



Orientación educativa en contextos de alta exigencia

**Desarrollo del potencial, bienestar y trayectorias
académico-musicales**

Ana Isabel Gutiérrez Juárez



Religación
Press

Ana Isabel Gutiérrez Juárez

Orientación educativa en contextos de alta exigencia

*Desarrollo del potencial, bienestar y
trayectorias académico-musicales*

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]

*Educational guidance in high-demand contexts: development of
potential, well-being, and academic-musical trajectories*

*Orientação educacional em contextos de alta exigência:
desenvolvimento do potencial, bem-estar e trajetórias
acadêmico-musicais*

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahí Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Victor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones
CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the
CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tiene el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICS HAL.



Título: Orientación educativa en contextos de alta exigencia: desarrollo del potencial, bienestar y trayectorias académico-musicales

Derechos de autor | Copyright: Ana Isabel Gutiérrez Juárez

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 371.4 - Guía y orientación estudiantiles

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNS - Enseñanza de grupos específicos y personas con necesidades educativas especiales

BISAC: EDU014000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soportal Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026

ISBN: 978-9907-845-23-5

[APA 7]

Gutiérrez Juárez, A. I. (2026). *Orientación educativa en contextos de alta exigencia: desarrollo del potencial, bienestar y trayectorias académico-musicales*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.497>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre la autora

ABOUT THE

AUTHOR

Ana Isabel Gutiérrez Juárez

Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico
Moreno Torroba | Madrid | España

<https://orcid.org/0009-0000-6731-1311>

agutierrez@educa.madrid.org

aigutierrezjuarez@gmail.com

Licenciada en Psicología y especialista en Educación Especial. Orientadora y jefa de Orientación del CIEM Federico Moreno Torroba.

Resumen

Esta obra aborda la orientación educativa en contextos de alta exigencia, tomando las enseñanzas musicales especializadas como escenario para analizar trayectorias en las que convergen formación académica y artística, desarrollo del potencial, bienestar y decisiones sobre el futuro. Su propósito es examinar cómo puede articularse una orientación preventiva, personalizada, integral y longitudinal capaz de acompañar estas trayectorias a lo largo del desarrollo. El libro combina revisión de literatura científica, análisis normativo e institucional e investigación aplicada desarrollada en un centro integrado de enseñanzas musicales. Sus cuatro capítulos abordan los fundamentos de la orientación en contextos de alta exigencia; la singularidad de las enseñanzas musicales y sus configuraciones institucionales de orientación; el bienestar emocional desde una perspectiva educativa y preventiva; y la integración del conocimiento del alumnado, la personalización, el bienestar, la orientación académica y profesional, la coordinación y el seguimiento en la construcción progresiva del proyecto académico, artístico y profesional.

Palabras clave:

Orientación pedagógica; Educación musical; Bienestar; Orientación profesional; Opciones educativas.

Abstract

This book examines educational guidance in high-demand educational contexts, focusing on specialized music education as a setting in which academic and artistic education, the development of potential, well-being, and future-oriented decision-making converge. It explores how preventive, personalized, comprehensive, and longitudinal guidance can be articulated to support students throughout these educational trajectories. The book combines a review of the scientific literature, regulatory and institutional analysis, and applied research conducted in an integrated music education school. Its four chapters address the foundations of guidance in high-demand educational contexts; the distinctive characteristics of specialized music education and its institutional guidance arrangements; emotional well-being from an educational and preventive perspective; and the integration of knowledge of the student, personalization, well-being, educational and career guidance, coordination, and follow-up in the progressive construction of students' academic, artistic, and professional pathways.

Keywords:

Educational guidance; Music education; Well-being; Vocational guidance; Educational choice.

Resumo

Esta obra aborda a orientação educacional em contextos de alta exigência, tomando o ensino musical especializado como cenário para analisar trajetórias nas quais convergem formação acadêmica e artística, desenvolvimento do potencial, bem-estar e decisões sobre o futuro. Seu propósito é examinar como pode ser articulada uma orientação preventiva, personalizada, integral e longitudinal capaz de acompanhar essas trajetórias ao longo do desenvolvimento. O livro combina revisão da literatura científica, análise normativa e institucional e pesquisa aplicada desenvolvida em um centro integrado de ensino musical. Seus quatro capítulos abordam os fundamentos da orientação em contextos de alta exigência; a singularidade do ensino musical e suas configurações institucionais de orientação; o bem-estar emocional sob uma perspectiva educativa e preventiva; e a integração do conhecimento do alunado, da personalização, do bem-estar, da orientação acadêmica e profissional, da coordenação e do acompanhamento na construção progressiva do projeto acadêmico, artístico e profissional.

Palavras-chave:

Orientação pedagógica; Educação musical; Bem-estar; Orientação profissional; Escolhas educacionais.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE ALTA EXIGENCIA:

desarrollo del potencial, bienestar y trayectorias académico-musicales

Contenido

Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre la autora	8
About the author	8
Resumen	10
Abstract	11
Resumo	11
Introducción	16

Capítulo 1

La orientación educativa en contextos de alta exigencia: fundamentos conceptuales y retos emergentes 28

Capítulo 2

Las enseñanzas musicales como contexto singular para la orientación educativa 130

Capítulo 3

El bienestar emocional como eje de la orientación educativa en las enseñanzas musicales 230

Capítulo 4

Orientación educativa integral y longitudinal en contextos de alta exigencia: desarrollo, bienestar y acompañamiento de trayectorias académicas, artísticas y profesionales. 331

Referencias

479

TABLAS	Tabla 1. Principales indicadores descriptivos derivados de los cuestionarios diagnósticos	51
	Tabla 2. Comparación funcional de las tres configuraciones institucionales de orientación en las enseñanzas musicales	170
	Tabla 3. Principales indicadores descriptivos de necesidades de orientación identificados en la fase 2023-2024	181
	Tabla 4. Cumplimiento del criterio interno de detección orientadora en el pretest	269
	Tabla 5. Distribución emparejada pretest-postest	270
	Tabla 6. Evolución pretest-postest por cohorte	272
	Tabla 7. Valoración del programa por el alumnado (n = 50)	272
	Tabla 8. Valoración del profesorado tutor y de las familias	273



ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE ALTA EXIGENCIA
Desarrollo del potencial, bienestar y trayectorias académico-musicales

Introducción

La orientación educativa se desarrolla en escenarios cada vez más diversos y complejos. Junto a las necesidades tradicionalmente vinculadas con los procesos de aprendizaje, la atención a las diferencias individuales y la toma de decisiones académicas y profesionales, los centros educativos afrontan el reto de acompañar trayectorias en las que pueden confluir elevadas demandas de rendimiento, desarrollo del potencial, especialización temprana, bienestar emocional, construcción de la identidad y decisiones progresivamente relevantes sobre el futuro. Esta complejidad plantea la necesidad de revisar no tanto las funciones que corresponden a la orientación educativa como la manera en que pueden articularse a lo largo del desarrollo del alumnado.

Este libro parte de esa cuestión. Su propósito es analizar cómo puede organizarse una orientación educativa capaz de conocer y acompañar al estudiante de manera preventiva, integral, personalizada y longitudinal en contextos caracterizados por demandas formativas elevadas. Para ello se toma como contexto de especial interés la formación musical especializada y, particularmente, la experiencia del alumnado que simultanea Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de Música.

La elección de este contexto no responde a la consideración de las enseñanzas musicales como un ámbito necesariamente problemático ni a la presunción de que su alumnado presente una vulnerabilidad específica. Responde, por el contrario, a su especial capacidad para hacer visibles algunas cuestiones relevantes para la orientación educativa contemporánea. La coexistencia de formación académica general y especialización artística, la dedicación sostenida a la práctica musical, la evaluación continuada del desempeño, la exposición pública, la construcción progresiva de una identidad vinculada a la música y las decisiones posteriores sobre continuidad, profesionalización o compatibilización configuran una trayectoria educativa singular. Estas características permiten observar con especial claridad la interacción entre desarrollo del potencial, exigencia, bienestar, personalización y construcción del proyecto académico, artístico y profesional.

A lo largo de la obra se utiliza la expresión contextos educativos de alta exigencia como una categoría analítica que permite aproximarse a entornos en los que convergen de manera sostenida demandas académicas, técnicas o de desempeño elevadas, estándares de logro exigentes y procesos de evaluación o selección relevantes. No se plantea como un constructo internacional previamente establecido y validado ni se identifica necesariamente con alto rendimiento, presión académica o vulnerabilidad. La exigencia describe determinadas características del contexto y

de la trayectoria formativa; sus efectos dependen de la interacción entre demandas, recursos, apoyos, características personales y circunstancias educativas. Esta delimitación resulta fundamental para evitar dos simplificaciones opuestas: considerar que los entornos exigentes generan necesariamente dificultades o asumir que el elevado rendimiento constituye por sí mismo un indicador suficiente de adaptación positiva.

Desde esta perspectiva, el problema central que recorre el libro no consiste en determinar cómo reducir la exigencia, sino en analizar cómo puede la orientación educativa contribuir a que el desarrollo del potencial, el aprendizaje, el bienestar y la construcción progresiva del proyecto personal puedan articularse dentro de trayectorias formativas complejas.

La obra surge de un proceso de investigación aplicada desarrollado en el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba, centro público de la Comunidad de Madrid en el que el alumnado de la línea integrada cursa simultáneamente Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de Música. Este contexto ha permitido estudiar la orientación desde una perspectiva especialmente amplia: organización institucional y curricular, características y necesidades de la comunidad educativa, identificación del potencial, evaluación psicopedagógica, personalización, bienestar emocional, acción

tutorial, orientación académica y profesional, coordinación entre agentes y seguimiento.

El estudio de este contexto no pretende convertir la experiencia de un único centro en un modelo generalizable a otros escenarios educativos. El análisis de caso proporciona evidencia contextual y permite examinar problemas, procedimientos y posibilidades de intervención en condiciones reales. Su interpretación se contrasta a lo largo del libro con literatura científica, normativa educativa y documentación institucional, delimitando en cada caso qué afirmaciones proceden de la evidencia disponible, cuáles corresponden a la experiencia analizada y qué elementos constituyen propuestas conceptuales que requieren posterior validación.

Esta cautela atraviesa toda la obra. Los procedimientos, programas y marcos que se presentan no se formulan como modelos de eficacia demostrada cuando el diseño de investigación no permite sostener esa conclusión. El propósito es diferente: utilizar la investigación aplicada y su contraste con el conocimiento científico disponible para comprender mejor las necesidades de orientación que aparecen en contextos educativos complejos, evaluar determinadas experiencias y avanzar hacia formas de organización de la respuesta orientadora susceptibles de ser posteriormente contrastadas y mejoradas.

El recorrido seguido responde a una progresión deliberada. La obra parte de una pregunta amplia sobre la orientación educativa contemporánea y avanza progresivamente hacia el análisis de un contexto específico, la profundización en algunas de sus necesidades y, finalmente, la integración de los aprendizajes obtenidos en una propuesta de orientación integral y longitudinal.

El capítulo 1, *La orientación educativa en contextos de alta exigencia: fundamentos conceptuales y retos emergentes*, establece el marco general de la obra. Analiza la evolución de la orientación desde modelos predominantemente reactivos hacia perspectivas preventivas, inclusivas, de desarrollo, personalizadas y colaborativas, y propone la categoría de contexto educativo de alta exigencia como instrumento analítico para estudiar situaciones en las que convergen demandas elevadas y necesidades complejas de acompañamiento. El capítulo incorpora asimismo una fase diagnóstica desarrollada en el CIEM Federico Moreno Torroba, organizada en torno al contexto institucional y curricular, la comunidad educativa y el modelo de orientación. El contraste entre esta evidencia contextual y la literatura permite identificar necesidades relacionadas con conocimiento sistemático del alumnado, identificación del potencial, personalización, bienestar, coordinación y seguimiento y avanzar hacia un primer marco integrado de orientación.

El capítulo 2 sitúa el análisis en la singularidad de las enseñanzas musicales. Examina su evolución normativa e institucional y compara diferentes configuraciones de la orientación educativa presentes en las enseñanzas musicales de la Comunidad de Madrid, atendiendo especialmente a los centros integrados, los conservatorios profesionales y los centros superiores. El análisis muestra que la orientación no se configura homogéneamente en estas instituciones y que las diferencias normativas y organizativas afectan a su grado de formalización, sus estructuras, funciones y posibilidades de intervención. El capítulo permite así comprender que las necesidades del alumnado no pueden analizarse al margen de las estructuras institucionales desde las que se pretende responder a ellas.

El capítulo 3, *El bienestar emocional como eje de la orientación educativa en las enseñanzas musicales*, profundiza en una de las dimensiones identificadas como especialmente relevantes. El bienestar se delimita desde una perspectiva educativa, preventiva y de desarrollo, diferenciándolo tanto de la ausencia de psicopatología como de la intervención clínica. A partir de esta fundamentación se presenta el diseño, implementación y evaluación de una experiencia piloto de promoción del bienestar emocional desarrollada con alumnado que simultanea Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de Música. El estudio permite examinar las posibilidades y límites de la prevención universal, la detección orientadora y el

seguimiento, y conduce a la formulación de un marco preventivo y escalonado que articula promoción universal, detección, interpretación profesional, apoyo focalizado, seguimiento y coordinación o derivación especializada.

El capítulo 4, *Orientación educativa integral y longitudinal en contextos de alta exigencia: desarrollo, bienestar y acompañamiento de trayectorias académicas, artísticas y profesionales*, recupera e integra las dimensiones desarrolladas previamente. Su punto de partida es que las diferentes funciones de la orientación mantienen finalidades y procedimientos específicos, pero inciden sobre un mismo proceso de desarrollo que se despliega a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva se analizan el conocimiento de potencialidades y necesidades, la personalización, el bienestar, la construcción del proyecto académico, artístico y profesional, las decisiones y transiciones, la exploración de posibilidades, el asesoramiento y trabajo en red y el seguimiento y reajuste. El capítulo culmina en una propuesta conceptual de orientación educativa integral y longitudinal cuya aportación reside fundamentalmente en la articulación de funciones ya reconocidas, no en la creación de una nueva modalidad de orientación.

Esta secuencia refleja también un desplazamiento progresivo de la pregunta de investigación. La cuestión inicial —qué necesidades presenta la orientación en un contexto educativo de alta exigencia— conduce a analizar cómo se

configura institucionalmente esa orientación, cómo puede responder preventivamente a dimensiones específicas como el bienestar y, finalmente, cómo pueden relacionarse conocimiento, personalización, prevención, decisiones, coordinación y seguimiento a lo largo de la trayectoria del estudiante.

En este recorrido adquiere especial importancia el concepto de potencial. La identificación de capacidades y fortalezas constituye una fuente relevante de conocimiento educativo, pero la obra evita establecer una relación determinista entre potencial, rendimiento y futuro. Conocer una fortaleza puede permitir ampliar oportunidades, ajustar la respuesta y favorecer el autoconocimiento; no permite anticipar qué proyecto deberá construir el estudiante. Esta distinción resulta especialmente relevante en una formación artística especializada iniciada a edades tempranas, donde la inversión sostenida de tiempo y esfuerzo puede favorecer expectativas de continuidad que no deberían convertirse automáticamente en prescripciones profesionales.

Una lógica semejante se aplica al bienestar. Su incorporación a la orientación no pretende patologizar las experiencias asociadas a la exigencia ni transformar al orientador en profesional sanitario. Supone reconocer que el desarrollo del potencial y el aprendizaje se producen en determinadas condiciones personales, relacionales y con-

textuales y que la promoción de recursos, la prevención, la detección educativa, el seguimiento y la coordinación forman parte de las posibilidades de actuación del sistema educativo, manteniendo claramente delimitadas las competencias clínicas.

La personalización ocupa igualmente una posición transversal. A lo largo del libro se entiende no como respuesta definitiva a un perfil estable, sino como un proceso de ajuste susceptible de revisión. Capacidades, necesidades, intereses, autonomía, bienestar y circunstancias pueden evolucionar; las respuestas educativas necesitan, por ello, mantener suficiente flexibilidad para acompañar estos cambios. Personalizar no significa únicamente responder a dificultades ni maximizar un talento identificado, sino generar oportunidades y apoyos proporcionados que favorezcan el desarrollo sin predeterminedar su dirección.

Esta concepción conduce finalmente a situar al estudiante en una posición progresivamente activa. La orientación puede aportar conocimiento, información, oportunidades, asesoramiento, recursos y contextos de exploración; profesorado y familias pueden ofrecer perspectivas y apoyos; los servicios especializados pueden intervenir cuando sus competencias resultan necesarias. Sin embargo, el desarrollo de la autonomía exige que el estudiante pueda participar crecientemente en la comprensión de sus posibilidades, en la valoración de alternativas y en las decisiones que configuran su trayectoria.

De este modo, la obra no propone sustituir las funciones tradicionales de la orientación educativa, sino reconsiderar su principio de articulación. Identificar, evaluar cuando resulte necesario, personalizar, prevenir, orientar, asesorar, coordinar y realizar seguimiento constituyen funciones reconocibles. La cuestión que se plantea es qué ocurre cuando dejan de comprenderse exclusivamente como actuaciones asociadas a problemas o momentos determinados y se relacionan alrededor de un proceso de desarrollo que continúa en el tiempo.

Las enseñanzas musicales constituyen el escenario desde el que se desarrolla esta reflexión, pero las preguntas planteadas trascienden este ámbito. Cómo conocer al estudiante sin etiquetarlo, desarrollar su potencial sin convertirlo en destino, promover bienestar sin patologizar, personalizar sin prescribir, orientar sin decidir en su lugar, coordinar sin sustituir responsabilidades y realizar seguimiento sin generar dependencia son cuestiones relevantes para numerosos contextos educativos en los que el desarrollo se produce bajo demandas elevadas y trayectorias progresivamente complejas.

El propósito último de este libro es contribuir a esa reflexión desde la convergencia entre investigación, práctica orientadora y análisis conceptual. No pretende ofrecer una respuesta definitiva sobre cómo debe organizarse la orientación en todos los contextos de alta exigencia. As-

pira a proporcionar fundamentos, evidencia contextual, procedimientos susceptibles de evaluación y una propuesta de integración que permita continuar investigando cómo acompañar el desarrollo de estudiantes que necesitan no solo responder a las demandas del presente, sino también disponer de recursos y autonomía para construir, revisar y sostener su propio proyecto académico, artístico, profesional y personal.

Capítulo 1

*La orientación educativa en contextos de alta exigencia:
fundamentos conceptuales y retos emergentes*

Del problema educativo a la necesidad de una orientación preventiva e integral

La orientación educativa ha experimentado una ampliación progresiva de su objeto, sus destinatarios y sus formas de intervención. Sin desaparecer las funciones vinculadas a la evaluación, la identificación de necesidades o la respuesta ante dificultades específicas, las formulaciones contemporáneas tienden a situarla dentro de un proceso educativo más amplio, continuo y planificado, dirigido potencialmente al conjunto del alumnado y articulado con la acción tutorial, el profesorado, las familias y la propia organización escolar. Esta evolución supone superar una concepción circunscrita a intervenciones puntuales o a momentos específicos de toma de decisiones para incorporar progresivamente funciones de prevención, desarrollo, inclusión y acompañamiento a lo largo de las trayectorias educativas (Álvarez González & Bisquerra Alzina, 2017; Hernández Rivero & Mederos Santana, 2018).

Esta transformación no debe interpretarse como la sustitución lineal de un modelo por otro. Las funciones diagnósticas, evaluativas, remediales y de intervención especializada continúan siendo necesarias. Lo que se ha producido es una ampliación de las finalidades, los destinatarios y los agentes de la orientación. Desde sus antecedentes especialmente vinculados a la elección vocacional

y al ajuste entre características personales y alternativas formativas o profesionales, la orientación ha ido incorporando dimensiones académicas, personales y sociales y extendiendo su intervención a lo largo de la escolaridad. La tradición internacional de los programas comprensivos de orientación constituye una manifestación relevante de este proceso al proponer actuaciones sistemáticas y planificadas frente a una suma de intervenciones aisladas o exclusivamente reactivas (Gysbers, 2004).

Desde esta perspectiva, continuidad y prevención adquieren una importancia central. Orientar no puede reducirse a intervenir cuando una dificultad se ha consolidado ni a acompañar exclusivamente las decisiones que se producen al finalizar una etapa. Las trayectorias educativas incorporan cambios evolutivos, transiciones, decisiones y necesidades de ajuste que requieren formas diferenciadas de acompañamiento. La prevención amplía, además, el foco desde la respuesta ante problemas manifiestos hacia la posibilidad de anticipar necesidades, reconocer tempranamente dificultades y promover recursos antes de que determinadas situaciones se intensifiquen (Álvarez González & Bisquerra Alzina, 2017; Gysbers, 2004).

La investigación internacional proporciona evidencia compatible con esta evolución. El metaanálisis de Whiston et al. (2011), encontró resultados positivos asociados a diferentes intervenciones de *school counseling*, mien-

tras la revisión sistemática de Slaten et al. (2024), examinó específicamente intervenciones desarrolladas por profesionales de la orientación escolar en el aula. De forma complementaria, el metaanálisis de Cipriano et al. (2023), basado en 424 estudios desarrollados en 53 países y 575.361 estudiantes, encontró resultados favorables de intervenciones universales de aprendizaje social y emocional en diferentes dimensiones personales, sociales, escolares y académicas. Estos trabajos no evalúan la orientación educativa como sistema global y no permiten atribuir directamente sus efectos a la orientación educativa en el sentido utilizado en este capítulo; sí proporcionan evidencia compatible con la incorporación de actuaciones preventivas, grupales y promotoras del desarrollo dentro de la actividad ordinaria de los centros.

La universalidad no implica proporcionar una respuesta idéntica a todo el alumnado. Una orientación integral puede combinar actuaciones generales con apoyos progresivamente más específicos cuando las características, necesidades o circunstancias lo requieren. Prevención e intervención especializada no constituyen, por tanto, alternativas excluyentes. La cuestión fundamental es que la respuesta educativa no dependa exclusivamente de que una dificultad se haya manifestado o haya generado previamente una demanda (Nitz et al., 2023).

Esta perspectiva amplía también aquello que se pretende

conocer del estudiante. Identificar dificultades y necesidades continúa siendo imprescindible, pero puede resultar insuficiente cuando la finalidad educativa incluye favorecer el desarrollo integral. Fortalezas, intereses, aspiraciones y capacidades emergentes constituyen igualmente información relevante. Desde una concepción evolutiva del talento, el potencial inicial no determina automáticamente el rendimiento posterior, sino que su desarrollo depende de oportunidades, experiencias de aprendizaje, entrenamiento, apoyos y variables psicosociales (Subotnik et al., 2011). La identificación puede orientarse así no solo a reconocer dificultades, sino también posibilidades de desarrollo.

La perspectiva inclusiva añade la necesidad de analizar las condiciones en las que esas necesidades y potencialidades se manifiestan. La revisión de Reyes-Parra et al. (2020), muestran que los procesos inclusivos implican al alumnado, el profesorado, las familias y las instituciones, mientras Moliner y Fabregat (2021), identifican funciones de asesoramiento psicopedagógico vinculadas a la transformación de prácticas educativas. Comprender las características individuales continúa siendo necesario, pero resulta insuficiente si no se consideran simultáneamente las oportunidades, barreras, demandas y apoyos presentes en el contexto.

La orientación adquiere así una dimensión sistémica y colaborativa. El profesional especializado no interviene

únicamente de forma directa con el estudiante, sino también mediante el asesoramiento al profesorado, la colaboración con equipos docentes y directivos, la participación de las familias y la coordinación de las respuestas educativas. Hernández Rivero y Mederos Santana (2018), sitúan precisamente el asesoramiento entre las funciones relevantes del orientador y muestran la coexistencia de modalidades de actuación intervencionistas, facilitadoras y colaborativas.

El marco normativo español resulta congruente con esta evolución. La Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en su redacción vigente tras las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, vincula la orientación educativa y profesional con una formación personalizada orientada al desarrollo integral. La normativa básica incorpora asimismo principios de atención personalizada, prevención de dificultades, detección temprana, tutoría y orientación. Este marco jurídico no constituye evidencia de eficacia de un determinado modelo, pero sitúa prevención, personalización, inclusión y orientación entre los principios que estructuran actualmente el sistema educativo.

La ampliación de estas funciones plantea, no obstante, importantes dificultades de implementación. En un estudio realizado con tutores y directores de Educación Secundaria Obligatoria en España, Mudarra Sánchez et al. (2020), identificaron como principal debilidad del siste-

ma de orientación la dificultad para atender las demandas, relacionada con factores como la elevada ratio entre orientadores y alumnado, la diversidad de dichas demandas y la limitada atención directa al alumnado. Entre los obstáculos señalados aparecieron asimismo la insuficiencia de profesionales, la falta de tiempo y la disponibilidad de recursos. Estos resultados ponen de manifiesto que la ampliación de las funciones orientadoras debe analizarse también en relación con las condiciones organizativas y los recursos disponibles.

Estas cuestiones adquieren especial relevancia cuando las trayectorias educativas incorporan demandas elevadas, sostenidas o procedentes simultáneamente de distintos ámbitos. La literatura internacional ha estudiado fenómenos próximos mediante conceptos como *high-achieving schools*, *academic pressure*, *achievement pressure*, entornos académicamente selectivos o evaluaciones de consecuencias elevadas. Sin embargo, en la literatura revisada para este capítulo no se ha identificado un constructo internacional único y consensuado equivalente a «contexto educativo de alta exigencia». Esta expresión requiere, por ello, una delimitación específica y no debe equipararse automáticamente con presión, competitividad, alto rendimiento o malestar psicológico.

La cuestión resulta particularmente relevante cuando el alumnado simultanea educación académica general y formación artística especializada. La formación musical

avanzada durante la adolescencia incorpora demandas específicas —práctica instrumental continuada, ensayos, evaluación técnica, audiciones y exposición pública— que se añaden a las propias de la escolarización general. Aunque existe investigación sobre aspectos concretos de esta experiencia —ansiedad ante la interpretación, perfeccionismo, motivación, práctica, salud, apoyo familiar o persistencia—, en la literatura revisada para este capítulo se ha localizado mucha menos evidencia específicamente centrada en la simultaneidad entre educación académica general y formación musical especializada como trayectoria educativa integrada. La investigación sobre enfoques de cuidado y desarrollo socioemocional de jóvenes músicos es asimismo todavía limitada y fragmentaria (López-Íñiguez & McPherson, 2023).

Esta insuficiencia resulta especialmente significativa desde la perspectiva de la orientación. Se dispone de evidencia sobre riesgos específicos, desarrollo del talento y apoyo docente o familiar, pero en la literatura revisada para este capítulo no se ha identificado un cuerpo consolidado de investigación que evalúe modelos integrales de orientación educativa específicamente diseñados para adolescentes que simultanean educación general y formación musical avanzada. Se configura así un espacio de investigación situado en la intersección entre características del contexto, necesidades de la comunidad educativa y organización de la respuesta orientadora.

A efectos de esta obra, la orientación educativa puede entenderse como un proceso continuo, planificado y colaborativo de acompañamiento educativo, integrado en la actividad escolar, que combina actuaciones universales, preventivas y de desarrollo con apoyos progresivamente diferenciados y que pretende favorecer el aprendizaje, la inclusión, el desarrollo personal y social, la toma de decisiones y la construcción de trayectorias ajustadas a las necesidades y potencialidades del alumnado. Esta formulación constituye una síntesis conceptual derivada de la literatura revisada y no pretende presentarse como una definición internacional única ni como un modelo cuya superioridad haya sido demostrada empíricamente.

Desde este marco surge el problema que origina la investigación presentada en este capítulo: cómo se concretan las necesidades de orientación cuando en una misma trayectoria educativa convergen las exigencias de la educación académica general y de una formación musical especializada. Abordar esta cuestión requiere trascender tanto el análisis exclusivamente individual del estudiante como la descripción aislada de la organización escolar y considerar conjuntamente el contexto institucional, las características y necesidades de la comunidad educativa y el modelo de orientación disponible.

Esta perspectiva fundamentó la fase diagnóstica desarrollada en el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba de Madrid. El estudio analizó sus

características organizativas, educativas y orientadoras mediante múltiples fuentes de información, con el propósito de identificar necesidades específicas de orientación y obtener evidencias para comprender la singularidad del contexto. Su diseño, unidades de análisis y procedimientos se presentan a continuación.

Contexto, objetivo y diseño de la investigación

La necesidad de analizar cómo se concreta la orientación educativa en un entorno donde convergen formación académica general y formación musical especializada dio lugar, durante el curso 2022-2023, a una fase diagnóstica desarrollada en el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba, de la Comunidad de Madrid. Esta fase constituyó el punto de partida de un programa posterior de investigación e innovación orientadora y tuvo una finalidad aplicada: comprender las características del contexto, identificar necesidades educativas y orientadoras y disponer de evidencias que permitieran fundamentar procesos posteriores de mejora.

La singularidad institucional del caso derivaba de la integración en un mismo centro de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y enseñanzas musicales, con una línea de alumnado que cursaba simultáneamente enseñanzas generales y Enseñanzas Profesionales de Música.

Esta organización implicaba la coexistencia de estructuras curriculares, profesorado especializado, procesos de evaluación y demandas formativas correspondientes a dos ámbitos educativos diferentes, así como mecanismos específicos de coordinación.

El estudio no partió de la consideración apriorística del centro como ejemplo de una categoría científicamente validada de «contexto educativo de alta exigencia». Su finalidad inicial fue caracterizar sistemáticamente una realidad educativa singular y analizar las necesidades que planteaba para la orientación. La conceptualización de la alta exigencia se realiza posteriormente mediante el contraste entre los resultados obtenidos y la literatura científica.

Objetivo, cuestiones de investigación y enfoque del estudio

El objetivo general de la fase diagnóstica fue analizar las características organizativas, educativas y orientadoras del CIEM Federico Moreno Torroba mediante un procedimiento multifuente, con el propósito de identificar necesidades específicas de orientación educativa y obtener evidencias para fundamentar la evolución posterior de la intervención orientadora.

Este objetivo se concretó en tres focos de análisis: caracterizar la organización institucional y curricular; identificar características, percepciones y necesidades de la comunidad educativa; y analizar la organización y funcionamiento del modelo de orientación. A partir de estos focos, el diagnóstico se articuló en torno a tres cuestiones de investigación:

1. ¿Qué características organizativas y curriculares configuraban el contexto educativo de la línea integrada?
2. ¿Qué características, percepciones y necesidades relacionadas con la orientación educativa se identificaban en la comunidad educativa?
3. ¿Cómo se organizaba y desarrollaba la respuesta orientadora ante las características y necesidades identificadas?

Estas cuestiones se correspondieron con las tres unidades de análisis definidas en el estudio —organización institucional y curricular, comunidad educativa y modelo de orientación— y orientaron la selección de las fuentes, los procedimientos de recogida de información y el análisis posterior.

La caracterización del caso en términos de alta exigencia se situó en un nivel interpretativo posterior al diagnósti-

co. La fase empírica permitió identificar las características organizativas, educativas y orientadoras del contexto; posteriormente, el contraste de estos resultados con la literatura científica permitió examinar en qué medida dicha configuración podía ser interpretada a partir de constructos próximos y fundamentar la propuesta conceptual de «contexto educativo de alta exigencia» desarrollada en el apartado 1.4. Esta distinción permite diferenciar los resultados directamente obtenidos en el estudio de la elaboración conceptual derivada de su interpretación.

Metodológicamente, se desarrolló un estudio de caso instrumental (Stake, 2005), de carácter aplicado y enfoque multimétodo, centrado en un único contexto institucional. Se combinaron análisis documental y normativo, datos cuantitativos descriptivos procedentes de cuestionarios, información cualitativa derivada de respuestas abiertas, observaciones y diarios de campo, y registros institucionales y profesionales. El diseño respondió a una finalidad de comprensión y diagnóstico del caso, no a la estimación de relaciones causales ni a la generalización estadística de los resultados.

La recogida principal de información se desarrolló durante el curso 2022-2023 e incorporó un componente retrospectivo mediante la revisión de documentación y registros institucionales y profesionales correspondientes a los cuatro cursos académicos anteriores. Este análisis permi-

tió ampliar la perspectiva temporal sobre determinadas demandas y actuaciones orientadoras, especialmente evaluaciones psicopedagógicas e intervenciones vinculadas a problemáticas psicológicas y emocionales.

Unidades de análisis y participantes

La investigación se estructuró en torno a tres unidades de análisis interrelacionadas:

- a) organización institucional y curricular, incluyendo estructura del centro, organización de las enseñanzas, procedimientos de acceso, sistemas de evaluación y mecanismos de coordinación;
- b) comunidad educativa, considerando características, necesidades, percepciones y demandas del alumnado, profesorado y familias;
- c) modelo de orientación educativa, incluyendo organización, actuaciones, procedimientos de intervención, acción tutorial, orientación académica y profesional, evaluación psicopedagógica y atención a las necesidades identificadas.

Estas unidades permitieron analizar las condiciones en las que se desarrollaba la experiencia educativa, las perspectivas de quienes participaban en ella y la respuesta orientadora existente.

La línea integrada estaba constituida durante el curso 2022-2023 por 146 estudiantes que cursaban simultáneamente enseñanzas generales y Enseñanzas Profesionales de Música. Se obtuvieron 112 cuestionarios válidos y anónimos, correspondientes al 76,7 % de esta población.

Participaron asimismo 27 docentes: 12 jefaturas de departamento representadas en la Comisión de Coordinación Pedagógica —sin contabilizar al Departamento de Orientación— y 15 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato no incluidos entre dichas jefaturas.

La información de las familias se obtuvo mediante 25 cuestionarios de participación voluntaria y se complementó con las aportaciones de sus tres representantes en el Consejo Escolar. Participaron igualmente los seis integrantes del equipo directivo, como informantes sobre organización institucional, coordinación y funcionamiento integrado de las enseñanzas, y los cinco miembros del Departamento de Orientación —la orientadora y cuatro docentes colaboradores voluntarios— en relación con las demandas recibidas y las actuaciones desarrolladas.

La diversidad de participantes respondía al carácter multifuente del diagnóstico. Ninguna perspectiva se consideró explicativa por sí sola; el propósito fue contrastar la información procedente de los diferentes colectivos con la documentación y los registros disponibles.

Fuentes y procedimientos de recogida de información

La investigación combinó fuentes documentales, institucionales y personales. Se analizaron la normativa estatal y autonómica aplicable, el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica y Profesional, el Plan Incluyo, documentación y registros históricos del Departamento de Orientación, memorias institucionales, actas de órganos de coordinación y participación, registros disponibles en RAÍCES y diarios de campo.

La recogida de información se organizó mediante tres protocolos correspondientes a las unidades de análisis.

El Protocolo 1, de caracterización institucional y curricular, analizó la estructura y el funcionamiento integrado del centro mediante revisión normativa y documental, registros institucionales e información del equipo directivo. Se examinaron especialmente organización de las enseñanzas, procedimientos de acceso, estructuras curriculares, sistemas de evaluación, distribución temporal y mecanismos de coordinación.

El Protocolo 2, de análisis de la comunidad educativa, se orientó a conocer las características, percepciones y necesidades de alumnado, profesorado y familias median-

te cuestionarios *ad hoc* elaborados específicamente para esta fase diagnóstica y administrados mediante Formularios de EducaMadrid, complementados con observaciones, diarios de campo y registros institucionales. Los cuestionarios combinaron diferentes tipos de preguntas cerradas y abiertas de acuerdo con los ámbitos explorados y tuvieron una finalidad descriptiva y exploratoria. No constituyeron escalas psicométricas estandarizadas ni instrumentos destinados a la evaluación clínica de los constructos considerados.

Los cuestionarios fueron elaborados inicialmente por la investigadora y sometidos, antes de su administración, a un proceso de revisión interna por los miembros del Departamento de Orientación y por la Jefatura de Estudios. Las observaciones y propuestas formuladas durante esta revisión fueron consideradas e incorporadas a la versión utilizada en la recogida de información. Este procedimiento tuvo como finalidad mejorar la adecuación de las preguntas a los objetivos del diagnóstico y al contexto institucional, y no debe interpretarse como un procedimiento formal de validación psicométrica o de validación de contenido por expertos. En el alumnado se exploraron aprendizaje, motivación académica y artística, bienestar emocional, expectativas y autorregulación; en el profesorado, necesidades de asesoramiento y formación, necesidades específicas de apoyo educativo, altas capacidades y alto potencial, ajuste de la respuesta, metodología y

coordinación; y en las familias, expectativas académicas y musicales, percepción del bienestar y necesidades de orientación y acompañamiento.

El Protocolo 3, de análisis del modelo de orientación, examinó el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica y Profesional, el Plan Incluyo, documentación y memorias del Departamento de Orientación, registros históricos de demandas, evaluaciones psicopedagógicas, medidas educativas y actuaciones registradas institucionalmente. La revisión retrospectiva de los cuatro cursos anteriores permitió analizar la evolución de determinadas demandas y respuestas.

Formularios de EducaMadrid, RAÍCES y matrices elaboradas mediante hojas de cálculo se utilizaron para recoger, organizar y sistematizar la información. Su función fue instrumental: facilitar la gestión y el contraste de fuentes, no sustituir la interpretación profesional de los datos.

