo. La técnica para la obtención de datos fue la entrevista a profundidad en la que participaron 12 profesores de seis universidades mexicanas. Los resultados indican que el estudiante suele tomar a su maestro como la primera instancia para compartir sus problemas personales, mientras que los profesores asumen esa responsabilidad. Las problemáticas pueden ser de tipo familiar, económico, de salud, vocacional, académico, y problemas sumamente delicados. Las competencias que los docentes poseen para desempeñar ese rol dependen de sus antecedentes académicos y de su trayectoria. Las estrategias utilizadas son la escucha y el diálogo. Los informantes reflejaron claridad en cuanto a los límites de esa función, reconocieron tener debilidades importantes y mostraron receptividad para recibir capacitación formal.

Palabras clave: educación musical superior; psicopedagogía; problemáticas estudiantiles personales; consejería personal.

Abstract:

This article describes the role instrument teachers play as counselors of their students when they share their personal problems. The technique for data gathering was the in-depth interview. Twelve teachers from six universities in Mexico participated in the research. Results indicate students usually take their teacher as the first instance to share their problems, while teachers assume that responsibility and are willing to address family, economic, health, vocational, academic and delicate problems. The competences teachers have to play their role as counselors depend on their academic background. Resources used to advise students include listening and dialogue. Informants reflected clarity concerning the limits this function entails, acknowledged having important weaknesses and showed great receptivity to receiving formal training.

Keywords: tertiary music education; psycho-pedagogy; student's personal problems; personal counselling.

1. Estado de la cuestión

Muchos estudiantes de música a nivel profesional pueden ser vulnerables a diversos factores psicosociales, educativos y familiares (Fernández y Polo, 2011). La pobreza, la falta de apoyo familiar, la necesidad de trabajar para poder costear los estudios y la disfuncionalidad familiar, entre otros, tienen su origen en el hogar (Cavazos y Marroquín, 2013; Guzmán-Gómez, 2011). La presión derivada de la carga académica y las dudas vocacionales, surgen al momento de ingresar a la educación superior (Deneer y van Zelm, 2014; Silva y Rodríguez, 2010; Silva, 2011). Finalmente, están los desafíos de la disciplina artística, como el logro de un buen desempeño, la búsqueda del perfeccionismo, la competitividad, la crítica, la soledad durante la práctica instrumental, y la organización del tiempo de estudio (Deneer y van Zelm, 2014; Wristen, 2013). El estrés resultante puede ocasionar malestares físicos, desarrollar desordenes conductuales, causar problemas emocionales (Sánchez, Álvarez, Flores, Arias y Saucedo, 2014; Terán, 2016) e incluso promover ideas de suicidio (Wristen, 2013). Y es que, las licenciaturas en música poseen características que las vuelven únicas (Davis, 2010; Netti, 1995). Deneer y van Zelm (2014, p. 10) explican:

... existe evidencia considerable de que la población estudiantil en los programas de arte es distinta. Los artistas a menudo son vistos como personas “excepcionales”, ligeramente al margen, sensibles y vulnerables...también sufren la desventaja de que, a menudo, les resulta difícil conectarse con otros.

Durante la licenciatura, el estudiante recibe lecciones individuales de instrumento en que el maestro guía su desarrollo, lo prepara para presentarse y lo motiva a superar el fracaso (Edgar, 2015; Gaunt, Creech, Long y Hallam, 2012). La admiración, aprecio y respeto que el estudiante llega a sentir por su maestro, hacen que se desarrolle una relación que trasciende los límites profesionales. Así, muchas veces el estudiante llega a contarle sus problemas académicos y personales y el profesor de instrumento llega a convertirse en un consejero (Gaunt et al., 2012; Parker, 2013). Como Deneer (2014, p. 7) explica:

... el papel del profesor [de instrumento] comprende más que guiar el proceso de aprendizaje. La personalidad y la pasión del maestro constituyen una fuente de inspiración para el alumno... Algo sucede en la relación uno a uno que es difícil de describir en términos educativos.

En México, las normativas institucionales a nivel superior, procuran la implementación de tutorías para apoyar al estudiante en su desarrollo académico y personal (Guzmán-Gómez, 2011). Sin embargo, no hay suficientes tutores para orientar a todos los estudiantes (Edgar, 2015) por lo que el maestro contribuye a solucionar conflictos y situaciones. Finalmente, muchos maestros creen que uno de sus roles principales es el de consejero (Sewell, 1985). Adicionalmente, una relación positiva entre maestro y estudiante promueve un mejor rendimiento académico, impulsa las relaciones interpersonales, fomenta el bienestar emocional y el sentido de pertenencia (Allsup, 2003; Edgar, 2016; Guzmán-Gómez, 2011; Sánchez et al., 2014).

2. Referentes teóricos

En los últimos años, la población estudiantil de las instituciones de educación superior ha crecido exponencialmente, lo que ha representado un reto para los docentes, debido a la diversidad social, económica e intelectual de los estudiantes. Debido a lo anterior, la psicopedagogía se ha convertido en la disciplina asignada para apoyar al docente (Niño, Mendoza y Méndez, 2013).

Más aun, a fin de atender eficientemente los desafíos de la educación superior es crucial capacitar al docente para que posea recursos y herramientas que le permitan atender y canalizar las situaciones que se presenten en el aula (Planas, 2008).

De acuerdo con Azar (2017), la psicopedagogía tiene como objeto de estudio los procesos de aprendizaje del ser humano, los mecanismos que los impulsan y optimizan y las estrategias y recursos que permiten allanar los obstáculos que los interrumpen. La psicopedagogía reconoce al sujeto en situación de aprendizaje, como un individuo de naturaleza compleja, en un contexto sociocultural específico, que requiere ser analizado en sus dimensiones orgánicas, corporales, intelectuales y deseantes, para ser entendido de manera integral. Así, la acción psicopedagógica implica una intervención directa, en la que el especialista escucha al estudiante, determina sus problemáticas, valora sus percepciones y diseña e implementa una intervención, para proporcionarle recursos que le permitan lograr su autonomía psicológica, moral e intelectual. Tiene entonces un carácter preventivo, educativo, social y terapéutico (Salvador, 1996). Para lograr su cometido, recurre a disciplinas como la orientación vocacional, la pedagogía, la didáctica, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la consejería y el trabajo social.

