ISSN 1886-5895
Octubre 2026 Nº 82
https://usie.es/supervision21/
https://doi.org/10.52149/sp21

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE ALTA EXIGENCIA: DE UN MODELO REACTIVO A UN MODELO PREVENTIVO E INSTITUCIONAL

EDUCATIONAL GUIDANCE IN HIGH-DEMAND EDUCATIONAL CONTEXTS: FROM A REACTIVE TO A PREVENTIVE AND INSTITUTIONAL MODEL

Ana Gutiérrez Juárez

Orientadora CIEM Federico Moreno Torroba.

Madrid

Resumen

La orientación educativa ha desarrollado tradicionalmente buena parte de su intervención desde modelos predominantemente reactivos, en los que la actuación se inicia tras la aparición de dificultades o de una demanda del profesorado o de las familias. Este enfoque puede resultar insuficiente en contextos educativos de alta exigencia, donde el elevado rendimiento puede hacer menos visibles fortalezas, potencialidades y necesidades

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

educativas. El presente estudio describe y analiza la implantación de un modelo preventivo e institucional de orientación desarrollado en un Centro Integrado de Enseñanzas Musicales (CIEM) de la Comunidad de Madrid. Mediante un estudio de caso de investigación aplicada se articuló un procedimiento secuencial de análisis del contexto, sensibilización, conocimiento inicial del alumnado, cribado universal, evaluación psicopedagógica cuando resultaba necesaria, planificación de la respuesta educativa, colaboración con las familias e institucionalización. El cribado universal se concibió como una estrategia de conocimiento temprano del conjunto del alumnado, no como un procedimiento de selección, clasificación o búsqueda de necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades. Su aplicación permitió reconocer perfiles diversos de fortalezas y potencialidades y, como resultado no previsto inicialmente, mostró en dos promociones consecutivas una elevada proporción de alumnado con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, junto con perfiles de alto potencial e indicadores de talentos específicos. El valor del modelo reside en transformar el conocimiento temprano del alumnado en decisiones educativas dirigidas al desarrollo del potencial y del talento, la personalización de la respuesta, la prevención de dificultades y la promoción del bienestar emocional. La progresiva incorporación del procedimiento a la planificación y organización del centro permite asimismo analizar sus implicaciones para la Inspección Educativa en el ámbito de la supervisión, el asesoramiento y la evaluación de los procesos de innovación y mejora institucional.

Palabras clave: *orientación educativa; prevención; evaluación psicopedagógica; desarrollo del talento; bienestar emocional; inspección educativa.*

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Abstract

Educational guidance has traditionally carried out a substantial part of psychoeducational assessment through predominantly reactive intervention models, in which action begins after difficulties emerge or following a request from teachers or families. This approach may be insufficient in high-demand educational contexts, where high achievement can make strengths, potential and educational needs less visible. This study describes and analyses the implementation of a preventive and institutional guidance model developed in an Integrated Music Education Centre (CIEM) in the Community of Madrid. Using an applied case-study design, a sequential procedure was implemented involving contextual analysis, awareness-raising, initial knowledge of students, universal screening, psychoeducational assessment when needed, educational-response planning, family collaboration and institutionalisation. Universal screening was conceived as a strategy for early knowledge of the whole student body, not as a procedure for selection, classification or the search for specific educational support needs associated with high intellectual ability. Its application made it possible to recognise diverse profiles of strengths and potential and, as an initially unexpected finding, revealed in two consecutive cohorts a high proportion of students with specific educational support needs associated with high intellectual ability, together with high-potential profiles and indicators of specific talent. The value of the model lies in transforming early knowledge of students into educational decisions aimed at talent development, personalised educational responses, the prevention of difficulties and the promotion of emotional well-being. The progressive incorporation of the procedure into school planning and organisation also makes it possible to examine its implications for Educational Inspection in the supervision, advisory support and evaluation of innovation and institutional improvement processes.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Keywords: *educational guidance; prevention; psychoeducational assessment; talent development; emotional well-being; educational inspection.*

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

1. Introducción

La orientación educativa ha experimentado una profunda evolución durante las últimas décadas, ampliando progresivamente sus funciones desde modelos centrados en la atención individual y la respuesta a dificultades ya manifestadas, hacia enfoques de carácter preventivo, inclusivo e institucional, orientados al desarrollo integral del alumnado y a la mejora de la calidad educativa (Álvarez González & Bisquerra Alzina, 2012; Bisquerra, 1998; Santana Vega, 2015). Esta evolución ha supuesto una concepción más amplia de la intervención orientadora, en la que la evaluación psicopedagógica deja de entenderse exclusivamente como un procedimiento dirigido a la identificación de necesidades educativas para convertirse en una herramienta al servicio del conocimiento del alumnado, la toma de decisiones educativas y el asesoramiento a toda la comunidad educativa.

En este marco, la atención a las diferencias individuales del alumnado constituye uno de los principios fundamentales del sistema educativo español, sustentado en la equidad, la inclusión y la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre; Echeita, 2017; UNESCO, 2020). Desde esta perspectiva, el objetivo de la orientación educativa no se limita a identificar las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sino que persigue favorecer que todo el alumnado reciba una respuesta educativa ajustada a sus características, capacidades y necesidades, promoviendo su desarrollo personal, académico y social.

La necesidad de anticipar la intervención resulta especialmente relevante cuando el alto rendimiento puede reducir la visibilidad de determinadas necesidades educativas. Los modelos basados exclusivamente en la derivación a demanda tienden a activar la evaluación

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

cuando ya existe una dificultad manifiesta, mientras que un enfoque preventivo pretende disponer de información relevante antes de que aparezcan situaciones de desmotivación, desajuste o pérdida de oportunidades de desarrollo. Esta cuestión adquiere especial interés en contextos educativos caracterizados por elevadas demandas académicas, artísticas o deportivas.

Dentro de esta problemática, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales constituye un ejemplo especialmente significativo. Una parte de este alumnado puede permanecer sin identificar durante etapas anteriores, particularmente cuando presenta un rendimiento elevado y no genera una demanda explícita de intervención (Gagné, 2015; Renzulli & Reis, 2014; Sastre-Riba, 2008; Tourón et al., 1998). Esta dificultad de identificación continúa siendo relevante en el sistema educativo español. La estadística oficial correspondiente al curso 2023-2024 sitúa en el 0,7 % la proporción de alumnado registrado con altas capacidades intelectuales, mientras que trabajos recientes siguen señalando la existencia de dificultades en su identificación y la conveniencia de incorporar procedimientos de detección basados en fuentes e instrumentos diversos (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025; Tourón et al., 2023). La identificación, sin embargo, solo adquiere pleno sentido educativo cuando permite comprender mejor el perfil del estudiante y planificar una respuesta ajustada orientada al desarrollo del talento y al bienestar integral (Gagné, 2015; Renzulli & Reis, 2014).

En el presente trabajo, esta cuestión se analiza en un contexto educativo singular en el que el alumnado compatibiliza una formación académica general con estudios profesionales de música. La combinación de procesos selectivos de acceso, alta dedicación y elevado rendimiento configura unas condiciones en las que resulta pertinente preguntarse si la

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

orientación basada prioritariamente en la demanda permite conocer suficientemente al conjunto del alumnado y anticipar sus necesidades.

Aunque existe una amplia literatura sobre identificación de altas capacidades, evaluación psicopedagógica y medidas específicas de intervención, resulta igualmente necesario analizar cómo puede transformarse la organización de la orientación educativa para evolucionar desde modelos predominantemente reactivos hacia modelos preventivos e institucionales. Desde esta perspectiva, el conocimiento temprano no persigue clasificar a los estudiantes, sino disponer de información relevante sobre sus características, fortalezas, potencialidades, intereses y necesidades para orientar la toma de decisiones. El planteamiento que orienta este trabajo es que esta transformación puede mejorar el conocimiento temprano del alumnado, favorecer un mejor ajuste de la respuesta educativa y crear condiciones más favorables para su desarrollo integral.