Procedimiento de análisis y triangulación

Las respuestas cerradas de los cuestionarios se analizaron mediante frecuencias y porcentajes, con finalidad descriptiva. Para la presentación sintética de determinados resultados, se agruparon ítems temáticamente relacionados y se calcularon los porcentajes correspondientes

a las categorías de respuesta favorables definidas para cada indicador descriptivo. Estos indicadores se utilizaron para sintetizar las respuestas relativas a dimensiones específicas exploradas mediante los cuestionarios y no constituyeron escalas psicométricas ni puntuaciones estandarizadas. Dadas las características del diseño y de la participación, los resultados se utilizaron para caracterizar las respuestas de los participantes y no para realizar inferencias estadísticas sobre poblaciones externas al caso.

Las respuestas abiertas, observaciones, diarios de campo y documentación institucional se sometieron a un procedimiento de codificación temática orientado por los objetivos del estudio. La información se organizó mediante seis categorías analíticas, definidas a partir de los objetivos del diagnóstico y de los ámbitos explorados mediante los protocolos de recogida de información: alto potencial y altas capacidades; bienestar emocional; necesidades educativas; coordinación institucional; orientación académica y profesional; y atención a la diversidad.

El procedimiento tomó como referencia principios generales del análisis temático de Braun y Clarke (2006), pero tuvo una finalidad aplicada y categorial. Las categorías se utilizaron para sistematizar, organizar y contrastar información procedente de fuentes diferentes. Por ello, el procedimiento se presenta como una codificación y orga-

nización temática adaptada al diagnóstico institucional, y no como una aplicación exhaustiva del procedimiento de análisis temático descrito por Braun y Clarke ni como un proceso inductivo de generación de categorías a partir de los datos.

Posteriormente se realizó una triangulación de fuentes, contrastando documentación institucional y normativa, registros académicos y psicopedagógicos, cuestionarios, observaciones y diarios de campo, con el propósito de identificar convergencias, discrepancias y patrones recurrentes.

Los hallazgos fueron asimismo contrastados en espacios institucionales como la Comisión de Coordinación Pedagógica, las Juntas de Evaluación, el Consejo Escolar y el Departamento de Orientación. Este procedimiento se utilizó como mecanismo de contraste interno y contextualización de las interpretaciones, no como validación externa.

La combinación de estas estrategias permitió construir un diagnóstico articulado en las tres unidades de análisis definidas inicialmente: contexto institucional y curricular, comunidad educativa y modelo de orientación, estructura que organiza también la presentación de los resultados.

Consideraciones éticas y protección de la información

La recogida y el tratamiento de la información se desarrollaron atendiendo a criterios de voluntariedad, anonimato, confidencialidad y utilización educativa de los datos. Los cuestionarios dirigidos a los diferentes colectivos fueron anónimos y de participación voluntaria, y las personas participantes fueron informadas previamente de su finalidad en el marco del proceso de diagnóstico institucional y mejora de la orientación educativa.

El desarrollo de la fase diagnóstica y los procedimientos de recogida de información fueron aprobados por el Equipo Directivo y por el Consejo Escolar del centro, como órganos institucionales implicados en el desarrollo y seguimiento de las actuaciones educativas.

La información procedente de los cuestionarios fue analizada de forma agregada, sin posibilidad de identificación individual de los participantes. Del mismo modo, la información procedente de registros institucionales y profesionales fue utilizada exclusivamente para las finalidades del diagnóstico y tratada de forma confidencial. En el análisis y presentación de los resultados no se incorporaron datos personales que permitieran identificar individualmente al alumnado ni a los restantes participantes.

El estudio se desarrolló como una investigación educativa aplicada vinculada al diagnóstico institucional y a la mejora de la intervención orientadora. La aprobación institucional por el Equipo Directivo y el Consejo Escolar se diferencia de la evaluación formal por un comité de ética de investigación, procedimiento que no formó parte de esta fase diagnóstica.

Resultados del diagnóstico institucional

El análisis conjunto de las fuentes permitió caracterizar el caso desde las tres unidades establecidas en el diseño: organización institucional y curricular, comunidad educativa y modelo de orientación. La triangulación permitió, además, identificar ámbitos de necesidad recurrentes y analizar su presencia en diferentes fuentes y colectivos.

Los resultados se presentan siguiendo esta estructura y priorizando la descripción de las evidencias obtenidas. Su interpretación a la luz de la literatura científica se desarrolla en los apartados posteriores.

Organización institucional y curricular

El análisis normativo, documental y organizativo mostró una configuración institucional singular deriva-

da de la integración de enseñanzas generales y musicales dentro de un mismo centro. El CIEM Federico Moreno Torroba impartía Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Enseñanzas Elementales de Música y Enseñanzas Profesionales de Música, con una línea integrada constituida por 146 estudiantes que cursaban simultáneamente enseñanzas generales y profesionales de música.

La organización incorporaba procedimientos específicos de acceso y una estructura curricular diferenciada respecto de un centro ordinario de Educación Secundaria. La simultaneidad de ambos itinerarios implicaba la coexistencia de materias correspondientes a las enseñanzas generales y a la formación musical especializada, así como sistemas de evaluación académica y musical diferenciados.

El análisis mostró asimismo la existencia de estructuras de coordinación entre ambos ámbitos formativos, necesarias por la participación de profesorado perteneciente a especialidades y cuerpos docentes diferentes y por la concurrencia de actividades académicas y artísticas dentro de la trayectoria del mismo alumnado.

La organización temporal constituía otra característica relevante. Los horarios lectivos se combinaban con las actividades propias de las enseñanzas musicales, incrementando la dedicación educativa. La evidencia institucional

permitió, por tanto, identificar una trayectoria caracterizada por la simultaneidad de dos ámbitos formativos reglados, con requerimientos curriculares, evaluativos y organizativos propios.

Comunidad educativa: características, percepciones y necesidades

Los principales indicadores descriptivos derivados de los cuestionarios dirigidos a alumnado, profesorado y familias se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1. Principales indicadores descriptivos derivados de los cuestionarios diagnósticos

Colectivo	Indicador descriptivo	Resultado
Alumnado (n = 112)	Percepción de que la elevada exigencia académica y musical podía generar malestar emocional, estrés o ansiedad	71 %
Profesorado (n = 27)	Necesidad de mayor formación y asesoramiento en altas capacidades, alto potencial o talento específico, ajuste de la respuesta educativa y atención a necesidades emocionales	94 %
Profesorado (n = 27)	Necesidad de mejorar la coordinación entre enseñanzas generales y Enseñanzas Profesionales de Música	81 %
Familias (n = 25)	Necesidad de fortalecer la detección temprana de necesidades y potencialidades y el ajuste de la respuesta educativa	89 %
Familias (n = 25)	Necesidad de mayor orientación para el acompañamiento emocional	92 %

Nota: elaboración propia. Los indicadores se construyeron mediante la agrupación temática de varios ítems relacionados con cada dimensión explorada en los cuestionarios ad hoc. Los porcentajes corresponden a las categorías de respuesta favorables definidas para cada indicador y tienen una finalidad exclusivamente descriptiva. No constituyen puntuaciones de escalas psicométricas estandarizadas ni deben interpretarse como estimaciones de prevalencia.

Estudiantado

Los resultados correspondientes a los 112 cuestionarios válidos del alumnado, contrastados con observaciones y registros institucionales, mostraron elevado rendimiento e implicación académica y artística, junto con referencias a autoexigencia, perfeccionismo y orientación al logro.

El 71 % del alumnado participante consideró que la elevada exigencia académica y musical podía generar malestar emocional, estrés o ansiedad. Este resultado recoge una percepción acerca de las posibles consecuencias de la exigencia y no constituye una estimación de prevalencia de ansiedad, estrés o problemas de salud mental.

Se observaron asimismo manifestaciones de desmotivación ante actividades percibidas como poco desafiantes o repetitivas. La coexistencia de referencias a exigencia, implicación y desmotivación ante determinadas actividades mostró experiencias educativas heterogéneas dentro del alumnado.

Un resultado especialmente relevante correspondió a la identificación de capacidades y potencialidades. Menos del 1 % del alumnado figuraba formalmente identificado con altas capacidades en los registros institucionales, mientras diferentes fuentes recogían indicadores de ele-

vado rendimiento o potencial en un número superior de estudiantes. Estos indicadores no se consideraron equivalentes a una identificación formal de altas capacidades.

Profesorado

La información proporcionada por los 27 docentes participantes permitió identificar necesidades relacionadas con la respuesta educativa y la coordinación institucional.

El 94 % del profesorado consideró necesaria una mayor formación y asesoramiento en ámbitos relacionados con altas capacidades, alto potencial o talento específico, ajuste de la respuesta educativa y atención a necesidades emocionales.

Por otra parte, el 81 % señaló la necesidad de mejorar la coordinación entre las enseñanzas generales y las Enseñanzas Profesionales de Música. Las fuentes cualitativas e institucionales mostraron asimismo demandas de asesoramiento vinculadas a necesidades específicas de apoyo educativo, altas capacidades, desarrollo del talento, metodología y atención a necesidades emocionales.

Familias

Las familias participantes mostraron una elevada implicación en el seguimiento de las trayectorias académicas y musicales y expresaron preocupación por la compatibilización de ambas enseñanzas.

El 89 % de las familias participantes consideró necesario fortalecer la detección temprana de necesidades y potencialidades y el ajuste de la respuesta educativa, mientras el 92 % manifestó la necesidad de una mayor orientación para el acompañamiento emocional.

Dado el carácter voluntario de la participación, estos porcentajes describen las respuestas de las familias participantes y no permiten estimar la opinión de la totalidad de las familias del centro.

Consideradas conjuntamente, las perspectivas del alumnado, profesorado y familias mostraron convergencias en torno a la compatibilización de las demandas académicas y musicales, el bienestar, la identificación de necesidades y potencialidades, el ajuste de la respuesta educativa y la coordinación.

Organización y funcionamiento del modelo de orientación

El análisis de la documentación institucional, los registros históricos, el PAT, el POAP, el Plan Incluyo, la documentación del Departamento de Orientación y los registros disponibles en RAÍCES mostró actuaciones orientadoras con diferentes grados de planificación preventiva.

El Plan de Acción Tutorial presentaba un desarrollo sistemático y preventivo principalmente en Educación Secundaria Obligatoria. La orientación académica y profesional estaba planificada mediante el POAP e incluía actuaciones grupales y una Jornada Anual de Orientación Académica y Profesional relacionada también con estudios superiores, itinerarios y salidas profesionales vinculadas al ámbito musical.

Junto a estos ámbitos planificados, el análisis documental y retrospectivo mostró que una parte relevante de las actuaciones individualizadas se iniciaba a partir de demandas formuladas por profesorado, familias o alumnado.

En los cuatro cursos académicos anteriores a 2022-2023 se registraron siete evaluaciones psicopedagógicas. Durante ese mismo periodo, los registros mostraban una presencia inferior al 1 % de alumnado formalmente identificado con altas capacidades, mientras otras fuentes re-

cogían indicadores de rendimiento elevado o potencial en un número superior. Los datos no permiten determinar cuántos de estos estudiantes habrían cumplido criterios de altas capacidades tras una evaluación psicopedagógica.

El análisis retrospectivo registró asimismo 16 intervenciones relacionadas con problemáticas psicológicas y emocionales significativas, desarrolladas fundamentalmente mediante actuaciones individualizadas iniciadas a partir de demandas del alumnado, las familias o el profesorado.

Durante el periodo retrospectivo analizado no constaban programas universales específicos de carácter preventivo dirigidos a la promoción del bienestar emocional del conjunto del alumnado. Este resultado se refiere específicamente a la documentación y registros analizados y no implica ausencia de cualquier actuación educativa relacionada con el bienestar.

En conjunto, los resultados mostraron una coexistencia de componentes preventivos y reactivos. Mientras la acción tutorial —especialmente en ESO— y la orientación académica y profesional presentaban mayor planificación preventiva, la evaluación psicopedagógica, la detección de potencialidades y la atención a problemáticas emocionales se activaban predominantemente a partir de necesidades previamente expresadas o identificadas.

Integración de las necesidades identificadas

La triangulación de cuestionarios, documentación, registros institucionales y profesionales, observaciones y diarios de campo permitió identificar seis ámbitos recurrentes de necesidad:

1. detección temprana de necesidades educativas y potencialidades;
2. evaluación psicopedagógica cuando resultara necesaria;
3. formación y asesoramiento al profesorado para el ajuste de la respuesta educativa, la atención a la diversidad y el desarrollo del talento;
4. coordinación entre enseñanzas generales y Enseñanzas Profesionales de Música;
5. prevención y atención al bienestar emocional;
6. seguimiento sistemático de las necesidades académicas, emocionales y vocacionales del alumnado.

Estos ámbitos no procedieron de una única pregunta o colectivo, sino de la convergencia de información obtenida mediante diferentes fuentes.

La relación entre las tres unidades de análisis permite representar el diagnóstico mediante una estructura de dimensiones interdependientes:

contexto institucional y curricular ↔ comunidad educativa ↔ modelo de orientación.

Las características institucionales delimitaban las condiciones en las que se desarrollaba la trayectoria académico-musical; la comunidad educativa proporcionaba información sobre cómo se experimentaban y valoraban esas condiciones y sobre las necesidades percibidas; y el análisis del modelo de orientación permitía determinar las respuestas disponibles y su grado de planificación preventiva.

La fase diagnóstica no permite establecer relaciones causales entre estas dimensiones. No puede afirmarse que la simultaneidad de estudios cause malestar emocional, que la ausencia de procedimientos sistemáticos de detección explique la reducida identificación formal de altas capacidades o que determinadas formas de coordinación produzcan resultados específicos. Sí permite identificar patrones concurrentes, discrepancias y necesidades institucionales susceptibles de interpretación mediante la literatura científica.

Los resultados describen, por tanto, una configuración educativa concreta. Determinar en qué medida dicha configuración puede conceptualizarse como un contexto educativo de alta exigencia requiere contrastar la evidencia del caso con los constructos y resultados disponibles en la investigación previa.

De la evidencia del caso a la conceptualización de los contextos educativos de alta exigencia

Los resultados del diagnóstico muestran una configuración educativa caracterizada por la simultaneidad de dos ámbitos formativos reglados, sistemas de evaluación académica y musical diferenciados, elevada dedicación educativa y necesidades específicas de coordinación. A estas condiciones institucionales se añadieron percepciones y demandas de la comunidad educativa relacionadas con la compatibilización de ambas enseñanzas, el bienestar, la detección de necesidades y potencialidades y el ajuste de la respuesta educativa.

Estas evidencias permiten caracterizar el caso, pero no bastan por sí solas para establecer que constituya un «contexto educativo de alta exigencia» en sentido científico. En la literatura revisada para este capítulo no se ha identificado una categoría internacional única y consolidada equivalente a esta expresión, dotada de definición

consensuada, instrumentos específicos de medida y un programa acumulativo de investigación.

La literatura proporciona, sin embargo, constructos próximos que permiten analizar separadamente algunas dimensiones presentes en el caso estudiado. Entre los más relevantes para este capítulo se encuentran las *high-achieving schools* (Luthar et al., 2020) y la *academic pressure* (Stearse et al., 2023), junto con otras líneas de investigación sobre expectativas de logro, competitividad, evaluación y selectividad académica. Estas categorías no son intercambiables, pero permiten identificar dimensiones relacionadas con intensidad de las demandas, expectativas de desempeño, evaluación, comparación social y carga temporal.

La literatura sobre *high-achieving schools* resulta particularmente relevante para establecer esta distinción. Los trabajos desarrollados en este ámbito han analizado centros caracterizados por niveles elevados de logro y expectativas de desempeño y han identificado procesos relacionados con presión para destacar, comparación social y elevadas expectativas de rendimiento (Luthar et al., 2020). No obstante, una parte importante de esta investigación procede de contextos estadounidenses de alto rendimiento y, frecuentemente, de determinados entornos socioeconómicos. Su utilidad para interpretar el caso español es, por tanto, conceptual y comparativa, no de equivalencia directa.

La investigación sobre *academic pressure* aporta un segundo marco relevante. La revisión sistemática de Steare et al. (2023), muestra asociaciones entre presión académica y diferentes indicadores de salud mental durante la adolescencia. Sin embargo, tampoco sería adecuado identificar alta exigencia y presión académica. El diagnóstico realizado permite ilustrar esta diferencia: por una parte, se identificaron condiciones institucionales de elevada demanda; por otra, el alumnado expresó percepciones acerca de los posibles efectos emocionales de esa exigencia. Ambos elementos pueden relacionarse, pero no constituyen la misma variable.

Esta distinción conduce a un principio conceptual fundamental: demanda, presión, rendimiento y bienestar deben mantenerse analíticamente diferenciados. La demanda remite a aquello que el contexto requiere del estudiante; la presión, a procesos o experiencias que pueden producirse en relación con esas exigencias; el rendimiento, a determinados resultados alcanzados; y el bienestar, a una dimensión de la experiencia personal que puede relacionarse con los anteriores sin quedar determinada exclusivamente por ellos. Confundir estas dimensiones conduciría a definir la alta exigencia mediante sus supuestas consecuencias y utilizar posteriormente esas mismas consecuencias para demostrar sus efectos.

Los resultados del caso son compatibles con esta diferenciación. En el alumnado coexistían elevado rendimiento e implicación académica y artística con referencias a autoexigencia, perfeccionismo y posibles efectos emocionales de las demandas. La exigencia no puede representarse, por tanto, únicamente en términos de riesgo: una trayectoria puede incorporar simultáneamente oportunidades de desarrollo, compromiso y rendimiento y necesidades de apoyo que varían entre estudiantes y momentos educativos.

La investigación específica sobre jóvenes músicos aporta una dimensión adicional. La formación musical especializada incorpora demandas propias —práctica instrumental continuada y autorregulada, clases especializadas, ensayos, audiciones, conciertos, evaluación experta y exposición pública— que, cuando se desarrollan simultáneamente con la educación general, pueden añadir exigencias de organización temporal y coordinación. En la literatura revisada para este capítulo se ha localizado escasa investigación que analice conjuntamente la carga acumulativa de ambas trayectorias. Resulta, por ello, más riguroso hablar de simultaneidad de demandas académico-musicales que asumir que dicha simultaneidad produce necesariamente estrés, ansiedad o agotamiento.

La heterogeneidad encontrada entre músicos adolescentes refuerza esta cautela. Papageorgi (2021), identificó

perfiles diferenciados de músicos adolescentes atendiendo a variables relacionadas con ansiedad ante la interpretación, motivación y autopercepción. Por su parte, Stoeber y Eismann (2007), mostraron la conveniencia de diferenciar entre dimensiones del perfeccionismo relacionadas de manera distinta con esfuerzo, logro y malestar. La formación musical especializada no puede caracterizarse, por tanto, como una condición homogénea de vulnerabilidad.

A partir del contraste entre los resultados del estudio de caso y estas líneas de investigación puede proponerse una delimitación multidimensional de la alta exigencia. Su finalidad no es establecer una etiqueta aplicable a determinados centros o estudiantes, sino disponer de una categoría analítica que permita describir configuraciones educativas caracterizadas por demandas elevadas, sostenidas o concurrentes y estudiar posteriormente su relación con recursos, experiencias y resultados.

Las dimensiones que se proponen a continuación no constituyeron categorías *a priori* del análisis empírico ni fueron utilizadas para clasificar los datos durante la fase diagnóstica. Su formulación se realizó *a posteriori*, mediante el contraste interpretativo entre los resultados obtenidos en el estudio de caso y los constructos y evidencias identificados en la literatura revisada.

Para evitar identificar las características del contexto con la forma en que son experimentadas por cada estudiante, resulta conveniente diferenciar entre dimensiones caracterizadoras de las demandas y dimensiones moduladoras de su experiencia. Las primeras permiten describir qué exige el contexto y cómo se organizan esas exigencias; las segundas permiten analizar los recursos con los que el estudiante afronta dichas demandas y la manera en que las percibe e interpreta. Esta distinción resulta coherente con el principio anteriormente establecido de mantener analíticamente diferenciadas demanda, presión, rendimiento y bienestar.

Dimensiones caracterizadoras de las demandas

Una primera dimensión corresponde a la simultaneidad y acumulación de demandas. La exigencia no depende únicamente de la dificultad de una tarea aislada, sino también de la concurrencia sostenida de diferentes obligaciones, actividades y requerimientos que deben ser atendidos por el mismo estudiante. En el caso analizado, esta acumulación deriva de la simultaneidad entre las exigencias propias de las enseñanzas generales y las correspondientes a las Enseñanzas Profesionales de Música.

Una segunda dimensión se refiere a la intensidad y especialización de las tareas. Las demandas pueden diferir

en volumen, complejidad, ritmo, especificidad técnica y tiempo necesario para alcanzar los estándares esperados. En la formación musical especializada esta dimensión adquiere especial relevancia mediante la práctica instrumental continuada, el desarrollo técnico y la preparación específica requerida para diferentes situaciones de interpretación y evaluación.

Una tercera dimensión corresponde a la densidad y relevancia de los procesos evaluativos. La exigencia puede aumentar cuando concurren diferentes procedimientos de evaluación, especialmente si requieren demostraciones frecuentes de desempeño o poseen consecuencias relevantes para la progresión educativa. En las trayectorias académico-musicales coexisten las evaluaciones propias de la educación general con pruebas, audiciones, conciertos u otras situaciones en las que el desempeño artístico es valorado por profesorado, tribunales o público.

Una cuarta dimensión comprende las expectativas de desempeño. Estas pueden proceder del propio estudiante, del profesorado, de las familias, de los iguales o de la propia cultura institucional. Las expectativas elevadas no constituyen por sí mismas una condición negativa y pueden favorecer compromiso y desarrollo. Su relevancia para la exigencia reside en los estándares de desempeño que contribuyen a establecer y en su interacción con las restantes demandas y recursos.

Una quinta dimensión corresponde a la carga temporal y las necesidades de coordinación. La exigencia no depende únicamente del contenido de las tareas, sino también de su distribución temporal y de la posibilidad de compatibilizarlas. Horarios lectivos, estudio académico, práctica instrumental, ensayos, actuaciones y evaluaciones pueden concentrarse o solaparse, haciendo especialmente relevante la coordinación entre los diferentes ámbitos formativos.

Una sexta dimensión es la multiplicidad de dominios de desarrollo y rendimiento. Esta dimensión debe diferenciarse de la simple acumulación de tareas. La acumulación describe la concurrencia cuantitativa de demandas; el carácter multidominio indica que estas proceden de ámbitos formativos cualitativamente diferentes, con objetivos, criterios de logro, formas de evaluación y culturas de aprendizaje parcialmente propias. En el caso estudiado, el alumnado debe responder simultáneamente a un dominio académico general y a otro artístico-musical especializado.

Estas seis dimensiones permiten caracterizar la estructura institucional de las demandas, aunque su presencia e intensidad no determinan por sí solas cómo será experimentada una trayectoria. Para comprender esa experiencia deben considerarse, además, dos dimensiones moduladoras.

Dimensiones moduladoras de la experiencia de las demandas

La primera corresponde a los recursos personales, relacionales e institucionales disponibles. Entre los recursos personales pueden encontrarse autorregulación, estrategias de afrontamiento, motivación o percepción de competencia; entre los relacionales, el apoyo de familia, profesorado e iguales; y entre los institucionales, la tutoría, la orientación, la coordinación, la flexibilidad organizativa y las medidas educativas disponibles. En el ámbito musical, la investigación ha relacionado las experiencias de autonomía, competencia y vinculación con la continuidad o cese de la actividad musical (Evans et al., 2013), mientras otros trabajos han destacado la relevancia de las relaciones entre alumnado, familias y profesorado en los procesos de aprendizaje musical (Creech, 2010).

La segunda dimensión moduladora es la percepción e interpretación del estudiante. Condiciones institucionales aparentemente semejantes pueden ser experimentadas de forma diferente según las capacidades, experiencias previas, expectativas, objetivos, motivación y apoyos disponibles. La percepción individual no determina por sí misma si un contexto presenta demandas elevadas, pero resulta imprescindible para comprender cómo esas demandas son vividas y qué relación pueden mantener con el bienestar, el rendimiento o la continuidad de la trayectoria.

La diferenciación entre ambos grupos de dimensiones permite formular una relación conceptual básica:

Características de las demandas → interacción con recursos y percepción → experiencia de la trayectoria y posibles resultados.

Esta relación no pretende establecer una secuencia causal demostrada. Su función es ordenar analíticamente variables que deben mantenerse diferenciadas y generar hipótesis susceptibles de contraste posterior.

A partir de esta estructura se propone la siguiente definición operativa:

Se entiende por contexto educativo de alta exigencia aquel en el que convergen de manera sostenida demandas elevadas de carácter académico, técnico o de desempeño, caracterizadas por su intensidad o especialización, la acumulación de requerimientos, la relevancia de los procesos evaluativos, las expectativas de desempeño, cargas temporales significativas y, en determinados casos, la concurrencia de varios dominios formativos. La experiencia y los posibles efectos de estas demandas no se consideran inherentes a la alta exigencia, sino dependientes de su interacción con los recursos personales, relacionales e institucionales disponibles y con la percepción e interpretación del propio estudiante.

Esta definición constituye una propuesta conceptual integradora derivada del diálogo entre los resultados del estudio de caso y la literatura científica revisada. No reproduce un constructo previamente validado ni pretende establecer que cualquier centro que presente alguna de estas características deba clasificarse como de alta exigencia. Su función es analítica: proporcionar dimensiones que permitan describir y estudiar contextos en los que las demandas educativas presentan niveles elevados de intensidad, acumulación, especialización, carga temporal o multidominio.

Desde esta perspectiva, el CIEM Federico Moreno Torroba puede analizarse como un caso en el que concurren varias de las dimensiones caracterizadoras propuestas: simultaneidad y acumulación de demandas, especialización académica y artística, sistemas evaluativos diferenciados, elevada dedicación temporal, necesidad de coordinación y concurrencia de dos dominios formativos. Los resultados aportan asimismo información sobre recursos y percepciones de la comunidad educativa, pero el estudio de caso único no permite establecer el peso relativo de cada dimensión ni validar la estructura conceptual propuesta.

Su transformación en un constructo empírico requerirá definir indicadores observables para las dimensiones caracterizadoras y moduladoras, analizar su estructura y estudiar su validez convergente y discriminante respecto

de conceptos próximos como presión académica, competitividad, sobrecarga, alto rendimiento, estrés o bienestar. El presente estudio permite generar una estructura conceptual y formular hipótesis, no validar el constructo.

La conceptualización realizada modifica, a su vez, la pregunta dirigida a la orientación educativa. Si alta exigencia no equivale a malestar y el rendimiento no informa por sí mismo de las condiciones en las que se desarrolla una trayectoria, resulta necesario comprender qué se exige al estudiante, qué necesidades y potencialidades presenta, con qué recursos cuenta y qué oportunidades y apoyos proporciona el contexto.

Uno de los resultados del diagnóstico adquiere especial relevancia desde esta perspectiva: la distancia observada entre una identificación formal de altas capacidades inferior al 1 % y la presencia de indicadores de elevado rendimiento o potencial procedentes de otras fuentes. Este hallazgo no permite inferir cuántos estudiantes deberían haber sido identificados formalmente, pero plantea una cuestión central para una orientación preventiva: cómo reconocer necesidades y potencialidades antes de que la intervención dependa exclusivamente de una demanda ya formulada. Esta cuestión constituye el objeto del apartado siguiente.

De la identificación de necesidades al desarrollo del potencial y la personalización

Uno de los resultados relevantes del diagnóstico se refiere a la relación entre los procedimientos de identificación existentes y las características observadas en el alumnado. Los registros institucionales mostraban una presencia inferior al 1 % de estudiantes formalmente identificados con altas capacidades, mientras otras fuentes recogían indicadores de elevado rendimiento o potencial en un número superior. Paralelamente, familias y profesorado expresaban necesidades relacionadas con la detección temprana, el alto potencial, el talento específico y el ajuste de la respuesta educativa.

Estos resultados requieren una interpretación prudente. La presencia de indicadores de rendimiento elevado, aptitudes destacadas o potencial apreciados mediante diferentes fuentes no equivale a una identificación formal de altas capacidades. Tampoco la discrepancia observada permite estimar retrospectivamente cuántos estudiantes habrían cumplido criterios para dicha identificación si hubieran sido evaluados. Lo que el estudio plantea es una cuestión diferente: cuando los procedimientos de evaluación se activan fundamentalmente a partir de una demanda previa, determinadas necesidades o potencialidades que no generan una solicitud explícita pueden permanecer menos visibles.

Esta constatación sitúa a la orientación ante un problema central: cómo ampliar la capacidad de conocer tempranamente al alumnado sin convertir la orientación en un sistema de evaluación permanente ni confundir detección con diagnóstico. La identificación inicial puede permitir reconocer indicadores que aconsejen observar, profundizar o proporcionar determinadas oportunidades, pero no debe utilizarse para anticipar conclusiones que requieren procedimientos específicos de evaluación psicopedagógica.

De la identificación al desarrollo del potencial

Esta distinción resulta especialmente importante en el ámbito de las altas capacidades y del desarrollo del talento. La literatura contemporánea permite diferenciar entre potencial, competencia desarrollada y rendimiento manifiesto. El modelo evolutivo de Subotnik et al. (2011), plantea que las capacidades iniciales no constituyen un resultado acabado y que su transformación progresiva depende de oportunidades educativas, práctica, apoyo, motivación y otras variables psicosociales. Identificar potencial no equivale, desde esta perspectiva, a predecir de manera determinista el rendimiento futuro ni a asignar una categoría estable al estudiante.

Esta concepción amplía la pregunta orientadora. Junto a la determinación de necesidades educativas o, cuando

corresponda, de condiciones que requieren evaluación especializada, adquieren relevancia otras cuestiones: qué fortalezas presenta el estudiante, en qué condiciones se manifiestan, qué intereses sostienen su implicación, qué oportunidades ha tenido para desarrollarlas, qué barreras pueden estar limitando su expresión y qué experiencias educativas podrían favorecer su evolución.

La formación musical especializada exige una cautela adicional. El elevado rendimiento musical o académico no constituye por sí mismo evidencia de altas capacidades intelectuales. La posible transferencia de la formación musical hacia capacidades cognitivas o resultados académicos no musicales ha sido ampliamente debatida; el metaanálisis de Sala y Gobet (2020), concluye que la evidencia disponible no respalda una transferencia causal generalizada cuando se consideran especialmente los estudios metodológicamente más rigurosos.

La formulación más defendible es, por tanto, que en un contexto que combina educación general y formación musical especializada pueden coexistir perfiles diversos de capacidades, rendimiento, intereses y potencialidades. Algunas de estas características pueden resultar menos visibles cuando los procedimientos de identificación dependen predominantemente de dificultades manifiestas o demandas explícitas. Esta heterogeneidad justifica ampliar el conocimiento educativo del alumnado sin anticipar conclusiones sobre su identificación formal.

Una comprensión multifuente y contextualizada

La ampliación del objeto de identificación plantea qué información resulta relevante para orientar. Una calificación, una prueba estandarizada, la observación del profesorado, la información familiar o la percepción del propio estudiante proporcionan perspectivas diferentes y parciales. Ninguna fuente permite, aisladamente, reconstruir una trayectoria educativa compleja.

El diagnóstico desarrollado en el CIEM se apoyó precisamente en información procedente de cuestionarios, documentación institucional, registros académicos y psicopedagógicos, observaciones y diarios de campo. La combinación de estas fuentes permitió identificar convergencias y discrepancias, aunque no debe interpretarse como la aplicación de un protocolo universalmente validado de identificación multifuente.

La triangulación puede entenderse, más prudentemente, como un principio de contraste e integración de información. Su utilidad depende de la pertinencia de las fuentes, de las garantías de los instrumentos empleados y de la existencia de criterios que permitan interpretar posibles discrepancias. Acumular información no mejora automáticamente una decisión.

La participación del estudiante adquiere especial relevancia en esta comprensión. Intereses, aspiraciones, per-

cepción de competencia, objetivos y experiencia de las demandas aportan información complementaria a los registros de rendimiento y a las apreciaciones de los adultos implicados.

La identificación puede concebirse, así como un proceso orientado a comprender antes que a clasificar. Ello no excluye que, cuando existan indicios suficientes, deba realizarse una evaluación psicopedagógica formal. Implica diferenciar la exploración inicial de necesidades, fortalezas y potencialidades del procedimiento especializado destinado a determinar necesidades educativas y fundamentar, cuando corresponda, las decisiones asociadas a una identificación formal.

De las fortalezas a las oportunidades de desarrollo

Incorporar fortalezas y potencialidades modifica también la finalidad de la respuesta orientadora. Si el desarrollo de las capacidades depende, entre otros factores, de las oportunidades educativas disponibles (Subotnik et al., 2011), reconocer una fortaleza sin considerar las condiciones para su desarrollo posee un valor educativo limitado. La pregunta deja de ser únicamente qué características presenta el estudiante para incorporar también qué oportunidades educativas pueden favorecer su exploración y desarrollo.

Esta perspectiva introduce además una dimensión de equidad. El rendimiento observado no constituye necesariamente una representación completa del potencial de un estudiante, puesto que las oportunidades educativas, las condiciones sociofamiliares, los recursos disponibles y determinadas barreras contextuales pueden influir tanto en el reconocimiento como en el desarrollo de las capacidades. La literatura sobre altas capacidades y desventaja ha mostrado precisamente la relevancia de estas barreras y de las oportunidades disponibles para la identificación y el desarrollo del talento (Reynen et al., 2023). El rendimiento previamente demostrado constituye, por tanto, una fuente relevante de información, pero no debería interpretarse como un límite definitivo de las posibilidades futuras.

La desmotivación observada ante actividades percibidas como poco desafiantes resulta de interés en este marco. El resultado no permite atribuir dicha desmotivación a altas capacidades ni establecer una explicación causal, pero sí plantea la conveniencia de considerar el ajuste entre características del alumnado y oportunidades educativas como una dimensión susceptible de análisis.

Desde el planteamiento adoptado en este capítulo, el desarrollo de fortalezas y potencialidades no necesita quedar restringido conceptualmente al alumnado formalmente identificado con altas capacidades. Oportunidades de en-

riquecimiento, exploración, profundización, autonomía y desarrollo de intereses pueden formar parte de una respuesta educativa diversificada, siempre que su finalidad, intensidad y características se ajusten a las necesidades y evidencias disponibles. La identificación formal de altas capacidades y la promoción general de oportunidades de desarrollo constituyen, por tanto, procesos relacionados, pero no equivalentes.

Personalización como traducción educativa del conocimiento

Es en este punto donde identificación y personalización encuentran su relación más directa. Conocer mejor al estudiante adquiere sentido cuando la información relevante puede contribuir a ajustar oportunidades, apoyos y decisiones.

El concepto de personalización requiere, no obstante, una delimitación cuidadosa. La revisión sistemática de Bernacki et al. (2021), muestra una considerable diversidad en las definiciones y formas de implementación del *personalized learning*. La personalización no debería utilizarse como sinónimo de individualización absoluta ni como obligación de construir un itinerario completamente diferente para cada estudiante.

En el marco de la orientación puede entenderse como la utilización sistemática de información relevante sobre ne-

cesidades, fortalezas, intereses, aspiraciones y trayectoria para ajustar oportunidades, apoyos y decisiones dentro de un marco educativo común.

Esta formulación permite relacionar personalización e inclusión. Reconocer diferencias individuales no implica necesariamente separar al alumnado, sino disponer de suficiente flexibilidad para que estudiantes con perfiles diversos puedan participar, progresar y desarrollar sus capacidades dentro de un proyecto educativo compartido.

La personalización tampoco puede reducirse a una adaptación automática basada en datos. El conocimiento del estudiante es necesariamente parcial y evolutivo; las decisiones requieren interpretación contextual y deben permanecer abiertas a revisión. La participación del propio alumnado resulta, por ello, relevante para definir objetivos, valorar alternativas y comprender el significado que las diferentes decisiones adquieren dentro de su trayectoria.

La trayectoria educativa no debería construirse exclusivamente para el estudiante, sino progresivamente con el estudiante. Esta participación no implica trasladarle toda la responsabilidad sobre decisiones complejas. La función orientadora consiste en proporcionar información y acompañamiento, ampliar alternativas, contrastar expectativas y favorecer una toma de decisiones progresivamente autónoma.

Implicaciones para la orientación

Los resultados del caso permiten identificar, por tanto, una tensión entre la existencia de indicadores de potencial procedentes de diferentes fuentes y unos procedimientos de evaluación que se activaban predominantemente a partir de demandas. La respuesta a esta tensión no consiste en incrementar indiscriminadamente el número de evaluaciones psicopedagógicas ni en identificar como altas capacidades al alumnado de rendimiento elevado.

La implicación es diferente: diferenciar niveles y finalidades de identificación, disponer de procedimientos proporcionados para conocer tempranamente necesidades y potencialidades, integrar información relevante, generar oportunidades educativas y recurrir a la evaluación especializada cuando existan indicios que la justifiquen.

De este análisis se deriva un principio que será incorporado al marco integrado: la identificación temprana solo adquiere pleno sentido cuando existe capacidad de respuesta. Detectar sin posibilidad de interpretar y actuar puede aumentar la información disponible sin producir necesariamente una mejora de la respuesta educativa.