La consejería llevada a cabo por el profesor de instrumento no es una función institucionalmente asignada, sino que es realizada de manera espontánea, sin embargo, sus características coinciden con definiciones formales, como la que proporcionan Contreras Monroy y Riaño Arbeláez (2008):

La Consejería es un concepto muy amplio, que no solamente comprende posibles acciones de asesoría, sino también la interacción entre el docente consejero y el estudiante con respecto a elecciones de tipo vocacional, decisiones sobre el campo del ejercicio, y en el caso que lo requiera, aspectos personales, sin pasar a aspectos profundos como los de la terapia; se plantea como un proceso de acompañamiento pero que atiende también a la organización del programa de trabajo del alumno en su totalidad.

3. Problema de investigación

El tema del maestro de instrumento a nivel superior como consejero ha sido escasamente estudiado. Poco se sabe de las problemáticas que los estudiantes les comparten, de los recursos que utilizan para orientarlos y de la preparación que poseen para hacerlo. El abordaje de este tema se vuelve crucial, ya que, debido a la formación técnico-musical que muchos profesionales de la música reciben durante su carrera, podrían carecer de conocimientos de tipo psicopedagógico y legal que les permitan orientar a sus estudiantes de una manera informada, profesional y ética y conocer las fronteras profesionales y legales que existen para no involucrarse en situaciones delicadas.

3.1. Objetivo general

Describir el rol que desempeña el maestro de instrumento musical a nivel superior como consejero de sus estudiantes, cuando éstos le comparten sus problemas personales.

3.2. Objetivos específicos

1. Determinar las actitudes que los maestros de instrumento a nivel superior tienen hacia el rol que desempeñan como consejeros de sus estudiantes.
2. Identificar, los principales tipos de problemáticas que los estudiantes les comparten.
3. Describir los recursos que los maestros utilizan para orientar, guiar y ayudar a sus estudiantes.

4. Caracterizar la percepción de los maestros de instrumento en cuanto a las limitaciones para aconsejar de manera profesional, ética e informada a sus estudiantes.

4. Método

El método fue cualitativo. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad a partir de un cuestionario semiestructurado. Las entrevistas fueron transcritas verbatim. El investigador analizó cada línea de las transcripciones, identificó las unidades de análisis y las congregó en grupos que las contuvieran (categorización). La rigurosidad de este proceso se garantizó mediante análisis comparativos de tipo vertical (es decir, entre las categorías derivadas de una misma entrevista) y horizontal (entre todas las entrevistas). Cuando surgieron ambigüedades, el investigador regresó al análisis de la transcripción para reorganizar los conceptos en nuevas categorías. Así, se crearon subcategorías; categorías y supercategorías que fueron organizadas luego de determinar una lógica que las conectara. La información fue estructurada y se creó un mapa conceptual. A partir de este, se identificaron las categorías y subcategorías de cada nivel que presentaban el mayor número de unidades de análisis, con el objetivo de identificar los patrones de significación. El análisis vertical siguió las categorías y subcategorías del mapa conceptual de mayor a menor número de datos y de personas que los aportaron, con el fin de saber cuáles eran los patrones más relevantes.

4.1. Participantes

Se entrevistó a dos profesores de instrumento de cada una de las universidades públicas de la Región Centro Occidente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México. Los criterios de inclusión de los informantes fueron: 1) Dedicarse a la docencia del instrumento; 2) Estar involucrados en esa actividad en la actualidad; 3) Tener disposición de tiempo para participar en la entrevista.

Tabla 1.

Datos generales de los informantes.

Informante	Edad	Instrumento que enseña	Años de experiencia
1	48	Clarinete	8
2	41	Violín	12
3	60	Piano	22
4	45	Percusiones	7
5	62	Piano	16
6	60	Guitarra	32
7	50	Canto	15
8	52	Piano	21
9	52	Piano	7
10	43	Guitarra	11
11	54	Cello	29
12	65	Piano	34

4.2. Escenario

Las entrevistas se realizaron en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Guanajuato, la Universidad Michoacana, la Universidad Autónoma de Nayarit y la Universidad de Colima.

4.3. Procedimiento

Se contactó a los directivos de las instituciones para explicar el propósito del estudio, obtener los datos de contacto de posibles informantes, y solicitar autorización para realizar las entrevistas en sus instalaciones. Se contactó a los informantes para explicar el propósito del estudio, garantizar la confidencialidad de la información, firmar un consentimiento informado y agendar la entrevista. Esta fue lo más cercano posible a una conversación amigable. Cuando el entrevistado paraba de hablar, el entrevistador continuó con preguntas más detalladas para profundizar en el tema, o descartar ambigüedades. Las entrevistas fueron audio-grabadas y tuvieron una duración entre los 50 minutos y la hora con 16 minutos. Cuando hubo vacíos, el investigador llamó a los informantes. Finalmente, las transcripciones fueron enviadas a los entrevistados para garantizar la exactitud y la confiabilidad.

5. Resultados y discusión

Después de llevar a cabo el análisis se determinaron las siguientes cinco supercategorías: 1) Razones para ejercer el rol de consejería; 2) Tipos de problemáticas; 3) Conocimientos que poseen para ejercer el rol de consejeros; 4) Escuchar-dialogar; 5) Límites de la consejería.

Después del nombre de cada supercategoría, categoría y subcategoría, hay dos números entre paréntesis. Estos indican el número de declaraciones relevantes a esa categoría y el número de entrevistados que las emitieron. Por razones de espacio, la transcripción de declaraciones se limitará a una o dos por categoría o subcategoría. El lector encontrará esos ejemplos representativos en la tabla "Mapa de Categorías".