El estudio se sitúa en esta línea de investigación y tiene como objetivo analizar el proceso de transformación del modelo de orientación educativa desarrollado en el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba (Madrid), mediante la implantación de un programa institucional que sitúa el conocimiento temprano del conjunto del alumnado como punto de partida. El programa articula recogida inicial de información, cribado universal, evaluación psicopedagógica cuando procede, planificación y personalización de la respuesta educativa y trabajo coordinado con profesorado y familias. Más allá de describir una experiencia concreta o un procedimiento de identificación, el artículo pretende aportar evidencias sobre cómo la orientación educativa puede convertirse en un agente de transformación institucional cuando utiliza el conocimiento del alumnado para favorecer el desarrollo de sus potencialidades y talentos, prevenir dificultades y promover el bienestar emocional.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

2. Contexto del estudio

2.1. El Centro Integrado de Enseñanzas Musicales como contexto educativo de alta exigencia

El presente estudio se desarrolla en el Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Secundaria Federico Moreno Torroba, creado mediante el Decreto 72/2006, de 7 de septiembre, con la finalidad de facilitar al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de régimen general y las enseñanzas musicales en un mismo centro, mediante las correspondientes adecuaciones curriculares, organizativas y horarias. El centro imparte Enseñanzas Elementales de Música, estructuradas en cuatro cursos, y Enseñanzas Profesionales de Música, organizadas en seis cursos, además de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Junto a las enseñanzas musicales cursadas en la línea no integrada, la línea integrada permite compatibilizar las Enseñanzas Profesionales de Música con la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. El acceso a las Enseñanzas Profesionales de Música requiere la superación de la correspondiente prueba específica, regulada en la Comunidad de Madrid por la Orden 2387/2008, de 6 de mayo, y la posterior admisión en función de las plazas disponibles.

La singularidad del contexto analizado reside precisamente en esta simultaneidad de la formación académica y musical profesional. El alumnado de la línea integrada desarrolla durante seis cursos una doble trayectoria formativa que exige compatibilizar las materias de Educación Secundaria con el estudio instrumental, las materias musicales y las actividades propias de la formación artística. Esta organización favorece la conciliación de ambas enseñanzas, pero comporta también elevadas demandas de dedicación, planificación, autorregulación y perseverancia.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

A efectos de este estudio, se utiliza la expresión «contexto educativo de alta exigencia» como una categoría analítica para describir entornos escolares en los que concurren procesos selectivos de acceso, elevados niveles de rendimiento académico, artístico o deportivo, altas expectativas institucionales y una intensa dedicación personal sostenida en el tiempo. No se plantea como un constructo estandarizado, sino como una forma de caracterizar las condiciones del contexto analizado. En estos entornos, el éxito académico puede contribuir a que determinadas necesidades educativas permanezcan menos visibles, especialmente cuando el alumnado presenta elevado potencial intelectual o fortalezas específicas que no han sido identificadas previamente.

Con la incorporación de una nueva orientadora al centro, durante el curso 2022-2023, esta realidad comenzó a hacerse evidente. Aunque el alumnado mostraba, en términos generales, excelentes resultados académicos y musicales, la observación sistemática del funcionamiento del centro permitió detectar, en algunos estudiantes, situaciones de desmotivación, dificultades relacionadas con las funciones ejecutivas y problemas de autoestima.

Asimismo, comenzaron a observarse manifestaciones de ansiedad asociadas al elevado nivel de exigencia e incluso algunos casos de dificultades en aspectos emocionales, psicológicos o en las relaciones sociales entre iguales, en alumnado con características compatibles con alta capacidad intelectual o alto potencial que nunca había sido evaluado previamente.

La consulta, al inicio del curso escolar 2022-2023, del censo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) registrado en el sistema de gestión educativa RAÍCES de la Comunidad de Madrid, junto con la revisión de los expedientes académicos y de la

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

documentación procedente de los centros de origen, puso de manifiesto un hecho especialmente significativo: menos del 1 % del conjunto del alumnado escolarizado en la línea integrada disponía de una evaluación psicopedagógica previa con determinación de NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales. Este dato correspondía al conjunto de los niveles de la línea integrada y no a las dos cohortes de 1.º de ESO analizadas posteriormente durante la fase de implantación del modelo. La reducida identificación previa contrastaba con las características observadas en el alumnado y constituyó uno de los elementos que llevaron al Departamento de Orientación a cuestionar si un modelo de intervención basado fundamentalmente en la derivación a demanda resultaba suficiente para responder a las necesidades de este contexto educativo.

No obstante, el objetivo inicial del proyecto no fue confirmar este planteamiento, sino obtener un conocimiento más profundo del alumnado que permitiera fundamentar las decisiones educativas desde criterios técnicos y preventivos. Los resultados obtenidos posteriormente reforzaron la necesidad de evolucionar hacia un modelo preventivo e institucional basado en el conocimiento temprano del alumnado.

3. Metodología

3.1. Diseño metodológico

El presente trabajo se plantea como un estudio de caso de innovación educativa con enfoque descriptivo e interpretativo, desarrollado mediante una metodología de investigación aplicada en un contexto educativo de alta exigencia (Stake, 1995; Yin, 2018). El estudio analiza el diseño, la implantación y el funcionamiento de un modelo preventivo e institucional de orientación educativa desarrollado en un Centro Integrado de Enseñanzas Musicales (CIEM) de la Comunidad de Madrid durante los cursos escolares 2024-2025

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

y 2025-2026. Su finalidad no consiste en evaluar la eficacia de un programa experimental, sino en analizar el proceso de transformación de un modelo de orientación educativa desde un enfoque reactivo, basado en la atención a la demanda, hacia un modelo preventivo e institucional fundamentado en el conocimiento temprano del alumnado. Para ello, combina el análisis del proceso de implantación del programa con la descripción de los resultados obtenidos durante sus dos primeros cursos completos de aplicación.

El proyecto surge desde el Departamento de Orientación como respuesta a una necesidad detectada en el propio contexto educativo y se estructura como un proceso de mejora institucional orientado a conocer de manera más precisa las características del alumnado, ajustar la respuesta educativa y favorecer simultáneamente el desarrollo del talento y el bienestar emocional.

Desde el inicio se plantea un enfoque preventivo, entendiendo que la intervención orientadora debe comenzar antes de la aparición de dificultades académicas, personales o emocionales. El procedimiento diseñado integra técnicas de observación sistemática, evaluación psicopedagógica, evaluación psicométrica, asesoramiento al profesorado y trabajo colaborativo con las familias, configurando un modelo de actuación progresivo que culmina con la institucionalización del proyecto dentro de los documentos organizativos del centro.

El estudio combinó información cuantitativa y cualitativa procedente de distintas fuentes. Los datos cuantitativos incluyeron los resultados de las pruebas psicométricas administradas durante el cribado y la evaluación psicopedagógica, el número de evaluaciones realizadas, las determinaciones de NEAE y el alcance de las medidas de respuesta educativa. La información cualitativa se obtuvo mediante la observación sistemática del profesorado, las entrevistas individuales con el alumnado, la

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

información aportada por las familias, el análisis de la trayectoria escolar y del rendimiento académico y musical, así como la valoración de aspectos relacionados con la motivación, las funciones ejecutivas, la adaptación escolar y el bienestar emocional. La integración de estas fuentes permitió contextualizar los resultados psicométricos y fundamentar las decisiones posteriores de orientación. La recogida y actualización de esta información se realizó de forma continuada a través de la evaluación inicial y de las tres sesiones ordinarias de evaluación, así como mediante las reuniones semanales de tutores y del Departamento de Orientación. Estos espacios permitieron contrastar la evolución académica, personal y emocional del alumnado y reajustar las actuaciones cuando resultaba necesario.