Esta cuestión trasciende el desarrollo del potencial. Los resultados del diagnóstico mostraron que la coexistencia

entre actuaciones preventivas y actuaciones iniciadas predominantemente a demanda aparecía también en otros ámbitos del modelo de orientación. Analizar esta relación y sus implicaciones constituye el objeto del apartado siguiente.

De la intervención a demanda a una orientación preventiva y sistemática

El diagnóstico del CIEM Federico Moreno Torroba mostró la coexistencia de actuaciones con diferente grado de planificación preventiva. La acción tutorial, particularmente en Educación Secundaria Obligatoria, y la orientación académica y profesional presentaban una organización sistemática mediante el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional. En cambio, la evaluación psicopedagógica, la identificación de potencialidades y la atención a determinadas problemáticas emocionales se desarrollaban predominantemente a partir de demandas formuladas por profesorado, familias o alumnado.

Este resultado desaconseja caracterizar el modelo mediante una oposición simple entre orientación «preventiva» y «reactiva». Ambas lógicas coexistían dentro de la misma institución y su presencia variaba según el ámbito de intervención. La evolución hacia planteamientos pre-

ventivos no exige abandonar las funciones diagnósticas, remediales o de atención individual, sino integrarlas dentro de un proceso más amplio de acompañamiento.

La intervención a demanda continúa siendo necesaria. Alumnado, familias y profesorado deben poder solicitar ayuda cuando perciben una dificultad, una necesidad de evaluación o una situación que requiere asesoramiento especializado. La limitación aparece cuando determinados ámbitos dependen predominantemente de que la necesidad haya sido previamente reconocida y expresada, porque ello puede reducir la capacidad de anticipación y hacer menos visibles situaciones que todavía no han generado una demanda explícita.

Los registros retrospectivos permiten observar esta cuestión en dos ámbitos. Durante los cuatro cursos anteriores a 2022-2023 se documentaron siete evaluaciones psicopedagógicas y 16 intervenciones relacionadas con problemáticas psicológicas y emocionales significativas. Estos datos no permiten determinar cuántas evaluaciones habrían sido necesarias ni estimar la prevalencia de problemas psicológicos. Su relevancia reside en mostrar que una parte importante de estas actuaciones individualizadas se activaba después de la formulación de una demanda. Al mismo tiempo, no constaban en los registros analizados programas universales específicos de prevención del bienestar emocional durante ese periodo.

La cuestión central es, por tanto, qué significa prevenir en orientación educativa. La prevención no equivale simplemente a evaluar antes ni a incrementar indiscriminadamente la recogida de información. Un sistema puede producir numerosos datos sin mejorar necesariamente las decisiones si no dispone de procedimientos, recursos y actuaciones capaces de interpretar la información obtenida y transformarla en respuesta educativa.

La literatura internacional sobre *universal screening* y sistemas multinivel de apoyo ofrece principios útiles para analizar esta cuestión, aunque procede fundamentalmente de otros contextos educativos y profesionales y no debe trasladarse de manera directa al sistema español. El cribado universal se plantea en estos marcos como un procedimiento sistemático de identificación inicial vinculado a procesos posteriores de toma de decisiones y provisión de apoyos, y no como una finalidad en sí misma (Verlenden et al., 2021). De forma complementaria, los sistemas multinivel de apoyo organizan la respuesta educativa mediante niveles progresivamente diferenciados de intervención y apoyo en función de las necesidades identificadas (Nitz et al., 2023). Su interés para este estudio reside, por tanto, en principios como la anticipación, la identificación temprana, la graduación de apoyos y el seguimiento, sin asumir la transferencia directa de su estructura al sistema educativo español.

De este planteamiento se deriva un principio central: la prevención requiere articular anticipación y capacidad de respuesta. La anticipación permite reconocer necesidades o indicadores antes de que necesariamente se conviertan en problemas consolidados; la capacidad de respuesta permite transformar la información obtenida en actuaciones educativas proporcionadas. Ambos componentes resultan complementarios: detectar sin disponer de posibilidades de interpretación y respuesta puede aumentar la información disponible sin mejorar la intervención, mientras responder únicamente cuando el problema ya se ha manifestado limita la capacidad preventiva.

Universalidad y proporcionalidad de los apoyos

Una orientación preventiva no requiere aplicar la misma intervención a todo el alumnado. Las necesidades identificadas en el diagnóstico —detección de necesidades y potencialidades, evaluación psicopedagógica, asesoramiento al profesorado, coordinación académico-musical, bienestar y seguimiento— presentan características e intensidades diferentes.

Por ello, resulta útil distinguir, como principio organizativo, entre actuaciones universales y apoyos progresivamente diferenciados. Los sistemas multinivel de apoyo desarrollados internacionalmente se organizan mediante

niveles de intervención de intensidad creciente, desde actuaciones universales dirigidas al conjunto del alumnado hasta apoyos focalizados e individualizados para necesidades de mayor intensidad (Nitz et al., 2023). Esta referencia se utiliza aquí con una finalidad conceptual y no como propuesta de adopción formal del modelo MTSS en el sistema educativo español. Determinadas actuaciones pueden dirigirse al conjunto del alumnado, como la acción tutorial, la orientación académica y profesional, la promoción de competencias personales, la información o determinadas estrategias de autorregulación. Otras pueden requerir apoyos más focalizados ante indicadores específicos y, finalmente, determinadas situaciones necesitan evaluación psicopedagógica, intervención especializada o derivación a otros servicios.

Esta graduación no pretende reproducir formalmente en el contexto español un sistema multinivel desarrollado en otros países. Se utiliza como referencia para formular un principio más general de proporcionalidad: la intensidad y especialización de la respuesta deben guardar relación con la naturaleza y características de la necesidad identificada.

Universalidad y diferenciación no constituyen, desde esta perspectiva, principios contrapuestos. Las actuaciones universales permiten ampliar el alcance preventivo de la orientación, mientras los apoyos diferenciados permiten

ajustar la intensidad de la respuesta a las necesidades identificadas.

Prevención y desarrollo de recursos

La prevención tampoco debería definirse exclusivamente por la evitación de dificultades. Puede incorporar una dimensión de desarrollo orientada a fortalecer recursos relevantes para afrontar las demandas educativas.

En contextos caracterizados por demandas elevadas pueden adquirir especial interés recursos como la autorregulación, la planificación temporal, la toma de decisiones, la autonomía, la percepción de competencia o la búsqueda de apoyo. En el ámbito musical, Evans et al. (2013), encontraron que las decisiones de abandonar el aprendizaje o la práctica musical se asociaban con una disminución de las experiencias de autonomía, competencia y vinculación respecto de periodos de mayor implicación. Estos resultados no permiten establecer relaciones causales simples, pero apoyan la consideración de los recursos personales y relacionales dentro de una perspectiva preventiva y de desarrollo.

Este planteamiento evita interpretar al alumnado de contextos exigentes como una población necesariamente vulnerable. La finalidad preventiva consiste en favorecer recursos y, simultáneamente, disponer de mecanismos

capaces de reconocer situaciones en las que la relación entre demandas y recursos requiere apoyos adicionales.

El mismo principio permite delimitar la función de la orientación ante las necesidades emocionales. Su responsabilidad es fundamentalmente educativa y preventiva: promover competencias, reconocer indicadores relevantes, acompañar y facilitar el acceso a apoyos especializados cuando sea necesario. Cuando una situación requiere evaluación o tratamiento sanitario, la respuesta debe incorporar la derivación y coordinación con los servicios correspondientes. La prevención no implica extender las competencias profesionales de la orientación más allá de su ámbito educativo.

Seguimiento y responsabilidad institucional

El carácter preventivo incorpora finalmente una dimensión temporal. Las necesidades, capacidades, motivaciones y demandas pueden evolucionar a lo largo de la trayectoria; por ello, una valoración puntual no debería convertirse en una descripción permanente del estudiante. El seguimiento permite actualizar información, valorar la adecuación de las respuestas y revisar decisiones cuando cambian las circunstancias.

Este seguimiento no debe confundirse con una evaluación permanente. Su finalidad es disponer de mecanismos pro-

porcionados para reconocer cambios relevantes en la trayectoria y evitar que las respuestas educativas permanezcan estáticas cuando las necesidades o condiciones que las justificaron se han modificado.

La prevención tampoco puede depender exclusivamente del Departamento de Orientación. Profesorado, familias, alumnado y equipos directivos disponen de información, responsabilidades y posibilidades de intervención diferentes. La orientación especializada puede contribuir a articular estas fuentes, asesorar y desarrollar actuaciones específicas, pero la capacidad preventiva requiere una responsabilidad institucional compartida.

Los resultados del CIEM muestran, además, que esta evolución no parte de cero. El PAT y el POAP constituían estructuras preventivas ya desarrolladas. El desafío no consiste, por tanto, en sustituir globalmente el modelo existente, sino en extender y articular la lógica preventiva hacia aquellos ámbitos en los que la intervención dependía en mayor medida de demandas individuales.

A partir de este análisis puede formularse un principio que posteriormente se integra en el marco propuesto: prevenir no significa intervenir anticipadamente sobre todos los estudiantes, sino disponer de mecanismos sistemáticos que permitan reconocer, interpretar y responder proporcionalmente a necesidades y potencialidades antes de depender exclusivamente de su manifestación como problema.

Este principio complementa el formulado en el apartado anterior: la identificación temprana requiere capacidad de respuesta y la prevención requiere que dicha capacidad pueda organizarse y sostenerse institucionalmente.

Las necesidades identificadas en el diagnóstico exceden, sin embargo, los procesos de identificación y prevención. El bienestar, la coordinación entre enseñanzas, el acompañamiento de las decisiones y la colaboración entre agentes requieren analizar cómo puede sostenerse una trayectoria caracterizada por demandas simultáneas y elevadas. Estas implicaciones constituyen el objeto del siguiente apartado.

Implicaciones para la orientación educativa en contextos de alta exigencia

Los resultados del diagnóstico muestran que las necesidades orientadoras identificadas en el contexto estudiado no se reducen a la detección temprana o a la evaluación psicopedagógica. La triangulación identificó necesidades relacionadas también con el bienestar emocional, la formación y el asesoramiento al profesorado, la coordinación entre enseñanzas generales y musicales y el seguimiento académico, emocional y vocacional.

Considerados conjuntamente, estos resultados sugieren que la especificidad de la orientación en un contexto de

elevada demanda no reside necesariamente en incorporar funciones diferentes de las propias de la orientación educativa, sino en articular e intensificar determinadas funciones cuando la complejidad de la trayectoria lo requiere. Conocer al estudiante, acompañar decisiones, asesorar al profesorado, colaborar con las familias, atender al bienestar y coordinar respuestas forman parte de la orientación educativa; la simultaneidad de demandas académicas y artísticas plantea la necesidad de considerar estas funciones de forma coordinada, anticipada y continuada.

Estas implicaciones pueden organizarse en cuatro dimensiones interrelacionadas: bienestar y sostenibilidad de la trayectoria; coordinación institucional; acompañamiento de decisiones y transiciones; y colaboración y sostenibilidad organizativa.

Bienestar y sostenibilidad de la trayectoria educativa

El bienestar apareció en el diagnóstico como una preocupación convergente del alumnado, las familias y el profesorado y como un ámbito relevante de la intervención orientadora. Estos resultados no permiten establecer una prevalencia de problemas de salud mental ni atribuir causalmente las situaciones atendidas a la simultaneidad académico-musical, pero justifican considerar el bienestar dentro del análisis de estas trayectorias.

La literatura específica permite contextualizar esta evidencia. Entre adolescentes músicos, la ansiedad ante la interpretación constituye uno de los fenómenos psicológicos más estudiados. Papageorgi (2021), identificó perfiles diferenciados de ansiedad, motivación y autopercepción, mientras Osborne y Kenny (2005), desarrollaron un instrumento específico para evaluar ansiedad ante la interpretación en músicos adolescentes. Esta evidencia resulta compatible con una concepción heterogénea de las respuestas individuales ante las demandas de la interpretación musical.

El perfeccionismo requiere una cautela similar. La investigación no respalda su consideración como una característica necesariamente disfuncional. Stoeber y Eismann (2007), diferenciaron entre componentes relacionados con la aspiración a estándares elevados y reacciones negativas ante la imperfección, asociados de manera diferente con esfuerzo, logro y malestar. Esta distinción resulta pertinente para interpretar los indicadores de autoexigencia y perfeccionismo observados en el caso sin convertirlos automáticamente en señales de vulnerabilidad psicológica.

Incorporar el bienestar a la orientación no debería significar, por tanto, patologizar la exigencia ni interpretar las dificultades inherentes al aprendizaje avanzado como indicadores de trastorno. Desde una función educativa y

preventiva, la orientación puede contribuir a reconocer situaciones de posible desajuste, promover recursos para afrontar las demandas y facilitar el acceso a apoyos especializados cuando la naturaleza de la dificultad exceda el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva puede introducirse la noción de sostenibilidad de la trayectoria educativa. Esta expresión no se utiliza aquí como un constructo previamente validado, sino como una formulación conceptual para describir trayectorias en las que las demandas educativas pueden mantenerse en una relación suficientemente ajustada con los recursos, apoyos y oportunidades disponibles. Una trayectoria sostenible no sería aquella en la que desaparecen la dificultad, el esfuerzo o las expectativas elevadas, sino aquella en la que el estudiante dispone de condiciones que le permiten afrontar las demandas, desarrollar sus capacidades y revisar decisiones cuando cambian sus necesidades, objetivos o circunstancias.

En la formación musical especializada esta perspectiva puede incorporar también una dimensión física. La investigación con jóvenes músicos ha documentado problemas relacionados con dolor asociado a la interpretación (Gembris et al., 2020), lo que aconseja no reducir el bienestar exclusivamente a variables emocionales. Salud física, descanso, recuperación y características de la práctica constituyen dimensiones potencialmente relevantes en trayectorias formativas intensivas.

El objetivo orientador no consiste, por tanto, en garantizar la ausencia de tensión o dificultad, sino en considerar la relación entre demandas, recursos y oportunidades y reconocer situaciones en las que puedan resultar necesarios apoyos, ajustes o intervenciones adicionales.

Coordinación institucional de las demandas académico-musicales

La coordinación constituyó otro de los ámbitos relevantes del diagnóstico. La simultaneidad de dos enseñanzas regladas implica horarios, evaluaciones, profesorado, actividades y criterios de funcionamiento que convergen sobre la trayectoria del mismo estudiante. Parte de la exigencia procede de las características propias de cada formación, mientras otra parte puede estar relacionada con la manera en que ambas se organizan y coordinan institucionalmente.

Esta distinción resulta especialmente relevante desde una perspectiva inclusiva. Si una dificultad se interpreta exclusivamente como una cuestión individual de organización, afrontamiento o gestión temporal, pueden permanecer menos visibles determinadas condiciones institucionales que contribuyen a configurar las demandas. La pregunta orientadora no debería limitarse a cómo puede el estudiante gestionar mejor sus obligaciones, sino incor-

porar también qué condiciones institucionales facilitan o dificultan esa gestión.

La literatura y documentación internacional revisadas muestran configuraciones institucionales diversas — *Pre-College, specialist music schools*, escuelas secundarias especializadas y otros modelos—. Sin embargo, en la revisión realizada para este capítulo no se ha localizado evidencia comparativa suficiente que permita concluir que los modelos integrados produzcan mejores resultados de bienestar, continuidad o coordinación que aquellos en los que ambas formaciones se desarrollan en instituciones independientes.

La coordinación puede considerarse, por ello, una dimensión educativa susceptible de intervención, sin atribuirle efectos que todavía no han sido demostrados. La orientación puede contribuir a identificar periodos de acumulación de demandas, facilitar la comunicación entre agentes, hacer visibles posibles incompatibilidades y asesorar sobre ajustes organizativos cuando sean posibles y educativamente justificados.

Esta función amplía la intervención desde el estudiante hacia el asesoramiento institucional. En determinadas situaciones puede resultar pertinente fortalecer recursos personales; en otras, examinar condiciones organizativas susceptibles de ajuste. Ambas posibilidades requieren considerar conjuntamente las características del estudiante, la trayectoria y el contexto.

Acompañamiento de decisiones, transiciones e identidad

La orientación académica y profesional constituía uno de los ámbitos preventivos más desarrollados en el centro, mediante actuaciones planificadas y actividades relacionadas también con estudios superiores, itinerarios y salidas profesionales musicales.

Las características de la población analizada permiten ampliar esta función. Para un adolescente que ha desarrollado durante años una formación musical especializada, continuar, intensificar, compatibilizar, reducir o abandonar esa trayectoria puede implicar no solo una decisión académica, sino también una inversión previa de tiempo y esfuerzo, expectativas familiares y docentes, percepción de competencia, intereses, identidad y proyecto personal.

La investigación sobre continuidad y abandono en formación musical respalda una interpretación multidimensional. Evans et al. (2013), encontraron que las decisiones de cesar el aprendizaje o la práctica musical se asociaban con cambios en las experiencias de autonomía, competencia y vinculación. Estas asociaciones no permiten establecer explicaciones causales simples, pero desaconsejan interpretar la continuidad o el abandono exclusivamente en términos de talento o esfuerzo individual.

La orientación académica y profesional puede concebirse desde esta perspectiva como acompañamiento longitudinal de la construcción de la trayectoria, y no únicamente como transmisión de información en momentos concretos de elección. Esto implica ayudar al estudiante a relacionar capacidades, intereses, valores, expectativas y oportunidades y a considerar alternativas compatibles con su evolución.

La participación del alumnado adquiere aquí especial relevancia. Una trayectoria caracterizada por una inversión prolongada puede generar expectativas de continuidad procedentes del propio estudiante o de su entorno. La función orientadora no consiste en dirigir necesariamente hacia el itinerario de mayor rendimiento o prestigio, sino en facilitar la exploración de alternativas, la valoración de oportunidades y dificultades y la revisión razonada de las decisiones.

Desde la perspectiva adoptada en este capítulo, la dimensión identitaria merece asimismo consideración, aunque debe abordarse con prudencia. Una formación musical prolongada puede ocupar un lugar relevante en la auto-percepción y el proyecto personal del estudiante; por ello, resulta pertinente que la orientación facilite procesos de reflexión que permitan integrar la dimensión musical dentro de un proyecto suficientemente amplio y revisable para incorporar cambios en intereses, capacidades, oportunidades o circunstancias.

Colaboración, asesoramiento y sostenibilidad organizativa

Una orientación capaz de detectar tempranamente, acompañar el bienestar, coordinar demandas, personalizar apoyos y seguir trayectorias difícilmente puede desarrollarse mediante la actuación aislada del profesional de la orientación.

Los resultados del diagnóstico mostraron demandas de formación y asesoramiento del profesorado, necesidades de coordinación y solicitudes familiares relacionadas con detección y acompañamiento emocional. La naturaleza de estas necesidades plantea la conveniencia de una respuesta distribuida entre diferentes agentes.

La colaboración no implica diluir responsabilidades profesionales. Profesorado, familias, equipos directivos y orientación poseen funciones diferentes. El profesorado puede aportar observaciones relevantes y ajustar determinadas condiciones de enseñanza; las familias proporcionan información sobre la trayectoria y el contexto del estudiante; los equipos directivos pueden intervenir sobre aspectos organizativos; y los profesionales de la orientación disponen de competencias específicas para evaluación, asesoramiento, planificación y coordinación. La colaboración requiere que estas funciones estén diferenciadas y articuladas.

La literatura sobre jóvenes músicos pone de manifiesto la relevancia de las relaciones educativas y familiares en sus experiencias de aprendizaje. Creech (2010), por ejemplo, analizó diferentes formas de interacción entre estudiantes, familias y profesorado instrumental, mostrando la importancia de considerar estas relaciones para comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo musical.

La ampliación de las funciones orientadoras plantea, finalmente, un problema de sostenibilidad organizativa. Un modelo que pretenda realizar seguimiento exhaustivo, intervención individual, coordinación permanente, actuaciones universales, asesoramiento familiar y docente, evaluación y personalización para todo el alumnado puede resultar conceptualmente atractivo, pero difícilmente viable si no se consideran los recursos disponibles y la distribución de responsabilidades.

La investigación española ha identificado dificultades para atender las demandas de orientación en Educación Secundaria relacionadas, entre otros factores, con la ratio entre orientadores y alumnado, la diversidad de demandas, la disponibilidad temporal y los recursos profesionales (Mudarra Sánchez et al., 2020). Estas limitaciones adquieren especial relevancia ante la ampliación de las funciones orientadoras planteada en este capítulo. Desde la perspectiva del marco propuesto, avanzar hacia una orientación integral requiere, por tanto, establecer priori-

dades y distribuir responsabilidades entre los diferentes agentes educativos. No toda necesidad exige intervención especializada ni toda información debe ser recogida directamente por el Departamento de Orientación.

La sostenibilidad organizativa puede apoyarse en una combinación de actuaciones universales, funciones tutoriales y docentes, asesoramiento, procedimientos de identificación y apoyos especializados progresivamente diferenciados cuando las evidencias lo justifiquen. Esta organización pretende evitar tanto una orientación concentrada exclusivamente en los casos que generan mayor demanda como un modelo cuya amplitud resulte difícilmente implementable.

De necesidades diferenciadas a una respuesta integrada

Los cuatro ejes analizados —bienestar, coordinación, acompañamiento de trayectorias y colaboración institucional— no constituyen líneas independientes. El bienestar puede relacionarse con la organización temporal; las decisiones académicas y musicales pueden estar condicionadas por expectativas y recursos; la detección temprana requiere colaboración; y la personalización necesita información procedente de diferentes agentes.

Esta interdependencia constituye una de las principales implicaciones del estudio. Las necesidades identificadas

mediante triangulación no deberían traducirse automáticamente en programas independientes, sino articularse dentro de una respuesta orientadora común.

La especificidad de la orientación en contextos de alta exigencia no reside, por tanto, en crear una modalidad profesional completamente distinta, sino en articular de manera preventiva, sistemática y contextualizada funciones que ya pertenecen a la orientación educativa: identificación, evaluación cuando proceda, desarrollo de potencialidades, personalización, bienestar, asesoramiento, coordinación, acompañamiento de decisiones y seguimiento.

El estudio de caso proporciona evidencia contextual para esta propuesta y la literatura revisada permite fundamentar sus componentes y delimitar sus cautelas. El siguiente paso consiste en integrar estas dimensiones dentro de una estructura común que explicita qué analizar, cómo transformar la información en respuesta y qué principios deben orientar el proceso.

Hacia un marco integrado de orientación educativa en contextos de alta exigencia

El recorrido desarrollado en este capítulo permite avanzar desde la identificación de necesidades en un contexto educativo singular hacia la formulación de un marco integrado de orientación. La propuesta surge de la convergencia entre dos fuentes de conocimiento complemen-

tarias: los resultados de la fase diagnóstica desarrollada en el CIEM Federico Moreno Torroba y su contraste con la literatura científica sobre orientación educativa, prevención, personalización, desarrollo del potencial, bienestar y formación musical especializada.

Esta procedencia delimita también el alcance de la propuesta. El estudio de caso aporta evidencia contextual sobre una institución concreta y no permite generalizar sus resultados al conjunto de los centros educativos o de las enseñanzas artísticas. La literatura fundamenta diferentes componentes del marco, pero no permite afirmar que exista un modelo único y empíricamente validado de orientación preventiva, integral y personalizada específicamente diseñado para contextos educativos de alta exigencia. La integración que se formula a continuación debe entenderse, por tanto, como un marco conceptual fundamentado y susceptible de posterior contraste empírico, no como un modelo cuya eficacia haya sido demostrada.

Un marco diagnóstico: contexto, comunidad educativa y modelo de orientación

La primera aportación procede de la estructura utilizada para comprender el caso. La fase diagnóstica se organizó mediante tres unidades de análisis —organización institucional y curricular, comunidad educativa y modelo

de orientación— que permitieron integrar información procedente de diferentes fuentes y evitar una interpretación exclusivamente individual de las necesidades.

Esta estructura puede formularse como un marco diagnóstico de tres dimensiones interrelacionadas:

Contexto institucional y curricular ↔ Comunidad educativa ↔ Modelo de orientación

El contexto institucional y curricular permite analizar las condiciones en las que se desarrolla la trayectoria: organización de las enseñanzas, demandas formativas, sistemas de evaluación, temporalidad, procedimientos de acceso, estructuras de coordinación y recursos disponibles.

La comunidad educativa incorpora las características, necesidades, fortalezas, percepciones y demandas del alumnado, junto con las perspectivas del profesorado y las familias. Permite conocer cómo las condiciones institucionales son experimentadas e interpretadas por quienes participan en ellas.

El modelo de orientación analiza las respuestas disponibles: acción tutorial, orientación académica y profesional, evaluación psicopedagógica, atención a la diversidad, prevención, asesoramiento, coordinación, seguimiento y procedimientos mediante los que se accede a los diferentes apoyos.

Las tres dimensiones adquieren significado en su interacción. Una necesidad identificada en el alumnado puede estar relacionada con condiciones curriculares u organizativas; una demanda del profesorado puede revelar necesidades de asesoramiento o coordinación; y las características del modelo de orientación pueden favorecer la identificación temprana de determinadas necesidades o hacer depender su reconocimiento de una demanda explícita.

El diagnóstico orientador no debería limitarse, por tanto, a responder a la pregunta «¿qué le ocurre al estudiante?». En contextos educativos complejos necesita incorporar al menos otras dos: «¿qué características presenta el contexto y la trayectoria en la que se desarrolla?» y «¿qué respuesta está proporcionando la institución?».

Del diagnóstico a la intervención: un proceso orientador dinámico

El diagnóstico constituye un punto de partida, no una finalidad. La información obtenida adquiere sentido cuando puede transformarse en decisiones y respuestas educativas. A partir de los resultados del estudio y de la literatura revisada, este proceso puede sintetizarse mediante seis operaciones interrelacionadas:

Identificar → Interpretar → Responder →
Acompañar → Realizar seguimiento → Revisar

Identificar implica obtener información relevante sobre necesidades, fortalezas, potencialidades, intereses, demandas y recursos mediante fuentes proporcionadas a la finalidad perseguida.

Interpretar supone integrar esa información y situarla en contexto. Una calificación, puntuación, observación o percepción aisladas no proporcionan por sí mismas una explicación suficiente.

Responder significa transformar el conocimiento obtenido en decisiones educativas. Estas pueden adoptar formas diversas: actuaciones universales, asesoramiento, oportunidades de enriquecimiento, ajustes organizativos, apoyos específicos, evaluación psicopedagógica o, cuando resulte necesario, derivación a servicios especializados.

Acompañar incorpora la dimensión relacional y temporal de la orientación. Determinados procesos de desarrollo, especialización, transición o toma de decisiones no se resuelven mediante una actuación puntual y requieren participación progresiva del propio estudiante.

Realizar seguimiento permite observar la evolución posterior a la respuesta y reconocer cambios en necesidades, capacidades, intereses, demandas, recursos o condiciones del contexto.

Revisar implica utilizar la nueva información para mantener, modificar o retirar actuaciones y, cuando resulte necesario, reinterpretar la situación inicial.

La secuencia no constituye un protocolo lineal ni un procedimiento empíricamente validado bajo esta denominación. Se propone como una estructura cíclica y revisable: el seguimiento puede generar nueva información, una respuesta puede modificar determinadas condiciones y la participación del estudiante puede transformar objetivos inicialmente establecidos.

Principios del marco integrado

La articulación entre diagnóstico y proceso orientador permite formular seis principios derivados del estudio y de su contraste con la literatura.

1. Universalidad con diferenciación. Determinadas actuaciones de conocimiento, prevención, desarrollo y acompañamiento pueden dirigirse al conjunto del alumnado, mientras otras requieren apoyos progresivamente diferenciados. Universalidad no significa homogeneidad.
2. Prevención con capacidad de respuesta. La identificación temprana adquiere sentido cuando existe capacidad para interpretar la información y

transformarla en actuaciones educativas proporcionadas. La prevención requiere articular anticipación y capacidad institucional de respuesta.

3. Comprensión integral de necesidades y potencialidades. La orientación debe mantener la atención a dificultades, barreras y necesidades específicas e incorporar simultáneamente fortalezas, intereses, aspiraciones y capacidades emergentes, evitando confundir rendimiento elevado, potencial e identificación formal de altas capacidades.

4. Personalización con participación. La información relevante debe contribuir a ajustar oportunidades, apoyos y decisiones dentro de un marco educativo común. El estudiante participa progresivamente en la comprensión y construcción de su trayectoria de acuerdo con su edad, madurez y circunstancias.

5. Diferenciación entre demandas y moduladores de su experiencia. La orientación debe distinguir entre las características de las demandas educativas —su intensidad, acumulación, especialización, carga temporal, relevancia evaluativa o carácter multidominio— y los recursos personales, relacionales e institucionales y la percepción del estudiante que pueden modular la

manera en que dichas demandas son experimentadas. Esta distinción evita identificar la alta exigencia con sus posibles efectos sobre el rendimiento o el bienestar.

6. Seguimiento y revisión de la trayectoria. Las decisiones orientadoras deben considerarse revisables porque pueden cambiar el estudiante, las demandas, los recursos, las oportunidades, las percepciones y los objetivos a lo largo del tiempo.

Los seis principios no constituyen componentes independientes. Su valor reside precisamente en su articulación: identificar sin responder limita la prevención; personalizar sin participación reduce la agencia del estudiante; interpretar necesidades sin considerar las características de las demandas y sus moduladores puede individualizar problemas relacionados con el contexto; y responder sin seguimiento convierte decisiones dinámicas en medidas estáticas.

Dos planos complementarios: diagnóstico institucional y actuación orientadora

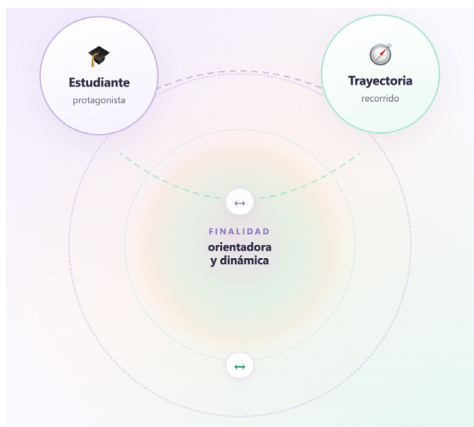
Conviene diferenciar dos estructuras que cumplen funciones distintas dentro del marco.

Primera estructura



Indica qué dimensiones deben considerarse para comprender de forma sistemática una realidad institucional.

Segunda estructura



Indica los planos que deben considerarse una vez interpretada la información diagnóstica y sobre los que pueden proyectarse diferentes actuaciones orientadoras.

El estudiante incorpora necesidades, fortalezas, intereses, capacidades, bienestar, recursos personales, expectativas, percepciones y participación.

La trayectoria comprende las demandas y oportunidades que se acumulan a lo largo del tiempo, los momentos de transición, las decisiones adoptadas y la evolución de los objetivos.

El contexto integra las condiciones curriculares, organizativas, evaluativas, relacionales e institucionales que configuran demandas y pueden proporcionar —o limitar— recursos y oportunidades.

La orientación se sitúa en la interacción entre estos tres planos. Una dificultad observada en el estudiante puede requerir una actuación individual, pero también estar relacionada con la organización de la trayectoria o con determinadas condiciones del contexto. Del mismo modo, una fortaleza necesita oportunidades para desarrollarse y una decisión sobre la trayectoria puede requerir simultáneamente información personal y apoyos o ajustes contextuales.

Esta distinción entre marco diagnóstico y planos de actuación evita confundir dos niveles de análisis: el primero permite comprender la institución; el segundo permite orientar la trayectoria individual dentro de ella.

Colaboración y sostenibilidad como condiciones transversales

El marco no puede sostenerse mediante la actuación aislada del profesional de la orientación. Profesorado, tutoría, familias, equipos directivos, servicios especializados y alumnado disponen de información, responsabilidades y posibilidades de intervención diferentes.

La colaboración constituye, por ello, una condición transversal. No implica diluir competencias profesionales, sino establecer procedimientos que permitan compartir información pertinente, coordinar decisiones y distribuir responsabilidades.

Esta distribución resulta además necesaria para la sostenibilidad organizativa. Un marco preventivo e integral no puede descansar en la multiplicación indefinida de intervenciones individuales realizadas por el Departamento de Orientación. Necesita combinar actuaciones universales, acción tutorial y docente, asesoramiento, coordinación y apoyos especializados cuando las características de la situación los requieran.

La función del profesional de la orientación adquiere así un carácter simultáneamente especializado y articulador: interviene directamente cuando corresponde, pero también contribuye a organizar información, asesorar, coor-

dinar respuestas y favorecer que la capacidad preventiva se distribuya dentro de la institución.

Tecnología y datos como herramientas de apoyo

Las tecnologías digitales pueden apoyar diferentes procesos del marco —recogida y organización de información, comunicación, seguimiento o análisis—, pero no constituyen por sí mismas un principio orientador. El propio estudio utilizó cuestionarios digitales, registros institucionales y matrices de análisis con una finalidad instrumental.

La incorporación de sistemas automatizados o inteligencia artificial amplía las posibilidades de procesamiento, organización y utilización de información educativa, pero plantea simultáneamente exigencias relacionadas con la privacidad y protección de datos, validez y eficacia de las herramientas, posibles sesgos algorítmicos, equidad, transparencia y responsabilidad en la toma de decisiones. Miao y Holmes (2023), proponen un enfoque centrado en el ser humano para la utilización de inteligencia artificial generativa en educación, con especial atención a la protección de la privacidad y a la validación ética y pedagógica de las herramientas. De forma complementaria, la OECD (2023), subraya la necesidad de considerar privacidad, seguridad, eficacia, equidad y posibles sesgos

algorítmicos en la incorporación de sistemas digitales y de inteligencia artificial a la educación.

En el ámbito de la orientación educativa, estos principios adquieren especial relevancia cuando la tecnología interviene en procesos de identificación, análisis de información, personalización o apoyo a decisiones que afectan a la trayectoria del alumnado. Los datos y sistemas automatizados deben entenderse, por tanto, como herramientas de apoyo, y no como sustitutos de la interpretación contextual, el juicio profesional ni la participación de las personas implicadas (Miao & Holmes, 2023; OECD, 2023).

Hacia trayectorias de desarrollo sostenibles

La integración de los componentes anteriores permite formular la finalidad del marco en términos de trayectorias de desarrollo sostenibles.

La expresión no se utiliza como un constructo previamente validado, sino como una formulación conceptual para describir trayectorias en las que el alumnado dispone de oportunidades, recursos y apoyos suficientes para desarrollar sus capacidades, afrontar demandas educativas significativas, participar progresivamente en las decisiones y revisar su recorrido cuando cambian sus necesidades, objetivos o circunstancias.

La sostenibilidad no implica ausencia de dificultad. Aprender, especializarse y desarrollar niveles elevados de competencia requieren esfuerzo, práctica, perseverancia y exposición a situaciones evaluativas. Tampoco implica reducir sistemáticamente las expectativas. La cuestión relevante es la relación dinámica entre las características de las demandas, los recursos y oportunidades disponibles y la manera en que el estudiante experimenta su trayectoria.

Desde esta perspectiva, desarrollo del potencial y bienestar no deberían formularse como finalidades contrapuestas. Favorecer el desarrollo de capacidades no exige ignorar el bienestar, del mismo modo que atender al bienestar no implica eliminar toda dificultad o expectativa elevada. La orientación puede contribuir a considerar conjuntamente desarrollo, demandas, oportunidades, recursos y bienestar.

Síntesis del marco propuesto

El marco puede sintetizarse mediante la siguiente estructura:



Esta estructura constituye una propuesta conceptual derivada de la integración entre los resultados del estudio de caso y la literatura científica revisada. No debe presentarse como un modelo cuya eficacia haya sido demostrada ni como un protocolo susceptible de aplicación automática.

Su aportación reside en organizar dentro de una estructura común dimensiones que frecuentemente aparecen abordadas por separado: diagnóstico institucional, prevención, identificación, desarrollo del potencial, personalización, bienestar, coordinación y seguimiento. La

revisión realizada para este capítulo no ha identificado modelos integrales de orientación educativa específicamente evaluados para adolescentes que simultanean educación general y formación musical especializada.

El estudio del CIEM proporciona un primer contexto empírico desde el que generar la propuesta, pero no permite validarla. Determinar su viabilidad, condiciones de implementación y relación con resultados educativos, de desarrollo o bienestar constituye una cuestión empírica que requiere investigación posterior.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

El estudio desarrollado y el marco conceptual derivado de sus resultados presentan limitaciones que delimitan el alcance de sus aportaciones. Reconocerlas resulta especialmente relevante porque el capítulo combina evidencia procedente de un estudio de caso con una propuesta conceptual que todavía requiere contraste empírico.

Limitaciones del estudio de caso

La primera limitación deriva de la naturaleza del diseño. La investigación se desarrolló en un único centro integrado de enseñanzas musicales, con características organizativas, curriculares y profesionales específicas. El estudio de caso permitió analizar en profundidad las rela-

ciones entre contexto institucional, comunidad educativa y modelo de orientación, pero sus resultados no pueden generalizarse estadísticamente al conjunto de los centros integrados, conservatorios u otras instituciones de formación artística.