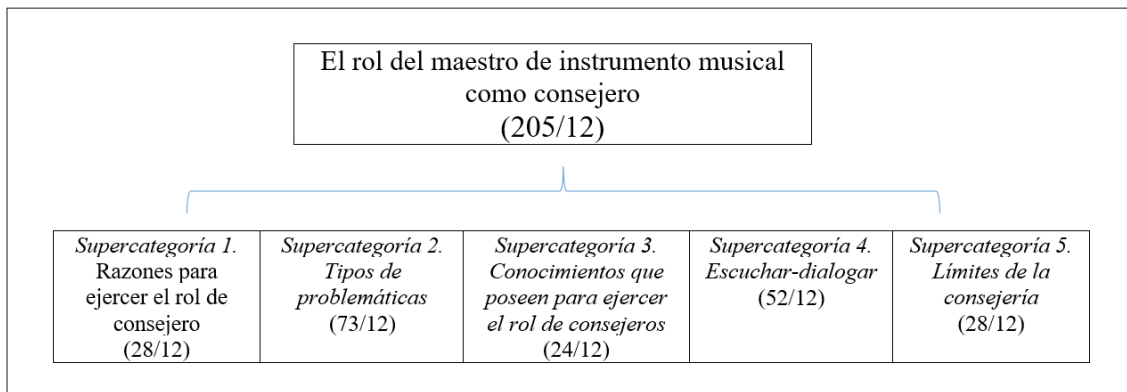


Figura 1. Mapa conceptual

5.1. Supercategoría 1. Razones para ejercer el rol de consejero (28/12)

Incluye declaraciones que revelan las motivaciones de los maestros para ejercer el rol de consejeros. La Categoría 1ª, Vocación (9/7) incluye declaraciones integradas por unidades de análisis como: "misión", "deber", "disposición", e "ir más allá", que reflejaron el deseo de trascender la mera transmisión de saberes y ayudar a sus estudiantes (Gracia, 2007). En segundo lugar, se identificó la Relación afectiva (6/6) como Categoría 1b, lo que concuerda con la postura de Ramírez (2011), en el sentido de que el proceso educativo implica el desarrollo de estados afectivos entre sus protagonistas, lo que llega a favorecer que el maestro ocupe un lugar muy cercano, y se convierta en un modelo a seguir. Unidades de análisis como: "ser los terceros de la casa", "estar allegado", "tener una relación", dieron forma a esta categoría.

La Categoría 1c fue conformada por expresiones completas como: "Porque en mi caso así fue", "por mi historia como fue, pues me identifico...", o, "Porque yo viví también ese proceso cuando era estudiante..." que reflejan la Empatía (5/5) que los docentes sienten cuando sus estudiantes

pasan por una situación difícil, y que los impulsa a ponerse en el lugar de ellos (Eisenberg y Fabes, 1990; Richaud, 2008). La Solidaridad (3/3), es decir, la disposición para unirse a alguien que está en una situación difícil y apoyarlo (RAE, 2019) y que representa un valor humano que implica altruismo y desinterés, es la Categoría 1d, y fue integrada por declaraciones que incluyeron unidades de análisis como “ayudar”, “apoyar” y “sacar adelante”.

Finalmente, surgió la Categoría 1e, Laguna que no tiene salida tiene resumidero (5/4) integrada por unidades de análisis como “liberar tensiones”, “dar una salida”, “facilitar un escape”. Esta categoría se refiere a la valiosa función que tiene el docente como consejero, ya que, al escuchar al estudiante, posibilita que éste pueda liberar la presión psicológica que lo agobia y lograr un poco de equilibrio que le permita reconsiderar su situación. Del mismo modo, en caso de que la situación sea grave, permite canalizar al estudiante a una instancia adecuada. Así, el maestro contribuye a la solución de conflictos y situaciones (Edgar, 2015), a la vez que promueve el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas y contribuye al bienestar emocional (Allsup, 2003, Edgar, 2015; Guzmán-Gómez, 2011; Sánchez et al., 2010).

5.2. Supercategoría 2. Tipos de problemáticas (73/12)

La tipología de problemáticas es extensa y permitió crear categorías e incluso subcategorías. En primer lugar, surgió la Categoría 2ª, Problemas que tienen su origen en el hogar (27/11), que incluye una diversidad de situaciones de tipo familiar y económico, lo que se corresponde con Cavazos y Marroquín (2013) y Guzmán-Gómez (2011). De esa categoría surgieron cuatro subcategorías: en primer lugar, la 2ª/a, Carencia de recursos económicos (12/10), que incluye todas aquellas declaraciones relativas a situaciones de pobreza; 2ª/b, Disfuncionalidad familiar (6/6), que incluye situaciones que obstaculizan el desarrollo integral de los miembros de la familia y perturban el bienestar psicológico del estudiante (Herrera, 1997; Valladares, 2008), como la violencia intrafamiliar, los divorcios, etc.; 2ª/c, Falta de apoyo familiar a la carrera (5/4), integrada por declaraciones que ilustran el prejuicio de los padres en contra de la carrera y la presión que ejercen para que los hijos la abandonen; y 2ª/d, Enfermedad o fallecimiento de un familiar (4/4), subcategoría constituida por la preocupación y tristeza del estudiante por la salud o el fallecimiento de algún ser querido, lo que ocasiona que su desempeño no sea el óptimo.

La Categoría 2b, Problemas vocacionales (4/3), fue conformada por declaraciones relacionadas con las dudas vocacionales de los estudiantes, lo que se ve reflejado en procesos de enseñanza-aprendizaje sumamente inestables (Silva y Rodríguez, 2010; Silva, 2011). Muy íntimamente relacionada, surgió la Categoría 2c, Problemas académicos y/o derivados de la disciplina artística (11/5), entre los que se encuentra la preocupación por tener un buen desempeño musical, la búsqueda del perfeccionismo, la competitividad, la exposición a la crítica y el reto de organizar el tiempo de estudio (Wristen, 2013). De esta categoría surgieron las Subcategorías 2c/a, Inseguridad (5/2), integrada por declaraciones relacionadas con la falta de seguridad de los estudiantes, tanto para creer que son capaces de llegar a ser músicos profesionales, como para demostrar públicamente su capacidad; 2c/b, Carencia de estrategias de autorregulación y de práctica musical efectiva (4/3), constituida por declaraciones relativas a la falta de estrategias para practicar productivamente, lo que se refleja en un desempeño cuestionable y un avance no sostenido; y 2c/c, Competitividad (2/2), que se refiere a la competitividad entre estudiantes, la cual puede transformarse en rivalidad.

Otras categorías identificadas fueron: 2d, Problemas sentimentales (6/6), que incluye las problemáticas de tipo amoroso que, a pesar de ejercer una influencia importante en la vida de los estudiantes de música, no se encontró información en la revisión bibliográfica; 2e, Problemáticas de salud (13/8), representada por los padecimientos que los estudiantes pueden tener, y que incluyen: depresión, esquizofrenia, hiperlaxitud muscular, embarazos no deseados y problemas hormonales; y 2f, Problemas delicados (7/6) que involucra aquellas problemáticas que trascienden los límites de lo cotidiano, así como situaciones relacionadas con la identidad

sexual, el consumo de drogas e, inclusive, el involucramiento de los carteles de drogas en la vida universitaria.

Finalmente, se identificaron dos categorías con frecuencias muy bajas: 2g, Secuelas de maltrato psicológico escolar (3/2), ejercido por los primeros maestros de los alumnos, que ocasionaban un alto nivel de inseguridad, y constituían un obstáculo para un desempeño satisfactorio; y 2h, Bullying en redes sociales (2/2), categoría integrada por dos casos de rivalidad entre estudiantes a través de las redes sociales.