3.1.1. Participantes

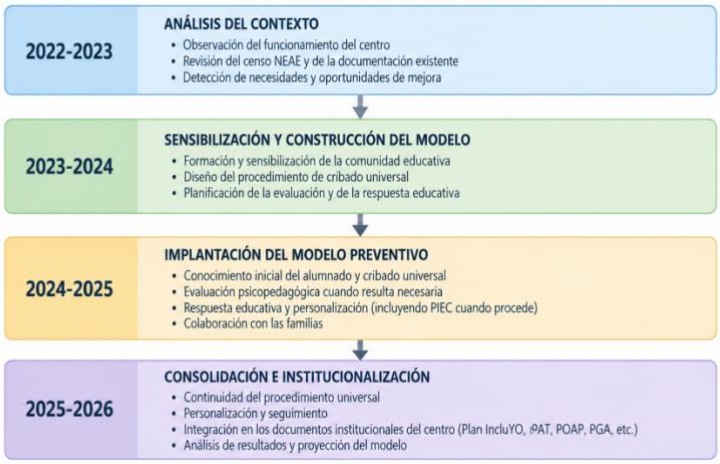
La fase de implantación del modelo se desarrolló con la totalidad del alumnado de nuevo ingreso en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria de la línea integrada durante dos cursos consecutivos, con una muestra total de 50 estudiantes. En el curso 2024-2025 participaron 25 alumnos —14 chicos (56 %) y 11 chicas (44 %)— y en 2025-2026 otros 25 —10 chicos (40 %) y 15 chicas (60 %)—. En ninguno de los dos grupos había alumnado repetidor. Todos los participantes cursaban simultáneamente Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanzas Profesionales de Música. La aplicación del procedimiento alcanzó, por tanto, al 100 % del alumnado de nuevo ingreso de ambas promociones.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

3.2. Fases de desarrollo del proyecto

Figura 1. *Fases de desarrollo del proyecto*



Fuente: elaboración propia.

Fase I. Análisis del contexto y detección de la necesidad (curso 2022-2023)

La primera fase del proyecto consistió en un análisis sistemático del contexto educativo durante el curso 2022-2023, coincidiendo con la incorporación de la nueva orientadora al centro.

Durante este periodo no se introdujeron modificaciones organizativas inmediatas. El trabajo se centró en la observación del funcionamiento del centro, el análisis del censo NEAE de RAÍCES (sistema de gestión educativa de la Comunidad de Madrid), la documentación existente, la participación en las sesiones de evaluación, las entrevistas con el profesorado, el conocimiento del alumnado y el estudio de las características específicas del modelo integrado de enseñanzas.

Este análisis permitió identificar varios aspectos relevantes. Por una parte, el alumnado presentaba un elevado rendimiento académico y musical, excelentes expedientes y una alta implicación en ambas enseñanzas. Por otra, comenzaban a observarse algunos indicadores de desmotivación, dificultades emocionales, problemas relacionados con las

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

funciones ejecutivas, baja autoestima y determinadas situaciones de vulnerabilidad en estudiantes cuyo perfil parecía compatible con altas capacidades intelectuales, alto potencial o talentos específicos.

La revisión de la información disponible mostró además que menos del 1 % del conjunto del alumnado de la línea integrada disponía de una evaluación psicopedagógica previa con determinación de NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, circunstancia que contrastaba con las características observadas por el Departamento de Orientación.

Este análisis inicial permitió formular el principal planteamiento de partida: en un contexto educativo de alta exigencia como el CIEM podían estar escolarizados alumnos y alumnas con alto potencial o altas capacidades intelectuales que no habían sido identificados previamente y que, por tanto, no estaban recibiendo una respuesta educativa específicamente ajustada a sus necesidades.

No obstante, el objetivo inicial del proyecto no fue confirmar este planteamiento, sino obtener un conocimiento más profundo del alumnado que permitiera fundamentar las decisiones educativas desde criterios técnicos y preventivos.

Fase II. Sensibilización de la comunidad educativa y construcción del modelo preventivo (curso 2023-2024)

Una vez identificada la necesidad de mejorar el conocimiento del alumnado, el curso 2023-2024 se dedicó al diseño del modelo de intervención y a la creación de las condiciones necesarias para su posterior implantación. Antes de iniciar cualquier procedimiento de evaluación colectiva, el Departamento de Orientación consideró imprescindible desarrollar un proceso de sensibilización dirigido a toda la comunidad educativa.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

La finalidad de esta fase fue construir un marco común de comprensión sobre las altas capacidades intelectuales, el alto potencial y los talentos específicos, favoreciendo una visión compartida de las necesidades educativas que pueden presentar estos estudiantes. De este modo, la identificación dejó de concebirse como un objetivo en sí mismo para situarse al servicio del ajuste de la respuesta educativa, el desarrollo del talento y la promoción del bienestar emocional.

Con la colaboración del Equipo Específico de Altas Capacidades de la Comunidad de Madrid se organizaron diferentes actuaciones de formación y sensibilización dirigidas al profesorado de Educación Secundaria y de Enseñanzas Profesionales de Música, al equipo directivo, al alumnado y a las familias. Estas actuaciones permitieron revisar creencias previas, compartir conocimientos actualizados sobre las altas capacidades y generar un clima favorable para la implantación del proyecto.

Paralelamente, el Departamento de Orientación diseñó el procedimiento de cribado universal, adaptó los instrumentos de observación que posteriormente utilizaría el profesorado y planificó las distintas fases de evaluación, coordinación y respuesta educativa que se desarrollarían a partir del curso 2024-2025.

Esta fase resultó determinante para la viabilidad del proyecto, ya que favoreció que la comunidad educativa percibiera la necesidad del cambio y asumiera el modelo preventivo como una actuación institucional orientada a mejorar el conocimiento del alumnado y la calidad de la respuesta educativa.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

3.3. Fase III. Implantación del modelo preventivo de orientación educativa (cursos 2024-2025 y 2025-2026)

Una vez completadas las fases de análisis del contexto y sensibilización de la comunidad educativa, durante los cursos 2024-2025 y 2025-2026 se inició la implantación progresiva del modelo preventivo de orientación educativa, estructurado en una secuencia de actuaciones complementarias que comprendían el conocimiento temprano del alumnado, la evaluación psicopedagógica, la planificación de la respuesta educativa, la colaboración con las familias y la posterior institucionalización del modelo.

3.3.1. Recogida inicial de información cualitativa

La primera de estas actuaciones consistió en la recogida sistemática de información cualitativa sobre el alumnado de nuevo ingreso. Durante la evaluación inicial de los grupos de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria, el profesorado aportó información relativa al rendimiento académico, el estilo de aprendizaje, las estrategias y hábitos de estudio, las funciones ejecutivas, las características personales y emocionales y las relaciones sociales establecidas dentro del grupo-clase.

Con el fin de sistematizar esta información, el Departamento de Orientación elaboró un cuestionario de observación docente adaptado a las características específicas del alumnado del centro, tomando como referencia los instrumentos de observación propuestos por Rogers (2002) y Renzulli et al. (2004), para facilitar la identificación inicial de indicadores relacionados con las altas capacidades intelectuales, el alto potencial, las fortalezas y los talentos específicos.

Como complemento, el Equipo Específico de Altas Capacidades Intelectuales de la Comunidad de Madrid desarrolló una dinámica grupal

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

denominada *Círculo de diálogo*, orientada a explorar aspectos relacionados con la creatividad, la sensibilidad, la forma de pensamiento y otros indicadores difícilmente evaluables mediante procedimientos exclusivamente psicométricos.

Esta primera fase permitió disponer de una aproximación cualitativa al perfil del alumnado antes del inicio del procedimiento de cribado universal.

3.3.2. Cribado universal

Una vez completada la recogida inicial de información cualitativa, el Departamento de Orientación implantó un procedimiento de cribado universal dirigido a la totalidad del alumnado de nuevo ingreso en la línea integrada.

La elección de esta estrategia respondió a la necesidad de ampliar el conocimiento inicial del alumnado más allá de la información que llega al Departamento de Orientación mediante demandas individuales. El cribado se concibió como un primer nivel universal de conocimiento, aplicado a todo el alumnado de nuevo ingreso, con independencia de su rendimiento, de la existencia de dificultades o de una posible sospecha de altas capacidades. Su finalidad no fue clasificar ni seleccionar estudiantes, sino incorporar información estandarizada que, integrada con las restantes fuentes, permitiera reconocer fortalezas, potencialidades, intereses e indicadores de talento, así como necesidades educativas, y fundamentar decisiones posteriores de orientación.