Esta cautela resulta especialmente importante dada la diversidad de modelos existentes. Los centros que permiten simultanear educación general y formación musical especializada pueden diferir en procedimientos de acceso, organización horaria, coordinación, recursos de orientación y características del alumnado. Los resultados deben entenderse, por tanto, como evidencia contextual susceptible de generar dimensiones e hipótesis para su contraste en otros escenarios, y no como una descripción representativa de todos los contextos de formación musical especializada.

Una segunda limitación corresponde a la participación en los cuestionarios. Aunque se obtuvieron respuestas de 112 de los 146 estudiantes de la línea integrada —el 76,7 %—, no participó la totalidad del alumnado. En el caso de las familias, la participación fue voluntaria y se obtuvieron 25 cuestionarios. No puede descartarse que quienes respondieron presentaran características, preocupaciones o niveles de implicación diferentes de quienes no lo hicieron. Los porcentajes obtenidos deben interpretarse, por ello, como resultados descriptivos de los participantes.

Una tercera limitación se relaciona con el uso de autoinformes y percepciones. Los cuestionarios permitieron acceder a las perspectivas de alumnado, profesorado y familias, pero estas pueden estar condicionadas por interpretaciones personales, expectativas o circunstancias específicas del momento de recogida. La combinación con documentación, registros, observaciones y diarios de campo permitió contrastar la información, aunque no elimina las limitaciones propias del autoinforme. A esta limitación se añade el carácter *ad hoc* de los cuestionarios utilizados. Aunque fueron sometidos a revisión interna por el Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios y se incorporaron las aportaciones realizadas antes de su administración, no fueron objeto de un procedimiento formal de validación psicométrica. Sus resultados deben interpretarse, por tanto, de acuerdo con su finalidad descriptiva y exploratoria dentro del diagnóstico institucional.

El componente retrospectivo introduce una cuarta limitación. Los registros correspondientes a los cuatro cursos anteriores no habían sido necesariamente generados con fines de investigación y su capacidad informativa depende de la calidad, continuidad y finalidad original de la documentación disponible. Esta cautela afecta particularmente a las siete evaluaciones psicopedagógicas y las 16 intervenciones relacionadas con problemáticas psicológicas y emocionales registradas. Estos datos permiten describir

actuaciones documentadas y analizar el modo en que se activaba la respuesta, pero no determinar cuántas evaluaciones habrían sido necesarias ni estimar la prevalencia de dificultades psicológicas.

Debe considerarse también la posición de la investigadora dentro del propio contexto. La proximidad profesional facilita un conocimiento profundo de la institución y de sus procedimientos, pero introduce un posible sesgo de implicación. La triangulación de fuentes y el contraste de los hallazgos en diferentes espacios institucionales contribuyen a reducir la dependencia de una única perspectiva, aunque no eliminan esta limitación. Futuros estudios podrían fortalecer este aspecto mediante investigadores externos, procedimientos de contraste independiente o diseños multicéntricos.

Finalmente, el diseño posee un alcance fundamentalmente descriptivo e interpretativo. Permite identificar patrones, convergencias, discrepancias y necesidades, pero no establecer relaciones causales. Los resultados no permiten afirmar que la simultaneidad académico-musical produzca por sí misma malestar, que determinadas características organizativas causen dificultades de coordinación o que un planteamiento preventivo genere necesariamente mejores resultados que una intervención predominantemente iniciada a demanda.

Limitaciones de la conceptualización y del marco propuesto

Un segundo grupo de limitaciones afecta a las dos principales elaboraciones conceptuales del capítulo: la categoría de contexto educativo de alta exigencia y el marco integrado de orientación.

En la literatura revisada para este capítulo no se ha identificado «contexto educativo de alta exigencia» como un constructo internacional unitario previamente consolidado. La definición propuesta integra los resultados del estudio con diferentes líneas de investigación sobre demandas académicas, presión, alto logro, evaluación, carga temporal y formación especializada. Su valor actual es, por tanto, conceptual y heurístico.

La estructura propuesta distingue seis dimensiones caracterizadoras de las demandas —simultaneidad y acumulación, intensidad y especialización, densidad y relevancia evaluativa, expectativas de desempeño, carga temporal y coordinación, y multiplicidad de dominios— y dos dimensiones moduladoras de su experiencia —recursos personales, relacionales e institucionales y percepción e interpretación del estudiante—. Esta organización constituye una hipótesis conceptual derivada del diálogo entre los resultados del caso y la literatura revisada, no una estructura empíricamente demostrada.

Por ello, las dimensiones formuladas requieren operacionalización y validación. Será necesario establecer indicadores observables, analizar su estructura y estudiar las relaciones entre las características de las demandas, sus posibles moduladores y diferentes variables de resultado. Resultará especialmente importante comprobar su capacidad para diferenciarse empíricamente de conceptos próximos como presión académica, sobrecarga, competitividad, alto rendimiento, estrés o bienestar. El estudio del CIEM permite generar la propuesta, pero no validar el constructo.

La misma cautela debe aplicarse al marco integrado de orientación. Sus componentes se fundamentan en los resultados del caso y en diferentes campos de investigación, pero el marco como conjunto no ha sido sometido a validación empírica. No puede afirmarse todavía que su implementación produzca una identificación más adecuada de necesidades y potencialidades, mayor bienestar, mejores decisiones educativas o mejores resultados de desarrollo.

Tampoco se han determinado las condiciones organizativas necesarias para su implementación, la intensidad adecuada de sus diferentes actuaciones ni los indicadores que deberían utilizarse para evaluar procesos y resultados. Su aportación en esta fase consiste en organizar dimensiones previamente dispersas y generar hipótesis susceptibles de

contraste, no en proporcionar un protocolo de eficacia demostrada.

Líneas futuras de investigación

Estas limitaciones permiten delimitar varias líneas prioritarias de investigación.

En primer lugar, resulta necesario contrastar la categoría de contexto educativo de alta exigencia en otros escenarios. Los centros integrados de enseñanzas artísticas constituyen un ámbito especialmente pertinente, aunque la propuesta podría analizarse también en otros contextos caracterizados por demandas elevadas, sostenidas, acumulativas o multidominio. Los estudios multicéntricos permitirían determinar qué características se reproducen, cuáles dependen de configuraciones institucionales específicas y hasta qué punto la estructura propuesta resulta transferible a otros contextos educativos.

En segundo lugar, será necesario avanzar en la operacionalización y validación de la alta exigencia. Esta línea requerirá desarrollar indicadores observables para las seis dimensiones caracterizadoras y las dos moduladoras propuestas y analizar posteriormente su estructura y relaciones. Resultará particularmente importante estudiar la validez discriminante respecto de presión académica, estrés, competitividad y rendimiento, evitando que la

categoría termine funcionando como una denominación amplia para constructos ya existentes.

Una tercera línea debería profundizar en la simultaneidad entre educación general y formación musical especializada. En la literatura revisada para este capítulo se ha identificado un desarrollo considerable de investigaciones sobre componentes particulares de la experiencia musical, pero mucha menor evidencia específicamente centrada en la doble trayectoria como configuración educativa integrada. Futuros estudios deberían analizar longitudinalmente intensidad y acumulación de demandas, carga temporal, distribución de evaluaciones, práctica instrumental, descanso, coordinación, recursos personales y relacionales y percepción de las demandas.

Resultaría particularmente valiosa la comparación entre modelos institucionales diferentes. En la revisión realizada para este capítulo no se ha localizado evidencia comparativa suficiente para determinar si los estudiantes que desarrollan ambas enseñanzas dentro de centros integrados presentan diferencias en coordinación, bienestar, continuidad o desarrollo del talento respecto de quienes deben compatibilizarlas en instituciones independientes. Esta comparación permitiría examinar empíricamente el posible papel de la organización y coordinación institucionales.

Otra línea prioritaria corresponde a la identificación temprana y el desarrollo del potencial. Será necesario analizar

si procedimientos sistemáticos y multifuente permiten reconocer necesidades, fortalezas e indicadores de potencial menos visibles mediante sistemas basados predominantemente en derivación, diferenciando rigurosamente entre detección inicial, evaluación psicopedagógica e identificación formal. Resultará igualmente necesario evaluar las respuestas educativas posteriores, puesto que la utilidad de la identificación no puede establecerse únicamente por su capacidad para detectar un mayor número de indicadores.

El bienestar requiere asimismo investigación específica mediante instrumentos validados y constructos claramente diferenciados. Ansiedad ante la interpretación, estrés percibido, bienestar, *burnout*, perfeccionismo o síntomas de ansiedad y depresión no deben utilizarse como términos intercambiables. En la formación musical resulta pertinente incorporar también variables relacionadas con salud física, descanso, recuperación y características de la práctica. Los diseños longitudinales permitirían estudiar con mayor precisión cómo evolucionan estas variables y qué relaciones mantienen con las características de las demandas y los recursos disponibles.

Finalmente, el desarrollo posterior del programa debería avanzar desde el diagnóstico hacia la implementación y evaluación de las intervenciones y del propio marco integrado. Esto requiere traducir sus principios en actuación

nes observables, definir indicadores de proceso y resultado y analizar su viabilidad, aceptabilidad y sostenibilidad organizativa. Diseños longitudinales, comparativos o, cuando las condiciones lo permitan, cuasiexperimentales podrían estudiar progresivamente su relación con variables como identificación de necesidades y potencialidades, bienestar, autorregulación, coordinación, toma de decisiones y desarrollo del potencial.

En este sentido, el estudio presentado constituye una fase diagnóstica y generadora de hipótesis dentro de un programa de investigación más amplio. Su continuidad requiere avanzar desde la caracterización del contexto hacia la implementación y evaluación sistemática de respuestas orientadoras, manteniendo una distinción explícita entre innovación profesional, fundamentación conceptual y evidencia empírica de eficacia.

Conclusiones

El estudio desarrollado en el CIEM Federico Moreno Torroba permite concluir, en primer lugar, que la comprensión de las necesidades de orientación en contextos donde convergen formación académica general y formación musical especializada requiere superar una perspectiva exclusivamente centrada en el estudiante. El análisis conjunto del contexto institucional y curricular, la comunidad educativa y el modelo de orientación permitió iden-

tificar cómo las características organizativas de la trayectoria, las percepciones y necesidades de sus protagonistas y las respuestas disponibles interactúan dentro de una misma realidad educativa.

En segundo lugar, los resultados muestran una configuración caracterizada por la simultaneidad de demandas académicas y musicales, sistemas de evaluación diferenciados, elevada dedicación formativa y necesidades de coordinación. El contraste con la literatura científica permite interpretar estas características desde una perspectiva multidimensional, pero no identificar automáticamente exigencia con presión, rendimiento o malestar. Sobre esta base, el capítulo propone el concepto de contexto educativo de alta exigencia como una categoría analítica centrada en las características de las demandas educativas y diferenciada de la manera en que estas son experimentadas y de sus posibles resultados. La propuesta distingue seis dimensiones caracterizadoras de las demandas y dos dimensiones moduladoras de su experiencia, relacionadas estas últimas con los recursos personales, relacionales e institucionales y con la percepción e interpretación del estudiante. Se trata de una elaboración conceptual que requiere posterior operacionalización y validación.

En tercer lugar, el diagnóstico evidenció una coexistencia de componentes preventivos y reactivos dentro del modelo de orientación. La acción tutorial y la orientación

académica y profesional presentaban una mayor planificación preventiva, mientras otros ámbitos —especialmente la evaluación psicopedagógica, la identificación de potencialidades y la atención a determinadas problemáticas emocionales— se activaban predominantemente a partir de demandas previamente formuladas. Este resultado no justifica sustituir la intervención a demanda, sino complementarla con mecanismos proporcionados de identificación temprana, prevención y seguimiento.

En cuarto lugar, los resultados y su contraste con la literatura permiten ampliar el objeto de la orientación desde la identificación de dificultades hacia una comprensión conjunta de necesidades y potencialidades. La presencia de indicadores de elevado rendimiento o potencial no equivale a una identificación formal de altas capacidades, pero plantea la conveniencia de disponer de procedimientos que permitan reconocer tempranamente fortalezas, intereses y capacidades emergentes, generar oportunidades de desarrollo y recurrir a la evaluación especializada cuando existan indicios que la justifiquen. La personalización adquiere así una función educativa: transformar información relevante en oportunidades, apoyos y decisiones ajustadas, con participación progresiva del propio estudiante.

En quinto lugar, la triangulación realizada muestra que las necesidades de orientación no aparecen de forma

aislada. Detección, evaluación, desarrollo del potencial, bienestar, asesoramiento al profesorado, coordinación y seguimiento se encuentran interrelacionados. La principal implicación no consiste, por tanto, en multiplicar programas independientes, sino en articular estas funciones dentro de un proceso orientador coherente, institucionalmente compartido y viable.

A partir de esta convergencia entre evidencia contextual y literatura científica, el capítulo propone un marco integrado de orientación educativa en contextos de alta exigencia. El marco combina una estructura diagnóstica —contexto institucional y curricular ↔ comunidad educativa ↔ modelo de orientación— con un proceso dinámico de actuación —identificar → interpretar → responder → acompañar → realizar seguimiento → revisar— y seis principios: universalidad con diferenciación; prevención con capacidad de respuesta; comprensión integral de necesidades y potencialidades; personalización con participación; diferenciación entre las demandas y los moduladores de su experiencia; y seguimiento y revisión de la trayectoria.

La finalidad del marco puede formularse en términos de trayectorias de desarrollo sostenibles: trayectorias en las que el alumnado disponga de oportunidades, recursos y apoyos suficientes para desarrollar sus capacidades, afrontar demandas significativas, participar progresi-

vamente en las decisiones y revisar su recorrido cuando cambien sus necesidades, objetivos o circunstancias. Esta formulación no constituye un constructo previamente validado, sino una propuesta conceptual que permite considerar conjuntamente desarrollo del potencial y bienestar sin presentarlos como finalidades necesariamente contrapuestas.

El marco propuesto no constituye un modelo cuya eficacia haya sido demostrada. El carácter de caso único del estudio, su componente retrospectivo y la ausencia de validación de las elaboraciones conceptuales formuladas obligan a mantener prudencia respecto de su transferibilidad y generalización. Su aportación reside en integrar evidencia diagnóstica, construcción conceptual y orientación aplicada dentro de una estructura susceptible de contraste en investigaciones posteriores.

En conjunto, el capítulo permite sostener que avanzar hacia una orientación adecuada a contextos de demandas elevadas, sostenidas o multidominio no requiere crear una modalidad profesional completamente diferente, sino articular de manera preventiva, personalizada, colaborativa y sistemática funciones que ya pertenecen a la orientación educativa, incorporando el conocimiento del contexto y el seguimiento de la trayectoria junto al conocimiento del estudiante.

El diagnóstico realizado constituye así un punto de partida para el desarrollo posterior del programa de investigación. Comprender con mayor profundidad la singularidad de las enseñanzas artísticas, las características de la formación musical especializada y las condiciones en las que se produce su simultaneidad con la educación general constituye el siguiente paso de esta obra.

Capítulo 2

Las enseñanzas musicales como contexto singular para la orientación educativa

Las enseñanzas musicales como contexto específico para la orientación educativa

Las enseñanzas musicales especializadas configuran un contexto educativo con características que justifican una consideración específica desde la orientación. Esta singularidad no deriva de asumir que el alumnado que cursa formación musical presente necesariamente mayores dificultades que otros estudiantes, sino de la concurrencia de procesos formativos, demandas y decisiones que adquieren una configuración particular en el aprendizaje musical especializado.

La delimitación de esta población presenta, en primer lugar, una dificultad terminológica. En la literatura revisada no se identificó una categoría única para referirse a los adolescentes y jóvenes que desarrollan una formación musical especializada. Aparecen términos como *adolescent musicians*, *young musicians*, *pre-college musicians*, *pre-tertiary music students*, *music school students*, *gifted young musicians* o *high-performing young musicians*, que corresponden a poblaciones parcialmente diferentes en edad, nivel formativo, grado de selección e institución de pertenencia. Tampoco expresiones como *dual curriculum* o *dual career* constituyen equivalentes precisos de la situación del alumnado que simultanea educación académica general y estudios musicales especializados.

Por esta razón, en este capítulo se utilizará preferentemente la expresión *alumnado en formación musical especializada* y, cuando resulte necesario referirse específicamente a quienes cursan simultáneamente ambas formaciones, *trayectoria educativa simultánea académico-musical*. Esta formulación permite describir el fenómeno sin atribuir de antemano características como alto rendimiento, talento identificado, vulnerabilidad o estrés que no son necesariamente compartidas por todo el alumnado. La revisión científica identifica *pre-college musician/student* como uno de los conceptos internacionales más próximos cuando la formación musical avanzada se desarrolla paralelamente a la escolarización general, aunque tampoco constituye una categoría completamente equivalente al sistema español.

Especialización, práctica y evaluación artística

La formación musical especializada incorpora características que no forman parte, al menos con la misma intensidad o configuración, de la escolarización académica general. Entre ellas se encuentran la práctica instrumental continuada, las clases especializadas —frecuentemente individuales—, los ensayos, las audiciones, los conciertos, las pruebas de interpretación y la evaluación por profesorado especializado.

La práctica instrumental constituye además una actividad que exige progresivamente autorregulación. Su desarrollo no depende únicamente del tiempo invertido, sino de procesos de planificación, establecimiento de metas, monitorización y utilización de estrategias. La investigación longitudinal sobre práctica musical ha mostrado la importancia del desarrollo de estos procesos autorregulatorios desde las primeras etapas del aprendizaje instrumental (McPherson & Renwick, 2001).

A esta dimensión se añade una característica especialmente relevante: una parte del aprendizaje y de la evaluación se produce mediante interpretación ante otras personas. Audiciones, exámenes, conciertos y otras situaciones performativas incorporan exposición pública y evaluación experta. La ansiedad ante la interpretación musical constituye, de hecho, uno de los ámbitos mejor estudiados en músicos adolescentes, con instrumentos específicos y una literatura considerable sobre sus factores individuales, relacionados con la tarea y ambientales (Osborne & Kenny, 2005; Papageorgi, 2021, 2022).

La evidencia muestra, sin embargo, una importante heterogeneidad. Los músicos adolescentes no presentan una respuesta uniforme ante estas situaciones y se han identificado diferentes perfiles de ansiedad, motivación y autopercepción (Papageorgi, 2021). Del mismo modo, el perfeccionismo no constituye un fenómeno unitario: los

estándares elevados pueden relacionarse con esfuerzo y logro, mientras determinadas respuestas autocríticas ante el error presentan asociaciones diferentes con el malestar (Stoeber & Eismann, 2007). Estos resultados desaconsejan interpretar la especialización o la exigencia artística como equivalentes, por sí mismas, a vulnerabilidad psicológica.

Desde la orientación educativa, la consecuencia es relevante: determinadas experiencias propias de la formación musical —práctica, evaluación artística, exposición pública o regulación del aprendizaje instrumental— deben formar parte del conocimiento contextual de la trayectoria del estudiante, sin convertirse automáticamente en indicadores de dificultad.

Simultaneidad de las trayectorias académica y musical

La singularidad adquiere una dimensión adicional cuando la formación musical especializada se desarrolla simultáneamente con la educación académica general. En estos casos, el estudiante debe responder de forma sostenida a dos ámbitos formativos reglados, cada uno con horarios, procesos de evaluación, profesorado, objetivos y requerimientos propios.

La literatura revisada reconoce esta doble demanda, aunque todavía existe poca evidencia que la mida de manera integral. Los estudios sobre programas *pre-college* describen situaciones de presión temporal, incompatibilidades horarias y concurrencia de demandas escolares, instrumentales, familiares y sociales. Sin embargo, la literatura internacional no dispone todavía de una base longitudinal amplia que cuantifique conjuntamente tiempo escolar, tareas académicas, desplazamientos, clases musicales, ensayos, práctica individual y actuaciones y analice sistemáticamente su relación con el bienestar.

La evidencia española resulta especialmente pertinente. El estudio de Sánchez-Escribano García de la Rosa y Alcaraz-León (2026), realizado con 284 docentes de enseñanzas elementales y profesionales, identificó el exceso de carga asociado a la combinación de enseñanzas generales y musicales entre las causas atribuidas al abandono. Entre las soluciones mejor valoradas aparecieron los programas de simultaneidad entre conservatorios y centros de educación general y la disponibilidad de formación y servicios de asesoramiento y orientación. La revisión de antecedentes españoles del mismo estudio identifica además dificultades relacionadas con coincidencia de evaluaciones, falta de flexibilidad, transiciones, pruebas de acceso y coordinación entre conservatorios y centros de educación general.

Estos resultados permiten considerar la compatibilización y coordinación de las trayectorias como una cuestión relevante para la orientación, pero no sostienen una relación determinista entre simultaneidad y malestar. La doble trayectoria puede incrementar las demandas organizativas y temporales, especialmente cuando concurren elevada carga, rigidez o insuficiente coordinación, pero sus efectos dependerán también de los recursos personales, familiares e institucionales disponibles.

Esta cautela resulta coherente con el marco desarrollado en el capítulo anterior: demanda, presión y malestar no son conceptos equivalentes. En este capítulo, por tanto, la simultaneidad académico-musical se considera una característica objetiva de determinadas trayectorias educativas cuyo significado debe analizarse en relación con la forma en que se organiza y con los recursos disponibles para afrontarla.

Desarrollo del potencial y construcción de la trayectoria

La formación musical especializada incorpora también una dimensión de desarrollo progresivo de capacidades. La adquisición de competencia artística de alto nivel es un proceso prolongado que combina aprendizaje, práctica, oportunidades, motivación, apoyo y experiencias educativas. Por ello, rendimiento observado, poten-

cial musical y talento no deben utilizarse como categorías equivalentes ni interpretarse como características exclusivamente individuales.

La literatura sobre jóvenes músicos con talento ha subrayado la importancia de entornos educativos que combinen desarrollo artístico y cuidado socioemocional. La revisión de López-Íñiguez y McPherson (2023), muestra, al mismo tiempo, que la evidencia empírica sobre enfoques de cuidado dirigidos específicamente a jóvenes con talento musical continúa siendo limitada y reclama aproximaciones más sistemáticas y multidisciplinarias.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante para la orientación porque la trayectoria musical puede comenzar mucho antes de que el estudiante haya definido si desea convertirla en un proyecto profesional. Continuar, intensificar, compatibilizar, modificar o abandonar esa trayectoria son decisiones que pueden producirse después de años de formación e inversión personal.

La investigación sobre continuidad y abandono muestra que estos procesos no se explican únicamente mediante capacidad o esfuerzo. Experiencias de autonomía, competencia, vinculación, motivación y apoyo aparecen relacionadas con las decisiones de continuar o cesar la actividad musical (Evans et al., 2013). Esto sitúa la orientación académico-profesional más allá de la mera transmisión de

información: plantea la necesidad de acompañar progresivamente la construcción de una trayectoria que pueda revisarse conforme evolucionan capacidades, intereses, expectativas y circunstancias.

Relaciones educativas y apoyos

La formación musical especializada se desarrolla además dentro de una red relacional particular. La relación continuada con el profesorado de instrumento, la participación de las familias durante las etapas iniciales y la pertenencia a grupos, *ensembles* y otras estructuras musicales pueden desempeñar un papel relevante en la experiencia formativa.

La investigación ha identificado asociaciones entre apoyo social y autoeficacia musical, así como la relevancia del apoyo familiar en el aprendizaje instrumental (Creech, 2010; Orejudo et al., 2021). La literatura sobre motivación musical señala asimismo la importancia de experiencias de autonomía, competencia y vinculación para la persistencia y el compromiso (Evans et al., 2013).

Estas relaciones pueden constituir recursos importantes, pero también muestran que las necesidades del estudiante no pueden comprenderse exclusivamente desde una perspectiva individual. Profesorado, familias e institución forman parte de las condiciones en las que se desarrolla la

trayectoria y disponen de información y posibilidades de intervención diferentes.

Desde la orientación educativa, esta configuración refuerza la importancia del asesoramiento y la coordinación. La función orientadora no sustituye al conocimiento artístico especializado del profesor de instrumento ni a la participación familiar, sino que puede contribuir a articular información, interpretar necesidades, facilitar decisiones y promover respuestas coherentes entre los distintos agentes.

Una singularidad relevante para la orientación, no una categoría de vulnerabilidad

Consideradas conjuntamente, estas características permiten delimitar la singularidad de las enseñanzas musicales desde una perspectiva específicamente orientadora. La especialización artística, la práctica continuada y autorregulada, la evaluación performativa y la exposición pública, el desarrollo progresivo del potencial, la dimensión vocacional y, en determinados contextos, la simultaneidad con la educación académica general configura una trayectoria con demandas y oportunidades particulares.

La revisión realizada no permite caracterizar al alumnado de formación musical especializada como una población homogéneamente vulnerable. La evidencia localiza-

da sobre ansiedad ante la interpretación es considerable, mientras que la investigación sobre estrés general, depresión o *burnout* en adolescentes músicos es mucho más limitada; la evidencia directa sobre la carga conjunta académico-musical continúa siendo moderada o débil y prácticamente no se identificaron modelos evaluados de orientación educativa integral específicamente diseñados para esta población.

Precisamente esta fragmentación constituye una de las razones para adoptar una perspectiva orientadora. La literatura ha estudiado por separado ansiedad, perfeccionismo, práctica, salud física, motivación, apoyo familiar, talento o abandono, mientras resulta mucho menos frecuente analizar cómo estas dimensiones convergen dentro de una misma trayectoria educativa.

Por ello, la singularidad de las enseñanzas musicales no exige presuponer necesidades idénticas para todos los estudiantes ni crear una categoría diferenciada de alumnado. Justifica, en cambio, que la orientación incorpore el conocimiento de las características de la formación musical y de su organización institucional para interpretar adecuadamente necesidades y potencialidades, anticipar momentos relevantes de la trayectoria, acompañar decisiones y articular los apoyos disponibles.

Esta consideración conduce a una segunda cuestión: cómo ha respondido el sistema educativo a estas necesidades y

qué estructuras de orientación ha desarrollado en las diferentes etapas de las enseñanzas musicales. Su evolución normativa e institucional constituye el objeto del siguiente apartado.

Evolución normativa e institucional de la orientación en las enseñanzas musicales

La evolución de la orientación educativa en las enseñanzas musicales no responde a una trayectoria normativa única. El análisis de la legislación estatal y autonómica muestra que el reconocimiento de la orientación como principio y función educativa precede, en muchos casos, a la creación de estructuras especializadas encargadas de desarrollarla. Por ello, para reconstruir esta evolución resulta necesario diferenciar entre la existencia de funciones de orientación y tutoría, la presencia administrativa o institucional de actuaciones orientadoras y la regulación formal de un Departamento de Orientación o servicio especializado.

Esta distinción resulta especialmente relevante en las enseñanzas musicales, donde los centros integrados de enseñanzas artísticas de música, los Conservatorios Profesionales de Música y los Centros Superiores Públicos de Enseñanzas Artísticas de Música han seguido procesos diferentes de institucionalización. En la Comunidad de

Madrid coexisten actualmente configuraciones que comparten la función orientadora, pero difieren en su fundamento normativo, estructura profesional, población destinataria y relación con las enseñanzas generales.

Del reconocimiento general de la orientación a su concreción en las enseñanzas artísticas

La orientación educativa y profesional se incorporó al marco general del sistema educativo español antes de que existiera una regulación específica de estructuras de orientación en las enseñanzas musicales. La LOGSE constituyó un antecedente especialmente relevante al integrar la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional entre los principios de la actividad educativa y al considerar la tutoría y la orientación como parte de la función docente (Ley Orgánica 1/1990). La legislación posterior mantuvo esta concepción y la LOE, modificada por la LOMLOE, reforzó transversalmente los principios de inclusión, personalización, atención a las diferencias individuales y acompañamiento educativo (Ley Orgánica 2/2006; Ley Orgánica 3/2020).

En las Enseñanzas Profesionales de Música, el Real Decreto 1577/2006 introdujo además una cuestión directamente relacionada con las trayectorias analizadas en este capítulo: la necesidad de favorecer la simultaneidad entre

las enseñanzas profesionales de música y la Educación Secundaria, incluyendo posibilidades de coordinación y medidas organizativas. Sin embargo, esta normativa básica estatal no creó una estructura especializada de orientación común a todos los conservatorios (Real Decreto 1577/2006).

La evolución de las enseñanzas artísticas superiores siguió una lógica parcialmente diferente. Antes de la Ley 1/2024, el Real Decreto 1614/2009 ya contemplaba mecanismos de información, acogida y orientación para estudiantes de nuevo ingreso y apoyos relacionados con determinadas necesidades. La Ley 1/2024, de 7 de junio, refuerza sustancialmente esta dimensión al reconocer expresamente derechos de tutoría personalizada, asesoramiento y orientación académica y profesional, así como el acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional del estudiantado. Asimismo, atribuye a los centros competencia para desarrollar su oferta de orientación y al profesorado funciones de tutoría y apoyo educativo (Real Decreto 1614/2009; Ley 1/2024).

Este recorrido permite establecer una primera conclusión normativa: el reconocimiento de la orientación como derecho, principio o función educativa no implica necesariamente la existencia de un Departamento de Orientación ni de un profesional de una especialidad determinada. Esta diferencia resulta esencial para interpretar la evolución posterior de los distintos tipos de centros.

Centros integrados de enseñanzas artísticas de música: institucionalización temprana y ampliación funcional

Los centros integrados de enseñanzas artísticas de música presentan la trayectoria de institucionalización más temprana de las tres configuraciones analizadas en la Comunidad de Madrid.

El Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música Padre Antonio Soler fue creado en 2003 y el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba en 2006. La primera disposición específica localizada que incluye expresamente un Departamento de Orientación en estos centros es la Orden 4917/2006, de 4 de septiembre, que lo incorpora entre los órganos de coordinación docente. La Orden 3893/2008 mantuvo posteriormente esta estructura, al igual que la Orden 2579/2016, de 17 de agosto, que sustituyó a la anterior regulación. Por tanto, la existencia normativa del Departamento de Orientación en los centros integrados madrileños presenta una continuidad documentada desde 2006 y es anterior al Reglamento Orgánico de 2022 (Orden 4917/2006; Orden 3893/2008; Orden 2579/2016).

Esta afirmación debe formularse con una cautela histórica: la documentación examinada permite acreditar con seguridad la presencia normativa del departamento desde

2006, pero no permite excluir completamente que hubiera existido alguna forma de orientación profesional o dotación previa, especialmente en el Padre Antonio Soler, antes de esa fecha. Lo científicamente demostrable es, por tanto, la existencia normativa documentada desde 2006.

El principal punto de inflexión posterior se produce con el Decreto 8/2022, de 16 de marzo, que aprueba un Reglamento Orgánico común para los Conservatorios Profesionales y los centros integrados de enseñanzas artísticas de música. El decreto no se limita a reconocer el Departamento de Orientación como órgano de coordinación, sino que regula su composición, competencias y jefatura y exige la presencia de, al menos, un profesor del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa, a quien corresponde la jefatura del departamento (Decreto 8/2022).

El mismo Reglamento atribuye al Departamento funciones de orientación educativa, psicopedagógica, académica y profesional, participación en la elaboración y desarrollo de los planes de orientación y acción tutorial, colaboración con las familias y formulación de propuestas relacionadas con la respuesta educativa (Decreto 8/2022).

Los centros integrados presentan, además, una diferencia funcional específica. El artículo 22.2.e) del Decreto 8/2022 atribuye exclusivamente a estos centros la colaboración del Departamento de Orientación con el profesora-

do de Primaria o Secundaria en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares. Esta previsión está relacionada con el hecho de que las enseñanzas generales se imparten dentro de la propia institución y constituye una diferencia jurídica significativa respecto de los Conservatorios Profesionales ordinarios (Decreto 8/2022, art. 22.2.e).

La intervención psicopedagógica en las enseñanzas generales debe interpretarse, no obstante, conjuntamente con la normativa general madrileña sobre atención educativa a las diferencias individuales. El Decreto 23/2023 proporciona el marco aplicable a estos procesos en Primaria y Secundaria; por ello, no resulta correcto atribuir todas las funciones de evaluación psicopedagógica exclusivamente al artículo 22 del Reglamento Orgánico (Decreto 23/2023).

La estructura integrada se refleja también en la tutoría y la coordinación. En estos centros coexisten tutorías vinculadas a las enseñanzas generales y a las enseñanzas musicales, y la normativa actual prevé la coordinación entre profesorado de ambos ámbitos. La Orden 4192/2025 actualizó determinados aspectos de la organización y evaluación de las enseñanzas simultáneas, sin sustituir el Reglamento Orgánico de 2022, y mantiene la articulación entre profesorado musical y de enseñanzas generales

dentro de los equipos docentes (Decreto 8/2022; Orden 4192/2025).

La evolución de los centros integrados puede sintetizarse, por tanto, como un proceso de continuidad y progresiva especificación normativa: presencia formal del Departamento de Orientación desde 2006, mantenimiento de la estructura en regulaciones posteriores y definición orgánica más precisa de composición, jefatura y funciones desde 2022.

Conservatorios Profesionales de Música: de la existencia funcional a la regulación orgánica

La evolución de la orientación en los Conservatorios Profesionales de Música presenta una trayectoria distinta.

La documentación oficial permite afirmar que existían estructuras o actuaciones de orientación antes de 2022. El Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid documentaba ya en 2014 la existencia de un «departamento de orientación académica y profesional» en los conservatorios. Esta evidencia demuestra que la orientación departamental no comenzó materialmente con el Decreto 8/2022 (Comunidad de Madrid, 2014).

Sin embargo, en las fuentes públicas examinadas no se localizó, para el período anterior a 2022, una disposición

sectorial de rango reglamentario comparable a la existente en los centros integrados que estableciera de manera uniforme la composición, jefatura y competencias del Departamento de Orientación en todos los Conservatorios Profesionales. Tampoco fue posible reconstruir de manera homogénea cuándo se creó la primera plaza efectiva de la especialidad de Orientación Educativa ni las condiciones administrativas de las primeras dotaciones.

Esta diferencia obliga a distinguir entre implantación funcional o administrativa y regulación orgánica general. La primera está documentada, al menos, antes de 2022; la segunda adquiere una formulación inequívoca con el Decreto 8/2022.

Desde su entrada en vigor, los Conservatorios Profesionales de Música comparten con los centros integrados la estructura básica del Departamento de Orientación: presencia obligatoria del especialista de Orientación Educativa, participación de profesorado de Música y Artes Escénicas y jefatura reservada al profesional de orientación. El departamento desarrolla funciones de orientación educativa, psicopedagógica, académica y profesional, apoya la acción tutorial, asesora a profesorado y familias y contribuye a las decisiones formativas y profesionales del alumnado (Decreto 8/2022).

La principal diferencia funcional respecto de los centros integrados aparece en la relación con la escolarización ge-

neral. El artículo 22.2.e no atribuye a los Conservatorios Profesionales la cláusula específica de prevención, detección y adaptaciones curriculares prevista para las enseñanzas generales de los centros integrados. Cuando el alumnado cursa Primaria o Secundaria en otro centro, el colegio o instituto conserva las responsabilidades derivadas de la escolarización obligatoria, incluida la evaluación psicopedagógica formal vinculada a ese marco y la planificación de las medidas correspondientes al currículo general. El conservatorio puede aportar información relevante sobre aprendizaje musical, desempeño, organización del estudio o necesidades observadas, pero no sustituye las funciones del centro de escolarización general (Decreto 8/2022; Decreto 23/2023).

Esta configuración convierte la coordinación interinstitucional en una dimensión particularmente relevante de la orientación en los conservatorios. Cuando una necesidad atraviesa la educación general y la formación musical especializada, la respuesta depende de la articulación entre dos instituciones que poseen información, competencias y posibilidades de intervención diferentes.

Por tanto, la trayectoria normativa de los conservatorios puede caracterizarse como un proceso en el que la práctica orientadora precede a una regulación orgánica uniforme, consolidada jurídicamente en 2022.

Enseñanzas artísticas superiores de música: de la función tutorial al derecho a la orientación y los servicios de apoyo

Las enseñanzas artísticas superiores presentan una configuración diferente, coherente con su condición de educación superior y con una población mayoritariamente adulta.

En este nivel, la evolución normativa no se ha dirigido hacia la reproducción del modelo de Departamento de Orientación propio de las enseñanzas secundarias y profesionales. La Ley 1/2024 establece, en cambio, un marco basado en derechos del estudiantado, autonomía de los centros y funciones tutoriales y de apoyo del profesorado (Ley 1/2024).

La ley reconoce la competencia de los centros para implementar su oferta de orientación académica y profesional, el derecho del alumnado a tutorías personalizadas, asesoramiento y orientación académica y profesional y el acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional. También incorpora orientación, tutoría, educación inclusiva y atención a la diversidad entre los ámbitos de formación del profesorado (Ley 1/2024).

Sin embargo, la Ley 1/2024 no crea un Departamento de Orientación ni establece una especialidad profesional

equivalente a la prevista por el Decreto 8/2022 para Conservatorios Profesionales y centros integrados. El cumplimiento de estas funciones puede organizarse mediante tutorías, servicios especializados u otras estructuras desarrolladas por las administraciones y los propios centros.