5.3. Supercategoría 3. Conocimientos que poseen para ejercer el rol de consejero (24/12)

El análisis de la percepción de los informantes en cuanto a los conocimientos que poseen para apoyar el rol de consejero, dio como resultado cuatro categorías. La primera, fue la 3a. Experiencia y autoconocimiento personal (12/8), integrada por declaraciones relativas a la experiencia y al autoconocimiento personal como repositorio valioso de información para aconsejar a los estudiantes, lo que se correlaciona con la explicación de Guzmán (2011, p. 134):

Un rasgo personal del buen docente ... es un adecuado conocimiento en sí mismo, entendiendo por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona ... Implica tener un adecuado equilibrio emocional, saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales para promover relaciones adecuadas con los estudiantes, que es un rasgo importante de una buena docencia en nuestro medio.

En segundo lugar se identificó la Categoría 3b, Formación como tutor (6/6), estructurada con las declaraciones de seis informantes, quienes afirmaron sentirse preparados para escuchar, identificar problemáticas y canalizar adecuadamente a los estudiantes, gracias al entrenamiento recibido como Tutor¹, algo que refleja positivamente el interés de las universidades para cubrir esta área de oportunidad. En tercer lugar se colocó la Categoría 3c, Formación extracurricular (4/4), estructurada por declaraciones de cuatro informantes, quienes afirmaron poseer y utilizar conocimientos adquiridos en el ámbito formal (cursos de formación docente y cursos de extensión sobre yoga y meditación) y en el informal (tutoriales y documentales de internet), que les habían sido de gran utilidad para apoyar a sus estudiantes. Finalmente, la Categoría 3d, Formación académica y psicopedagógica (2/2), incluye las declaraciones de dos profesores extranjeros quienes afirmaron haber tomado cursos de psicopedagogía como parte de su formación, por lo que consideraron tener una formación sólida para escuchar a los estudiantes, identificar las problemáticas, y canalizar adecuadamente aquellas que estuvieran fuera de su capacidad.

5.4. Supercategoría 4. Escuchar-dialogar (52/12)

Escuchar-dialogar (52/12) es la supercategoría que caracteriza la manera en que los docentes realizan su labor de consejería. Cabe mencionar que algunas veces, la escucha puede ser precedida por la detección de comportamientos atípicos en el estudiante (distracción, bajo desempeño, irritabilidad), seguido de la pregunta “¿Qué te sucede?”

¹ En las distintas instituciones existe la figura del tutor, sin embargo, su número varía. En algunas instituciones hay varios tutores para el programa educativo, en otras (como en la Universidad Autónoma de Aguascalientes) hay un solo tutor, llamado “tutor longitudinal”. La figura del tutor suele caer en maestros del programa educativo quienes se encargan de dar seguimiento al desempeño académico del estudiante. La UAA también cuenta con el tutor PIT (programa institucional de tutorías). Se trata de un solo tutor designado para atender a todos los estudiantes de un solo centro académico.

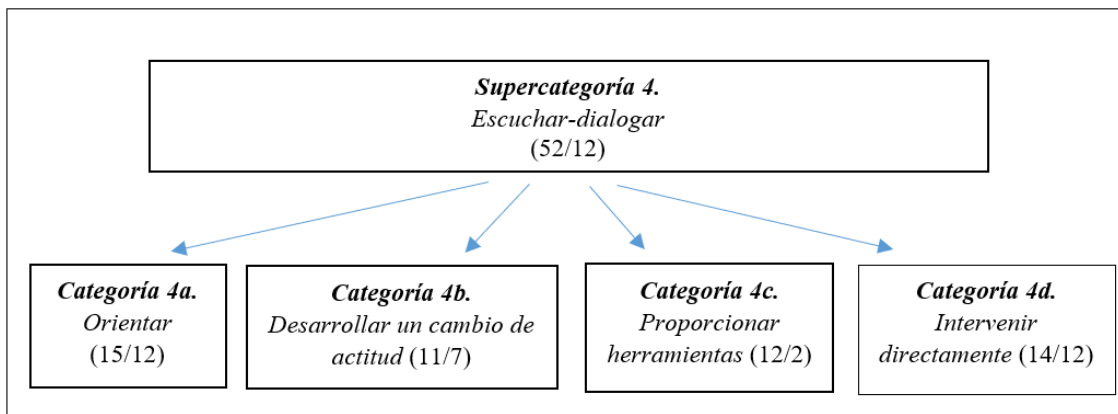


Ilustración 2. Supercategoría 4 y sus Categorías

La Supercategoría 4, Escuchar-dialogar como recurso para ayudar a los estudiantes, incluye declaraciones que describen las actitudes de los informantes al escuchar y dialogar con el estudiante, tales como “escucho con atención”, “con un trato humano”, “con respeto”, “con un trato cercano”, “sin prejuicios”, “con discreción”, “trato no de verlo como mi amigo”, “trato de ser comprensivo”, “tomo distancia para poder ayudar”, “trato de ser imparcial”, “soy muy objetivo”, “dialogo con madurez”, “sin juzgar”, “sin involucrarme emocionalmente”, “sin tomar partido”, “trato de inspirar confianza”, “de una forma amistosa”. Derivado de escuchar-dialogar resultan las siguientes cuatro categorías:

- Categoría 4^a. Orientar (9/6) integrada por declaraciones en las que el profesor, como una persona en construcción permanente, abierta a aceptar sus debilidades y dispuesto a ejercer su pensamiento crítico y reflexivo (Fazio, 2007), afirma proporcionar consejos, sugerencias, orientaciones para ayudar a sus estudiantes.
- Categoría 4b. Desarrollar un cambio de actitud (11/7) que incluye las declaraciones que refieren la estrategia de promover en el estudiante un cambio de actitud hacia el problema que está teniendo, técnica muy utilizada en la psicología (Jordán 2017).
- Categoría 4c. Proporcionar herramientas (12/2) integrada por las declaraciones de dos docentes, quienes consideran que es vital proporcionar herramientas o recursos al estudiante para que, por sí mismo, pueda superar las problemáticas, una estrategia propia del ámbito de la psicopedagogía (Azar, 2017).
- Categorías 4c, Intervenir directamente (14/12), que incluye declaraciones de los 12 informantes relativas a las acciones emprendidas de manera directa para resolver las problemáticas de los estudiantes. Algunas de esas acciones entran en el ámbito del trabajo social (NASW, 1973). Otras, reflejan la determinación de los profesores para ayudar o apoyar a un estudiante, aun en contra de las normativas institucionales.