Previamente a la realización de las pruebas se informó a todas las familias sobre los objetivos, características y finalidad educativa del proyecto, solicitando la correspondiente autorización para la participación del alumnado.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

El cribado colectivo incluyó la administración de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, nivel M-renovado (BADyG/M-r), y de las Matrices Progresivas de Raven. Se estableció previamente un percentil igual o superior a 95 en cualquiera de las dos pruebas como indicador para valorar la conveniencia de profundizar mediante evaluación psicopedagógica individualizada. Este umbral no se interpretó como equivalente a una identificación de altas capacidades intelectuales ni como finalidad del cribado, sino como uno de los indicadores incorporados al proceso de conocimiento del alumnado.

Los resultados obtenidos fueron comunicados individualmente y de forma confidencial a cada familia, enfatizando que esta fase no suponía un diagnóstico. La información psicométrica se interpretó junto con las observaciones del profesorado, el rendimiento académico y musical, la información familiar, los intereses y las características personales y emocionales del alumnado. Cuando la convergencia de evidencias aconsejaba una mayor profundización, se iniciaba la evaluación psicopedagógica individualizada.

El cribado universal se planteó, por tanto, como una estrategia de conocimiento temprano de todos y cada uno de los estudiantes y no como un procedimiento de selección, clasificación o búsqueda de alumnado con NEAE asociadas a altas capacidades. La identificación de estas necesidades, cuando se produjo, fue un resultado posterior de la evaluación psicopedagógica y no el objetivo inicial del cribado.

3.3.3. Evaluación psicopedagógica y determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo

La obtención de Pc ≥ 95 en al menos una de las pruebas constituyó un indicador de profundización que se interpretó conjuntamente con las

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

restantes fuentes de información. En las dos cohortes estudiadas, la convergencia de las evidencias aconsejó profundizar en todos los estudiantes que alcanzaron dicho umbral y que no disponían de una evaluación psicopedagógica previa. Estas evaluaciones individualizadas fueron desarrolladas por el Departamento de Orientación conforme al procedimiento establecido en la normativa vigente de la Comunidad de Madrid para la determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Decreto 23/2023, de 22 de marzo).

Este proceso tuvo como finalidad obtener un conocimiento amplio del perfil cognitivo, académico, personal y emocional de cada alumno o alumna, evitando que la interpretación de los resultados descansara exclusivamente sobre los datos psicométricos.

La evaluación psicopedagógica integró diferentes fuentes de información. Además de los resultados obtenidos en la fase de cribado, se analizaron el rendimiento académico, la trayectoria escolar previa, las observaciones del profesorado, la información aportada por las familias, la entrevista individual con el alumnado y aquellos aspectos relacionados con el funcionamiento ejecutivo, la motivación, los intereses, la adaptación escolar y el bienestar emocional que pudieran resultar relevantes para comprender su perfil educativo.

Desde el punto de vista psicométrico, la valoración cognitiva se fundamentó principalmente en la administración de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños–Quinta Edición (WISC-V), utilizada como instrumento de referencia para el análisis del funcionamiento intelectual. De forma complementaria, se recurrió a las Escalas de Inteligencia de Reynolds (RIAS) como prueba adicional de valoración cognitiva. La interpretación de los resultados se realizó siempre de manera integrada con el resto de la información procedente de la evaluación psicopedagógica, evitando

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

fundamentar las decisiones exclusivamente en las puntuaciones obtenidas en los instrumentos psicométricos.

Este planteamiento permitió realizar una valoración global del alumnado, entendiendo que las altas capacidades intelectuales y el alto potencial, así como las fortalezas e indicadores de talento relevantes para la respuesta educativa, requieren una interpretación multidimensional y contextualizada.

Como consecuencia de este proceso se determinaron las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado que cumplía los criterios establecidos, iniciándose posteriormente el diseño de las medidas de respuesta educativa correspondientes.

Es importante señalar que algunos alumnos y alumnas presentaban perfiles compatibles con un elevado potencial intelectual sin cumplir los requisitos normativos establecidos para la determinación de NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales. Lejos de considerar esta circunstancia como un resultado negativo, el Departamento de Orientación entendió que este conocimiento seguía siendo de gran utilidad para orientar la práctica docente y favorecer un mejor ajuste de la respuesta educativa desde una perspectiva preventiva.

Este aspecto constituye una de las principales aportaciones del modelo propuesto: el conocimiento obtenido durante la evaluación psicopedagógica no se limita exclusivamente a la emisión de un informe, sino que se convierte en el punto de partida para la planificación educativa posterior.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

3.3.4. Planificación de la respuesta educativa

La información obtenida mediante el conocimiento inicial del alumnado, el cribado universal y, cuando resultó necesaria, la evaluación psicopedagógica se trasladó a la planificación de la respuesta educativa. Esta se concibió desde una perspectiva inclusiva y multinivel, dirigida al conjunto del alumnado y susceptible de incorporar diferentes grados de personalización en función de las fortalezas, intereses, potencialidades y necesidades identificadas.

En las enseñanzas generales, esta respuesta se concretó mediante programación multinivel, proyectos interdisciplinares, actividades de enriquecimiento y propuestas con diferentes grados de profundización, complejidad, autonomía y apoyo. De este modo, el conocimiento temprano del alumnado no condujo únicamente a medidas destinadas a quienes presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, sino que permitió ajustar las oportunidades de aprendizaje del conjunto del grupo.

Dentro de esta estructura común, el alumnado que presentaba perfiles de alto potencial sin determinación de NEAE recibió seguimiento y oportunidades de enriquecimiento ajustadas a sus características. Para el alumnado con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales se elaboraron, además, Planes Individualizados de Enriquecimiento Curricular (PIEC), concebidos como una intensificación de la respuesta educativa y no como un itinerario paralelo.

La organización singular del CIEM favoreció especialmente este proceso. La existencia de únicamente dos departamentos didácticos en la etapa de Educación Secundaria —Ámbito Científico-Tecnológico y Ámbito Sociolingüístico— permitió articular propuestas de enriquecimiento con un marcado carácter interdisciplinar, integrando contenidos de diferentes

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

materias y favoreciendo procesos cognitivos complejos, pensamiento creativo, investigación y autonomía en el aprendizaje.

Paralelamente, en las Enseñanzas Profesionales de Música la personalización se desarrolló mediante el ajuste de repertorios, objetivos, ritmos de progresión y retos interpretativos, así como a través de propuestas de profundización, investigación y creación en las materias colectivas. De este modo, la respuesta educativa se configuró como una estructura común y flexible, desarrollada coordinadamente en ambas enseñanzas y complementada con medidas individualizadas cuando resultaban necesarias.

El seguimiento derivado del conocimiento inicial del alumnado no se limitó al ámbito académico. La información relativa a la motivación, la adaptación escolar y el bienestar emocional se contrastó a lo largo del curso mediante la acción tutorial, la observación del profesorado, las entrevistas con el alumnado, la información aportada por las familias y los registros del Departamento de Orientación. Cuando se identificaron cambios o necesidades que requerían una atención más próxima, se establecieron actuaciones individualizadas de seguimiento y coordinación con los agentes implicados. Paralelamente, durante el periodo analizado se iniciaron actuaciones de carácter preventivo relacionadas con el bienestar emocional, cuyo desarrollo más sistemático constituye una línea de continuidad del proyecto.

3.3.5. Colaboración con las familias

Desde el inicio del proyecto se consideró imprescindible incorporar a las familias como agentes activos del proceso educativo, entendiendo que el desarrollo del talento y el bienestar emocional del alumnado requieren una actuación coordinada entre el centro y el entorno familiar.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Además de la devolución individualizada de los resultados de la evaluación psicopedagógica, el Departamento de Orientación desarrolló diversas actuaciones dirigidas a favorecer la comprensión de las características del alumnado con altas capacidades intelectuales, alto potencial y talentos específicos, así como a proporcionar estrategias que facilitaran su acompañamiento personal, académico y emocional.

La colaboración con las familias se desarrolló mediante comunicación continuada, principalmente a través del correo electrónico, una reunión grupal inicial organizada desde el Departamento de Orientación y reuniones individuales posteriores. La sesión grupal permitió explicar las altas capacidades, el procedimiento de evaluación, el proyecto desarrollado en el centro y las líneas generales de respuesta educativa. Asimismo, con la colaboración de la orientadora del Equipo Específico de Altas Capacidades Intelectuales de la Comunidad de Madrid se desarrolló una sesión dirigida a las familias sobre el alumnado con alto potencial, altas capacidades y talentos específicos y sobre su acompañamiento desde el ámbito familiar.