En la Comunidad de Madrid se produjo un desarrollo institucional relevante durante el curso 2025-2026, cuando se incorporaron orientadores a los seis centros públicos de enseñanzas artísticas superiores. En el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, esta incorporación se concretó mediante un Servicio de Orientación y un Servicio de Apoyo Escénico-Emocional, adscritos a la Jefatura de Ordenación Académica. Entre las actuaciones publicadas se incluyen acogida y acompañamiento psicopedagógico, atención a barreras para el aprendizaje, diversidad, salud mental, ansiedad escénica, convivencia, orientación académica y laboral y transición desde los conservatorios profesionales (Comunidad de Madrid, 2025; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.).

Debe mantenerse, no obstante, una distinción entre derecho legal, desarrollo administrativo y estructura institucional. La Ley 1/2024 reconoce derechos y obligaciones generales; la Comunidad de Madrid ha incorporado orientadores a sus centros superiores; y el RCSMM ha desarrollado servicios concretos. Ninguno de estos elementos permite afirmar, con la normativa localizada, que exista

un Departamento de Orientación equivalente al regulado para las enseñanzas profesionales ni que las plazas respondan jurídicamente a la misma especialidad docente.

La orientación superior se configura así mediante un modelo más próximo a los servicios de apoyo al estudiante, en el que adquieren especial relevancia autonomía, inclusión, bienestar, movilidad, continuidad formativa y transición profesional.

Configuraciones institucionales diferenciadas

El análisis conjunto muestra que las diferencias actuales entre las tres configuraciones no responden a una secuencia simple de mayor o menor institucionalización. Desde 2022, los centros integrados y los Conservatorios Profesionales disponen de una regulación orgánica formal del Departamento de Orientación y de un especialista obligatorio (Decreto 8/2022); desde 2024, las enseñanzas artísticas superiores cuentan con un reconocimiento jurídico explícito del derecho a la orientación, la tutoría y el acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional, aunque sin imponer una estructura departamental uniforme (Ley 1/2024).

Resulta más preciso distinguir qué elemento se encuentra institucionalizado en cada contexto:

1. en los centros integrados, un Departamento de Orientación especializado que articula funciones psicopedagógicas, académicas y profesionales dentro de una institución que reúne enseñanzas generales y musicales (Decreto 8/2022);
2. en los Conservatorios Profesionales, un Departamento de Orientación especializado que desarrolla funciones en el ámbito de la formación musical y cuya actuación puede requerir coordinación con el centro de educación general (Decreto 8/2022);
3. en los Centros Superiores Públicos, derechos de orientación, tutoría e inclusión y acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional, junto con servicios institucionales de apoyo cuya organización no reproduce necesariamente el modelo departamental de las etapas anteriores (Ley 1/2024).

La diferencia no reside, por tanto, exclusivamente en cuánta orientación existe, sino en su fundamento jurídico, estructura profesional, relación con el currículo, población destinataria y forma de articulación institucional.

Esta reconstrucción normativa permite comprender por qué las funciones de orientación adquieren formas diferentes a lo largo de la trayectoria musical. La cuestión que

corresponde analizar a continuación no es cuál de ellas representa un modelo superior, sino cómo estudiar comparativamente esas configuraciones y su relación con las necesidades educativas identificadas.

Diseño del estudio comparado

La investigación desarrollada en este capítulo constituye la segunda fase de un programa de investigación aplicada orientado al análisis y mejora de la orientación educativa en contextos de formación musical especializada. Mientras la fase diagnóstica precedente permitió caracterizar las necesidades de orientación en el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba, esta segunda fase amplió el foco hacia la configuración normativa e institucional de la orientación en diferentes etapas de las enseñanzas musicales de la Comunidad de Madrid y hacia el análisis comparado de sus principales estructuras y funciones.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, interpretativo y comparado, sustentado en análisis normativo y documental, registros profesionales y cuestionarios dirigidos a diferentes sectores de la comunidad educativa. Su finalidad no fue evaluar la eficacia relativa de las distintas configuraciones ni establecer cuál de ellas resulta superior, sino analizar cómo se organiza y desarrolla la orientación

en contextos institucionales diferentes e identificar semejanzas y diferencias relevantes para comprender su adaptación a las características de las trayectorias musicales.

Unidades de análisis

Se establecieron dos unidades de análisis complementarias.

La primera correspondió a la configuración de la orientación educativa en diferentes etapas y tipos de centros de enseñanzas musicales de la Comunidad de Madrid. El análisis comprendió tres configuraciones institucionales:

1. centros integrados de enseñanzas artísticas de música;
2. Conservatorios Profesionales de Música;
3. Centros Superiores Públicos de Enseñanzas Artísticas de Música.

La comparación se centró específicamente en dimensiones relacionadas con la orientación: fundamento jurídico y regulación normativa, estructura organizativa, población destinataria, funciones orientadoras, atención a las diferencias individuales, evaluación psicopedagógica cuando resultaba aplicable, acción tutorial, orientación

académica y profesional, bienestar y apoyo al alumnado, relación con las familias, coordinación e integración institucional.

En esta primera unidad, la expresión centros integrados de enseñanzas artísticas de música se utiliza como categoría institucional y no como equivalente de la sigla CIEM. En la Comunidad de Madrid existen dos centros integrados de enseñanzas musicales con configuraciones parcialmente diferentes: el Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música Padre Antonio Soler y el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba. El análisis normativo consideró la regulación común de este tipo de centros y, cuando resultó pertinente, sus diferencias organizativas.

La segunda unidad de análisis correspondió específicamente al modelo de orientación educativa desarrollado en el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba. En este caso se combinaron la configuración normativa e institucional del Departamento de Orientación, la documentación del centro, los registros profesionales y las perspectivas de los distintos sectores de su comunidad educativa. Esta segunda unidad permitió contrastar la regulación formal con el desarrollo institucional de las funciones orientadoras en un centro integrado concreto.

Fuentes de información y participantes

El estudio se sustentó en cuatro tipos principales de fuentes: normativa educativa, documentación institucional, registros profesionales y cuestionarios digitales.

El análisis normativo comprendió disposiciones estatales y autonómicas relacionadas con la organización de las enseñanzas musicales y, específicamente, con las estructuras y funciones de orientación. Las disposiciones se localizaron principalmente mediante el Boletín Oficial del Estado, el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, la Base de Datos de Legislación y el Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid. Se incorporó asimismo documentación institucional oficial cuando resultó necesaria para analizar estructuras o servicios no desarrollados de forma exhaustiva en la normativa.

La documentación institucional del CIEM Federico Moreno Torroba incluyó el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica y Profesional, el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, el Plan Incluyo, las memorias del Departamento de Orientación y las actas de los principales órganos de coordinación y participación, junto con otros documentos relacionados con la organización y desarrollo de las actuaciones orientadoras.

Los registros profesionales permitieron analizar longitudinalmente determinadas actuaciones del Departamento de Orientación. Se examinaron registros correspondientes a evaluaciones psicopedagógicas, intervenciones relacionadas con el bienestar emocional, orientación académica y profesional, demandas planteadas por profesorado y familias y otras actuaciones documentadas durante el periodo considerado. La información se trató de forma agregada y sin incorporar datos personales identificativos.

La perspectiva de la comunidad educativa se recogió durante el curso 2023-2024 mediante cinco cuestionarios *ad hoc*, elaborados específicamente para esta fase y administrados mediante Formularios de EducaMadrid, adaptando las preguntas a las características y funciones de cada grupo de informantes. Participaron 122 estudiantes de una población de referencia de 142 estudiantes de la línea integrada (85,9 %), 27 docentes, 42 familias, los seis integrantes del equipo directivo y cinco participantes del Departamento de Orientación. En el profesorado participaron 15 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y 12 jefaturas de departamento representadas en la Comisión de Coordinación Pedagógica. El grupo de familias estuvo constituido por 39 participantes voluntarios y tres representantes de las familias en el Consejo Escolar. En el Departamento de Orientación participaron la orientadora y cuatro docentes colaboradores voluntarios.

Los cuestionarios fueron elaborados inicialmente por la investigadora y sometidos, antes de su administración, a un proceso de revisión interna por los miembros del Departamento de Orientación y por la Jefatura de Estudios. Las observaciones y propuestas formuladas durante esta revisión fueron consideradas e incorporadas a la versión utilizada en la recogida de información. Este procedimiento tuvo como finalidad mejorar la adecuación de las preguntas a los objetivos del estudio y al contexto institucional y no constituyó un procedimiento formal de validación psicométrica o de validación de contenido por expertos.

Los cuestionarios combinaron preguntas cerradas y abiertas y tuvieron una finalidad descriptiva y exploratoria. Se orientaron a recoger información sobre características y necesidades del contexto, demandas relacionadas con la orientación, actuaciones desarrolladas y necesidades de mejora desde la perspectiva específica de cada colectivo.

Procedimiento de análisis

La información normativa se organizó mediante una matriz cronológica y comparativa en la que se registraron, para cada disposición o documento, fecha, ámbito de aplicación, fundamento jurídico, estructura de orientación contemplada, funciones atribuidas y principales cambios respecto de regulaciones anteriores. Este procedimiento

permitió reconstruir la evolución de la orientación y diferenciar entre regulación normativa, estructuras documentadas institucionalmente y actuaciones desarrolladas en la práctica.

La documentación institucional y los registros profesionales se sistematizaron mediante matrices de análisis atendiendo a funciones orientadoras, actuaciones desarrolladas, mecanismos de coordinación, demandas recibidas y evolución temporal.

Las respuestas cerradas de los cuestionarios se analizaron mediante frecuencias y porcentajes, con finalidad descriptiva. Para la presentación sintética de determinados resultados, se agruparon ítems temáticamente relacionados y se calcularon los porcentajes correspondientes a las categorías de respuesta favorables definidas para cada indicador descriptivo. Estos indicadores se utilizaron para sintetizar las respuestas relativas a dimensiones específicas exploradas mediante los cuestionarios y no constituyeron escalas psicométricas ni puntuaciones estandarizadas.

Las respuestas abiertas y el material cualitativo procedente de las restantes fuentes fueron objeto de codificación temática orientada por los objetivos del estudio. La codificación tomó como referencia principios generales del análisis temático de Braun y Clarke (2006), adaptados a la finalidad aplicada y comparativa de la investigación.

Para el análisis comparado de las tres configuraciones institucionales se consideraron dimensiones directamente relacionadas con la orientación educativa: fundamento jurídico y regulación normativa, estructura organizativa, funciones, población destinataria, atención a las diferencias individuales, evaluación psicopedagógica cuando resultaba aplicable, acción tutorial, orientación académica y profesional, bienestar y apoyo al alumnado, relación con las familias, coordinación e integración institucional.

Asimismo, se consideraron cuatro dimensiones para analizar las formas de institucionalización de la orientación: existencia de regulación normativa específica, presencia de una estructura formal de orientación, integración en la organización y documentación institucional y estabilidad de las funciones o servicios. Estas dimensiones se utilizaron como criterios descriptivos para sistematizar la comparación entre configuraciones institucionales. El análisis no asumió que pudieran integrarse necesariamente en una escala única de mayor o menor institucionalización, sino que permitió diferenciar qué elementos de la orientación se encuentran formalizados en cada contexto y mediante qué estructura jurídica u organizativa.

Finalmente, se realizó una triangulación de fuentes mediante el contraste entre normativa, documentación institucional, registros profesionales y perspectivas de los diferentes grupos de informantes. La finalidad fue iden-

tificar convergencias y discrepancias entre la regulación formal de la orientación, su desarrollo institucional y las necesidades percibidas por la comunidad educativa.

Alcance y consideraciones éticas

El estudio posee un alcance descriptivo, interpretativo y comparado. El componente comparativo se orientó a analizar diferentes formas de configuración institucional de la orientación y no a establecer relaciones causales ni a evaluar la eficacia relativa de los modelos estudiados.

El análisis empírico en profundidad correspondió específicamente al CIEM Federico Moreno Torroba. En consecuencia, los datos derivados de sus cuestionarios, documentación institucional y registros profesionales se interpretaron como evidencia contextual del caso estudiado y no como resultados directamente generalizables al conjunto de los centros integrados de enseñanzas artísticas de música.

Los cuestionarios fueron administrados con finalidad diagnóstica mediante herramientas institucionales. La participación fue voluntaria y la información fue tratada confidencialmente; las respuestas del alumnado fueron anónimas. Se informó a los participantes de la finalidad de la recogida de información y el procedimiento contó con la aprobación del equipo directivo y del Consejo Esco-

lar. La información procedente de los registros profesionales se utilizó exclusivamente de forma agregada, preservando la confidencialidad y sin incorporar datos que permitieran identificar individualmente al alumnado.

Configuración de la orientación educativa en las diferentes etapas de las enseñanzas musicales

El análisis normativo e institucional permitió identificar configuraciones diferenciadas de la orientación educativa en las distintas etapas y tipos de centros de enseñanzas musicales analizados en la Comunidad de Madrid. Las diferencias observadas afectan al fundamento jurídico de la orientación, las estructuras mediante las que se organiza, las funciones atribuidas, la población destinataria y su relación con las restantes dimensiones de la trayectoria educativa.

Estas diferencias deben interpretarse atendiendo al nivel de las enseñanzas y a la configuración institucional. Los centros integrados de enseñanzas artísticas de música, los Conservatorios Profesionales de Música y los Centros Superiores Públicos de Enseñanzas Artísticas de Música no constituyen variantes equivalentes de una misma organización educativa. Por ello, la comparación no pretende establecer qué configuración resulta superior, sino analizar qué funciones orientadoras se institucionalizan en cada

contexto, mediante qué estructuras y en relación con qué necesidades educativas.

Centros integrados de enseñanzas artísticas de música: integración de la trayectoria académica y musical

Los centros integrados de enseñanzas artísticas de música presentan como característica diferencial la coexistencia, dentro de una misma institución, de enseñanzas musicales especializadas y enseñanzas generales. En la Comunidad de Madrid existen dos centros integrados de enseñanzas musicales con configuraciones parcialmente diferentes: el Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música Padre Antonio Soler y el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba.

La integración institucional tiene consecuencias directas para la orientación. El Departamento de Orientación forma parte de la estructura formal de estos centros y, desde el Decreto 8/2022, dispone de una composición y unas funciones expresamente reguladas, incluida la presencia de un profesional de la especialidad de Orientación Educativa que ejerce su jefatura. Como se ha mostrado en el apartado anterior, esta estructura cuenta además con antecedentes normativos documentados desde 2006 y mantenidos en regulaciones posteriores. (Orden 4917/2006; Orden 3893/2008; Orden 2579/2016; Decreto 8/2022)

Las funciones atribuidas abarcan orientación educativa, psicopedagógica, académica y profesional, apoyo a la acción tutorial, asesoramiento al profesorado y a las familias y participación en la planificación de la respuesta educativa. A ello se añade una función específicamente vinculada a la condición de centro integrado: la colaboración con el profesorado de las enseñanzas generales en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares. Esta previsión diferencia funcionalmente estos centros de los Conservatorios Profesionales ordinarios (Decreto 8/2022, art. 22.2.e).

La configuración integrada permite, además, que información procedente de las enseñanzas generales y musicales pueda articularse dentro de una misma institución. Acción tutorial, procesos de evaluación, orientación académica y profesional, atención a diferencias individuales y seguimiento de la trayectoria musical pueden desarrollarse dentro de estructuras comunes de coordinación (Decreto 8/2022; Orden 4192/2025).

Esta posibilidad no implica que todo el alumnado matriculado en un centro integrado curse necesariamente ambas enseñanzas de forma simultánea. La existencia de líneas integradas y no integradas obliga a diferenciar entre la configuración institucional del centro y la trayectoria concreta de cada estudiante.

Desde la perspectiva orientadora, el rasgo diferencial re-

side, por tanto, en la posibilidad de abordar dentro de una misma institución la interacción entre las dimensiones académica general y musical de la trayectoria educativa, articulando información, profesionales y respuestas que en otras configuraciones pertenecen a instituciones diferentes.

Conservatorios Profesionales de Música: especialización orientadora y coordinación interinstitucional

Los Conservatorios Profesionales de Música presentan una configuración distinta. Su actividad educativa se centra en las Enseñanzas Profesionales de Música y una parte de su alumnado desarrolla simultáneamente las enseñanzas generales en otros centros educativos.

Desde 2022, los conservatorios disponen de un Departamento de Orientación formalmente regulado con una estructura básica próxima a la de los centros integrados: presencia de un profesional de la especialidad de Orientación Educativa, participación de profesorado de Música y Artes Escénicas y funciones de orientación educativa, psicopedagógica, académica y profesional (Decreto 8/2022). Como se ha señalado, esta regulación orgánica no significa que la orientación comenzara en 2022, puesto que existen evidencias administrativas de estructuras orientadoras anteriores (Comunidad de Madrid, 2014).

La diferencia fundamental respecto de los centros integrados no reside actualmente, por tanto, en la existencia o ausencia de un Departamento de Orientación, sino en el ámbito institucional en el que desarrolla sus funciones.

Cuando el alumnado cursa las enseñanzas generales en otro centro, las responsabilidades vinculadas a esa escolarización permanecen en el colegio o instituto correspondiente. El conservatorio puede identificar necesidades manifestadas en el aprendizaje musical, asesorar, intervenir dentro de su ámbito y aportar información relevante sobre práctica instrumental, desempeño artístico, organización del estudio o respuesta ante las demandas musicales, pero no sustituye al centro de educación general en las responsabilidades que corresponden a este último (Decreto 8/2022; Decreto 23/2023).

Esta separación convierte la coordinación interinstitucional en una dimensión particularmente relevante. Un mismo estudiante puede estar siendo acompañado simultáneamente por profesorado, tutorías y estructuras de orientación pertenecientes a dos instituciones. Cuando una necesidad afecta conjuntamente a ambas trayectorias, la calidad de la respuesta depende no solo de las actuaciones desarrolladas dentro de cada centro, sino también de la posibilidad de intercambiar información relevante y articular decisiones dentro de los respectivos ámbitos competenciales.

La configuración de los Conservatorios Profesionales puede caracterizarse, por tanto, por una orientación especializada en el contexto de la formación musical que necesita mecanismos de coordinación con la educación general cuando ambas trayectorias se desarrollan en instituciones diferentes.

Centros Superiores Públicos de Enseñanzas Artísticas de Música: derechos de orientación y servicios de apoyo al estudiante

Las enseñanzas artísticas superiores presentan una configuración institucional diferente de las anteriores. La condición de educación superior, la mayor autonomía del estudiantado y la proximidad a las transiciones académicas y profesionales modifican tanto las necesidades orientadoras como las estructuras mediante las que se organiza su respuesta.

La Ley 1/2024 refuerza significativamente el fundamento jurídico de la orientación en este nivel. Reconoce al estudiantado derechos relacionados con tutorías personalizadas, asesoramiento y orientación académica y profesional, así como con el acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional. Asimismo, atribuye a los centros competencias para desarrollar su oferta de orientación y al profesorado funciones de tutoría y apoyo educativo (Ley 1/2024).

Sin embargo, esta regulación no establece un Departamento de Orientación equivalente al previsto en el Decreto 8/2022 para centros integrados y Conservatorios Profesionales. La institucionalización se articula mediante derechos del alumnado, funciones tutoriales, autonomía organizativa y servicios de apoyo que pueden adoptar configuraciones diferentes (Ley 1/2024).

En la Comunidad de Madrid se produjo un desarrollo significativo durante el curso 2025-2026 con la incorporación de orientadores a los seis centros públicos de enseñanzas artísticas superiores. En el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid esta incorporación se concretó en un Servicio de Orientación y un Servicio de Apoyo Escénico-Emocional, adscritos a la Jefatura de Ordenación Académica. Entre las actuaciones institucionales publicadas se encuentran acompañamiento psicopedagógico, atención a barreras para el aprendizaje, diversidad, salud mental, ansiedad escénica, convivencia y orientación académica y laboral (Comunidad de Madrid, 2025; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.).

Esta experiencia resulta especialmente relevante para el análisis porque muestra una respuesta orientadora contextualizada a algunas características de la formación artística superior. No obstante, corresponde a una configuración institucional concreta y no puede atribuirse automáticamente a todos los centros superiores. Tampoco

equivale jurídicamente a la existencia de un Departamento de Orientación reglamentado con la composición y jefatura previstas para las enseñanzas profesionales.

La configuración superior puede caracterizarse, por tanto, por una orientación articulada en torno a derechos del estudiante, tutoría, servicios de apoyo, bienestar y acompañamiento de las transiciones académicas y profesionales, con un margen de organización institucional diferente del modelo departamental de las etapas anteriores.

Comparación funcional de las tres configuraciones

El análisis comparado muestra que las tres configuraciones comparten determinadas finalidades orientadoras, pero difieren en cómo se distribuyen las funciones y mediante qué estructuras se desarrollan.

Tabla 2. Comparación funcional de las tres configuraciones institucionales de orientación en las enseñanzas musicales

Dimensión	Configuración institucional	Caracterización
Fundamento actual	Centros integrados	Regulación orgánica específica del Departamento de Orientación (Decreto 8/2022)
	Conservatorios Profesionales	Regulación orgánica específica del Departamento de Orientación (Decreto 8/2022)
	Centros Superiores Públicos	Derechos del estudiante, funciones tutoriales y autonomía institucional (Ley 1/2024)
Estructura especializada	Centros integrados	Departamento de Orientación (Decreto 8/2022)

Dimensión	Configuración institucional	Caracterización
Profesional de Orientación Educativa	Conservatorios Profesionales	Departamento de Orientación (Decreto 8/2022)
	Centros Superiores Públicos	Servicios y estructuras de apoyo; no se establece un Departamento equivalente (Ley 1/2024)
	Centros integrados	Expresamente previsto por el Decreto 8/2022
	Conservatorios Profesionales	Expresamente previsto por el Decreto 8/2022
	Centros Superiores Públicos	Incorporación de orientadores en Madrid desde 2025-2026, sin equivalencia normativa acreditada con la estructura del Decreto 8/2022 (Comunidad de Madrid, 2025)
Orientación educativa y psicopedagógica	Centros integrados	Expresa; articulada también con las enseñanzas generales (Decreto 8/2022)
	Conservatorios Profesionales	Expresa dentro del ámbito propio del conservatorio (Decreto 8/2022)
	Centros Superiores Públicos	Orientación académica y profesional reconocida como derecho; apoyo psicopedagógico desarrollado mediante servicios institucionales en la Comunidad de Madrid (Ley 1/2024; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.)
Prevención y detección en enseñanzas generales	Centros integrados	Función expresamente atribuida al departamento (Decreto 8/2022, art. 22.2.e)
	Conservatorios Profesionales	No atribuida en los mismos términos (Decreto 8/2022)
	Centros Superiores Públicos	No aplicable en los mismos términos
Acción tutorial	Centros integrados	Articulación de tutoría general y musical (Decreto 8/2022; Orden 4192/2025)
	Conservatorios Profesionales	Tutoría vinculada a las enseñanzas musicales (Decreto 8/2022)
	Centros Superiores Públicos	Tutoría personalizada y acompañamiento en educación superior (Ley 1/2024)

Dimensión	Configuración institucional	Caracterización
Orientación académica y profesional	Centros integrados	Académica, profesional y vinculada también a la trayectoria musical (Decreto 8/2022)
	Conservatorios Profesionales	Académica, profesional y artística (Decreto 8/2022)
	Centros Superiores Públicos	Académica, profesional y vinculada a transición e inserción (Ley 1/2024)
Relación con familias	Centros integrados	Función relevante por las edades y enseñanzas impartidas (Decreto 8/2022)
	Conservatorios Profesionales	Prevista dentro de las funciones orientadoras (Decreto 8/2022)
	Centros Superiores Públicos	Menor centralidad estructural por tratarse de educación superior
Coordinación característica	Centros integrados	Entre enseñanzas generales y musicales dentro de la misma institución (Decreto 8/2022; Orden 4192/2025)
	Conservatorios Profesionales	Entre conservatorio y centro de educación general cuando procede
	Centros Superiores Públicos	Entre tutorías, servicios, estructuras académicas y apoyos institucionales
Bienestar y apoyo emocional	Centros integrados	Integrable en las funciones preventivas y orientadoras
	Conservatorios Profesionales	Integrable en las funciones de orientación y apoyo
	Centros Superiores Públicos	Acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional; desarrollo específico mediante servicios en algunos centros (Ley 1/2024; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.)

Nota: elaboración propia.

La tabla no pretende establecer una jerarquía entre configuraciones. Su función es mostrar que una misma finalidad orientadora puede institucionalizarse de maneras diferentes según la etapa y la estructura educativa. Las

diferencias más relevantes no se sitúan únicamente en la existencia de orientación, sino en su relación con el currículo, las responsabilidades atribuidas a cada institución, la población atendida y los mecanismos disponibles para acompañar la trayectoria.

En los centros integrados, la principal singularidad reside en la posibilidad de coordinar dentro de una misma institución las dimensiones académica general y musical. En los Conservatorios Profesionales, la existencia de una estructura especializada se combina con la necesidad potencial de coordinación con el centro de escolarización general. En las enseñanzas superiores, la orientación se articula mediante derechos, tutoría y servicios de apoyo adaptados a una etapa caracterizada por mayor autonomía y proximidad a la transición profesional. La evidencia normativa sustenta estas diferencias estructurales y funcionales (Decreto 8/2022; Ley 1/2024; Orden 4192/2025).

Formas de institucionalización de la orientación

Para analizar las formas de institucionalización de la orientación se consideraron cuatro dimensiones: regulación normativa específica, existencia de una estructura formal, integración institucional y estabilidad de las funciones o servicios. Estas dimensiones permiten describir

diferentes componentes de formalización, pero no justifican por sí mismas su integración en una escala ordinal única de mayor o menor institucionalización.

La comparación normativa muestra que resulta más preciso analizar qué elementos de la orientación se encuentran institucionalizados en cada contexto y mediante qué estructuras jurídicas u organizativas. Desde 2022, tanto los centros integrados como los Conservatorios Profesionales disponen de un Departamento de Orientación formalmente regulado y de un especialista de Orientación Educativa (Decreto 8/2022). Desde 2024, las enseñanzas artísticas superiores cuentan, por su parte, con un reconocimiento jurídico reforzado de los derechos de orientación, tutoría, inclusión y acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional, aunque sin imponer una estructura departamental uniforme (Ley 1/2024).

Desde esta perspectiva, la institucionalización puede adoptar formas diferentes: un órgano especializado, una función tutorial, un derecho del estudiante o un servicio institucional. Su análisis requiere considerar cómo se articulan estos elementos con las características de la etapa, la población destinataria y la trayectoria educativa, sin asumir que configuraciones organizativas diferentes puedan ordenarse necesariamente dentro de una misma jerarquía.

Esta distinción permite, además, separar institucionalización y eficacia. La existencia de regulación, estructura y estabilidad aporta información sobre el grado de formalización de una respuesta, pero no permite determinar por sí misma su accesibilidad, suficiencia, calidad o impacto. Para responder a estas cuestiones serían necesarios datos sobre recursos, implementación, utilización y resultados que no están disponibles de manera equivalente para las tres configuraciones.

El análisis comparado permite concluir, por tanto, que la orientación educativa se encuentra institucionalizada de formas diferentes a lo largo de las enseñanzas musicales y que estas diferencias deben interpretarse atendiendo a las funciones que cada estructura necesita desarrollar y a las características de la población y de la trayectoria que acompaña.

El Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba: fortalezas y necesidades del modelo de orientación

El análisis específico del Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba permitió examinar cómo se concreta la orientación educativa dentro de una institución en la que una parte del alumnado cursa simultáneamente enseñanzas generales y Enseñanzas Profesionales de Música. A diferencia del análisis nor-

mativo comparado, referido a diferentes configuraciones institucionales, los resultados de este apartado proceden del estudio en profundidad de un centro concreto mediante documentación institucional, registros profesionales y cuestionarios dirigidos a distintos sectores de la comunidad educativa.

Los resultados muestran una configuración diferenciada según los ámbitos de intervención: junto a componentes preventivos y sistemáticos ya institucionalizados, se identificaron otros en los que, durante el periodo retrospectivo analizado, las actuaciones se activaban predominantemente a partir de demandas previamente formuladas. Esta coexistencia permite analizar las fortalezas del modelo y los ámbitos susceptibles de un desarrollo más sistemático.

Integración institucional de la orientación

El Departamento de Orientación se encontraba integrado en la estructura organizativa y pedagógica del centro y participaba en diferentes espacios de coordinación y toma de decisiones. La documentación institucional y las actas analizadas mostraron su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica, las Juntas de Evaluación y el Consejo Escolar, además de su intervención en procesos de acción tutorial, orientación académica y

profesional, atención a las diferencias individuales, evaluación psicopedagógica y asesoramiento al profesorado y a las familias.

Esta posición institucional adquiere especial relevancia en un centro que integra enseñanzas correspondientes a ámbitos formativos diferentes. La coexistencia de profesorado de enseñanzas generales y musicales, procesos de evaluación diferenciados y trayectorias académicas y artísticas simultáneas genera necesidades de coordinación que exceden la intervención individual con el estudiante y sitúan el asesoramiento y la participación en estructuras colegiadas entre las funciones relevantes de la orientación.

El análisis del caso permite, por tanto, diferenciar entre la existencia normativa de una estructura de orientación y su integración efectiva en el funcionamiento institucional. En el Federico Moreno Torroba, la documentación examinada muestra la participación del Departamento de Orientación tanto en el seguimiento educativo como en la planificación y coordinación de actuaciones. Esta integración resulta coherente con las funciones atribuidas normativamente al Departamento de Orientación en los centros integrados (Decreto 8/2022).

Componentes preventivos y sistemáticos

La acción tutorial constituía uno de los ámbitos con mayor desarrollo preventivo. En Educación Secundaria Obligatoria existía una hora específica de tutoría y se programaban actuaciones relacionadas con acogida, convivencia, técnicas de estudio, desarrollo personal y funcionamiento grupal. En Bachillerato, donde no existía una hora específica equivalente, las actuaciones se desarrollaban mediante talleres y actividades concretas.

La orientación académica y profesional presentaba asimismo una planificación sistemática mediante el Plan de Orientación Académica y Profesional. Las actuaciones grupales se desarrollaban desde 3.º de ESO y se adaptaban a los procesos de toma de decisiones correspondientes a los diferentes niveles educativos.

La especificidad del contexto se reflejaba especialmente en la incorporación de contenidos relacionados con las trayectorias musicales. Entre las actuaciones documentadas se encontraba la Jornada Anual de Orientación Académica y Profesional, dirigida a proporcionar información sobre estudios superiores de música, itinerarios formativos, procedimientos de acceso y salidas profesionales vinculadas al ámbito musical.

Estos resultados muestran la existencia de ámbitos de orientación planificados y dirigidos al conjunto o a grupos

amplios del alumnado. Constituyen, por tanto, una base institucional desde la que analizar la posible extensión de procedimientos sistemáticos hacia otras necesidades identificadas en el diagnóstico.

Ámbitos predominantemente activados a demanda

El análisis retrospectivo permitió identificar otros ámbitos en los que las actuaciones presentaban una configuración diferente.

Durante los cuatro cursos académicos anteriores a 2022-2023 se documentaron siete evaluaciones psicopedagógicas. Este dato describe exclusivamente las evaluaciones registradas durante el periodo considerado y no permite determinar cuántas habrían resultado necesarias ni valorar por sí mismo la suficiencia de los procedimientos de identificación existentes.

Durante el mismo periodo se documentaron 16 intervenciones relacionadas con problemáticas psicológicas y emocionales significativas. Las actuaciones se desarrollaban fundamentalmente mediante intervenciones individualizadas iniciadas a partir de demandas del alumnado, las familias o el profesorado. En la documentación analizada no constaban durante ese periodo programas universales específicos dirigidos a la prevención y promoción del bienestar emocional del conjunto del alumnado.

Estos datos no permiten estimar la prevalencia de problemas psicológicos, establecer una relación causal con la simultaneidad entre formación académica y musical ni determinar la suficiencia de las actuaciones desarrolladas. Su relevancia para este estudio reside en mostrar que, en estos ámbitos, la activación de la respuesta dependía en mayor medida de la identificación y formulación previa de una demanda.

La evidencia muestra así una configuración en la que procedimientos sistemáticos e intervenciones iniciadas a demanda coexistían según el ámbito de actuación. Esta caracterización permite identificar diferencias en el grado de anticipación y sistematización de la respuesta orientadora sin establecer una oposición simple entre un modelo preventivo y otro reactivo.

Necesidades identificadas por la comunidad educativa

Los cuestionarios administrados durante el curso 2023-2024 permitieron complementar el análisis documental y profesional con las perspectivas del alumnado, el profesorado y las familias. Los principales indicadores descriptivos se sintetizan en la Tabla 3.

Tabla 3. Principales indicadores descriptivos de necesidades de orientación identificados en la fase 2023-2024

Colectivo	Indicador descriptivo	Respuestas favorables
Estudiantado	Percepción de posibles efectos negativos sobre el bienestar asociados a la carga derivada de la compatibilización académico-musical	74 %
Profesorado	Necesidad de formación y asesoramiento para ajustar la respuesta educativa a las necesidades y potencialidades	96 %
Profesorado	Necesidad de formación y asesoramiento para responder a necesidades emocionales del alumnado	84 %
Familias	Necesidad de fortalecer la detección temprana del talento y el ajuste de la respuesta educativa	97 %
Familias	Necesidad de asesoramiento para el acompañamiento educativo y emocional durante la adolescencia	86 %

Nota: elaboración propia. Los indicadores se construyeron mediante la agrupación temática de varios ítems relacionados con las dimensiones exploradas en los cuestionarios *ad hoc*. Los porcentajes corresponden a las categorías de respuesta favorables definidas para cada indicador y tienen finalidad exclusivamente descriptiva. No constituyen puntuaciones procedentes de escalas psicométricas estandarizadas ni, en el caso del indicador relacionado con bienestar, estimaciones de prevalencia de problemas de salud mental.

En el alumnado, el indicador relacionado con la percepción de posibles efectos negativos sobre el bienestar asociados a la carga derivada de la compatibilización de las enseñanzas alcanzó un 74 % de respuestas favorables. Este resultado describe una percepción expresada mediante el cuestionario y no constituye una medida clínica de estrés o ansiedad ni una estimación de su prevalencia.

En el profesorado, el indicador relativo a la necesidad de formación y asesoramiento para ajustar la respuesta educativa a las características, necesidades y potencialidades del alumnado alcanzó un 96 % de respuestas favorables. El indicador específicamente relacionado con la necesidad de formación y asesoramiento para responder a necesidades emocionales alcanzó un 84 %.

En las familias, el indicador relacionado con el fortalecimiento de la detección temprana del talento y el ajuste de la respuesta educativa alcanzó un 97 % de respuestas favorables, mientras el relativo a la necesidad de asesoramiento para el acompañamiento educativo y emocional durante la adolescencia alcanzó un 86 %.

Considerados conjuntamente, estos indicadores muestran demandas relacionadas con bienestar, detección y desarrollo del potencial, ajuste de la respuesta educativa y asesoramiento a los agentes educativos. Su interpretación debe mantenerse circunscrita a los participantes y contrastarse con las restantes fuentes del estudio.

Fortalezas y ámbitos de desarrollo

La triangulación de las diferentes fuentes permite identificar fortalezas institucionales y ámbitos susceptibles de desarrollo dentro del modelo analizado.

Entre las fortalezas se encuentran la integración del Departamento de Orientación en las estructuras de coordinación del centro, el desarrollo sistemático de la acción tutorial especialmente en ESO, la planificación de la orientación académica y profesional y la existencia de actuaciones adaptadas a las decisiones y transiciones vinculadas con las trayectorias musicales.

Junto a ellas, los registros profesionales y los cuestionarios señalan ámbitos en los que puede resultar pertinente avanzar hacia una mayor sistematización: detección temprana de necesidades y potencialidades, evaluación psicopedagógica cuando resulte necesaria, prevención y promoción del bienestar, asesoramiento al profesorado, acompañamiento a las familias y ajuste de la respuesta educativa.

La identificación de estos ámbitos no deriva de una única fuente. Los registros retrospectivos permiten caracterizar determinadas actuaciones profesionales; los cuestionarios incorporan las percepciones y demandas de diferentes sectores; y la documentación institucional permite situar ambas evidencias dentro de la organización y funcionamiento del centro.

En conjunto, el estudio muestra un modelo en el que el grado de planificación y anticipación varía según el ámbito de orientación. La relevancia de este resultado no reside únicamente en identificar ámbitos susceptibles de

desarrollo, sino en proporcionar una base empírica desde la que examinar si estas necesidades encuentran correspondencia en la investigación sobre alumnado que desarrolla formación musical especializada.

Esta cuestión resulta especialmente importante porque los datos del caso no permiten determinar por sí solos qué necesidades son específicas de la formación musical, cuáles corresponden a procesos educativos propios de la adolescencia o de la educación secundaria y cuáles adquieren una configuración particular por la simultaneidad entre ambas trayectorias. El contraste con la literatura científica desarrollado en el apartado siguiente permite examinar esta diferenciación manteniendo la cautela derivada de la evidencia disponible.