5.5. Supercategoría 5. Límites de la consejería (28/12)

El conocimiento de los límites para ejercer el rol de consejero es crucial para evitar problemáticas de tipo ético e incluso legal. Al analizar la información proporcionada por los informantes, surgieron tres categorías que evidencian un conocimiento puntual y coherente, aunque intuitivo, de los límites. En primer lugar, surgió la Categoría 5^a, El desempeño del estudiante. Detonante y límite del rol de consejería del maestro (11/11). Cómo se dijo en la categoría 4, el desempeño académico-musical de los estudiantes constituía un indicador de su situación personal, y representaba un detonador que impulsaba a los docentes a tomar el rol de consejeros. Sin embargo, el desempeño también representa el límite de la labor de consejería, es decir, una vez que el estudiante comienza a desempeñarse adecuadamente, el docente da

por finalizada esa labor, ya que esta deja de ser necesaria para el cumplimiento de los objetivos académicos.

En segundo lugar surgió la Categoría 5b, Desempeñar un rol que no me corresponde (14/12), integrada por declaraciones emitidas por todos los participantes, relacionadas con evitar desempeñar un rol que no les corresponde, sea por falta de preparación y conocimientos especializados (principalmente de psicopedagogía) o porque esa labor le correspondía a alguien más, como los padres o al propio estudiante. En ese sentido, un informante señaló haber tenido consecuencias negativas de ejercer la consejería, que se limitaron al rompimiento de relaciones interpersonales con los estudiantes. Sin embargo, el propio informante señaló que su actitud no había sido correcta: “Yo... al principio... era muy... paternal, cuando recién entré. Este... casi, casi eran mis hijos. Y eché muchas cosas a perder, por ser así”.

Por último, se identificó la Categoría 5c, El espacio institucional como límite (3/3), la cual, a pesar de constituirse como criterio básico de las buenas prácticas en consejería, solo incluye tres declaraciones vertidas por tres informantes. Desde la perspectiva del investigador, la baja frecuencia en esta categoría podría ser un llamado de atención y un detonante para que las instituciones implementen cursos que capaciten a los docentes en ese respecto.

6. Conclusiones

El análisis de la información permitió caracterizar, comprender y describir el rol de los maestros de instrumento a nivel superior como consejeros de sus estudiantes. De acuerdo con la información obtenida, los docentes están convencidos de la importancia de ayudar a los estudiantes cuando estos les comparten sus problemáticas personales, y deciden tomar ese papel: por Vocación (9/7), impulsados por la Relación Afectiva que se ha desarrollado entre ellos (6/6), movidos por la Empatía (5/5), y por Solidaridad (3/3). Más aun, al tomar el rol de consejeros, se convertían en una “válvula de escape” para los estudiantes (Laguna que no tiene salida tiene resumidero, 5/4) ya que, al brindarles consejo, orientación y ayuda, o, al canalizarlos para recibir asistencia especializada, ayudaban al estudiante a liberar el estrés y contribuían a evitar que el estudiante llevara a cabo acciones que lo perjudicaran.

Así, la información recabada se correlaciona con los hallazgos de Sewell (1985), respecto a la convicción que muchos maestros tiene sobre su rol de consejeros; coincide con la postura que actualmente se tiene sobre la función del docente como orientador que procura la formación integral del estudiante universitario (Sánchez, 2017); se corresponde con lo señalado por Edgar (2015) quien afirma que, al no haber suficientes tutores para toda la población estudiantil, el maestro contribuye a la solución de conflictos y situaciones; y concuerda también con lo referido por Allsup (2003); Edgar; (2016); Guzmán-Gómez, (2011); y Sánchez et al. (2010), en lo concerniente a los beneficios que pueden derivarse de una relación positiva entre el maestro y el estudiante.

Adicionalmente, la información obtenida permitió confirmar que, en muchos casos, el estudiante toma a su maestro de instrumento como la primera instancia para compartir sus problemas personales, lo que concuerda con Deneer y van Zelm (2014) en lo que respecta a la estrecha relación que se desarrolla entre estos.

En lo concerniente a las problemáticas compartidas con los maestros, es evidente su gran diversidad, así como la complejidad de algunas de ellas. Por un lado, reflejan la cambiante sociedad del siglo XXI y las dramáticas transformaciones de los valores sociales y culturales. Por otro lado, permiten ver los problemas de un país en desarrollo, como la distribución inequitativa de la riqueza, la drogadicción, e incluso, el crimen organizado. Así, es indudable que se requiere

de mayor apoyo institucional para habilitar al docente de una manera más integral y, sobre todo, se demuestra la necesidad de un involucramiento más cercano de la institución.

Los Conocimientos que se poseen para apoyar el rol de consejeros (24/12), son variados y dependen de los antecedentes académicos y de la trayectoria docente, como la Experiencia y autoconocimiento personal (12/8), la Formación como tutor (6/6), la Formación extracurricular no formal o informal (4/4), y la Formación académica y psicopedagógica (2/2). Se debe notar que solo dos informantes afirmaron poseer conocimientos de psicopedagogía adquiridos durante su formación profesional y, por el contrario, la mayoría afirmó apoyarse en su experiencia y en el autoconocimiento. Desde la perspectiva del investigador, esta información refleja un área de oportunidad. Si como se afirmó anteriormente, el estudiante toma a su maestro de instrumento como la primera instancia para compartir sus problemas personales, entonces es vital que los profesores se capaciten para atenderlos. Más aun, habría que considerar muy seriamente la posibilidad de insertar alguna asignatura sobre psicopedagogía y consejería en los planes de estudio de las licenciaturas en ejecución musical, dada la frecuencia con que los docentes ejercen ese tipo de roles.

Por lo que respecta a los recursos y estrategias que los docentes utilizan para apoyar a sus estudiantes, la información recabada fue organizada en cuatro categorías: Orientar (15/12); Desarrollar un cambio de actitud (11/7); Proporcionar herramientas (12/2) e Intervenir directamente (14/12). La actitud de los docentes al escuchar, incluía, entre otros valores, el respeto, la consideración, y la comprensión. Del mismo modo, se pudo observar que, quizá de manera intuitiva, la mayoría de los profesores afirmaron poner distancia de por medio con el propósito de: Aconsejar, sugerir, orientar o guiar (9/6), Proporcionar herramientas para que el estudiante pueda ayudarse a superar sus problemáticas (12/2), y ayudar al estudiante a través de la Intervención directa (14/12), pero de una manera objetiva, ética y profesional.