De forma complementaria, se mantuvieron reuniones individuales con las familias para realizar la devolución de los resultados de la evaluación psicopedagógica y, junto con los tutores, abordar el ajuste de la respuesta educativa y aquellos aspectos personales o emocionales relevantes para el seguimiento del alumnado. En estas reuniones se presentaron también, cuando procedía, los Planes Individualizados de Enriquecimiento Curricular (PIEC) y se informó sobre los recursos educativos disponibles, entre ellos la posible incorporación al Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (PEAC), gestionado por el CREACIM.

La colaboración establecida con las familias constituyó un elemento esencial del modelo preventivo de orientación educativa, al favorecer la

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

continuidad de las actuaciones entre el contexto escolar y el familiar y contribuir a una comprensión compartida de las necesidades y potencialidades del alumnado.

3.3.6. Institucionalización del modelo

La implantación progresiva del proyecto permitió constatar que las actuaciones desarrolladas no podían depender exclusivamente de la iniciativa del Departamento de Orientación ni de la permanencia de los profesionales que las impulsaban. Desde sus primeras fases se planteó como objetivo que el modelo pudiera consolidarse como una actuación institucional estable, integrada en la organización del centro y capaz de mantenerse con independencia de los cambios en los equipos docentes o directivos.

Con este propósito, al finalizar el curso 2024-2025 el proyecto fue incorporado a la Memoria Final del Departamento de Orientación y al Plan Incluyo del centro, iniciándose un proceso de institucionalización orientado a garantizar su continuidad y su incorporación a la planificación educativa del CIEM.

Durante el curso 2025-2026 el procedimiento quedó integrado en los principales documentos institucionales del centro —Plan de Acción Tutorial (PAT), Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), Plan Incluyo, programación anual del Departamento de Orientación y demás documentos de planificación y organización del centro—. Asimismo, el proyecto se incorporó a la página web institucional, facilitando su difusión y consulta por parte de toda la comunidad educativa y del Servicio de Inspección Educativa.

Como resultado de este proceso, el modelo pasó a formar parte del proyecto educativo del centro bajo la denominación **«Desarrollo del**

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

talento y bienestar emocional del alumnado», consolidándose como una línea estratégica de actuación orientada a favorecer el conocimiento temprano del alumnado, el ajuste de la respuesta educativa y la promoción de su desarrollo integral.

La institucionalización constituye uno de los principales elementos diferenciales del modelo propuesto, al transformar una experiencia impulsada inicialmente desde el Departamento de Orientación en un proyecto educativo compartido por toda la comunidad educativa, integrado en la planificación institucional y sostenible en el tiempo.

4. Resultados

Los resultados se presentan siguiendo las distintas fases del modelo preventivo de orientación educativa implantado y distinguiendo los derivados del conocimiento inicial y el cribado universal, de la evaluación psicopedagógica y de la respuesta educativa desarrollada.

4.1. Resultados del cribado universal y de la evaluación psicopedagógica

El procedimiento de cribado universal se aplicó a la totalidad del alumnado de nuevo ingreso en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria de la línea integrada del CIEM durante los cursos 2024-2025 y 2025-2026 (n = 25 en cada promoción), lo que supuso una participación del 100 % del alumnado incorporado al centro en ambos cursos.

En el curso 2024-2025 participaron 25 estudiantes, de los cuales 14 eran chicos (56 %) y 11 chicas (44 %). La administración colectiva del BADyG/M-r y de las Matrices Progresivas de Raven mostró que 13 alumnos (52 %) alcanzaban un percentil igual o superior a 95 en, al menos, una de las dos pruebas administradas. Uno de estos estudiantes ya disponía de una

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

identificación psicopedagógica previa, por lo que se realizaron 12 nuevas evaluaciones psicopedagógicas individualizadas. Tras completar dicho proceso se determinaron NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales en nueve alumnos. Sumado el estudiante previamente identificado, el grupo quedó constituido por diez alumnos con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, lo que representa el 40 % de la promoción.

Durante el curso 2025-2026 el procedimiento volvió a aplicarse al alumnado de nuevo ingreso. El grupo estuvo integrado por 25 estudiantes, de los cuales 15 eran chicas (60 %) y 10 chicos (40 %). En esta ocasión, diez alumnos (40 %) alcanzaron el criterio establecido en la fase de cribado. Dos de ellos ya habían sido identificados previamente durante la Educación Primaria, por lo que la evaluación psicopedagógica se realizó sobre los ocho restantes. La totalidad de estas evaluaciones concluyó con la determinación de NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, distribuyéndose de forma equilibrada entre cuatro chicos y cuatro chicas.

Al finalizar el proceso, la segunda promoción presentó igualmente diez alumnos con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales (40 % del grupo), el mismo porcentaje observado durante el curso anterior.

Tabla 1. Resultados del cribado universal y de la evaluación psicopedagógica

Indicador	Curso 2024-2025	Curso 2025-2026
Alumnado participante	25	25
Pc ≥ 95 en BADyG/M-r o Raven	13	10
Evaluaciones psicopedagógicas realizadas	12	8
Alumnado previamente identificado	1	2

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Indicador	Curso 2024-2025	Curso 2025-2026
Nuevas determinaciones de NEAE	9	8
Total alumnado con NEAE asociadas a AACC	10	10
Porcentaje final	40 %	40 %

4.2. Consistencia descriptiva de los resultados del modelo

La aplicación del mismo procedimiento durante dos cursos consecutivos mostró una pauta consistente en el resultado final, aunque no idéntica en el cribado inicial. En ambas promociones participaron 25 alumnos, se emplearon los mismos instrumentos psicométricos y se mantuvo el mismo criterio para valorar la profundización psicopedagógica. Alcanzaron Pc ≥ 95 en al menos una de las pruebas 13 estudiantes (52 %) en 2024-2025 y 10 (40 %) en 2025-2026. Pese a esta diferencia, al finalizar el proceso ambas promociones presentaron diez estudiantes con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales (40 %), incluyendo las identificaciones previas. Esta coincidencia constituye un hallazgo descriptivo relevante del contexto estudiado, pero no debe interpretarse como una estimación de prevalencia ni como evidencia de estabilidad poblacional.

4.3. Respuesta educativa y personalización del aprendizaje

La respuesta educativa alcanzó a la totalidad del alumnado de las dos cohortes estudiadas (N = 50). El conocimiento obtenido durante el proceso permitió desarrollar una estructura común de personalización mediante programación multinivel, proyectos interdisciplinares, actividades de enriquecimiento y seguimiento, con diferentes grados de profundización, complejidad, autonomía y apoyo en función de las características de cada estudiante.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Los 20 estudiantes con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales participaron en esta estructura común y dispusieron, además, de un PIEC con medidas individualizadas de enriquecimiento, profundización y seguimiento. En la primera cohorte, los tres estudiantes caracterizados como perfiles de alto potencial sin determinación formal de NEAE recibieron igualmente seguimiento y enriquecimiento, sin que la ausencia de una identificación administrativa impidiera ajustar la respuesta educativa.

Tabla 2. Alcance de la respuesta educativa desarrollada

Nivel de respuesta	Alumnado	Actuaciones principales
Personalización educativa común	50 (100 %)	Programación multinivel, proyectos, enriquecimiento y seguimiento
Alto potencial sin NEAE	3	Enriquecimiento y seguimiento
NEAE asociadas a AACC	20 (40 %)	PIEC y medidas individualizadas adicionales
Derivación al PEAC	5	Valoración para incorporación al programa

Nota. Las medidas específicas se integran en la respuesta educativa común y no constituyen categorías excluyentes. Fuente: elaboración propia.