Necesidades específicas de orientación en las trayectorias musicales

El diagnóstico desarrollado en el CIEM Federico Moreno Torroba identificó necesidades relacionadas con bienestar, detección y desarrollo del potencial, ajuste de la respuesta educativa, asesoramiento al profesorado y acompañamiento a las familias. Interpretar estos resultados exige determinar hasta qué punto encuentran correspondencia en la investigación sobre formación musical especializada y, especialmente, distinguir entre necesidades generales de la adolescencia y la escolarización, necesida-

des vinculadas a la propia formación musical y aquellas que pueden adquirir una configuración particular cuando educación general y estudios musicales especializados se desarrollan simultáneamente.

La revisión realizada no permitió identificar un modelo único de necesidades de orientación para esta población. La investigación localizada se distribuye entre campos parcialmente independientes —ansiedad ante la interpretación, motivación, práctica, salud, perfeccionismo, desarrollo del talento, apoyo familiar, continuidad y abandono— y existe mucha menos evidencia que integre estas dimensiones desde una perspectiva específicamente orientadora.

El contraste entre esta evidencia y los resultados del caso permite organizar las necesidades identificadas alrededor de cinco ámbitos interrelacionados: coordinación de la trayectoria académico-musical; bienestar y recursos para afrontar las demandas; identificación y desarrollo de necesidades y potencialidades; acompañamiento de decisiones y transiciones; y asesoramiento y coordinación entre los agentes educativos.

Coordinación de la trayectoria académico-musical

La primera necesidad deriva de la propia simultaneidad de las trayectorias. Cuando un estudiante cursa edu-

cación general y formación musical especializada debe responder a requerimientos procedentes de dos ámbitos formativos reglados: horarios, clases, práctica individual, ensayos, evaluaciones académicas, pruebas instrumentales, audiciones, conciertos y desplazamientos pueden concurrir dentro de una misma trayectoria.

La literatura revisada reconoce esta coexistencia de demandas, aunque la evidencia que mide de forma integrada su acumulación continúa siendo limitada. Los estudios sobre programas *pre-college* han descrito presión temporal, incompatibilidades horarias y demandas simultáneas procedentes de escuela, formación instrumental, familia y entorno, pero no se identificó una base longitudinal amplia que cuantifique conjuntamente la totalidad de estas demandas y establezca sus relaciones con resultados educativos o de bienestar.

La evidencia española resulta especialmente relevante para esta dimensión. Sánchez-Escribano García de la Rosa y Alcaraz-León (2026), identificaron el exceso de carga asociado a la compatibilización entre enseñanzas generales y musicales entre las causas atribuidas al abandono por el profesorado. Entre las respuestas mejor valoradas se encuentran precisamente los programas de simultaneidad entre conservatorios y centros de educación general y la disponibilidad de formación y servicios de asesoramiento y orientación. Los antecedentes españoles

recogidos en ese estudio señalan también coincidencias de evaluaciones, rigidez organizativa, dificultades en las transiciones y necesidad de coordinación entre conservatorios, colegios e institutos.

La necesidad orientadora no puede formularse, por tanto, simplemente como reducción de la exigencia. La evidencia disponible no demuestra que la doble trayectoria produzca necesariamente estrés, bajo rendimiento o abandono. Lo que permite sostener es la conveniencia de conocer y coordinar las demandas que concurren sobre el estudiante, identificar periodos de especial concentración y disponer de mecanismos que faciliten la compatibilización cuando aparezcan conflictos relevantes.

Esta necesidad adopta formas institucionales diferentes. En un centro integrado, parte de la coordinación puede desarrollarse dentro de la misma organización; cuando conservatorio y educación general se cursan en instituciones distintas, requiere mecanismos de coordinación intercentros. La dimensión organizativa constituye así una parte de la propia respuesta orientadora y no únicamente una cuestión administrativa.

Bienestar, autorregulación y recursos para afrontar las demandas

Un segundo ámbito corresponde al bienestar y a los recursos personales necesarios para sostener la trayecto-

ria. En el estudio del Federico Moreno Torroba, alumnado, profesorado y familias identificaron necesidades relacionadas con bienestar y acompañamiento emocional. Estos resultados encuentran correspondencia parcial en la literatura musical, aunque esta presenta grados de evidencia diferentes según el constructo considerado.

La ansiedad ante la interpretación musical constituye uno de los fenómenos mejor estudiados en adolescentes músicos. Existen instrumentos específicos y estudios que muestran la influencia conjunta de factores individuales, relacionados con la tarea y ambientales (Osborne & Kenny, 2005; Papageorgi, 2021, 2022). La existencia de perfiles diferentes entre músicos adolescentes desaconseja, sin embargo, considerar la ansiedad ante la interpretación como una consecuencia uniforme de la formación musical (Papageorgi, 2021).

El perfeccionismo requiere una cautela semejante. Los estándares elevados y la búsqueda de mejora pueden formar parte del desarrollo de una competencia especializada, mientras las respuestas autocríticas ante el error presentan relaciones diferentes con el malestar (Stoeber & Eismann, 2007). La finalidad orientadora no debería consistir, por tanto, en reducir indiscriminadamente la exigencia o los estándares, sino en ayudar a diferenciar entre esfuerzo orientado al aprendizaje y patrones de afrontamiento que puedan dificultar el bienestar o la continuidad.

La práctica instrumental introduce asimismo demandas de autorregulación. Aprender a organizar la práctica, establecer objetivos, seleccionar estrategias, monitorizar el progreso y distribuir el tiempo constituye parte del propio aprendizaje musical. La investigación longitudinal ha mostrado que estos procesos autorregulatorios se desarrollan progresivamente y que la calidad de la práctica no puede reducirse al número de horas invertidas (McPherson & Renwick, 2001).

La investigación sobre jóvenes músicos ha abordado también aspectos de salud física y dolor relacionado con la interpretación. En una amplia muestra de jóvenes músicos de alto rendimiento, Gembris et al. (2020), documentaron la presencia de dolor relacionado con la práctica e interpretación musical, reforzando la relevancia de incorporar la prevención y la educación para la salud a los procesos formativos. La revisión realizada muestra, sin embargo, que la evidencia sobre estrés general, depresión o *burnout* específicamente en músicos adolescentes es considerablemente menor que la disponible sobre ansiedad ante la interpretación.

Esta distribución de la evidencia aconseja evitar la utilización de bienestar, estrés, ansiedad ante la interpretación, perfeccionismo, *burnout* o problemas de salud mental como categorías intercambiables. Desde la orientación, resulta más adecuado trabajar con necesidades claramen-

te delimitadas: autorregulación y organización temporal, afrontamiento de situaciones evaluativas, búsqueda de apoyo, hábitos de práctica y recuperación y detección de indicadores que requieran una respuesta más especializada.

La función orientadora permanece en un plano educativo y preventivo. Promover recursos, detectar cambios relevantes, acompañar y facilitar apoyos forma parte de esta función; la evaluación y el tratamiento de problemas clínicos requieren la intervención de los servicios correspondientes.

Identificación y desarrollo de necesidades y potencialidades

La detección y el desarrollo del potencial constituyen un tercer ámbito, especialmente relevante en una formación basada en la adquisición progresiva de competencias artísticas especializadas.

Los resultados del Federico Moreno Torroba mostraron una demanda elevada de profesorado y familias relacionada con la detección temprana y el ajuste de la respuesta educativa. La literatura sobre desarrollo del talento musical permite contextualizar esta necesidad, pero obliga también a evitar equivalencias conceptuales simplificadas.

En la literatura revisada se utilizan categorías como *gifted adolescent musicians*, *young gifted music learners* o *high-performing young musicians* para poblaciones seleccionadas o de alto desempeño. Estas denominaciones no son equivalentes a «estudiante de conservatorio» y tampoco permiten identificar automáticamente talento musical, alto rendimiento artístico y altas capacidades intelectuales.

El desarrollo musical de alto nivel depende de la interacción entre capacidades, aprendizaje, práctica, motivación, oportunidades y apoyos. Desde esta perspectiva, la identificación tiene una finalidad educativa más amplia que la clasificación: reconocer fortalezas y necesidades, proporcionar oportunidades adecuadas y valorar cuándo existen indicios que justifican una evaluación más profunda.

La revisión de López-Íñiguez y McPherson (2023), sobre jóvenes con talento musical destaca precisamente la necesidad de integrar desarrollo artístico y cuidado socioemocional y señala la limitada base empírica disponible sobre enfoques educativos de cuidado específicamente dirigidos a estas poblaciones.

Para la orientación, esto implica evitar dos reducciones opuestas: asumir que un estudiante con elevado rendimiento musical no presenta otras necesidades educativas o, inversamente, interpretar cualquier fortaleza artística como evidencia de una categoría diagnóstica o de altas capacidades intelectuales.

En una trayectoria simultánea, además, pueden coexistir perfiles diferentes entre los ámbitos académico y musical. El conocimiento orientador debe integrar ambos sin exigir necesariamente un desarrollo homogéneo y utilizar esa información para ajustar oportunidades, apoyos y decisiones.

Acompañamiento de decisiones, continuidad y transiciones

Una cuarta necesidad se relaciona con el carácter longitudinal y progresivamente vocacional de la formación musical especializada. Muchos estudiantes comienzan su aprendizaje años antes de tener que decidir si desean convertirlo en una trayectoria profesional.

Continuar, intensificar, compatibilizar, modificar o abandonar los estudios musicales puede implicar decisiones complejas después de una inversión prolongada de tiempo, práctica y experiencias educativas. La investigación sobre continuidad y abandono muestra que estos procesos no pueden explicarse exclusivamente mediante talento, rendimiento o esfuerzo.

Evans et al. (2013), encontraron relaciones entre las decisiones de cesar la actividad musical y cambios en las experiencias de autonomía, competencia y vinculación. Sus resultados muestran asimismo la relevancia de la satis-

facción de necesidades psicológicas para comprender la motivación y la continuidad en el aprendizaje musical.

La evidencia española sobre abandono en conservatorios añade factores organizativos y académicos: compatibilización de estudios, carga, transiciones y coordinación aparecen entre las cuestiones señaladas por el profesorado (Sánchez-Escribano García de la Rosa & Alcaraz-León, 2026).

La orientación académico-profesional adquiere así una función que excede la información sobre estudios superiores o salidas laborales. Puede acompañar la construcción progresiva de la trayectoria, ayudando al estudiante a relacionar capacidades, intereses, valores, expectativas, oportunidades y costes de las distintas alternativas.

Esta función requiere mantener abierta la posibilidad de revisar las decisiones. La continuidad en la trayectoria musical no debe constituir necesariamente el único resultado deseable, del mismo modo que una reorientación no debe interpretarse automáticamente como fracaso. La función orientadora consiste en favorecer decisiones suficientemente informadas y participadas.

La dimensión identitaria merece asimismo consideración. Una formación prolongada puede ocupar un lugar relevante en la autopercepción del adolescente y en las expectativas de su entorno. La orientación puede facilitar

que la dimensión musical se integre dentro de un proyecto personal más amplio y revisable, capaz de incorporar cambios en intereses, capacidades, oportunidades o circunstancias.

Asesoramiento, apoyo familiar y coordinación entre agentes

El quinto ámbito afecta a los agentes que acompañan la trayectoria. Los resultados del caso mostraron demandas de formación y asesoramiento por parte del profesorado y necesidades de apoyo expresadas por las familias. La literatura científica permite situar estas demandas dentro de una red de relaciones particularmente relevante en la formación musical.

El aprendizaje instrumental especializado se desarrolla frecuentemente mediante una relación continuada con el profesor de instrumento. A ella se añaden otros docentes, tutores, familias, grupos musicales y, cuando existen dos instituciones educativas, profesionales pertenecientes tanto al conservatorio como al centro de educación general.

La investigación ha identificado la relevancia del apoyo familiar en el aprendizaje instrumental y asociaciones entre apoyo social y autoeficacia musical (Creech, 2010; Orejudo et al., 2021). La investigación sobre el papel del

profesorado ante la ansiedad de interpretación muestra, además, diversidad en las estrategias empleadas y señala la necesidad de fortalecer la preparación docente para prevenir y abordar este fenómeno (Mazzarolo et al., 2023).

Desde la orientación, estas evidencias respaldan una función de asesoramiento y articulación, no de sustitución. El profesor de instrumento aporta un conocimiento especializado y longitudinal de la evolución musical; el profesorado de enseñanzas generales dispone de información sobre el aprendizaje académico; las familias conocen dimensiones relevantes de la trayectoria cotidiana; los equipos directivos pueden intervenir sobre condiciones organizativas; y los profesionales de la orientación aportan competencias específicas para evaluación, asesoramiento, planificación y coordinación.

La necesidad aumenta cuando el alumnado cursa las enseñanzas en instituciones diferentes. En esos casos, la coordinación no puede darse por supuesta y requiere mecanismos que permitan compartir la información educativa necesaria, delimitar responsabilidades y evitar respuestas fragmentadas.

Por ello, el asesoramiento al profesorado y a las familias no constituye un componente periférico. Forma parte de una orientación que pretende intervenir sobre las condiciones educativas y relacionales de la trayectoria, además de acompañar directamente al estudiante.

De necesidades fragmentadas a una comprensión integrada de la trayectoria

El contraste entre el diagnóstico del Federico Moreno Torroba y la literatura científica muestra una convergencia relevante, pero también una limitación del conocimiento disponible.

La revisión realizada permite reconocer la relevancia de determinadas dimensiones: ansiedad ante la interpretación (Osborne & Kenny, 2005; Papageorgi, 2021, 2022), autorregulación de la práctica (McPherson & Renwick, 2001), motivación y continuidad (Evans et al., 2013), apoyo familiar y social (Creech, 2010; Orejudo et al., 2021), desarrollo del talento (López-Íñiguez & McPherson, 2023) y determinadas cuestiones de salud (Gembris et al., 2020). Sin embargo, estas líneas se han investigado predominantemente por separado. La evidencia sobre la carga conjunta de la trayectoria académico-musical es mucho menor y en la revisión realizada prácticamente no se identificaron modelos específicamente evaluados de orientación educativa integral para esta población.

Esta fragmentación impide afirmar que exista un perfil único de «necesidades del estudiante de música». Tampoco permite atribuir automáticamente a la formación musical dificultades que pueden estar relacionadas con la adolescencia, la escolarización general, características individuales o condiciones institucionales.

La aportación de una perspectiva orientadora consiste precisamente en analizar la convergencia de estas dimensiones dentro de la trayectoria concreta del estudiante. La pregunta deja de ser únicamente si presenta ansiedad ante la interpretación, dificultades de organización, elevado potencial, dudas vocacionales o necesidades de apoyo, para considerar cómo interactúan estas dimensiones y qué recursos personales, familiares, educativos e institucionales están disponibles.

Desde esta perspectiva, las necesidades específicas de orientación en las enseñanzas musicales no constituyen una lista fija de problemas asociados a la especialización artística. Se configuran en la interacción entre características del estudiante, demandas de la formación musical, simultaneidad con otras trayectorias educativas, relaciones significativas y condiciones institucionales.

El estudio de caso y la literatura convergen así en una conclusión relevante: la singularidad de la formación musical no exige una orientación completamente diferente, pero sí una orientación capaz de comprender la trayectoria en su conjunto, contextualizar las demandas, reconocer necesidades y potencialidades, acompañar decisiones y articular los apoyos disponibles. Las implicaciones de esta perspectiva para la organización y práctica de la orientación educativa se desarrollan en el apartado siguiente.

Implicaciones para la orientación educativa en las enseñanzas artísticas

El contraste entre el análisis normativo e institucional, los resultados del estudio de caso y la literatura científica permite derivar varias implicaciones para la orientación educativa en las enseñanzas musicales. Estas implicaciones no configuran una modalidad profesional diferente de orientación ni un protocolo cuya eficacia haya sido demostrada, sino que permiten precisar cómo determinadas funciones generales de la orientación necesitan contextualizarse ante las características de la formación musical especializada.

La evidencia analizada muestra, además, que esta contextualización no puede adoptar una forma organizativa única. Las necesidades varían según la etapa educativa, las características del alumnado, la existencia o no de simultaneidad con la educación general y la configuración institucional. Por ello, las implicaciones que se formulan a continuación deben entenderse como principios de adaptación de la orientación a la trayectoria y al contexto, y no como la propuesta de reproducir una misma estructura en todos los centros.

Comprender la trayectoria académico-musical de forma integrada

Una primera implicación consiste en desplazar parcialmente el foco desde el estudiante considerado de manera aislada hacia la trayectoria educativa en la que se desarrolla su formación. Esta necesidad resulta especialmente relevante cuando educación general y formación musical especializada se cursan simultáneamente.

La literatura revisada y los resultados del caso muestran que horarios, evaluaciones, práctica instrumental, ensayos, actuaciones y decisiones académicas pueden concurrir sobre un mismo estudiante. La evidencia española señala además dificultades relacionadas con compatibilización, coincidencia de evaluaciones, carga y coordinación, aunque no permite concluir que la doble trayectoria produzca necesariamente malestar o abandono (Sánchez-Escribano García de la Rosa & Alcaraz-León, 2026).

La orientación necesita, por tanto, incorporar información sobre cómo se organiza la trayectoria, qué demandas concurren, dónde aparecen posibles incompatibilidades, qué recursos están disponibles y qué mecanismos de coordinación existen. El objetivo no es controlar permanentemente la actividad del estudiante ni eliminar toda exigencia, sino disponer de información suficiente para reconocer situaciones en las que la organización de la trayectoria pueda requerir ajustes o apoyos.

La coordinación adquiere desde esta perspectiva una función propiamente orientadora. Puede permitir anticipar incompatibilidades, interpretar conjuntamente determinadas necesidades y favorecer respuestas coherentes entre profesionales y ámbitos formativos.

Su organización dependerá del contexto institucional. En los centros integrados existen posibilidades de coordinación interna entre enseñanzas generales y musicales; cuando ambas formaciones se desarrollan en instituciones diferentes, adquieren especial relevancia los mecanismos de coordinación intercentros (Decreto 8/2022; Orden 4192/2025). En ambos casos, la finalidad es la misma: evitar que la fragmentación institucional produzca una comprensión fragmentada del estudiante.

Integrar necesidades y potencialidades sin confundir categorías

Una segunda implicación consiste en ampliar el conocimiento orientador desde la identificación de dificultades hacia una comprensión conjunta de necesidades, fortalezas, intereses y potencialidades.

Esta ampliación resulta especialmente relevante en contextos de especialización artística, donde el rendimiento observable puede ocupar un lugar central. La revisión realizada muestra que las categorías utilizadas para estudiar

jóvenes músicos —*gifted, high-performing, pre-college*— corresponden a poblaciones diferentes y no son intercambiables.

Desde la orientación resulta necesario mantener diferenciados talento musical, rendimiento artístico, potencial académico y altas capacidades intelectuales. Un elevado rendimiento musical no permite inferir automáticamente altas capacidades intelectuales, del mismo modo que un rendimiento global adecuado no excluye la existencia de necesidades educativas o de potencialidades que requieran una respuesta específica.

La finalidad de la identificación debe ser fundamentalmente educativa: reconocer información relevante para decidir si resulta necesario observar con mayor profundidad, generar oportunidades, ajustar determinadas condiciones o recurrir a una evaluación especializada. La identificación temprana no debería convertirse en clasificación prematura ni la especialización artística en una etiqueta global del estudiante.

Esta perspectiva permite integrar el desarrollo del potencial dentro de la orientación sin reducirlo a rendimiento. La literatura sobre jóvenes con talento musical destaca precisamente la necesidad de considerar conjuntamente desarrollo artístico y cuidado socioemocional, aunque la evidencia sobre enfoques integrados continúa siendo limitada (López-Íñiguez & McPherson, 2023).

Contextualizar la prevención y el bienestar

Una tercera implicación consiste en incorporar el bienestar desde una perspectiva preventiva, educativa y contextualizada.

La formación musical introduce experiencias específicas —práctica instrumental continuada, interpretación pública, evaluación experta, audiciones y conciertos— que pueden ser relevantes para comprender determinadas necesidades. La ansiedad ante la interpretación constituye uno de los ámbitos con mayor evidencia en músicos adolescentes (Osborne & Kenny, 2005; Papageorgi, 2021, 2022), mientras la revisión realizada muestra que la investigación sobre estrés general, depresión o *burnout* específicamente en esta población es considerablemente menor.

Esta diferencia obliga a evitar una categoría genérica de «malestar musical». Ansiedad ante la interpretación, estrés, perfeccionismo, dolor relacionado con la práctica, agotamiento o problemas de salud mental constituyen fenómenos diferentes. La literatura muestra, por ejemplo, diferencias entre dimensiones del perfeccionismo (Stoeber & Eismann, 2007) y documenta problemas de dolor relacionado con la práctica e interpretación en jóvenes músicos de alto rendimiento (Gembris et al., 2020).

La prevención tampoco debe orientarse a eliminar la exigencia inherente al aprendizaje especializado. Práctica,

esfuerzo, estándares elevados y exposición evaluativa forman parte de la formación artística. La función orientadora consiste en favorecer recursos para afrontar esas demandas de forma sostenible, entre ellos autorregulación, planificación, estrategias de afrontamiento, búsqueda de apoyo y reconocimiento temprano de indicadores relevantes.

La literatura sobre práctica musical refuerza particularmente la importancia de la autorregulación: planificación, establecimiento de metas, monitorización y utilización de estrategias forman parte del desarrollo progresivo de una práctica eficaz y no pueden reducirse al número de horas invertidas (McPherson & Renwick, 2001).

Los límites profesionales deben mantenerse claramente definidos. La orientación puede promover competencias, desarrollar actuaciones preventivas, detectar indicadores, acompañar y facilitar apoyos; cuando una situación requiere evaluación o tratamiento sanitario, corresponde establecer mecanismos de derivación y coordinación con los servicios especializados.

Acompañar decisiones y transiciones a lo largo de la trayectoria musical

La orientación académica y profesional adquiere una configuración particular cuando la especialización musical

comienza años antes de que el estudiante deba decidir sobre su continuidad formativa o profesional.

La investigación sobre motivación, continuidad y abandono muestra que estas decisiones no pueden explicarse exclusivamente mediante talento o esfuerzo. Autonomía, competencia, vinculación y motivación se relacionan con la continuidad de la actividad musical (Evans et al., 2013), mientras la evidencia española añade factores organizativos relacionados con compatibilización, carga y transiciones (Sánchez-Escribano García de la Rosa & Alcaraz-León, 2026).

La orientación académico-profesional no debería limitarse, por ello, a proporcionar información sobre titulaciones, pruebas de acceso o salidas laborales. Puede acompañar decisiones relacionadas con continuar, intensificar, compatibilizar, reorientar o abandonar la formación musical, ayudando al estudiante a relacionar capacidades, intereses, valores, expectativas, oportunidades y dificultades.

Este acompañamiento adquiere un carácter longitudinal. En las etapas escolares pueden adquirir mayor relevancia la compatibilización de opciones académicas y musicales y las decisiones de continuidad; posteriormente aparecen las transiciones hacia enseñanzas superiores y, finalmente, las decisiones relacionadas con el ejercicio profesional.

La participación del estudiante resulta especialmente importante. Una trayectoria prolongada puede generar expectativas de continuidad procedentes del propio alumno, la familia o el profesorado. La función orientadora no consiste en dirigir necesariamente hacia el itinerario de mayor rendimiento o prestigio, sino en favorecer decisiones suficientemente informadas y revisables.

Esta perspectiva permite también incorporar la dimensión identitaria sin asumir que la identidad musical determine necesariamente el proyecto futuro. La orientación puede contribuir a integrar la formación musical dentro de un proyecto personal suficientemente amplio y flexible para admitir cambios en intereses, capacidades, oportunidades o circunstancias.

Articular el asesoramiento y la responsabilidad compartida

Las necesidades identificadas difícilmente pueden ser atendidas mediante la actuación aislada del profesional de la orientación. La propia estructura de la formación musical implica la participación de diferentes agentes que disponen de información y posibilidades de intervención complementarias.

La evidencia científica señala la relevancia del apoyo familiar en el aprendizaje instrumental y del apoyo social

para la autoeficacia musical (Creech, 2010; Orejudo et al., 2021), mientras los resultados del Federico Moreno Torroba muestran demandas de formación y asesoramiento del profesorado y necesidades de acompañamiento expresadas por las familias. La investigación sobre ansiedad ante la interpretación señala, además, la importancia de fortalecer la preparación del profesorado para prevenir y abordar estas situaciones (Mazzarolo et al., 2023).

El profesorado de instrumento aporta un conocimiento continuado de la evolución artística; el profesorado de enseñanzas generales dispone de información sobre la trayectoria académica; las familias conocen dimensiones relevantes de la organización cotidiana y de la evolución del estudiante; los equipos directivos pueden intervenir sobre determinadas condiciones institucionales; y los profesionales de la orientación disponen de competencias específicas para evaluación, asesoramiento, planificación y coordinación.

La colaboración no implica diluir responsabilidades. Una orientación colaborativa requiere precisamente diferenciar y articular las funciones de los distintos agentes, evitando tanto la fragmentación de las respuestas como la atribución al Departamento de Orientación de necesidades que requieren decisiones docentes, organizativas, familiares o sanitarias.

El asesoramiento constituye así una función estratégica. Permite ampliar el alcance de la orientación más allá de la intervención directa con el estudiante y actuar sobre las condiciones educativas y relacionales en las que se desarrolla su trayectoria.

Adaptar la organización de la orientación a la configuración institucional

El análisis normativo comparado introduce una última implicación: las mismas finalidades orientadoras no requieren necesariamente las mismas estructuras organizativas.

Los centros integrados y los Conservatorios Profesionales disponen actualmente en la Comunidad de Madrid de Departamentos de Orientación formalmente regulados (Decreto 8/2022), pero sus ámbitos de actuación presentan diferencias. En los primeros, la integración de enseñanzas generales y musicales permite desarrollar dentro de una misma institución funciones psicopedagógicas y mecanismos de coordinación entre ambas trayectorias. En los conservatorios, cuando la educación general se desarrolla en otro centro, la coordinación interinstitucional adquiere una relevancia específica.

En las enseñanzas artísticas superiores, la Ley 1/2024 adopta otra configuración: reconoce derechos de orienta-

ción, tutoría y acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional sin imponer un Departamento de Orientación equivalente; en la Comunidad de Madrid se han desarrollado además servicios institucionales de apoyo (Ley 1/2024; Comunidad de Madrid, 2025; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.).

Estas diferencias desaconsejan valorar la orientación por la semejanza entre estructuras. La existencia de un Departamento, servicio o tutoría constituye un medio organizativo; su pertinencia depende de las necesidades de la población, las funciones que debe desarrollar, los profesionales disponibles y los mecanismos de coordinación existentes.

Por ello, la adaptación institucional requiere analizar conjuntamente trayectoria, población destinataria, funciones necesarias, estructura profesional, coordinación y continuidad de los apoyos. Una orientación adecuadamente contextualizada no es necesariamente la que reproduce una determinada estructura, sino aquella cuya organización permite desarrollar de forma coherente las funciones que requiere su población.

De la singularidad del contexto a la especificidad de la orientación

Consideradas conjuntamente, estas implicaciones permiten precisar qué significa afirmar que las enseñan-

zas musicales constituyen un contexto singular para la orientación educativa. La singularidad no deriva de una única característica ni implica que todo el alumnado presente las mismas necesidades. Surge de la combinación entre especialización artística, características de las trayectorias, práctica y evaluación musical, dimensión vocacional, relaciones educativas y diferentes configuraciones institucionales.

La respuesta orientadora tampoco necesita constituir una modalidad profesional completamente diferente. Prevención, conocimiento y seguimiento del estudiante, evaluación cuando proceda, atención a las diferencias individuales, orientación académica y profesional, asesoramiento, colaboración y coordinación pertenecen al campo general de la orientación educativa.

La especificidad reside en cómo se concretan, articulan y priorizan estas funciones en relación con las características de la formación musical, la trayectoria del estudiante y la estructura institucional en la que se desarrolla.

Esta formulación establece una continuidad con el marco integrado desarrollado en el capítulo anterior, pero permite concretarlo en las enseñanzas musicales: conocer al estudiante resulta insuficiente si no se comprenden también la trayectoria formativa y las condiciones institucionales en las que esta se desarrolla.

Desde esta perspectiva, orientar en las enseñanzas musicales implica comprender qué demandas concurren, qué capacidades y necesidades presenta el estudiante, qué decisiones atraviesan su trayectoria, qué agentes disponen de información relevante y qué recursos personales, relacionales e institucionales pueden movilizarse para favorecer su desarrollo.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar tanto los resultados del análisis comparado como las conclusiones derivadas del estudio en profundidad del Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba. Estas limitaciones afectan al alcance y simetría de la comparación institucional, al carácter contextual del estudio empírico, a los procedimientos utilizados para recoger y analizar la información y al estado de la evidencia científica disponible sobre determinadas necesidades de orientación en las trayectorias musicales.

Limitaciones del análisis normativo e institucional comparado

La primera limitación deriva de la asimetría de las fuentes utilizadas para analizar las diferentes configu-

raciones institucionales. La comparación entre centros integrados de enseñanzas artísticas de música, Conservatorios Profesionales de Música y Centros Superiores Públicos de Enseñanzas Artísticas de Música se sustenta principalmente en normativa y documentación institucional, mientras que el análisis del CIEM Federico Moreno Torroba incorpora, además, documentación interna, registros profesionales y cuestionarios dirigidos a diferentes sectores de la comunidad educativa.

Esta diferencia impide interpretar la comparación como una evaluación equivalente de tres configuraciones realizada mediante las mismas fuentes y procedimientos. El estudio permite analizar cómo se formalizan y organizan determinadas funciones de orientación en contextos institucionales diferentes, pero no comparar directamente su funcionamiento efectivo, su calidad o su eficacia.

Una segunda limitación procede de las propias diferencias entre los niveles educativos analizados. Los centros integrados, los Conservatorios Profesionales y los Centros Superiores atienden a poblaciones de edades diferentes, desarrollan enseñanzas con finalidades y niveles distintos y responden a marcos organizativos parcialmente diferenciados. En consecuencia, la mayor o menor presencia de determinadas funciones —evaluación psicopedagógica, relación con las familias, tutoría, orientación profesional o servicios de apoyo— no puede interpretarse aislada-

te como evidencia de un modelo más o menos desarrollado. Algunas diferencias responden a las características y necesidades propias de cada etapa educativa.

El análisis normativo presenta asimismo las limitaciones propias de una reconstrucción realizada a partir de las fuentes públicas localizadas y accesibles. En determinados momentos históricos ha sido posible documentar la existencia de estructuras o actuaciones orientadoras sin reconstruir completamente su dotación profesional, estabilidad o fundamento administrativo. Esta cautela resulta especialmente relevante para los Conservatorios Profesionales antes de 2022: existe evidencia oficial de estructuras de orientación anteriores (Comunidad de Madrid, 2014), pero las fuentes examinadas no permiten establecer de forma homogénea cuándo se produjeron las primeras dotaciones de profesionales de la especialidad de Orientación Educativa ni reconstruir su evolución administrativa completa.

Una cautela semejante afecta a la fecha de aparición normativa del Departamento de Orientación en los centros integrados. La normativa localizada permite acreditar su presencia desde 2006 (Orden 4917/2006; Orden 3893/2008), pero este resultado debe interpretarse como la primera referencia inequívocamente documentada en el corpus examinado y no necesariamente como demostración de que no hubiera existido alguna forma previa de orientación o dotación profesional.

En las enseñanzas superiores, por otra parte, debe diferenciarse entre derechos reconocidos normativamente, desarrollos administrativos y estructuras creadas institucionalmente. La Ley 1/2024 reconoce derechos de orientación y tutoría y acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional, mientras que la incorporación de orientadores a los centros superiores públicos madrileños y la existencia de servicios específicos en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid constituyen desarrollos posteriores de carácter administrativo e institucional (Ley 1/2024; Comunidad de Madrid, 2025; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.). Estos desarrollos no equivalen a la regulación orgánica de un Departamento de Orientación con las características previstas para los centros integrados y los Conservatorios Profesionales.

Finalmente, las cuatro dimensiones utilizadas para analizar las formas de institucionalización de la orientación —regulación normativa específica, estructura formal, integración institucional y estabilidad de funciones o servicios— fueron definidas para sistematizar la comparación y no constituyen un instrumento previamente validado. Permiten describir qué componentes se encuentran formalizados y cómo se organizan, pero no determinar por sí mismas la accesibilidad, suficiencia, calidad o eficacia de la orientación.

Limitaciones del estudio del CIEM Federico Moreno Torroba

El análisis empírico en profundidad se desarrolló en un único centro, el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba. Esta delimitación permitió acceder a documentación institucional, registros profesionales y perspectivas de diferentes sectores de la comunidad educativa, pero impide generalizar sus resultados al conjunto de los centros integrados de enseñanzas artísticas de música.

Esta cautela adquiere especial importancia porque en la Comunidad de Madrid existen dos centros integrados de enseñanzas musicales con configuraciones parcialmente diferentes. Las características identificadas mediante el estudio empírico del Federico Moreno Torroba no deben atribuirse automáticamente al otro centro ni considerarse inherentes a esta categoría institucional. Es necesario distinguir entre las características derivadas de la regulación común y aquellas observadas específicamente en el caso estudiado.

Una segunda limitación se relaciona con la participación en los cuestionarios. La participación del alumnado fue elevada —122 cuestionarios válidos de una población de referencia de 142 estudiantes de la línea integrada, equivalente al 85,9 %—, pero no alcanzó a la totalidad de la

población. La participación de las familias fue voluntaria y estuvo constituida por 39 familias y tres representantes familiares en el Consejo Escolar. Los resultados deben interpretarse, por tanto, como descripciones de las respuestas de los participantes, sin asumir que representan necesariamente las percepciones de la totalidad de las familias o de otros colectivos externos al caso.

Los cuestionarios utilizados fueron instrumentos *ad hoc* diseñados específicamente para la investigación y adaptados a las características de cada grupo de informantes. Combinaron preguntas cerradas y abiertas y tuvieron una finalidad descriptiva y exploratoria. Los indicadores porcentuales utilizados para sintetizar determinados resultados se construyeron mediante la agrupación temática de varios ítems y el cálculo de las categorías de respuesta favorables correspondientes a cada dimensión. Estos indicadores no constituyen escalas psicométricas estandarizadas ni medidas clínicas.

Esta precaución resulta especialmente relevante para los resultados relacionados con el bienestar. El porcentaje de respuestas favorables obtenido en el indicador sobre percepción de posibles efectos negativos asociados a la carga de compatibilización académico-musical no permite estimar la prevalencia de estrés, ansiedad u otros problemas de salud mental ni establecer que tales dificultades sean causadas por la simultaneidad de ambas enseñanzas.

El componente retrospectivo constituye otra limitación. Los registros correspondientes a evaluaciones psicopedagógicas e intervenciones relacionadas con problemáticas psicológicas y emocionales fueron generados originalmente con finalidad profesional e institucional y no como instrumentos de investigación. Las siete evaluaciones psicopedagógicas y las 16 intervenciones documentadas permiten describir actuaciones registradas y determinadas características de su activación, pero no determinar cuántas evaluaciones o intervenciones habrían sido necesarias ni estimar la prevalencia de las necesidades existentes.

Finalmente, debe considerarse la posición de la investigadora dentro del propio contexto institucional. El conocimiento directo del centro facilita el acceso y la interpretación contextualizada de documentación, estructuras y procedimientos, pero introduce un posible sesgo de implicación. La combinación de fuentes, la participación de diferentes grupos de informantes y la triangulación reducen la dependencia de una única perspectiva, aunque no eliminan esta limitación.

Limitaciones de la evidencia científica disponible

La revisión científica utilizada para interpretar los resultados presenta asimismo una limitación relevante: la evidencia sobre estudiantes en formación musical especializada se encuentra fragmentada entre diferentes campos

de investigación.

Existe una base relativamente amplia sobre ansiedad ante la interpretación (Osborne & Kenny, 2005; Papa-georgi, 2021, 2022) y evidencia relevante sobre autorregulación de la práctica (McPherson & Renwick, 2001), perfeccionismo (Stoeber & Eismann, 2007), motivación y continuidad (Evans et al., 2013), salud física (Gembris et al., 2020), apoyo familiar y social (Creech, 2010; Orejudo et al., 2021) y desarrollo del talento (López-Íñiguez & McPherson, 2023). Sin embargo, la revisión realizada muestra que la investigación específicamente centrada en estudiantes adolescentes que simultanean educación académica general y formación musical especializada es considerablemente menor.

Esta limitación obliga a distinguir entre evidencia directamente aplicable a la población estudiada y evidencia adyacente procedente de otros contextos. Determinados estudios sobre estudiantes de educación musical superior permiten identificar dimensiones potencialmente relevantes —salud, carga, transición profesional o apoyo institucional—, pero sus resultados no deben generalizarse automáticamente a adolescentes que cursan enseñanzas profesionales de música. La propia revisión terminológica muestra dificultades adicionales, ya que expresiones como *young musicians*, *conservatoire students*, *pre-college musicians* o *gifted musicians* corresponden a poblaciones parcialmente diferentes.