Las respuestas de los informantes permitieron percibir que, a pesar de que la mayoría no cuenta con competencias formales de tipo psicopedagógico, su desempeño como consejeros (salvo mínimas excepciones), ya incluye (aunque en su mayoría sea de manera intuitiva) recursos propios de la psicopedagogía (Azar, 2017), la orientación vocacional (Barreno Salinas, 2011), la pedagogía y la didáctica (Liscano, 2007), la psicología (Jordán, 2017), el psicoanálisis (Fazio, 2007; Ramírez, 2011), la sociología (FES, 2015) y el trabajo social (NASW, 1973), además de los recursos obtenidos a través de la capacitación para ejercer la tutoría académica institucional, y de los conocimientos adquiridos en los ámbitos no formal y formal. Por lo anterior, y dada la disposición que los informantes mostraron en cuanto a recibir capacitación formal, el investigador considera que una intervención de formación psicopedagógica básica podría implementarse más que satisfactoriamente para beneficio de los docentes y, sobre todo, de los estudiantes.

Los límites que los docentes han determinado a su labor de consejería, fueron organizados en tres categorías: El desempeño del estudiante. Detonante y límite del rol de consejero (11/11), Desempeñar un rol que no me corresponde (14/12), y El espacio institucional como límite (3/3). En general, los criterios de los informantes respecto a los límites, fueron bastante claros y pertinentes y se adscriben a los principios de buenas prácticas en la consejería (Corrales Toro y Naranjo Aristizábal, 2017). Sin embargo, surgió como posible área de oportunidad que solo tres de los docentes entrevistados mencionaran el espacio institucional como límite, pues las reglas más básicas de la consejería, establecen claramente que esta se debe llevar a cabo en espacios institucionales. Adicionalmente, ejercer la función de consejero en espacios extra institucionales puede transgredir las normas de ética y el profesionalismo, por lo que debería realizarse únicamente en casos excepcionales y tomarse precauciones adecuadas. Sirva esta observación como detonante para tomar acciones que subsanen esta área de oportunidad.

Finalmente, gracias a los datos reunidos, se tiene un panorama más claro, completo y actual acerca de la situación de este objeto de estudio. La investigación ha arrojado información valiosa que puede ser de mucha utilidad para que los departamentos que ofrecen servicios psicopedagógicos en las instituciones universitarias, conozcan las necesidades tan específicas de los estudiantes de música y puedan tomar acciones para atenderlos de una manera más proactiva y efectiva, ya que, aun cuando muchos maestros toman la responsabilidad de orientar a sus estudiantes, no todos son expertos por lo que la dirección de la institución debe poner a disposición de la planta docente los servicios psicopedagógicos que sean necesarios (Sanchiz, 2008/2009). Del mismo modo, se espera que los departamentos de formación docente puedan aprovechar esta información para la capacitación de los nuevos profesores, y para la habilitación de aquellos que ya se encuentran laborando en el contexto docente musical a nivel superior, en pro de un trato más ético, profesional e informado para nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51, 24-37.
- Azar, E. E. (2017). *Psicopedagogía: una Introducción a la Disciplina*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Barreno Salinas, Z. (2011). La Orientación Vocacional y Profesional en la selección de carreras. *Revista Ciencia UNEMI*, 6, 97-101.
- Cavazos, P. I. y Marroquín, G. M. (2013). Retos en la formación musical superior mexicana. *Atenas Revista Científico-Pedagógica*, 4(22), 155-165.
- Corrales Toro, S.L. y Naranjo Aristizábal, M.M. (2017). La consejería, eje central del proceso de acompañamiento a estudiantes. 7ª Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/83>
- Contreras Monroy, A. M. y Riaño Arbeláez, P. A. (2008). El papel de la consejería en la formación integral. *Hallazgos*, 9, 155-166
- Davis, J. A. (2010). Classroom Discussion and the Community of Music Majors. *Journal of Music History Pedagogy*, 1(1), 5-17.
- Deneer, P. y van Zelm, G. (2014). *Help! A Talent! The Student-Teacher Relationship in Higher Music Education*. Hollande: Royal Conservatoire The Hague
- Edgar, S. N. (2015). Preparing High School Instrumental Music Educators to Respond to the Social and Emotional Challenges of Students. *Journal of Music Teacher Education*, 24(3), 67-82.
- Edgar, S. N. (2016). Approaches of high school instrumental music educators in response to student challenges. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 235-253.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. DOI: 10.1007/BF00991640
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33.
- Fernández, C. y Polo, M. T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social. *EduPsyké*, 10, 177-192
- FES. (2015). *Qué es la sociología*. Madrid: Federación Española de Sociología. Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/que-es-la-sociologia/pages/27/>

- Gaunt, H., Creech, A., Long, M. y Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25-43.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 40 807-816.
- Guzmán-Gómez, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33, 91-101.
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, número especial, 129-141.
- Herrera, P. M. (1997). La familia Funcional y Disfuncional. Un Indicador de Salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 13(6), 591-595. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es&tlng=es.
- Jordán, F. (2017). *Psicología Una introducción a las nociones fundamentales*. Córdoba, República Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipiélago. Revista Cultura de Nuestra América*, 14(56), 24-25.
- Luna, M. (2008) La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-12.
- NASW. (1973). *Standards for Social Service Manpower*. Washington: National Association of Social Workers.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Champaign: University of Illinois Press.
- Niño, M. E., Mendoza, F. Méndez, J. M. (2013). Tutoría y orientación educativa en el nivel superior desde la perspectiva de la organización escolar. *REMO*, 10(25), 62-67.
- Parker, A. (27 de julio 2013). Examining music teacher-student bond special relationship develops during training. *The Post and Courier*. Recuperado de https://www.postandcourier.com/features/arts_and_travel/examining-music-teacher-student-bond-special-relationship-develops-during-training/article_0277b151-5339-55c3-8905-3d0ebcb93dc0.html
- Planas, J. A. (2008). Importancia de la psicopedagogía para mejorar el sistema educativo. *Educaweb*. Consultado el 20 de marzo de 2020. <https://www.educaweb.com/noticia/2008/12/22/importancia-psicopedagogia-mejorar-sistema-educativo-3378/>
- RAE. (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20 de mayo 2020].
- Ramírez, L. E. (2011). La transferencia en el proceso educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1), 85-89.
- Richaud M. C. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista IIPS, Facultad de Psicología*, 11(1), 101-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3880>
- Sánchez, P. (2017). La orientación educativa en la Universidad desde la perspectiva de los profesores. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 39-45. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