En las enseñanzas generales, la personalización se concretó mediante programación multinivel, itinerarios, proyectos, actividades diferenciadas y enriquecimiento. En las Enseñanzas Profesionales de Música se ajustaron repertorios, objetivos y retos interpretativos en las materias instrumentales y se incorporaron propuestas de profundización, investigación y creación en las materias colectivas.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

4.4. Complementariedad entre el cribado universal y la evaluación psicopedagógica a demanda

La implantación del cribado universal no sustituyó el procedimiento ordinario de derivación del profesorado, sino que ambos mecanismos coexistieron durante el desarrollo del proyecto.

Durante el curso 2024-2025 se realizaron tres evaluaciones psicopedagógicas a demanda en alumnado de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. Como resultado de ellas se determinaron dos alumnas con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales y un alumno con doble excepcionalidad (altas capacidades intelectuales y trastorno por déficit de atención). Ese mismo curso se llevó a cabo una evaluación adicional en un alumno de 3.º de ESO, que concluyó igualmente con la determinación de una doble excepcionalidad.

Durante el curso 2025-2026 se realizó otra evaluación psicopedagógica a demanda correspondiente a una alumna de 3.º de ESO, determinándose igualmente la existencia de NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales.

Los casos identificados mediante este procedimiento presentaban características diferentes a las observadas en el alumnado detectado durante el cribado universal, ya que en varios de ellos habían aparecido previamente dificultades de motivación, pérdida de hábitos de trabajo, problemas relacionados con las funciones ejecutivas o situaciones de bajo rendimiento académico.

4.5. Consolidación institucional del modelo

Durante el segundo curso de implantación, el procedimiento pasó a incorporarse de forma estable a los principales documentos institucionales

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

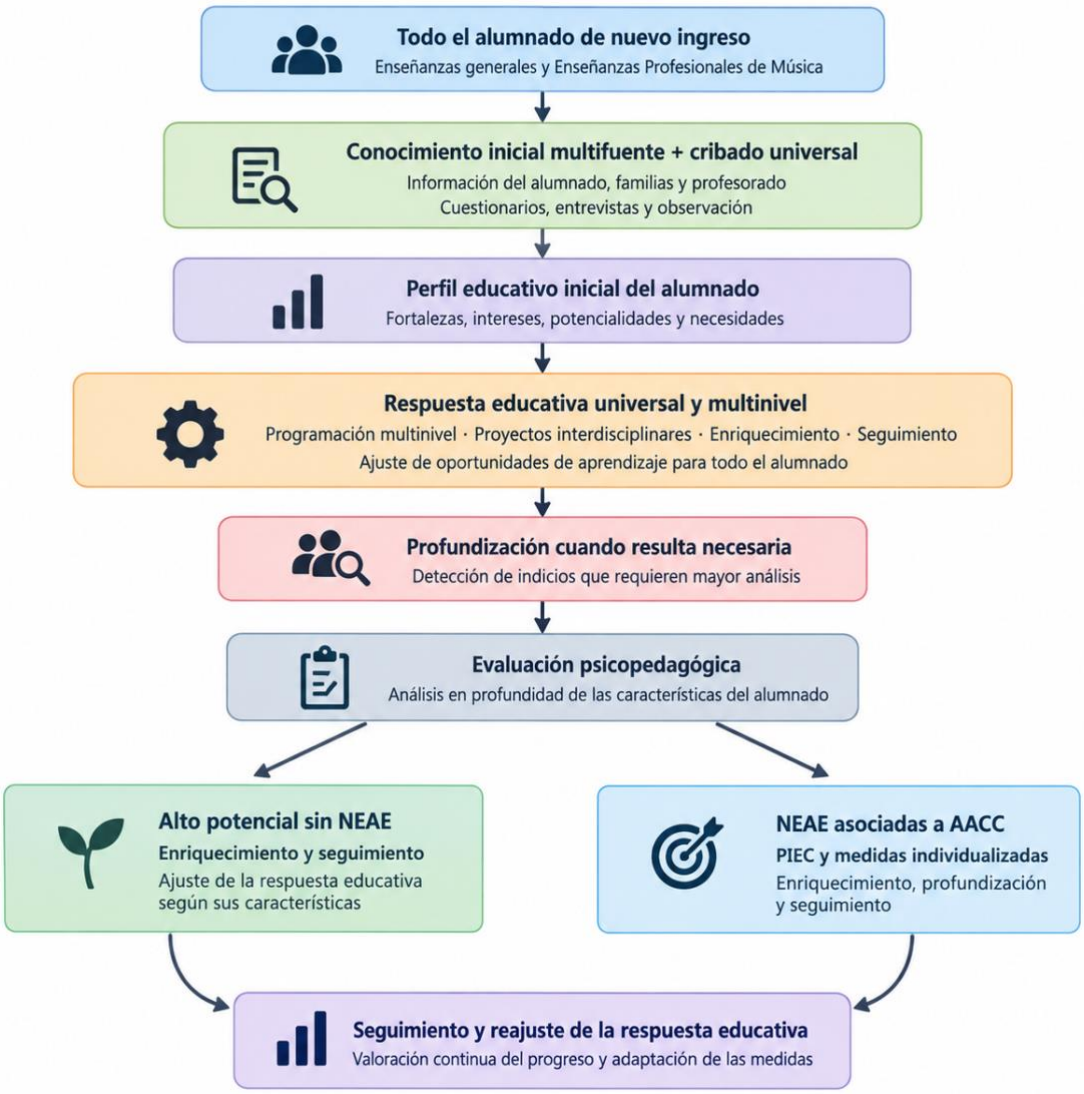
Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

del centro, integrándose en el Plan Incluyo, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica y Profesional, la programación anual del Departamento de Orientación y el resto de la documentación organizativa del CIEM. Asimismo, el proyecto quedó incorporado a la página web institucional bajo la denominación «Desarrollo del talento y bienestar emocional del alumnado», consolidándose como una actuación permanente del centro.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Figura 2. *Itinerario del modelo preventivo de orientación educativa*



Fuente: elaboración propia.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

5. Discusión

Los resultados obtenidos permiten analizar el alcance de un modelo preventivo e institucional de orientación educativa en contextos de alta exigencia. Más allá de los porcentajes de identificación, su interés reside en disponer desde el inicio de información relevante sobre el conjunto del alumnado para fundamentar decisiones educativas, sin depender exclusivamente de la aparición de una demanda. La figura 2 presenta esquemáticamente el itinerario del modelo preventivo de orientación educativa.

El objetivo inicial del proyecto no fue incrementar el número de identificaciones de altas capacidades intelectuales, sino conocer mejor las características, fortalezas, potencialidades y necesidades del alumnado. Sin embargo, el cribado universal y la posterior evaluación psicopedagógica pusieron de manifiesto una realidad no prevista inicialmente: una elevada concentración de estudiantes con NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, junto con perfiles de alto potencial y talentos específicos que resultaron relevantes para la planificación educativa.

La aplicación del procedimiento en dos promociones consecutivas aporta consistencia descriptiva a esta observación. En ambas cohortes, el 40 % del alumnado presentó finalmente NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, considerando tanto las nuevas determinaciones como las identificaciones previas. Esta coincidencia constituye un hallazgo relevante del contexto estudiado, especialmente por la presencia de estudiantes que no habían sido identificados en etapas anteriores. No obstante, los resultados deben interpretarse con cautela: el estudio no pretende estimar prevalencias, sino analizar cómo un modelo preventivo permite conocer mejor al alumnado y transformar ese conocimiento en respuesta educativa.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Esta identificación tardía, pese a los excelentes resultados académicos de parte del alumnado, invita a reflexionar sobre las limitaciones de los modelos de derivación basados exclusivamente en la demanda del profesorado. Cuando la evaluación psicopedagógica se inicia únicamente tras la aparición de dificultades visibles, existe el riesgo de que determinados perfiles de alumnado pasen desapercibidos durante años, especialmente en aquellos contextos donde el alto rendimiento académico puede ocultar necesidades educativas específicas.

La magnitud de los resultados obtenidos hizo necesario revisar con especial rigor todo el procedimiento de evaluación. Se verificó la administración y corrección de las pruebas, se contrastó la información procedente de las diferentes fuentes de evaluación y se mantuvieron criterios técnicos especialmente estrictos durante todo el proceso psicopedagógico. Esta revisión reforzó la confianza en el procedimiento seguido y justificó considerar los resultados como un hallazgo relevante del contexto estudiado.