La evidencia directa sobre carga acumulada académico-musical, conflictos de agenda y efectos de la simultaneidad continúa siendo limitada. La evidencia española permite identificar demandas relacionadas con compatibilización, carga, coincidencia de evaluaciones, transiciones y coordinación (Sánchez-Escribano García de la Rosa & Alcaraz-León, 2026), pero no permite establecer que la doble trayectoria cause por sí misma estrés, problemas de salud mental, bajo rendimiento o abandono.

También es limitada la evidencia sobre modelos integrales de orientación educativa específicamente diseñados y evaluados para esta población. Las implicaciones formuladas en este capítulo se sustentan en la convergencia entre resultados del estudio de caso, evidencia procedente de distintos ámbitos de investigación y análisis normativo, pero no constituyen un modelo cuya eficacia haya sido demostrada.

Líneas futuras de investigación

Estas limitaciones permiten delimitar varias líneas prioritarias de continuidad.

En primer lugar, resulta especialmente relevante ampliar el análisis a otros centros integrados de enseñanzas artísticas de música. En el contexto madrileño, una comparación entre el Federico Moreno Torroba y el Padre

Antonio Soler permitiría analizar qué características de la orientación derivan de la regulación común y cuáles se relacionan con las configuraciones organizativas y etapas educativas específicas de cada institución. Para superar la asimetría del estudio actual, esta comparación debería realizarse mediante fuentes y procedimientos equivalentes en ambos centros.

En segundo lugar, sería necesario desarrollar estudios empíricos en Conservatorios Profesionales de Música que permitan contrastar la regulación normativa de la orientación con su funcionamiento institucional. Resultaría especialmente relevante analizar las funciones desarrolladas, los recursos disponibles, las demandas recibidas, la coordinación con los centros en los que el alumnado cursa la educación general y las necesidades percibidas por alumnado, profesorado y familias.

Una tercera línea corresponde a los Centros Superiores Públicos de Enseñanzas Artísticas de Música. La reciente incorporación de orientadores y el desarrollo de servicios específicos en la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2025; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.) proporcionan una oportunidad para estudiar desde sus primeras fases su implementación, accesibilidad, utilización y valoración por parte del alumnado, así como su estabilidad y evolución institucional.

Otra línea prioritaria debería abordar longitudinalmente la trayectoria académico-musical. El seguimiento desde las etapas de formación especializada hasta las decisiones de continuidad, acceso a enseñanzas superiores, compatibilización con otras opciones formativas, reorientación o abandono permitiría analizar cómo evolucionan las necesidades de orientación y qué apoyos resultan relevantes en distintos momentos de la trayectoria.

Esta línea debería incorporar medidas suficientemente diferenciadas de las demandas objetivas y de su experiencia subjetiva: carga horaria, práctica instrumental, desplazamientos, concentración de evaluaciones, descanso, percepción de presión, autorregulación, apoyos y bienestar. Esto permitiría superar explicaciones simples y analizar en qué condiciones determinadas configuraciones de demanda pueden asociarse a resultados diferentes.

Resulta asimismo necesario avanzar en la investigación sobre desarrollo del potencial musical y educativo, diferenciando talento musical, rendimiento artístico, potencial académico y altas capacidades intelectuales y analizando qué procedimientos de identificación y acompañamiento resultan adecuados para perfiles diversos.

Otra línea relevante corresponde a la orientación de las decisiones y transiciones. Estudios longitudinales podrían analizar cómo se construyen las decisiones de continuidad, acceso a superiores, reorientación o abandono

y qué papel desempeñan autonomía, competencia, identidad musical, expectativas familiares, apoyo docente y condiciones institucionales.

Finalmente, será necesario avanzar desde la descripción de estructuras y necesidades hacia la evaluación de las actuaciones orientadoras. La existencia de un departamento, servicio o programa no permite determinar su eficacia. Futuros estudios deberían definir indicadores de proceso y resultado y evaluar progresivamente actuaciones relacionadas con coordinación académico-musical, prevención y bienestar, identificación y desarrollo del potencial, orientación académico-profesional, asesoramiento a profesorado y familias y seguimiento de las trayectorias.

En conjunto, estas líneas permitirían avanzar desde una primera caracterización normativa, institucional y contextual hacia un conocimiento más sólido sobre qué necesidades de orientación presentan las diferentes trayectorias musicales, cómo pueden organizarse las respuestas y bajo qué condiciones contribuyen al desarrollo educativo, artístico y personal del alumnado.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite concluir, en primer lugar, que las enseñanzas musicales especializadas constituyen un contexto con características relevantes para la

orientación educativa, pero no porque el alumnado que las cursa pueda considerarse una población homogéneamente vulnerable. La singularidad deriva de la combinación entre especialización artística, práctica continuada y autorregulada, evaluación mediante interpretación, exposición pública, desarrollo progresivo del potencial, dimensión vocacional y, en determinados casos, simultaneidad con la educación académica general. La revisión realizada respalda la relevancia de varias de estas dimensiones —autorregulación de la práctica, ansiedad ante la interpretación, perfeccionismo, desarrollo del talento, motivación, continuidad y apoyo familiar y social—, aunque su estudio se encuentra fragmentado y la evidencia específicamente centrada en la trayectoria simultánea académico-musical continúa siendo limitada (McPherson & Renwick, 2001; Osborne & Kenny, 2005; Stoeber & Eismann, 2007; Creech, 2010; Evans et al., 2013; Orejudo et al., 2021; Papageorgi, 2021, 2022; López-Íñiguez & McPherson, 2023).

En segundo lugar, la reconstrucción normativa muestra que la orientación educativa en las enseñanzas musicales no ha seguido una evolución institucional única. El reconocimiento de la orientación como principio, función docente o derecho del alumnado precede en distintos momentos a la creación de estructuras especializadas. Esta distinción resulta fundamental para evitar identificar la

existencia de orientación exclusivamente con la presencia de un Departamento de Orientación (Ley Orgánica 1/1990; Ley Orgánica 2/2006; Real Decreto 1614/2009; Ley 1/2024).

En tercer lugar, en la Comunidad de Madrid se observan actualmente formas diferenciadas de institucionalización. Los centros integrados de enseñanzas artísticas de música disponen de un Departamento de Orientación normativamente documentado desde 2006 y regulado de forma más completa por el Decreto 8/2022; los Conservatorios Profesionales cuentan desde 2022 con una regulación orgánica expresa del Departamento de Orientación, aunque existen evidencias administrativas de estructuras orientadoras anteriores; y las enseñanzas artísticas superiores disponen desde la Ley 1/2024 de un reconocimiento explícito de derechos de orientación y tutoría y de acceso a medidas destinadas al cuidado de la salud mental, física y emocional, desarrollado en Madrid mediante la incorporación reciente de orientadores y, en determinados centros, servicios específicos de apoyo (Orden 4917/2006; Orden 3893/2008; Decreto 8/2022; Ley 1/2024; Comunidad de Madrid, 2014, 2025; Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, s. f.).

Esta evolución obliga a abandonar una interpretación basada exclusivamente en grados lineales de institucionalización. La comparación muestra que las diferencias ac-

tuales dependen menos de cuánta orientación existe que de qué se institucionaliza, mediante qué estructura, para qué población y con qué funciones. En los centros integrados adquiere especial relevancia la articulación de las dimensiones académica general y musical dentro de una misma institución; en los Conservatorios Profesionales, la orientación especializada puede requerir coordinación con el centro de educación general; y en las enseñanzas superiores predominan derechos, tutoría y servicios de apoyo vinculados a la autonomía, el bienestar y las transiciones académicas y profesionales.

En cuarto lugar, el estudio en profundidad del CIEM Federico Moreno Torroba muestra que la existencia de una estructura formal de orientación puede coexistir con diferentes grados de sistematización según el ámbito de intervención. La acción tutorial y la orientación académica y profesional presentaban componentes preventivos y planificados, mientras que durante el periodo retrospectivo analizado la evaluación psicopedagógica y determinadas intervenciones relacionadas con necesidades psicológicas y emocionales se activaban predominantemente a partir de demandas previamente formuladas. Este resultado no establece una oposición entre orientación preventiva y atención a demanda, sino que permite identificar ámbitos en los que puede resultar pertinente ampliar los mecanismos de anticipación y seguimiento.

Los cuestionarios dirigidos a la comunidad educativa complementaron esta caracterización al identificar demandas relacionadas con bienestar, detección y desarrollo del potencial, ajuste de la respuesta educativa, asesoramiento al profesorado y acompañamiento a las familias. Estos resultados poseen carácter descriptivo y contextual y no permiten establecer prevalencias ni relaciones causales, pero su convergencia con otras fuentes del estudio proporciona una base empírica para delimitar ámbitos relevantes de orientación.

El contraste con la literatura científica permite, en quinto lugar, organizar estas necesidades alrededor de varios ámbitos interrelacionados: coordinación de la trayectoria académico-musical; bienestar y desarrollo de recursos para afrontar las demandas; identificación y desarrollo de necesidades y potencialidades; acompañamiento de decisiones, continuidad y transiciones; y asesoramiento y coordinación entre los agentes educativos. La evidencia no permite atribuir estas necesidades de manera uniforme a todo el alumnado de formación musical especializada, pero sí muestra que determinadas características de la trayectoria pueden requerir una contextualización específica de las funciones orientadoras.

La simultaneidad entre educación general y formación musical merece una consideración particular. La evidencia española identifica dificultades relacionadas con carga,

compatibilización, coincidencia de evaluaciones y coordinación entre instituciones y señala la valoración positiva de medidas de simultaneidad y servicios de orientación (Sánchez-Escribano García de la Rosa & Alcaraz-León, 2026). Sin embargo, la revisión realizada muestra que la investigación directa sobre la acumulación de demandas académico-musicales continúa siendo limitada y no permite concluir que la doble trayectoria cause por sí misma malestar, bajo rendimiento o abandono.

En sexto lugar, los resultados permiten sostener que la especificidad de la orientación en las enseñanzas musicales no reside necesariamente en crear funciones profesionales diferentes, sino en contextualizar, articular y priorizar funciones que pertenecen al campo general de la orientación educativa. Conocer al estudiante resulta insuficiente si no se comprende también cómo se organiza su trayectoria, qué demandas concurren, qué decisiones atraviesa, qué agentes participan y qué recursos personales, relacionales e institucionales están disponibles.

Esta contextualización implica considerar conjuntamente necesidades y potencialidades sin confundir talento musical, rendimiento artístico, potencial académico y altas capacidades intelectuales; incorporar el bienestar desde una perspectiva preventiva sin patologizar la exigencia artística; acompañar longitudinalmente decisiones y transiciones; asesorar a profesorado y familias; y adaptar los

mecanismos de coordinación a la configuración institucional en la que se desarrolla la trayectoria.

Finalmente, el estudio muestra que no existe una única estructura organizativa que pueda considerarse por sí misma el modelo adecuado de orientación para todas las etapas de las enseñanzas musicales. Departamento de Orientación, tutorías y servicios especializados constituyen formas diferentes de articular funciones orientadoras. Su pertinencia debe analizarse en relación con la población atendida, las características de la trayectoria, las responsabilidades institucionales y las funciones que necesitan desarrollarse.

Estas conclusiones deben interpretarse dentro de los límites del estudio. La evidencia empírica en profundidad procede de un único centro; las fuentes utilizadas en la comparación institucional son asimétricas; los cuestionarios tuvieron carácter *ad hoc*; parte de los registros fueron retrospectivos; y la revisión científica muestra que la investigación sobre la doble trayectoria académico-musical y sobre modelos integrales de orientación continúa siendo limitada. Por ello, las implicaciones formuladas no constituyen un modelo de eficacia demostrada, sino una base fundamentada para desarrollar y evaluar progresivamente respuestas orientadoras adaptadas a las enseñanzas musicales.

En conjunto, el capítulo permite sostener que la singularidad de las enseñanzas musicales no exige construir una orientación educativa separada de sus fundamentos generales, sino comprender cómo las características de la formación artística, la simultaneidad de trayectorias y las distintas configuraciones institucionales modifican las condiciones en las que las funciones orientadoras deben desarrollarse. Desde esta perspectiva, la orientación puede contribuir a articular desarrollo del potencial, bienestar, toma de decisiones, coordinación y acompañamiento a lo largo de una trayectoria educativa y artística que evoluciona con el estudiante.

Capítulo 3

*El bienestar emocional como eje de la orientación
educativa en las enseñanzas musicales*

Bienestar emocional y orientación educativa: delimitación conceptual

El bienestar emocional ha adquirido una presencia creciente en las políticas educativas, la investigación sobre desarrollo adolescente y las actuaciones desarrolladas en los centros. Esta incorporación responde al reconocimiento de que la experiencia educativa no puede comprenderse exclusivamente a partir del rendimiento académico y de que las dimensiones emocionales, relacionales y contextuales forman parte del desarrollo y de la participación del alumnado. Sin embargo, esta ampliación exige una delimitación conceptual: bienestar emocional, malestar psicológico y trastorno mental no constituyen categorías equivalentes, distinción especialmente relevante cuando la intervención se desarrolla desde el ámbito educativo (World Health Organization [WHO], 2020).

En este capítulo, el bienestar emocional se aborda desde una perspectiva educativa, preventiva y de desarrollo. No se utiliza como sinónimo de ausencia de psicopatología ni como categoría diagnóstica, sino como una dimensión del funcionamiento del estudiante, relacionada con la manera en que reconoce y regula sus emociones, construye una valoración de sí mismo, establece relaciones y apoyos, afronta las demandas cotidianas y mantiene hábitos compatibles con su desarrollo. Esta delimitación permite si-

tuar el bienestar entre las finalidades de acompañamiento propias de la educación sin trasladar al centro escolar funciones correspondientes al ámbito clínico (WHO, 2020).

Esta perspectiva resulta coherente con los enfoques internacionales de promoción de la salud mental adolescente, que distinguen entre promoción, prevención y atención especializada y reconocen a los contextos educativos como espacios relevantes para fortalecer competencias, generar entornos protectores, detectar necesidades y facilitar el acceso a apoyos cuando resultan necesarios. La promoción del bienestar no requiere, por tanto, la existencia previa de un problema identificado, sino que puede dirigirse al conjunto del alumnado mediante actuaciones universales orientadas al desarrollo de recursos personales y sociales y a la mejora de las condiciones educativas (WHO, 2020).

La investigación sobre intervenciones escolares universales proporciona una base relevante para esta aproximación. El metaanálisis de Durlak et al. (2011), que integró 213 programas y 270.034 estudiantes, encontró efectos favorables de las intervenciones de aprendizaje socioemocional sobre competencias socioemocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico. Posteriormente, Taylor et al. (2017), en un metaanálisis de seguimiento de 82 intervenciones universales y 97.406 estudiantes, mostraron que determinados beneficios po-

dían mantenerse después de finalizar las intervenciones. Más recientemente, Cipriano et al. (2023), a partir de 424 estudios desarrollados en 53 países y con 575.361 estudiantes, confirmó globalmente resultados favorables de los programas universales de aprendizaje socioemocional, aunque también mostró una importante heterogeneidad entre intervenciones, contextos, características de implementación y resultados.

Esta evidencia fundamenta la pertinencia de la prevención universal, pero no permite asumir que cualquier intervención educativa breve produzca necesariamente mejoras en el bienestar o prevenga problemas de salud mental. Los resultados dependen, entre otros factores, del contenido, la implementación, las características de la población y los indicadores considerados (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011). La promoción educativa del bienestar debe diferenciarse, por ello, tanto de una intervención clínica como de una concepción simplificada según la cual la realización de actividades socioemocionales garantiza por sí misma efectos positivos (WHO, 2020).

Desde la orientación educativa puede delimitarse un espacio específico de actuación. La orientación puede contribuir al desarrollo del autoconocimiento, regulación emocional, autoestima y autoconcepto, estrategias de afrontamiento, relaciones de apoyo, hábitos saludables y búsqueda de ayuda, así como asesorar al profesorado y

a las familias y colaborar en la creación de condiciones educativas protectoras. Estas actuaciones pueden desarrollarse preventivamente mediante la acción tutorial, programas universales, asesoramiento y coordinación institucional, sin necesidad de esperar a que exista una dificultad individual previamente formulada (Durlak et al., 2011; WHO, 2020).

Al mismo tiempo, la prevención incluye la capacidad de reconocer indicadores que puedan requerir una respuesta más específica. La detección educativa no equivale al diagnóstico: determinadas manifestaciones pueden justificar seguimiento, una valoración más profunda o la activación de mecanismos de coordinación y derivación, pero no permiten por sí mismas establecer la existencia de un trastorno psicológico (WHO, 2020).

Esta distinción resulta especialmente importante cuando se utilizan cuestionarios o procedimientos sistemáticos de recogida de información. Estos pueden ampliar la capacidad de la orientación para identificar necesidades que no siempre generan una demanda espontánea, pero la utilización de un instrumento educativo no convierte sus resultados en indicadores clínicos. Su interpretación debe atender a la finalidad y propiedades del instrumento, al juicio profesional, al contraste con otras fuentes y a la existencia de mecanismos posteriores de seguimiento y apoyo.

Desde esta perspectiva, la promoción universal, la detección orientadora, el seguimiento y, cuando resulte necesario, la coordinación con servicios especializados puede entenderse como niveles complementarios de actuación, diferenciados por su finalidad y por la intensidad de la respuesta requerida. Esta concepción permite ampliar la capacidad preventiva de la orientación sin convertirla en intervención clínica (WHO, 2020).

El planteamiento evita así dos reducciones opuestas: medicalizar dificultades educativas o experiencias emocionales propias del desarrollo o, en sentido contrario, excluir el bienestar del ámbito educativo hasta que aparezca una dificultad suficientemente significativa como para generar una demanda. Entre ambas posiciones existe un espacio específicamente educativo de promoción, prevención, acompañamiento, detección y coordinación (WHO, 2020).

Esta delimitación proporciona el marco desde el que se analizará el bienestar emocional en las enseñanzas musicales. La cuestión no consiste en asumir que la especialización artística constituye por sí misma un factor de vulnerabilidad, sino en determinar qué características de la formación musical pueden resultar relevantes para comprender el bienestar, qué recursos pueden favorecer el afrontamiento de sus demandas y cómo puede organizarse una respuesta orientadora preventiva sin patologizar la experiencia educativa.

Bienestar emocional en estudiantes de formación musical especializada

La consideración del bienestar emocional en las enseñanzas musicales requiere partir de una premisa establecida en el capítulo anterior: la formación musical especializada no constituye por sí misma una condición de vulnerabilidad psicológica. La investigación disponible no permite caracterizar a los adolescentes que cursan estas enseñanzas como una población homogéneamente expuesta a mayor malestar ni atribuir a la especialización artística una relación causal general con problemas de salud mental. Sí permite identificar, en cambio, determinadas características de la experiencia formativa que pueden resultar relevantes para comprender el bienestar y los recursos necesarios para afrontar sus demandas (Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023).

Esta distinción es especialmente importante porque la evidencia científica se distribuye de manera desigual. Existe investigación directa con músicos adolescentes sobre determinados fenómenos, particularmente la ansiedad ante la interpretación musical, mientras que la evidencia específicamente centrada en bienestar emocional global, estrés general, depresión o *burnout* en adolescentes que cursan formación musical especializada es considerablemente menor. Una parte importante de la literatura so-

bre salud y bienestar de los músicos procede, además, de estudiantes de educación superior o profesionales, por lo que sus resultados no pueden trasladarse automáticamente a una población adolescente (Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023).

Interpretación musical, evaluación y exposición pública

Una de las características más estudiadas de la formación musical es la interpretación ante otras personas. Audiciones, conciertos, exámenes y pruebas de acceso combinan ejecución artística, exposición pública y evaluación y pueden movilizar respuestas emocionales específicas (Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023).

La ansiedad ante la interpretación musical constituye uno de los ámbitos con mayor desarrollo empírico en músicos jóvenes. La investigación con adolescentes muestra, sin embargo, que no existe una respuesta uniforme: se han identificado diferencias relacionadas con variables personales, características de la tarea y condiciones ambientales, así como distintas formas de experimentar y afrontar las situaciones performativas (Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023). La exposición pública o la evaluación artística no deben interpretarse, por tanto, como generadoras de malestar por sí mismas, aunque constituyen experiencias

relevantes para la prevención y el acompañamiento educativo.

Desde la orientación, esta evidencia desplaza el interés desde la eliminación de las situaciones de exigencia hacia el desarrollo de recursos para afrontarlas. Preparación, regulación de la activación, interpretación del error, expectativas, estrategias de afrontamiento y búsqueda de apoyo pueden constituir contenidos educativos pertinentes sin convertir las respuestas emocionales asociadas a determinadas situaciones evaluativas en categorías clínicas (Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023).

Autoexigencia, perfeccionismo y gestión del error

La búsqueda de precisión y mejora forma parte del aprendizaje de una competencia artística especializada. La práctica instrumental requiere repetición, monitorización del propio desempeño, corrección de errores y exposición continuada a criterios de calidad. Estas características hacen especialmente relevante analizar cómo el estudiante interpreta el error, regula su práctica y evalúa su propio rendimiento (McPherson & Renwick, 2001).

El perfeccionismo no constituye un fenómeno unitario. La literatura diferencia entre dimensiones relacionadas con estándares elevados y esfuerzo por alcanzar la excelencia y otras vinculadas con preocupación por los erro-

res, dudas y respuestas autocríticas ante la imperfección, que pueden relacionarse de manera diferente con el ajuste y el malestar (Grugan et al., 2021; Ogurlu, 2020). Esta distinción impide equiparar autoexigencia con dificultad psicológica y aconseja centrar la intervención educativa en la manera de afrontar el error, regular las expectativas y mantener estándares compatibles con una experiencia formativa sostenible.

Desde esta perspectiva, no se trata de reducir indiscriminadamente la exigencia, sino de favorecer recursos que permitan integrar el error en el proceso de aprendizaje, ajustar expectativas, reconocer límites y mantener una valoración personal que no dependa exclusivamente del resultado de una actuación o evaluación.

Autorregulación, organización temporal y recuperación

La práctica musical especializada requiere un grado progresivamente elevado de autorregulación. Organizar el tiempo, establecer objetivos, seleccionar estrategias, monitorizar el progreso, evaluar los resultados y mantener la práctica forman parte del propio aprendizaje instrumental (McPherson & Renwick, 2001).

Esta dimensión adquiere especial relevancia cuando la formación musical se desarrolla simultáneamente con la

educación secundaria. El estudiante debe articular práctica instrumental, clases académicas, tareas, ensayos, evaluaciones, actuaciones, descanso y vida personal. Sin embargo, como mostró el capítulo anterior, la investigación que analiza conjuntamente esta acumulación de demandas en adolescentes músicos continúa siendo limitada.

No resulta, por tanto, científicamente justificable inferir que la doble trayectoria produzca necesariamente estrés o deterioro del bienestar. Sí resulta pertinente considerar la organización temporal, el descanso, los hábitos saludables y las estrategias de autorregulación como recursos para gestionar de manera sostenible las demandas de la trayectoria (McPherson & Renwick, 2001).

Esta perspectiva amplía la promoción del bienestar más allá de la regulación estrictamente emocional. La organización de los periodos de práctica y recuperación, el descanso suficiente, la identificación de momentos de mayor carga, la actividad física y la disponibilidad de espacios de relación y ocio forman parte de las condiciones cotidianas en las que el estudiante desarrolla su trayectoria.

Autoconcepto, relaciones y apoyo

El bienestar tampoco puede comprenderse exclusivamente desde características individuales. La formación musical se desarrolla dentro de una red relacional espe-

cífica en la que participan profesorado de instrumento, otros docentes, compañeros y familias y, cuando las enseñanzas se cursan en instituciones diferentes, profesionales pertenecientes a ambos centros. La investigación con estudiantes de música muestra que el apoyo percibido de familias, profesorado e iguales se relaciona con variables relevantes para su funcionamiento musical y que la importancia relativa de estas fuentes de apoyo puede variar con la edad y el nivel educativo (Orejudo et al., 2021).

La relación continuada con el profesorado de instrumento puede adquirir especial relevancia por su duración, frecuencia y carácter individualizado. Del mismo modo, el apoyo familiar y social puede constituir un recurso para afrontar las demandas, sostener el aprendizaje y favorecer la percepción de competencia. En estudiantes de conservatorios profesionales, el apoyo de padres y profesores ha mostrado una especial relevancia para la autoeficacia musical en los más jóvenes, mientras que el papel de los iguales adquiere mayor importancia durante la adolescencia (Orejudo et al., 2021).

El autoconcepto y la identidad musical adquieren también interés en una formación en la que la actividad musical puede ocupar progresivamente un lugar relevante en la manera en que el adolescente se define a sí mismo. La investigación sobre identidad musical adolescente muestra que su construcción constituye un proceso dinámico en el

que participan la experiencia musical y la interacción con familias, iguales, docentes y profesores de instrumento (Evans & McPherson, 2017; Parker, 2020). Una valoración negativa de una interpretación concreta no equivale a una autopercepción negativa global, por lo que resulta pertinente diferenciar entre resultado, competencia e identidad personal.

Desde una perspectiva preventiva, estas consideraciones refuerzan una comprensión relacional del bienestar. La orientación puede actuar no solo mediante intervenciones dirigidas al estudiante, sino también a través del asesoramiento al profesorado, la participación de las familias y la generación de condiciones institucionales que favorezcan relaciones de apoyo y mecanismos adecuados de búsqueda de ayuda.

Desarrollo del potencial y bienestar socioemocional

La consideración del bienestar en el contexto estudiado requiere incorporar una dimensión adicional: el desarrollo del potencial. La formación musical especializada constituye un contexto de desarrollo progresivo de competencias y talentos específicos y, en el centro analizado, esta dimensión concurre además con una presencia relevante de perfiles de alta capacidad, alto potencial y fortalezas diversas. Esta característica hace pertinente

considerar la literatura sobre desarrollo del talento y funcionamiento socioemocional, sin identificar entre sí talento musical, elevado rendimiento artístico, alto potencial y altas capacidades intelectuales.

La investigación disponible no permite sostener una relación simple entre elevado potencial y vulnerabilidad psicológica. Las revisiones sobre altas capacidades muestran resultados heterogéneos respecto al funcionamiento socioemocional y no permiten establecer una asociación unívoca entre alta capacidad intelectual y problemas socioemocionales o conductuales (Tasca et al., 2024). Del mismo modo, el perfeccionismo no puede considerarse una característica inherente a las altas capacidades: el metaanálisis de Ogurlu (2020), no encontró diferencias globales significativas entre alumnado con y sin altas capacidades, y las revisiones posteriores subrayan la necesidad de diferenciar entre distintas dimensiones del perfeccionismo (Grugan et al., 2021; Ogurlu, 2020).

Esta cautela permite evitar dos interpretaciones opuestas: considerar que un elevado potencial constituye por sí mismo un factor de riesgo o asumir que la capacidad y el rendimiento protegen necesariamente frente a cualquier necesidad socioemocional. Potencial, rendimiento y bienestar constituyen dimensiones relacionadas, pero no equivalentes (Ogurlu, 2020; Tasca et al., 2024).

Desde una perspectiva educativa, la cuestión relevante consiste en comprender cómo determinadas características personales interactúan con las oportunidades, expectativas y demandas del contexto. Elevados estándares de desempeño, inversión sostenida en una actividad especializada, sensibilidad ante el error, construcción de la identidad, organización de las demandas y relaciones con los adultos y los iguales pueden adquirir significados diferentes según los recursos y apoyos disponibles (Evans & McPherson, 2017; Grugan et al., 2021).

Por ello, desarrollo del potencial y promoción del bienestar pueden concebirse como dimensiones complementarias de la orientación educativa. Proporcionar oportunidades de enriquecimiento y profundización no excluye acompañar la autorregulación, el autoconcepto, la gestión del error y de la autoexigencia, las relaciones, los hábitos saludables y los recursos de afrontamiento. La finalidad no consiste en reducir las oportunidades de desarrollo, sino en favorecer que este pueda producirse de manera compatible con el bienestar y con una trayectoria educativa sostenible.

Esta integración adquiere especial relevancia en el presente estudio porque las cohortes participantes en el programa preventivo coincidían con las incluidas en el programa longitudinal de identificación, evaluación psicopedagógica y personalización educativa desarrollado en

el centro. Esta coincidencia proporciona un conocimiento contextual especialmente amplio del alumnado, aunque no permite utilizar los perfiles de capacidad, potencial o talento como variables explicativas de los resultados del programa de bienestar, cuestión para la que el estudio no fue diseñado.

En conjunto, la literatura examinada sugiere que el bienestar del alumnado de formación musical especializada debe comprenderse desde una perspectiva multidimensional y contextual. Interpretación y evaluación pública, autoexigencia y gestión del error, autorregulación y organización temporal, autoconcepto, relaciones y apoyos y desarrollo del potencial constituyen dimensiones relevantes, pero ninguna determina aisladamente una situación de bienestar o malestar (Evans & McPherson, 2017; Papa-georgi, 2021; Tasca et al., 2024).

Desde la orientación educativa, esta comprensión desplaza el foco desde la identificación de supuestos factores de vulnerabilidad propios del músico hacia el análisis de la relación entre demandas, recursos, apoyos y condiciones educativas. Sobre esta base puede plantearse la conveniencia de complementar la atención individual a demanda con actuaciones universales de promoción y prevención dirigidas al conjunto del alumnado.

De la atención a demanda a la prevención y promoción del bienestar

La atención a las dificultades emocionales constituye una función relevante dentro del acompañamiento educativo, pero su activación predominantemente a partir de una demanda previamente formulada presenta una limitación: la intervención comienza cuando el estudiante, la familia o el profesorado ya han identificado una dificultad suficientemente significativa como para solicitar ayuda. Este procedimiento resulta necesario para responder a situaciones individuales, pero no permite por sí solo desarrollar una estrategia sistemática de promoción del bienestar dirigida al conjunto del alumnado. Los enfoques contemporáneos de promoción y prevención de la salud mental adolescente subrayan precisamente la conveniencia de complementar las respuestas dirigidas a necesidades identificadas con actuaciones universales destinadas al conjunto de los adolescentes (World Health Organization [WHO], 2020; World Health Organization & United Nations Children's Fund [WHO & UNICEF], 2021).

El análisis realizado en el CIEM Federico Moreno Torroba mostró la coexistencia de ambas lógicas. Mientras determinados componentes de la orientación —como la acción tutorial o la orientación académica y profesional— disponían de una planificación preventiva y sistemática, durante el periodo retrospectivo analizado las intervenciones relacionadas con determinadas necesidades psicológicas

y emocionales se iniciaban predominantemente a partir de demandas del alumnado, las familias o el profesorado. Los registros correspondientes al periodo 2022-2023 a 2025-2026 mostraron, además, un incremento de consultas y actuaciones relacionadas con ansiedad, estrés, dificultades de regulación emocional y situaciones de vulnerabilidad psicológica.

Estos datos no permiten estimar la prevalencia de problemas de salud mental en el centro, establecer las causas de su evolución ni atribuirla a las características de la formación musical. Tampoco permiten concluir que el alumnado que simultanea enseñanzas académicas y musicales presente necesariamente mayor vulnerabilidad que otros adolescentes. Su relevancia para la planificación de la orientación reside en otro aspecto: la existencia continuada de demandas emocionales plantea la conveniencia de complementar la atención individual con actuaciones que permitan promover recursos y reconocer necesidades antes de que dependan exclusivamente de la formulación espontánea de una demanda.

La prevención universal como complemento de la atención individual

La prevención universal responde a una lógica complementaria. En lugar de dirigir las actuaciones únicamente al alumnado que presenta una dificultad previamente identificada, incorpora intervenciones destinadas

al conjunto de una población educativa con el propósito de fortalecer competencias, recursos y condiciones protectoras (WHO, 2020; WHO & UNICEF, 2021).

Como se ha señalado en el apartado anterior, la investigación sobre aprendizaje socioemocional proporciona una base relevante para esta aproximación. Los metaanálisis de Durlak et al. (2011); Taylor et al. (2017) y Cipriano et al. (2023), respaldan globalmente la pertinencia de las intervenciones escolares universales, aunque muestran también heterogeneidad entre programas, contextos y resultados. Esta evidencia permite fundamentar la estrategia preventiva, pero no asumir que cualquier intervención produzca necesariamente los efectos esperados.

La prevención universal debe entenderse, por ello, como una actuación planificada, contextualizada e integrada en el funcionamiento educativo. Su valor reside en ampliar el alcance de la orientación: permite trabajar con estudiantes que no formularían espontáneamente una demanda, desarrollar recursos antes de que aparezcan dificultades significativas y favorecer un lenguaje compartido sobre bienestar, afrontamiento y búsqueda de ayuda (WHO, 2020; WHO & UNICEF, 2021).

Esta lógica no sustituye a la atención individual. Un programa universal no puede responder con la misma intensidad a todas las necesidades ni elimina la necesidad de

seguimiento, apoyos específicos o intervenciones especializadas cuando resulten necesarios. Prevención universal y atención individual constituyen, por tanto, componentes complementarios de la respuesta orientadora (WHO, 2020).

La acción tutorial y el entorno educativo como espacios de prevención

La incorporación de una perspectiva preventiva no requiere necesariamente crear estructuras paralelas a las existentes. Los contextos escolares constituyen una plataforma especialmente relevante para desarrollar intervenciones universales de promoción y prevención y alcanzar a una proporción amplia de adolescentes dentro de sus entornos educativos habituales (WHO, 2020). Desde la orientación educativa, la acción tutorial ofrece un espacio adecuado para integrar estas actuaciones en la experiencia ordinaria del alumnado y vincularlas con otros componentes de su desarrollo personal, social y académico.

En las enseñanzas musicales, esta integración permite contextualizar contenidos generales en experiencias significativas para el alumnado. La regulación emocional puede relacionarse con situaciones evaluativas e interpretativas; la gestión del error, con la práctica y la ejecución musical; la autoexigencia, con los estándares de desem-

peño; y la organización personal y los hábitos saludables, con la compatibilización de estudio académico, práctica musical, descanso y otras actividades. La especificidad no reside, por tanto, en construir una educación emocional diferente para estudiantes de música, sino en contextualizar recursos preventivos generales dentro de su trayectoria formativa (McPherson & Renwick, 2001; Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023).

La prevención tampoco puede reducirse exclusivamente al desarrollo de competencias individuales. Las demandas y los recursos del estudiante se configuran dentro de un entorno en el que participan profesorado, familias, compañeros y estructuras institucionales. Los enfoques internacionales de promoción de la salud mental adolescente subrayan precisamente la importancia de actuar sobre los entornos, apoyar a padres y cuidadores y coordinar las actuaciones entre diferentes agentes y sectores (WHO & UNICEF, 2021). El asesoramiento al profesorado, la participación de las familias y la coordinación entre profesionales pueden contribuir así a generar condiciones educativas que faciliten el acompañamiento, la expresión de dificultades y la búsqueda de ayuda.

Esta perspectiva mantiene al mismo tiempo una delimitación necesaria: la promoción universal no sustituye los procedimientos específicos ante situaciones que requieren seguimiento individual, protección o atención espe-

cializada. La orientación educativa puede promover recursos, detectar necesidades y coordinar respuestas, pero no sustituye la evaluación clínica ni el tratamiento sanitario (WHO, 2020).

Del análisis de necesidades al diseño de la intervención preventiva

La convergencia entre los registros profesionales, las necesidades identificadas en el contexto y la evidencia científica proporcionó la base para trasladar esta perspectiva preventiva a una intervención concreta. El objetivo no fue sustituir las actuaciones individuales existentes, sino incorporar un nivel universal de promoción y prevención dirigido al conjunto del alumnado y conectado con los mecanismos ordinarios de seguimiento y atención.

Sobre esta base se diseñó durante el curso 2025-2026 el Programa de Promoción del Bienestar Emocional y Hábitos Saludables, integrado en el Plan de Acción Tutorial y dirigido a estudiantes que simultaneaban Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanzas Profesionales de Música. El programa incorporó ocho sesiones grupales sobre regulación emocional, autoestima y autoconcepto, perfeccionismo y autoexigencia, gestión del error, ansiedad y estrés, gestión emocional ante situaciones escénicas y hábitos saludables, y se complementó con actuaciones dirigidas a las familias y recursos digitales de apoyo.

La intervención se planteó como una experiencia piloto de innovación educativa, no como tratamiento psicológico ni como un programa cuya eficacia estuviera previamente demostrada. Su evaluación se orientó a analizar la implementación de la estrategia preventiva, la evolución de determinados indicadores de autopercepción entre las evaluaciones inicial y final y su aceptabilidad y posibilidades de continuidad.

Esta delimitación condiciona la interpretación posterior de los resultados. La cuestión no consiste en determinar si el programa «curó» o «redujo problemas psicológicos», sino en analizar si fue posible implementar una actuación preventiva universal, qué evolución se observó entre las mediciones realizadas, cómo fue valorada por los participantes y qué condiciones metodológicas serían necesarias para evaluar con mayor robustez sus posibles efectos.

Con esta finalidad, el apartado siguiente describe el diseño del estudio, las características de la intervención y los procedimientos utilizados para su evaluación.

Diseño del estudio y de la intervención preventiva

Durante el curso 2025-2026 se diseñó, implementó y evaluó una experiencia piloto de promoción del bienestar emocional dirigida a alumnado que cursaba simultáneamente Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanzas

Profesionales de Música en el Centro Integrado de Enseñanzas Musicales Federico Moreno Torroba.