- Sánchez, M.L., Álvarez, A., Flores, T., Arias, J. y Saucedo, M. (2014). El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos. *Educación y Salud Boletín Científico de Ciencias de la Salud del ICSA*, 2(4). doi:10.29057/icsa.v2i4.754
- Sanchiz, M. L. (2008/2009). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume
- Sewell, M. D. (1985). *Counseling roles of high school band directors in Florida* (Tesis Inédita). Florida State University, Tallahassee.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, número especial, 102-114.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2010). *Dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior: un asunto de equidad*. México: Universidad Iberoamericana-INIDE.
- Terán, M. del R. (2016). Estrés académico en los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Universidad de Sonora. *Arte, Entre Paréntesis*, 2, 40-48.
- Valladares, A. M. (2008). La Familia. Una Mirada Desde la Psicología. *Medisur*, 6(1), 4-13. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/402/319>
- Wristen, B. G. (2013). Depression and Anxiety in University Music Students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 20–27. <https://doi.org/10.1177/8755123312473613>

Tabla 1. Mapa general de categorías y ejemplo de declaraciones

Supercategoría	Categoría	Subcategoría	Ejemplos de declaraciones
<i>Supercategoría 1. Razones para ejercer el de consejero (28/12)</i>	<i>Categoría 1ª. Vocación (9/7)</i>		Informante 8: “Yo creo que el profesor que está ahí, debe tener la disposición de querer ayudar a, a, a los alumnos ¿no? ... si un maestro no se interesa por los demás, por sus niños, porque son como niños, pues yo no sé para qué es profesor.”
	<i>Categoría 1ª. Relación afectiva (6/6)</i>		Informante 2: “Uno como maestro, pues quieras o no, pues somos, creo, somos como los terceros de su casa. Están sus papás, sus tíos y después el maestro a quien le vas a hacer caso, sino es que primero está el maestro...”
	<i>Categoría 1ª. Empatía (5/5)</i>		Informante 6: “A veces uno tiene que darles un cierto soporte psicológico ... ¿sí? Sobre todo, porque, porque en, en mi caso así fue. O sea, yo cuando estudié música, mis papas... fue terrible cuando les dije que quería estudiar música, bueno, el volcán... entonces... entiendo un poquito.”
	<i>Categoría 1ª. Solidaridad (3/3)</i>		Informante 11: “Lo primero como ser humano, poder escuchar y tratar de ayudar”.
	<i>Categoría 1ª. Laguna que no tiene salida tiene resumidero (5/4)</i>		Informante 2: “No puedo ignorar la situación, pues si te lo están compartiendo, ya es algo para ellos el poder abrirse con alguien... Entonces, creo que... que... platicando con ellos y si tienen esa confianza, puedes incidir a que pase algo, o a esclarecer o ayudarles”. Informante 9: “¡No, no, no! ‘Laguna que no tiene salida tiene resumidero’. ¡Oiga, si lo están buscando a uno es porque se va a desahogar!”
<i>Supercategoría 2. Tipos de problemáticas (73/12)</i>	<i>Categoría 2ª. Problemas que tienen su origen en el hogar (27/11)</i>	<i>Subcategoría 2ª/a. Carencia de recursos económicos (12/10)</i>	Informante 3: “Otra de las, de las, eeh... problemáticas, siempre, pues, económicas, de ¿Por qué no están estudiando? Porque ya no quieren ser carga para sus papás y están trabajando”.
		<i>Subcategoría 2ª/b. Disfuncionalidad familiar (6/6)</i>	Informante 2: “De que su hermano mayor se quiere ir de la casa.” Informante 9: “...las relaciones parentales, de los papás, cuando se divorcian.”
		<i>Subcategoría 2ª/c. Falta de apoyo familiar a la carrera (5/4)</i>	Informante 4: “Recuerdo un caso que tuve hace algunos años ... un chico muy entusiasta que estaba teniendo problemas... derivados de la falta de apoyo que tenía en su casa de sus padres. Entonces, su papá le ponía mucha presión, eeh... sobre qué iba a ser de su vida, su carrera, eeh... donde iba a ganar dinero para subsistir... y... si llegamos a tener una conversación en que el chico estaba bastante afectado emocionalmente”.

Supercategoría	Categoría	Subcategoría	Ejemplos de declaraciones
		<i>Subcategoría 2ª/d. Enfermedad o fallecimiento de un familiar (4/4)</i>	Informante 2: “Una vez a un estudiante le dije: «sabes que, estas muy desconcentrado. Siéntate y dime que te pasa». No le pregunté nada más. Se puso a llorar. Resultó que su abuelita estaba muy enferma, que estaba a punto de morir”.
	<i>Categoría 2b. Problemas vocacionales (4/3)</i>		Informante 1: “Yo he detectado que muchos jóvenes como, como que dudan si están haciendo lo que... lo que realmente quieren, pero es porque, yo le atribuyo a una falta de, de... de un objetivo final. ¿Cómo se ven ellos en el futuro”.
	<i>Categoría 2c. Problemas académicos y/o derivados de la disciplina artística (11/5)</i>	<i>Subcategoría 2c/a. Inseguridad (5/2)</i>	Informante 6: “De pronto, está el estudiante que... pues... que no cree en sí mismo... que no cree que puede”.
<i>Subcategoría 2c/b. Carencia de estrategias autorregulación y de práctica musical efectiva (4/3)</i>		Informante 1: “La... jovencita que... se va a titular ya, este... yo detecté que tenía muchos problemas para el aprendizaje de la música. Y, bueno, yo siempre, lo que... lo que hago es que, dejo como una etapa que se llama, como que, por decirlo así, como de incubación. Que yo dejo que el alumno, que el alumno, este... lo voy conociendo... no lo presiono al principio. Lo voy llevando... paso a paso. Una cosa a la vez”.	
<i>Subcategoría 2c/c. Competitividad (2/2)</i>		Informante 3: “hay profesores que... que sí, que dicen: «Yo soy el mejor y... y mis alumnos son los mejores». Entonces, eso se transmite, y yo creo que en perjuicio de los estudiantes no de nosotros, en perjuicio de ellos”.	
	<i>Categoría 2d. Problemas sentimentales (6/6)</i>		Informante 7: “Hemos tenido aquí algunos de los estudiantes, no solamente yo presente, sino también presente el pianista, y nos han compartido sus decepciones juveniles. Entonces hemos tenido aquí unos muchachotes, de repente llorando como niños, como nos pasó cuando teníamos esa edad.”
	<i>Categoría 2e. Problemáticas de salud (13/8)</i>		Informante 4: “Bueno, en realidad un solo caso he tenido... de... un alumno que si tenía eeeh, y tiene problemas de... pues de depresión. Así es que tenía que tomar medicina, tenía que ver ciertos terapeutas, etcétera. Entonces, si, si estaba esta persona, si llegaba conmigo a hablar de eso, porque eso si afectaba mucho su, su rendimiento ¿no? En la clase, en su desarrollo.”
	<i>Categoría 2f. Problemas delicados (7/6)</i>		Informante 12: “Por ejemplo, tenía dos alumnos aquí, excelentes, pero por cosa externa, y por x razón, ellos querían involucrarlo eeeh... en una cosa de venta de drogas, que ellos rechazaron, y por amenazas deberían de dejar vivir aquí y vivir en otro lugar. Se fueron para Estados Unidos”.