La experiencia también puso de manifiesto la importancia del análisis del contexto como punto de partida de cualquier intervención orientadora. El profesorado de Educación Secundaria que se incorporaba al centro desconocía, en muchos casos, las características específicas del modelo integrado de enseñanzas y las implicaciones educativas derivadas de la simultaneidad de ambas enseñanzas. Del mismo modo, el profesorado de las Enseñanzas Profesionales de Música procedía de una tradición pedagógica diferente, con metodologías y formas de organización propias. Antes de plantear cambios en la respuesta educativa fue necesario construir un lenguaje compartido y desarrollar un amplio proceso de sensibilización que permitiera comprender las características del alumnado y asumir colectivamente la necesidad de adaptar la intervención educativa.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

En este sentido, la evaluación psicopedagógica adquirió una función diferente a la que tradicionalmente ha desempeñado en numerosos centros educativos. Más que un procedimiento destinado únicamente a determinar una categoría de necesidad educativa, se convirtió en una herramienta de profundización del conocimiento al servicio de la toma de decisiones. La identificación formal de NEAE constituyó uno de sus posibles resultados; en otros casos permitió caracterizar perfiles de alto potencial y, en todos ellos, comprender mejor fortalezas, necesidades, funcionamiento académico, personal y emocional. El conocimiento obtenido se convirtió así en punto de partida para diseñar medidas de enriquecimiento, asesorar al profesorado, orientar a las familias y favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Esta lógica preventiva se trasladó también a la respuesta educativa. La personalización no se limitó al alumnado con determinación de NEAE, sino que se articuló sobre una estructura común dirigida al conjunto del alumnado. Los PIEC constituyeron una medida adicional de intensificación para quienes presentaban altas capacidades intelectuales, mientras que la programación multinivel, los proyectos, el enriquecimiento y el seguimiento configuraron oportunidades de personalización para todos los estudiantes. De este modo, el modelo evita que un procedimiento universal de conocimiento desemboque nuevamente en una respuesta exclusivamente categorial.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Los resultados también evidenciaron la importancia de institucionalizar las actuaciones desarrolladas. Una innovación educativa no puede depender exclusivamente de la iniciativa personal de un profesional. La incorporación progresiva del modelo a la planificación institucional del centro permitió transformar una experiencia concreta en un procedimiento estable e integrado en su organización. Este proceso constituye uno de los principales elementos de sostenibilidad del modelo propuesto, al favorecer su continuidad con independencia de los cambios que puedan producirse en los equipos docentes o directivos.

Otro aspecto especialmente significativo fue la respuesta de las familias. Su participación en las sesiones de sensibilización puso de manifiesto el interés y la necesidad de acompañamiento existentes entre muchas familias de alumnado con alto potencial. Las reuniones individuales posteriores permitieron conocer dificultades previas para comprender las características de sus hijos e hijas o para encontrar respuestas educativas ajustadas durante etapas anteriores. El proyecto permitió generar un espacio de colaboración que reforzó la confianza entre las familias y el centro educativo y abrió nuevas líneas de trabajo orientadas a la creación de redes de apoyo y formación compartida.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Finalmente, la coexistencia del cribado universal con las evaluaciones psicopedagógicas realizadas a demanda del profesorado mostró que ambos procedimientos no son excluyentes, sino complementarios. El procedimiento universal amplía el conocimiento temprano del conjunto del alumnado y permite anticipar decisiones educativas; la evaluación a demanda continúa siendo necesaria para atender situaciones sobrevenidas, casos de doble excepcionalidad o necesidades que se manifiestan en etapas posteriores. No se trata, por tanto, de sustituir un modelo por otro, sino de superar la dependencia exclusiva de la demanda incorporando una capa preventiva y universal de conocimiento que convive con la intervención individual cuando resulta necesaria.

En conjunto, el estudio muestra que el conocimiento temprano adquiere valor cuando se convierte en decisiones educativas compartidas, orientadas al desarrollo del potencial y del talento, la prevención de dificultades y la promoción del bienestar emocional. La consolidación institucional de este procedimiento amplía la función estratégica de la orientación educativa en los procesos de mejora del centro.

6. Implicaciones para la Inspección Educativa

La transformación descrita trasciende el ámbito técnico del Departamento de Orientación porque modifica procedimientos de conocimiento del alumnado, coordinación profesional, planificación de la respuesta educativa y seguimiento. Cuando estas actuaciones se incorporan al Plan Incluyo, al Plan de Acción Tutorial, al Plan de Orientación Académica y Profesional, a la programación del Departamento de Orientación y al Proyecto Educativo, dejan de constituir una experiencia puntual y pasan a formar parte de la organización y funcionamiento del centro. Desde esta perspectiva, su interés para la Inspección Educativa se sitúa en las funciones de supervisión y evaluación del funcionamiento pedagógico y organizativo de los centros y de sus proyectos y programas, así como en el

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

asesoramiento y la colaboración en los procesos de mejora continua, respetando la autonomía de los centros (Ley Orgánica 2/2006, arts. 120, 121 y 151; Real Decreto 68/2026, arts. 5-7).

Esta dimensión adquiere especial relevancia en la Comunidad de Madrid. El Plan General Plurianual de Actuación de la Inspección Educativa 2025-2029 incluye entre sus actuaciones de mayor relevancia la supervisión de la atención a las diferencias individuales y, específicamente, del Plan Incluyo y de su desarrollo, junto con la formulación de propuestas de mejora para los centros (Resolución de 23 de julio de 2025). Desde una perspectiva de mejora institucional, la información generada por el modelo puede contribuir a analizar la coherencia entre necesidades detectadas, decisiones adoptadas, medidas educativas, resultados observados y procesos de reajuste. Esta concepción de la función inspectora, articulada en torno a supervisión, evaluación y asesoramiento, encuentra también respaldo en trabajos publicados en la propia revista Supervisión 21 (Sáenz Martínez, 2022; Segade Pampín & Balsa González, 2025).

En este trabajo, por tanto, las implicaciones para la Inspección Educativa se sitúan principalmente en el plano institucional: la coherencia normativa y organizativa de las actuaciones, su incorporación a la planificación del centro, la respuesta a las diferencias individuales, su seguimiento y su contribución a procesos sostenibles de mejora. No se plantea que la Inspección supervise el resultado psicométrico del cribado ni sustituya las decisiones técnicas propias de la orientación y de la evaluación psicopedagógica. Su función de asesoramiento puede contribuir a acompañar la consolidación de estas transformaciones, en consonancia con una concepción de la Inspección vinculada a la equidad, la inclusión y la atención a la diversidad (Montes Mérida, 2026), respetando la autonomía pedagógica y la responsabilidad profesional de los agentes implicados.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Junto a estas funciones, la Inspección Educativa puede contribuir a la difusión de experiencias y prácticas de interés desarrolladas en los centros y favorecer su transferencia adaptada a otros contextos educativos. Aunque el modelo analizado surge en un centro integrado de enseñanzas musicales, algunos de sus principios —como el conocimiento temprano del alumnado, la integración de diferentes fuentes de información, la prevención y la vinculación entre evaluación y respuesta educativa— pueden resultar de interés para orientar procesos de innovación y mejora en otros centros.

7. Conclusiones

La experiencia desarrollada durante dos cursos escolares consecutivos permite concluir que la orientación educativa puede desempeñar un papel decisivo en los contextos educativos de alta exigencia cuando evoluciona desde un modelo predominantemente reactivo hacia un modelo preventivo, institucional y centrado en el conocimiento temprano del alumnado.