Supercategoría	Categoría	Subcategoría	Ejemplos de declaraciones
	<i>Categoría 2g. Secuelas de maltrato psicológico escolar (3/2)</i>		Informante 1: “Muchas veces, algunos... profesores cometen, desde mi punto de vista personal, el error de decirle al alumno que no tiene talento, que no puede, que no sirve para la música, que, este... infinidad de adjetivos que, que pueden... que dañan muchísimo al alumno”
	<i>Categoría 2h. Bullying en redes sociales (2/2)</i>		Informante 2: “Sí, si se da mucho el caso. Son muy listos ya, con un comentario en cierto, o a cierta persona, usando las palabras adecuadas, sin que la gente lo entienda, lo va a entender para quien va dirigido y por ahí se enganchan. Son muy inteligentes los muchachos de cómo hacer para tirarles hasta que les duela. ¡Eso si lo sé!”
<i>Supercategoría 3. Conocimientos que se poseen para ejercer el rol de consejeros (24/12)</i>	<i>Categoría 3a. Experiencia y autoconocimiento personal (12/8)</i>		Informante 5: “Yo también he pasado por un proceso y cada maestro ha pasado por un proceso con su maestro y también eso nos puede dar muchas luces. Por otro lado, en diferentes tiempos, porque fuimos alumnos en un momento, y ahí sí, ya visto desde nuestro rol de maestro, podemos entender muchas cosas, y eso nos sirve también para lo que ahorita pasa. Entonces, a fin de cuentas, nuestro propio proceso y la conciencia de ese proceso nos ayuda a entender lo que pasa ahorita, desde la perspectiva del maestro”.
	<i>Categoría 3b. Formación como tutor (6/6)</i>		Informante 4: “Yo creo que parcialmente, pues, parte por estos cursos que ha hecho la universidad para tutores de alumnos, que sí, sí han ayudado. A mi si me ayudó bastante como a... a tener claro ciertas, ciertos preceptos y ciertas conductas, este... y ciertos mecanismos que tiene la universidad”.
	<i>Categoría 3c. Formación extracurricular (4/4)</i>		Informante 2: “Ahorita ya tomé el curso de adicciones también, entonces, ante cualquier cosa, se mas o menos por donde canalizar el asunto”. Informante 6: “Entonces, buscando y buscando dentro de, de muchos aspectos, bueno... mmmm... me metí a un diplomado de yoga para ser instructor de yoga y lo hice... A partir de ahí, por ejemplo, yo creo que ahí hay muchas herramientas... que nos explican muchas cosas a los... o nos pueden ayudar en muchos sentidos, tanto con las cuestiones musicales como en las cuestiones personales”. Informante 1: “Algunas estrategias las he aprendido, este, en los medios electrónicos que, considero que, hay mucha información valiosa eh, que, solamente hay que detectar cual es la que, la que nosotros podemos aplicar, este... en nuestra... en nuestra actividad.”
	<i>Categoría 3d. Formación académica y psicopedagógica (2/2)</i>		Informante 5: “Bueno, yo creo que cuento principalmente con la preparación”.
	<i>Categoría 4a. Orientar (9/6)</i>		Informante 1: “Lo escucharía y este, trataría de, en base a la información o a la experiencia que yo tengo, pudiera... guiarlo o darle algún, este... alguna orientación”.

Supercategoría	Categoría	Subcategoría	Ejemplos de declaraciones
Supercategoría 4. Escuchar-dialogar. (52/12)	Categoría 4b. Desarrollar un cambio de actitud (11/7)		Informante 8: “Yo en general les doy la razón a los papás. Este... y les digo, «Ahora vamos a demostrarles que puede ser que no sea lo que ellos piensan» ¿no? ¿y cómo? Pues con estudio y con trabajo ¿no? Buscar desarrollar un cambio de actitud, no de confrontación”.
	Categoría 4c. Proporcionar herramientas (12/2)		Informante 6: “Trato de ... ayudarlos... como darles alguna estrategia para que ellos puedan... eeeh... estabilizarse, vamos a decirlo de alguna manera... este... emocionalmente y liberarse un poquito de la presión que tienen, para que puedan tomar la decisión que tengan que tomar ¿No?”.
	Categoría 4d. Intervenir directa (14/12)		Informante 5: Por ejemplo, tengo un alumno que estuvo dos semestres con fuertes problemas... El primer semestre quedé con él que no vamos a hacer examen, pero que viniera. El segundo semestre hicimos examen pero, yo pudiera decir que, como faltó tantas veces, en realidad oficialmente existen tres faltas en el semestre, ya no tienes derecho a examen. Con él hice una excepción, con toda buena consciencia. Es necesario, porque yo sabía que a él no le iba a hacer bien si yo era muy rigurosa, no le iba a ayudar a salir de esa, y ya salió. Para mí fue un éxito de llevarlo contra los principios que administrativamente, pero asumí y eso me dio muy buenos resultados. Claro que yo lo condicioné también, no nada más le dije has lo que quieres. Si teníamos nuestro convenio, pero fue un proceso exitoso.
Supercategoría 5. Límites de la consejería (28/12)	Categoría 5a. El desempeño del estudiante. Detonante y límite del rol de consejero (11/11)		Informante 2: “Me ha tocado hacer de psicólogo. Se pasan 40 minutos de clase platicando, pero ni modo ¡Es necesario! Porque si no, la clase no avanza. No siempre van a estar macheteando con el instrumento”. Informante 9: “Lo necesario para que no afecte su preparación profesional...nada más lo necesario para que no afecte su desempeño”.
	Categoría 5b. Desempeñar un rol que no me corresponde (14/12)		Informante 7: “Pues uno debe de tratar de ayudarlos, pero cuando sienta que... ellos no puedan ir resolviendo esa problemática, hay que mandarlos a una atención especializada. Cuando ellos, simplemente no responden, pues hay que buscarles una, una ayuda de otro tipo”. Informante 4: “Hay casos en los que el maestro adquiere el rol del padre, y eso ya no está bien, creo que eso no.”
	Categoría 3c. El espacio institucional como límite (3/3)		Informante 2: “los chismes son facilísimos de crearse, entonces creo que lo mejor sería platicar las cosas dentro de la institución, ya afuera, este, si es necesario, tal vez, pero si es necesario, que todo se resuelva aquí en la escuela”.