La principal aportación del presente trabajo reside en la construcción de un modelo integral de intervención en el que el conocimiento temprano del conjunto del alumnado precede a la aparición de una demanda y orienta la planificación educativa. El cribado universal constituye una de las herramientas de este proceso, pero no su finalidad. De este modo, la orientación deja de limitarse a una actuación puntual ante dificultades ya manifestadas y se configura como un proceso preventivo de conocimiento, decisión y seguimiento. Los resultados obtenidos muestran que, en el contexto estudiado, el conocimiento sistemático del alumnado permitió reconocer perfiles de altas capacidades intelectuales y alto potencial que habían pasado inadvertidos en etapas anteriores. Este hallazgo no convierte la identificación en la finalidad del modelo ni permite estimar prevalencias; pone de manifiesto el valor de incorporar estrategias preventivas de conocimiento temprano que complementen los procedimientos de derivación a demanda. La experiencia también confirma que conocer al

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

alumnado solo adquiere verdadero sentido cuando ese conocimiento se traduce en una respuesta educativa ajustada. La identificación formal de NEAE es relevante cuando procede, pero no agota la utilidad educativa del proceso. La información sobre fortalezas, potencialidades, talentos, intereses y necesidades permite asesorar al profesorado, diseñar medidas de enriquecimiento y personalización, colaborar con las familias y realizar un seguimiento preventivo. El objetivo último no es identificar más, sino ofrecer mejores oportunidades para desarrollar el potencial y el talento y, al mismo tiempo, favorecer el bienestar personal y emocional. Otro de los aprendizajes derivados del proyecto es que las transformaciones educativas sostenibles requieren trascender la actuación individual del Departamento de Orientación. La institucionalización progresiva del modelo mediante su incorporación a los documentos organizativos del centro permitió convertir una iniciativa profesional en un proyecto compartido por toda la comunidad educativa, favoreciendo su continuidad y una cultura institucional basada en la prevención, la inclusión y la mejora continua. Aunque el estudio se desarrolla en un Centro Integrado de Enseñanzas Musicales, las conclusiones no pretenden extrapolarse de forma indiscriminada a cualquier centro educativo. Su principal ámbito de aplicación son aquellos contextos educativos de alta exigencia en los que confluyen procesos selectivos de acceso, elevados niveles de rendimiento, altas expectativas de logro y alumnado con perfiles de aprendizaje singulares. En estos escenarios, el modelo propuesto puede constituir una referencia útil para la organización de la orientación educativa y para la planificación de respuestas preventivas adaptadas a las características del alumnado. Finalmente, este trabajo pone de manifiesto que el conocimiento profundo del contexto constituye el punto de partida de cualquier innovación educativa. Ningún cambio metodológico resulta eficaz si no responde a una necesidad real compartida por la comunidad educativa. La observación inicial, la sensibilización del profesorado, la participación de las familias, el liderazgo del equipo directivo

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

y el trabajo coordinado entre todos los profesionales fueron elementos indispensables para la implantación del proyecto y contribuyeron a explicar los resultados obtenidos. En un momento en el que los centros educativos afrontan importantes retos relacionados con el bienestar emocional, la salud mental y la atención a unas diferencias individuales cada vez más complejas, la orientación educativa está llamada a reforzar su función preventiva. Adelantarse a las dificultades, conocer mejor al alumnado y construir respuestas educativas personalizadas desde su incorporación al centro constituye una estrategia de inclusión y equidad que amplía las oportunidades de desarrollo del potencial y del talento y favorece la atención a las necesidades personales y emocionales del alumnado.

7.1. Limitaciones del estudio

Como toda experiencia de innovación educativa, este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados.

En primer lugar, el estudio se desarrolla en un único centro educativo con características muy específicas y sobre una muestra reducida (N = 50, distribuida en dos cohortes de 25 estudiantes), sin grupo comparativo. Los resultados deben interpretarse, por tanto, desde una perspectiva descriptiva y contextual y no pueden generalizarse automáticamente al conjunto del sistema educativo ni utilizarse como estimación de prevalencia. El valor del trabajo reside en la descripción y análisis de un modelo susceptible de ser adaptado y contrastado en otros contextos educativos de características semejantes.

En segundo lugar, el periodo de implantación analizado comprende únicamente dos cursos escolares y no permite atribuir causalmente al modelo mejoras en el desarrollo del talento o en el bienestar emocional.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Será necesario un seguimiento longitudinal que permita conocer la evolución académica, personal y emocional del alumnado y valorar el impacto de las medidas educativas implementadas a medio y largo plazo.

En tercer lugar, el diseño, la implantación y buena parte de la evaluación del proceso fueron desarrollados desde el propio Departamento de Orientación, circunstancia que puede introducir sesgos de implicación e interpretación. Asimismo, parte de la información procede de observaciones profesionales e instrumentos adaptados al contexto, integrados mediante triangulación con pruebas estandarizadas y otras fuentes. Finalmente, la expresión «contexto educativo de alta exigencia» se utiliza en este estudio como una categoría analítica contextual y no como un constructo estandarizado o validado. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños comparativos, indicadores objetivos de bienestar, motivación y rendimiento, y valoración sistemática de profesorado, alumnado y familias.

7.2. Líneas futuras de desarrollo

La continuidad del proyecto abre nuevas posibilidades de investigación e innovación educativa.

Entre las líneas prioritarias se encuentran la consolidación de programas estables de formación del profesorado en altas capacidades y atención al alumnado con alto potencial; el fortalecimiento de la colaboración con las familias mediante redes de apoyo, escuelas de familias y espacios permanentes de orientación; el avance en la sistematización de la dimensión preventiva del bienestar emocional, mediante actuaciones universales integradas en la acción tutorial y procedimientos de seguimiento que permitan valorar su evolución a lo largo del tiempo; y la evaluación del impacto de los Planes Individualizados de Enriquecimiento Curricular sobre la motivación, el aprendizaje y el desarrollo del talento.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

Supervision21 nº 82
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

También resultará interesante analizar longitudinalmente la trayectoria académica, el bienestar emocional y el desarrollo del potencial del alumnado.

Asimismo, sería de especial interés analizar la aplicabilidad del modelo en otros contextos educativos de alta exigencia —como centros integrados de enseñanzas artísticas, enseñanzas superiores, programas de excelencia o centros de alto rendimiento deportivo— con el fin de comprobar qué elementos del modelo son transferibles y cuáles requieren adaptaciones específicas.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*.
- Decreto 72/2006, de 7 de septiembre, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Secundaria «Federico Moreno Torroba». Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46*(2), 17–24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review, 16*(2), 281–295. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2023-2024.
- Montes Mérida, J. (2026). El compromiso de la inspección de educación con la equidad, la inclusión y la igualdad en la educación: la atención a la diversidad (1995-2025). *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección, 79*.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

• Orden 2387/2008, de 6 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la prueba de acceso a las enseñanzas profesionales de música derivadas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

• Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 32, de 5 de febrero de 2026.

• Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Prufrock Press.

• Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2004). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students: Technical and administration manual* (3rd ed.). Creative Learning Press.

• Resolución de 23 de julio de 2025, de la Viceconsejería de Política y Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General Plurianual de Actuación de la Inspección Educativa para el período 2025-2029. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*.

• Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Great Potential Press.

• Sáenz Martínez, A. (2022). El asesoramiento técnico-educativo de la inspección como factor de mejora de la calidad de la educación. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección, 63*. https://doi.org/10.52149/Sp21/63.7

• Santana Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (4.ª ed.). Pirámide.

• Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología, 46*(Supl. 1), S11–S16. https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008

• Segade Pampín, M. E., & Balsa González, J. F. (2025). Análisis de la percepción del profesorado de Galicia sobre las funciones de la Inspección

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Educativa. *Supervisión 21: Revista de Educación e Inspección, 76*, 1–32. https://doi.org/10.52149/Sp21/76.13

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Tourón, M., Navarro-Asencio, E., & Tourón, J. (2023). Validez de constructo de la Escala de Detección de alumnos con Altas Capacidades para Padres, Parent Gifted Rating Scales (GRS 2), en España. Revista de Educación, 402. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-595
- Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. EUNSA.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Instrumentos de evaluación

- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford Psychologists Press.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2013). *RIAS. Escalas de Inteligencia de Reynolds y RIST. Test de Inteligencia Breve de Reynolds. Manual* (P. Santamaría Fernández & I. Fernández Pinto, adaptación española). TEA Ediciones.
- Wechsler, D. (2015). *WISC-V: Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. Manual técnico y de interpretación*. Pearson Educación.
- Yuste Hernanz, C., Yuste Peña, D., Martínez Arias, R., & Galve Manzano, J. L. (2020). *BADyG/M-r: Manual técnico*. CEPE.

Recepción: 21/07/2026 Aceptación: 03/10/2026