La investigación adoptó un enfoque aplicado, mixto y evaluativo, mediante un diseño pretest-postest de grupo único. Su finalidad fue analizar la implementación de una intervención preventiva universal, describir la evolución de los indicadores de autopercepción recogidos antes y después de su desarrollo y valorar su aceptabilidad, utilidad percibida y posibilidades de continuidad.

El diseño no incorporó grupo control o de comparación. En consecuencia, los cambios observados entre las evaluaciones inicial y final no pueden atribuirse causalmente al programa y deben interpretarse como evolución pretest-postest observada en la muestra participante, dadas las amenazas a la validez interna propias de los diseños preexperimentales de grupo único (Shadish et al., 2002).

El análisis se organizó en torno a dos componentes complementarios: a) el diseño, implementación y valoración del Programa de Promoción del Bienestar Emocional y Hábitos Saludables; y b) la evolución de los indicadores de autopercepción del bienestar del alumnado participante, examinados mediante un instrumento *ad hoc* de detección orientadora.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en el CIEM Federico Moreno Torroba, centro público de la Comunidad de Madrid en el que el alumnado de la línea integrada cursa simultáneamente Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanzas Profesionales de Música.

La muestra estuvo constituida por 50 estudiantes pertenecientes a dos cohortes consecutivas: 25 estudiantes que durante el curso 2025-2026 cursaban 2.º de ESO/2.º de Enseñanzas Profesionales de Música y 25 estudiantes de 1.º de ESO/1.º de Enseñanzas Profesionales de Música. Los mismos 50 estudiantes participaron en las evaluaciones pretest y posttest, sin pérdidas entre ambos momentos de medida.

Las dos cohortes coincidían con las participantes en el programa longitudinal de identificación, evaluación y personalización educativa desarrollado en el centro durante los cursos 2024-2025 y 2025-2026. Para los 50 estudiantes se había construido un Perfil Educativo Integral Inicial (PEII) mediante un procedimiento de cribado universal y multifuente orientado al conocimiento de aptitudes, fortalezas, intereses, necesidades e indicadores de potencial.

El cribado había mostrado una presencia relevante de indicadores de elevado potencial: 13 de los 25 estudiantes

(52 %) de la cohorte 2024-2025 y 10 de los 25 (40 %) de la cohorte 2025-2026 alcanzaron un percentil igual o superior a 95 en al menos una de las pruebas psicométricas utilizadas. Estas puntuaciones se integraron mediante triangulación con las restantes fuentes y no se consideraron aisladamente equivalentes a una identificación de altas capacidades intelectuales.

Durante los dos cursos se realizaron 20 nuevas evaluaciones psicopedagógicas, 12 en la primera cohorte y 8 en la segunda. De ellas, 17 concluyeron con la identificación de NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales y tres con la caracterización de perfiles de alto potencial. Considerando también las identificaciones anteriores, 20 de los 50 estudiantes (40 %) presentaban NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, 10 en cada cohorte. La triangulación había identificado asimismo una diversidad de fortalezas, con especial presencia de los ámbitos artístico-musical y artístico-creativo.

La totalidad del alumnado participaba además en actuaciones de personalización educativa desarrolladas coordinadamente en las enseñanzas generales y profesionales de música mediante programación multinivel, itinerarios personalizados, proyectos y seguimiento; los 20 estudiantes con AACC disponían adicionalmente de Planes Individualizados de Enriquecimiento Curricular.

Esta caracterización sitúa la intervención de bienestar en un contexto en el que concurren doble trayectoria académica

mico-musical, especialización artística y una presencia relevante de perfiles de alta capacidad, alto potencial y fortalezas específicas. Estas características se utilizaron para contextualizar la muestra y no como variables independientes en la evaluación del programa. El estudio no fue diseñado para comparar los resultados de bienestar según perfiles de capacidad, potencial o talento.

Fuentes de información

La evaluación combinó fuentes cuantitativas y cualitativas con el propósito de obtener información sobre la evolución observada, la implementación y la valoración del programa.

Se utilizaron cuestionarios digitales pretest-posttest dirigidos al alumnado, registros profesionales del Departamento de Orientación, documentación institucional, observación sistemática durante las sesiones, cuestionarios de valoración y reuniones de seguimiento y contraste con los profesionales implicados.

Los registros profesionales aportaron además información contextual sobre la evolución de demandas relacionadas con ansiedad, estrés, dificultades de regulación emocional, consultas familiares, derivaciones docentes y situaciones de vulnerabilidad psicológica entre los cursos 2022-2023 y 2025-2026. Esta información se utilizó para

identificar necesidades y fundamentar el diseño preventivo, no para estimar prevalencias de problemas de salud mental.

Al finalizar la intervención se recogieron cuestionarios de valoración de los 50 estudiantes, los dos profesores tutores y 48 familias. Las respuestas se utilizaron para analizar utilidad percibida, aceptabilidad, conveniencia de continuidad y propuestas de mejora.

La combinación de fuentes permitió diferenciar entre indicadores de autopercepción, información sobre implementación y valoraciones de aceptabilidad y utilidad percibida, evitando interpretarlos conjuntamente como indicadores de eficacia.

Construcción y características del CCBE-CAE

Para recoger información sobre la autopercepción del bienestar se utilizó el Cuestionario de Cribado del Bienestar Emocional para Contextos Educativos de Alta Exigencia (CCBE-CAE), elaborado específicamente para esta experiencia e implementado mediante Formularios de EducaMadrid.

El instrumento fue elaborado inicialmente por la jefa del Departamento de Orientación y sometido, antes de su administración, a un proceso de revisión interna. En una

primera fase fue revisado por los miembros del Departamento de Orientación y, posteriormente, por la Jefatura de Estudios Adjunta de Secundaria y por el director del centro, ambos integrantes del equipo directivo. Las observaciones y aportaciones realizadas durante este proceso fueron consideradas en la versión utilizada para la recogida de información.

Esta revisión tuvo como finalidad mejorar la adecuación del instrumento a los objetivos preventivos, a las características del alumnado y al contexto institucional. No constituyó un procedimiento formal de validación psicométrica ni una validación de contenido mediante expertos externos.

El CCBE-CAE estuvo compuesto por 25 ítems distribuidos en cinco dimensiones, con cinco ítems en cada una de ellas:

1. bienestar emocional;
2. gestión emocional;
3. autoestima y autoconcepto;
4. relaciones y apoyo social;
5. hábitos saludables.

Los ítems se formularon en dirección positiva y no se incluyeron ítems invertidos. Las respuestas se recogieron mediante una escala Likert de cinco puntos: 1 = nunca; 2 = pocas veces; 3 = algunas veces; 4 = casi siempre; y 5 = siempre.

Para obtener la puntuación de cada dimensión se calculó la media aritmética de las respuestas a sus cinco ítems. La media resultante se transformó en una puntuación dimensional de 1 a 5 mediante los siguientes intervalos: 1,00-1,49 = 1; 1,50-2,49 = 2; 2,50-3,49 = 3; 3,50-4,49 = 4; y 4,50-5,00 = 5. De este modo, las puntuaciones dimensionales más bajas correspondían a una autopercepción menos favorable en el ámbito evaluado y las puntuaciones más altas a una autopercepción más favorable.

La selección de las dimensiones respondió a una concepción multidimensional y educativa del bienestar, coherente con enfoques que consideran conjuntamente recursos emocionales y sociales, relaciones y apoyos, funcionamiento cotidiano y hábitos relacionados con la salud, así como con los planteamientos de promoción del desarrollo socioemocional en contextos educativos (Ravens-Sieberer et al., 2007; WHO, 2020; WHO & UNICEF, 2021). La selección final respondió asimismo a las necesidades identificadas en el contexto estudiado. El instrumento se orientó a obtener información relevante para la actuación educativa sobre diferentes componentes del bienestar, sin pretender evaluar constructos clínicos.

El CCBE-CAE se concibió como un instrumento *ad hoc* de detección orientadora y finalidad exploratoria, no como una escala psicométrica estandarizada ni como un instrumento diagnóstico. No se dispone de estudios de validación externa que permitan establecer su estructura psicométrica, sensibilidad, especificidad, valores predictivos o validez de criterio. En consecuencia, sus resultados no permiten estimar prevalencias de problemas de salud mental ni clasificar al alumnado en categorías clínicas.

Para sintetizar la información se utilizó un criterio interno de detección orientadora: se consideró que un estudiante cumplía dicho criterio cuando presentaba una puntuación dimensional de 1 o 2 en tres o más de las cinco dimensiones evaluadas.

Este criterio tuvo una finalidad exclusivamente educativa, preventiva y exploratoria. No constituye un punto de corte clínico ni un umbral validado de riesgo psicológico. Por esta razón, los resultados se expresan en términos de estudiantes que cumplían o no cumplían el criterio interno de detección orientadora, evitando interpretarlos como casos clínicos o como estimaciones de prevalencia.

La información obtenida mediante el CCBE-CAE se utilizó como una primera aproximación sistemática a la autopercepción del alumnado. Cuando los resultados del cuestionario o la información procedente de otras fuentes indicaban la necesidad de profundizar, su interpretación se

complementaba mediante seguimiento profesional, contraste con otras evidencias educativas y los procedimientos de atención correspondientes.

Diseño e implementación del programa

El Programa de Promoción del Bienestar Emocional y Hábitos Saludables se diseñó integrando tres fuentes: las necesidades identificadas mediante registros y actuaciones previas del Departamento de Orientación; el conocimiento acumulado mediante el programa longitudinal de identificación, evaluación y personalización educativa; y la evidencia científica sobre bienestar adolescente, aprendizaje socioemocional y prevención universal desarrollada en los apartados anteriores (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; WHO, 2020).

La intervención se organizó en cinco fases:

1. detección y análisis de necesidades;
2. evaluación inicial mediante el cuestionario digital;
3. diseño y ajuste de contenidos y materiales;
4. implementación de la intervención;
5. evaluación final mediante el mismo instrumento y criterio interno de detección.

Los resultados iniciales se utilizaron para contextualizar ejemplos, actividades y materiales, manteniendo el carácter universal de la intervención: el programa se desarrolló con los 50 estudiantes y no únicamente con quienes cumplían el criterio interno en el pretest.

Entre enero y mayo de 2026 se desarrollaron ocho sesiones grupales impartidas por la orientadora en colaboración con el profesorado tutor mediante una metodología activa y experiencial. Los contenidos abordados fueron regulación emocional; autoestima y autoconcepto; perfeccionismo y autoexigencia; gestión del error; ansiedad y estrés; gestión emocional ante situaciones escénicas; y hábitos saludables.

La selección de estos contenidos respondió a las necesidades identificadas en el contexto y a la fundamentación científica desarrollada en los apartados anteriores. La información procedente del programa longitudinal —incluidos indicadores socioemocionales obtenidos mediante evaluación psicopedagógica— se utilizó como información contextual para la planificación preventiva, no como criterio de selección de participantes ni como evidencia de que determinadas características fueran inherentes a las altas capacidades.

Como actuación complementaria se desarrolló un taller de acompañamiento emocional para familias, con más de 70 asistentes, incorporando una dimensión de asesoramiento familiar a la intervención.

Integración de recursos digitales

Las tecnologías digitales se utilizaron como soporte transversal para la recogida y sistematización de información, el seguimiento y la distribución de materiales.

Formularios de EducaMadrid permitió administrar el CCBE-CAE y los cuestionarios de valoración; las hojas de cálculo institucionales facilitaron la organización y comparación de la información; y el Aula Virtual se utilizó para alojar materiales y recursos vinculados con las sesiones.

La digitalización no modificó el estatus metodológico del instrumento ni automatizó las decisiones. Los resultados del CCBE-CAE permanecieron sujetos a interpretación profesional y las herramientas digitales se utilizaron para mejorar la organización, accesibilidad, sistematización y seguimiento, no para establecer diagnósticos o clasificaciones automatizadas.

Procedimiento de análisis

Las respuestas al CCBE-CAE se procesaron calculando, para cada estudiante, la media de los cinco ítems correspondientes a cada dimensión y transformándola posteriormente en la puntuación dimensional de 1 a 5 definida en el instrumento. A partir de estas puntuaciones se

aplicó el criterio interno de detección orientadora —puntuaciones de 1 o 2 en tres o más de las cinco dimensiones— tanto en el pretest como en el postest. Los resultados se analizaron mediante frecuencias y porcentajes.

Dado que los mismos 50 estudiantes participaron en ambos momentos y no se produjeron pérdidas, fue posible realizar un seguimiento individual emparejado mediante el código alfanumérico asignado a cada participante. Se registró el cumplimiento del criterio en ambos momentos y la dirección de los cambios individuales.

Para contrastar estadísticamente el cambio en esta variable dicotómica emparejada se utilizó la prueba exacta de McNemar, apropiada para contrastar cambios en respuestas dicotómicas relacionadas a partir de los pares discordantes. Este análisis permite valorar la distribución de las discordancias entre ambos momentos, pero no permite atribuir causalmente el cambio a la intervención, debido a la ausencia de un grupo control o de comparación (Shadish et al., 2002).

Los cuestionarios de valoración se analizaron mediante frecuencias y porcentajes. Las observaciones y la información procedente de reuniones se organizaron en categorías relacionadas con utilidad, aceptabilidad, continuidad y mejora.

La información cuantitativa y cualitativa se integró mediante triangulación y contraste con el Equipo Directivo,

la Coordinación de Bienestar, el profesorado tutor y el Departamento de Orientación. Las valoraciones posteriores del alumnado, profesorado y familias se interpretaron como indicadores de aceptabilidad, utilidad percibida y viabilidad, y no como evidencia independiente de eficacia.

Alcance y consideraciones éticas

El estudio se planteó como una experiencia piloto de innovación educativa desarrollada en un único centro. Su finalidad fue analizar la implementación de una estrategia preventiva universal, describir la evolución de determinados indicadores de autopercepción y valorar su aceptabilidad y viabilidad, no evaluar un tratamiento psicológico ni demostrar causalmente su eficacia.

La intervención se desarrolló dentro de las estructuras educativas y de orientación del centro. Para la recogida de información se asignó a cada estudiante un código alfanumérico único, utilizado tanto en el pretest como en el posttest, lo que permitió realizar el seguimiento emparejado sin recoger nombres ni direcciones de correo electrónico en los cuestionarios. La correspondencia entre el código y la identidad del estudiante se mantuvo en un archivo separado y protegido. Las familias fueron informadas de la actuación y se recabó el consentimiento conforme al procedimiento establecido por el centro. La información se

recogió mediante herramientas institucionales y se utilizó con finalidad educativa y preventiva, preservando la confidencialidad del alumnado.

La aplicación universal del procedimiento no sustituyó los mecanismos ordinarios de atención individual ni los protocolos establecidos ante situaciones de especial vulnerabilidad. Cuando la información disponible o la valoración profesional indicaban necesidades que excedían el ámbito de la promoción educativa universal, se mantenían los procedimientos específicos de seguimiento, coordinación y, cuando correspondía, derivación.

Resultados

Los resultados se organizaron en cuatro bloques: a) necesidades identificadas antes de la intervención; b) evaluación inicial y evolución pretest-posttest mediante el CCBE-CAE; c) valoración y aceptabilidad del programa; y d) utilización y valoración de los recursos digitales. Los resultados del CCBE-CAE se presentan exclusivamente de acuerdo con su finalidad educativa y exploratoria y no como indicadores de prevalencia de problemas de salud mental.

Necesidades identificadas antes de la intervención

El análisis retrospectivo de los registros del Departamento de Orientación correspondiente al periodo comprendido entre los cursos 2022-2023 y 2025-2026 mostró un incremento de demandas relacionadas con ansiedad, estrés y dificultades de regulación emocional, junto con consultas familiares, derivaciones docentes y actuaciones vinculadas a situaciones de vulnerabilidad psicológica. Durante el curso 2025-2026 permanecían activos cuatro protocolos asociados a situaciones de riesgo autolítico o autolesivo, mientras que en el curso 2022-2023 no constaban protocolos de esta naturaleza en los registros analizados.

Estos registros describen la evolución de las actuaciones profesionales documentadas y no permiten estimar la prevalencia de problemas emocionales ni establecer las causas del incremento observado. Su utilización tuvo una finalidad contextual: identificar ámbitos relevantes para la incorporación de actuaciones preventivas y sistemáticas complementarias a la atención individual.

La información procedente del programa longitudinal de identificación y evaluación desarrollado con las mismas cohortes aportó datos adicionales sobre determinadas características socioemocionales. Entre los 17 estudian-

tes identificados con altas capacidades intelectuales durante el periodo estudiado, se documentaron indicadores de perfeccionismo o autoexigencia en 7 de 9 estudiantes (77,8 %) de la cohorte 2024-2025 y en los 8 estudiantes (100 %) de la cohorte 2025-2026. La sensibilidad ante el error o la frustración se documentó en 5 de 9 (55,6 %) y 7 de 8 (87,5 %), respectivamente.

Estos indicadores coexistieron con relaciones sociales adecuadas en los 17 estudiantes, ausencia de alteraciones emocionales graves identificadas y adaptación global positiva a la doble enseñanza. La simultaneidad de ESO y Enseñanzas Profesionales de Música no quedó documentada como barrera educativa directa en ninguno de estos estudiantes.

Estos resultados corresponden exclusivamente al subgrupo sometido a evaluación psicopedagógica e identificado con altas capacidades y no pueden extrapolarse al conjunto de los 50 participantes. Se incorporan como información contextual previa o concurrente utilizada para caracterizar las necesidades y fundamentar los contenidos preventivos.

Evaluación inicial mediante el CCBE-CAE

El CCBE-CAE se administró en el pretest a los 50 estudiantes. De ellos, 21 (42 %) cumplían el criterio interno

de detección orientadora, definido como la obtención de puntuaciones dimensionales de 1 o 2 en tres o más de las cinco dimensiones exploradas.

Por niveles, cumplían el criterio 12 de los 25 estudiantes de 1.º de ESO/1.º de Enseñanzas Profesionales de Música (48 %) y 9 de los 25 estudiantes de 2.º de ESO/2.º de Enseñanzas Profesionales de Música (36 %).

Tabla 4. Cumplimiento del criterio interno de detección orientadora en el pretest

Grupo	n	Cumplían el criterio	%
1.º ESO / 1.º EPM	25	12	48 %
2.º ESO / 2.º EPM	25	9	36 %
Total	50	21	42 %

Nota: elaboración propia.

El 42 % expresa exclusivamente la proporción de estudiantes que cumplían la regla interna exploratoria establecida para el CCBE-CAE y no constituye una estimación de prevalencia de malestar psicológico ni la identificación de casos clínicos.

La información inicial se utilizó además para contextualizar ejemplos, actividades y materiales, sin modificar el carácter universal de la intervención: las ocho sesiones se desarrollaron con los 50 estudiantes independientemente del resultado individual obtenido en el pretest.

Evolución pretest-postest

Los mismos 50 estudiantes participaron en la evaluación final, aplicándose el mismo instrumento y el mismo criterio interno de detección orientadora.

En el postest, 12 estudiantes (24 %) cumplían el criterio, frente a 21 (42 %) en el pretest. Se observó, por tanto, una reducción de 18 puntos porcentuales entre ambos momentos. El seguimiento individual mostró que nueve estudiantes dejaron de cumplir el criterio y ninguno de los 29 que inicialmente no lo cumplían pasó a cumplirlo en la evaluación final.

La distribución individual de los cambios fue la siguiente:

Tabla 5. Distribución emparejada pretest-postest

	Postest: cumple	Postest: no cumple	Total
Pretest: cumple	12	9	21
Pretest: no cumple	0	29	29
Total	12	38	50

Nota: elaboración propia.

Dado el carácter emparejado de los datos, se aplicó la prueba exacta de McNemar a las observaciones discordantes. Los nueve cambios se produjeron en la dirección de cumplimiento a no cumplimiento del criterio y ninguno en la dirección contraria. La prueba exacta bilateral

mostró una diferencia estadísticamente significativa ($p = .0039$).

Este resultado documenta una diferencia estadísticamente significativa en la distribución pretest-posttest del criterio interno dentro de la muestra. Dado el diseño de grupo único, no permite atribuir causalmente el cambio al programa.

Evolución por cohortes

El análisis descriptivo mostró cambios en la misma dirección en ambas cohortes.

En 1.º de ESO/1.º de EPM, cinco de los doce estudiantes que cumplían inicialmente el criterio dejaron de cumplirlo en el posttest, pasando de 12 a 7 estudiantes (48 % a 28 %).

En 2.º de ESO/2.º de EPM, cuatro de los nueve estudiantes que cumplían inicialmente el criterio dejaron de hacerlo, pasando de 9 a 5 (36 % a 20 %). No se identificaron nuevos estudiantes que pasaran a cumplir el criterio en ninguna de las dos cohortes.

Tabla 6. Evolución pretest-posttest por cohorte

Grupo	Pretest	Posttest	Diferencia
1.º ESO / 1.º EPM	12/25 (48 %)	7/25 (28 %)	-20 pp
2.º ESO / 2.º EPM	9/25 (36 %)	5/25 (20 %)	-16 pp
Total	21/50 (42 %)	12/50 (24 %)	-18 pp

Nota: elaboración propia.

Dado el reducido tamaño de cada cohorte y la finalidad piloto del estudio, no se realizaron comparaciones inferenciales entre ellas ni se interpretaron las diferencias en la magnitud del cambio como evidencia de un efecto diferencial del programa.

Valoración y aceptabilidad del programa

Los 50 estudiantes cumplieron el cuestionario de valoración posterior. El 82 % (41/50) consideró útiles las actuaciones desarrolladas, el 88 % (44/50) manifestó la conveniencia de mantener el programa y el 76 % (38/50) consideró adecuado iniciarlo desde el comienzo del curso. Asimismo, el 84 % (42/50) valoró positivamente los recursos alojados en el Aula Virtual.

Tabla 7. Valoración del programa por el alumnado (n = 50)

Indicador	n	%
Considera útiles las actuaciones	41	82 %
Considera conveniente mantener el programa	44	88 %

Indicador	n	%
Considera adecuado iniciarlo al comienzo del curso	38	76 %
Valora positivamente los recursos del Aula Virtual	42	84 %

Nota: elaboración propia.

Los resultados muestran una valoración mayoritariamente favorable y un elevado apoyo a la continuidad, interpretados como indicadores de utilidad percibida y aceptabilidad.

Los dos profesores tutores implicados valoraron positivamente el programa y consideraron que las actividades respondían a necesidades reales del alumnado. Dado el número de informantes, estos resultados se presentan exclusivamente de manera descriptiva.

Entre las 48 familias que respondieron al cuestionario, 43 (90 %) valoraron positivamente las actuaciones de acompañamiento emocional y 41 (85 %) manifestaron la conveniencia de mantenerlas o ampliarlas.

Tabla 8. Valoración del profesorado tutor y de las familias

Colectivo	Indicador	n	%
Profesorado tutor (n = 2)	Valoración positiva del programa	2	100 %
Profesorado tutor (n = 2)	Considera que responde a necesidades reales	2	100 %
Familias (n = 48)	Valoración positiva del acompañamiento emocional	43	90 %
Familias (n = 48)	Conveniencia de mantener o ampliar las actuaciones	41	85 %

Nota: elaboración propia.

La convergencia de las valoraciones de alumnado, profesorado tutor y familias aporta evidencia favorable sobre la aceptabilidad, utilidad percibida y pertinencia percibida de la experiencia, sin constituir evidencia de eficacia sobre el bienestar.

Utilización y valoración de los recursos digitales

Las herramientas digitales se utilizaron en diferentes fases del programa. Formularios de EducaMadrid permitió administrar las evaluaciones pretest-postest y los cuestionarios de valoración; las hojas de cálculo institucionales facilitaron la sistematización y comparación de la información; y el Aula Virtual se utilizó para organizar y poner a disposición del alumnado materiales y recursos vinculados con las sesiones.

Como se ha señalado, 42 de los 50 estudiantes (84 %) valoraron positivamente los materiales y recursos alojados en el Aula Virtual. Este resultado documenta una aceptación elevada del componente digital como soporte de la intervención, pero no permite determinar su contribución específica a la evolución de los indicadores de bienestar.

Síntesis de resultados

Los resultados permiten identificar cuatro hallazgos principales.

En primer lugar, los registros previos documentaron demandas relacionadas con bienestar emocional que proporcionaron una base contextual para desarrollar una actuación preventiva. La información procedente de la evaluación psicopedagógica de las mismas cohortes mostró, además, en el subgrupo identificado con altas capacidades, la coexistencia de indicadores de autoexigencia y sensibilidad ante el error con relaciones sociales adecuadas y adaptación positiva a la doble enseñanza.

En segundo lugar, 21 de los 50 estudiantes (42 %) cumplían inicialmente el criterio interno de detección orientadora del CCBE-CAE, resultado referido exclusivamente a la regla exploratoria utilizada.

En tercer lugar, la proporción pasó del 42 % al 24 %, con nueve estudiantes que dejaron de cumplir el criterio y ninguno que evolucionó en la dirección contraria. La prueba exacta de McNemar mostró una diferencia estadísticamente significativa ($p = .0039$), sin que el diseño permita atribuir causalmente este cambio al programa.

Finalmente, alumnado, profesorado tutor y familias mostraron una valoración mayoritariamente favorable y un elevado apoyo a la continuidad. Estos resultados aportan evidencia sobre la aceptabilidad y viabilidad de la experiencia y proporcionan una base para su continuidad y evaluación posterior mediante diseños más robustos.

Discusión

El estudio tuvo como finalidad diseñar, implementar y evaluar una intervención preventiva de promoción del bienestar emocional en estudiantes que cursaban simultáneamente Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanzas Profesionales de Música. Los resultados aportan evidencia sobre cuatro aspectos principales: la pertinencia de incorporar una dimensión preventiva y universal a la orientación; las posibilidades y límites de un procedimiento sistemático de detección orientadora; la evolución favorable observada entre las evaluaciones pretest y posttest; y la aceptabilidad y viabilidad de la intervención desde la perspectiva del alumnado, el profesorado tutor y las familias.

La reducción del 42 % al 24 % en la proporción de estudiantes que cumplían el criterio interno de detección orientadora, junto con la dirección de los cambios individuales, constituye el principal resultado cuantitativo. Sin embargo, su interpretación debe realizarse dentro de las características del diseño: la ausencia de grupo control impide determinar en qué medida esta evolución puede atribuirse específicamente al programa (Shadish et al., 2002). Del mismo modo, las valoraciones favorables de los participantes aportan información sobre aceptabilidad y utilidad percibida, pero no constituyen por sí mismas evidencia de eficacia.

De la atención a demanda a una prevención universal integrada en la orientación

El primer hallazgo debe interpretarse en relación con el punto de partida institucional. Los registros profesionales mostraban la existencia continuada y creciente de demandas relacionadas con ansiedad, estrés, regulación emocional y situaciones de vulnerabilidad. Estos datos no permiten establecer prevalencias ni atribuir las necesidades observadas a la formación musical, pero sí mostraban las limitaciones de una respuesta que, en este ámbito, se activaba predominantemente cuando la dificultad ya había sido identificada por alumnado, profesorado o familias.

La incorporación de una intervención universal permitió complementar esta lógica sin sustituir la atención individual. Los 50 estudiantes participaron en las actuaciones independientemente de la existencia de una demanda previa o del resultado obtenido en el CCBE-CAE. La prevención se incorporó, así como un componente adicional de la respuesta orientadora, dirigido a promover recursos antes de que una eventual necesidad tuviera que convertirse necesariamente en demanda individual. Esta complementariedad entre promoción universal y respuestas más específicas resulta coherente con los enfoques contemporáneos de promoción y prevención de la salud

mental adolescente (World Health Organization [WHO], 2020).

Este planteamiento encuentra respaldo en la literatura sobre aprendizaje socioemocional y prevención escolar. Los metaanálisis de Durlak et al. (2011) y Taylor et al. (2017), mostraron resultados favorables de las intervenciones universales sobre diferentes competencias y resultados educativos y socioemocionales, mientras que Cipriano et al. (2023), a partir de una base internacional considerablemente mayor, confirma globalmente su pertinencia y muestra al mismo tiempo una importante heterogeneidad entre intervenciones, contextos y resultados.

Esta heterogeneidad resulta fundamental para interpretar la experiencia desarrollada. La evidencia general fundamenta la pertinencia de la estrategia preventiva, pero no permite trasladar automáticamente al programa estudiado los efectos encontrados en otras intervenciones (Cipriano et al., 2023). Su principal aportación en esta fase reside en mostrar la posibilidad de incorporar el bienestar a estructuras educativas ordinarias —acción tutorial, orientación, participación familiar y recursos institucionales— y someter esta incorporación a un proceso sistemático de evaluación.

El CCBE-CAE como procedimiento de detección orientadora: posibilidades y límites

La aplicación universal del CCBE-CAE permitió disponer de información sistemática sobre los 50 estudiantes antes y después de la intervención. El hecho de que 21 estudiantes (42 %) cumplieran inicialmente el criterio interno muestra que el procedimiento permitió identificar configuraciones de respuesta susceptibles de justificar observación y seguimiento educativo, con independencia de la existencia previa de una demanda explícita.

Este resultado no puede interpretarse como una prevalencia del 42 % de problemas de bienestar emocional. El CCBE-CAE es un instrumento *ad hoc* de finalidad educativa y exploratoria y su regla interna —puntuaciones dimensionales de 1 o 2 en tres o más de las cinco dimensiones— no dispone de validación externa. No se conocen su sensibilidad, especificidad, valores predictivos ni tasas de falsos positivos y falsos negativos.

Esta limitación delimita el tipo de utilidad que puede atribuirse al instrumento. El CCBE-CAE puede contribuir a sistematizar la recogida inicial de información, identificar respuestas que podrían no generar espontáneamente una demanda y orientar el seguimiento, pero no puede utilizarse por sí solo para establecer diagnósticos, estimar prevalencias o determinar la existencia de un problema

psicológico. Esta diferenciación entre procedimientos preventivos de identificación y evaluación diagnóstica resulta coherente con la delimitación entre promoción, prevención y atención especializada planteada para la salud mental adolescente (WHO, 2020).

Su utilidad depende, por tanto, de que la información obtenida se incorpore a un proceso posterior de interpretación profesional, contraste con otras fuentes y seguimiento. En el presente estudio, el cuestionario no constituyó un procedimiento automatizado de clasificación, sino una fuente adicional de información dentro del conocimiento educativo disponible sobre el alumnado.

Esta función permite conceptualizar la detección orientadora no como resultado final, sino como punto de partida para decidir si resulta necesario observar, contrastar, acompañar o profundizar, manteniendo claramente diferenciados los ámbitos educativo y clínico.

Una evolución pretest-postest favorable que no demuestra causalidad

El principal resultado cuantitativo fue la reducción de la proporción de estudiantes que cumplían el criterio interno de detección orientadora del 42 % al 24 %, equivalente a 18 puntos porcentuales. El seguimiento individual mostró además que nueve estudiantes dejaron de cumplirlo y ninguno evolucionó en la dirección contraria.

El análisis emparejado mediante la prueba exacta de McNemar indicó que la distribución de estos cambios fue estadísticamente significativa ($p = .0039$). Este resultado fortalece la descripción de la evolución observada porque no se limita a comparar dos porcentajes agregados, sino que considera la dirección de los cambios individuales.

Sin embargo, significación estadística y causalidad son cuestiones diferentes. La prueba de McNemar informa sobre el patrón de cambio dentro de la muestra, pero no permite determinar por qué se produjo. Sin grupo control permanecen abiertas explicaciones alternativas relacionadas con maduración, acontecimientos concurrentes, modificaciones en las demandas académicas o musicales, familiarización con el instrumento, expectativas asociadas a la intervención, deseabilidad social o regresión a la media (Shadish et al., 2002).

Por ello, los resultados permiten sostener que se observó una evolución pretest-postest favorable durante el periodo en el que se implementó el programa, pero no que este causara una mejora del bienestar emocional ni que redujera problemas psicológicos en 18 puntos porcentuales.

Esta distinción resulta especialmente importante en una experiencia piloto. El resultado observado proporciona una base para continuar, revisar y evaluar la intervención, pero debe considerarse evidencia preliminar, susceptible de ser contrastada posteriormente mediante medidas y diseños metodológicamente más robustos.

Bienestar y desarrollo del potencial: dimensiones complementarias

Una característica diferencial del estudio es que el programa de bienestar se desarrolló sobre las mismas cohortes incluidas en el programa longitudinal de identificación, evaluación y personalización educativa. Esto permite contextualizar la intervención dentro de una población sobre la que se disponía de información multifuente acerca de aptitudes, fortalezas, potencialidades y necesidades.

El 40 % de los 50 participantes presentaba NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, considerando tanto las identificaciones realizadas durante el periodo estudiado como las existentes previamente. El cribado universal había mostrado además indicadores de elevado potencial y una diversidad de fortalezas, especialmente artístico-musicales y artístico-creativas.

La información procedente de las evaluaciones psicopedagógicas añade un resultado relevante para interpretar este contexto. Entre los 17 estudiantes identificados con altas capacidades durante el periodo estudiado se documentó una elevada presencia de perfeccionismo o autoexigencia y sensibilidad ante el error o la frustración. Al mismo tiempo, todos presentaban relaciones sociales adecuadas, no se identificaron alteraciones emocionales graves y la adaptación a la doble enseñanza fue positiva.

Esta coexistencia desaconseja interpretaciones simples. La autoexigencia o sensibilidad ante el error no permiten caracterizar globalmente a un estudiante como vulnerable, del mismo modo que un elevado potencial o una adaptación positiva no excluyen la conveniencia de desarrollar recursos socioemocionales. Esta interpretación resulta coherente con una literatura que describe perfiles socioemocionales heterogéneos en el alumnado con altas capacidades y que no permite establecer una relación simple entre elevada capacidad y vulnerabilidad psicológica (Ogurlu, 2020; Tasca et al., 2024).

La literatura sobre altas capacidades conduce a una cautela semejante. El metaanálisis de Ogurlu (2020), no permite considerar el perfeccionismo una característica inherente al alumnado con altas capacidades; Grugan et al. (2021) subrayan la necesidad de diferenciar sus distintas dimensiones; y la revisión de Tasca et al. (2024), muestra la heterogeneidad de los resultados relativos al funcionamiento conductual y socioemocional del alumnado con altas capacidades.

Desde la orientación educativa, esta evidencia respalda una consideración integrada de desarrollo del potencial y bienestar, sin establecer relaciones causales entre ambos. La finalidad no consiste en reducir la exigencia o las oportunidades de desarrollo, sino en acompañarlas mediante recursos de autorregulación, gestión del error, autoconcepto, afrontamiento y apoyo.

La coincidencia de las muestras no permite afirmar que el cambio observado en el CCBE-CAE esté relacionado con la presencia de altas capacidades, alto potencial o talento específico. El estudio no fue diseñado para realizar esta comparación; la información sobre potencial caracteriza el contexto, pero no constituye una variable explicativa del resultado pretest-postest.

La especificidad musical: contextualizar sin patologizar

La formación musical especializada incorpora experiencias que justifican contextualizar determinados contenidos preventivos. Interpretación pública, evaluación artística, práctica continuada, estándares de desempeño y gestión del error forman parte de una trayectoria que puede requerir recursos específicos de afrontamiento (McPherson & Renwick, 2001; Papageorgi, 2021).

La literatura sobre músicos adolescentes proporciona evidencia especialmente relevante en relación con la ansiedad ante la interpretación, cuya experiencia depende de factores individuales, relacionados con la tarea y contextuales, sin que todos los jóvenes músicos presenten el mismo perfil (Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023). La evidencia directamente referida a músicos adolescentes continúa siendo, además, más limitada que la disponible en estudiantes universitarios y músicos profesionales.

Los resultados obtenidos en las propias cohortes son coherentes con una interpretación no patologizante. Entre los estudiantes con altas capacidades evaluados, la adaptación a la doble enseñanza fue positiva y la simultaneidad de ESO y EPM no quedó documentada como barrera educativa directa, aunque se identificaron necesidades puntuales relacionadas con organización, gestión temporal y autorregulación.

La especificidad de la intervención reside, por tanto, en contextualizar contenidos generales de promoción del bienestar en experiencias significativas para el alumnado, no en construir una categoría de «malestar del músico». La regulación emocional puede abordarse en relación con una audición; la gestión del error, con la práctica instrumental; la autoexigencia, con los estándares de desempeño; y la organización personal, con la compatibilización de dos trayectorias formativas (McPherson & Renwick, 2001; Papageorgi, 2021).

Esta contextualización permite mantener la exigencia y el desarrollo artístico como componentes legítimos de la formación, incorporando simultáneamente recursos que favorezcan una trayectoria sostenible.

Aceptabilidad y viabilidad de la intervención

La valoración posterior mostró un elevado apoyo a la experiencia. Entre el alumnado, el 82 % consideró úti-

les las actuaciones y el 88 % manifestó la conveniencia de mantener el programa; el profesorado tutor realizó una valoración favorable y, entre las familias, el 90 % valoró positivamente las actuaciones de acompañamiento emocional y el 85 % consideró conveniente mantenerlas o ampliarlas.

Estos resultados aportan evidencia sobre aceptabilidad, utilidad percibida y viabilidad. La participación de los mismos 50 estudiantes en pretest y postest sin pérdidas y el desarrollo de las ocho sesiones previstas proporcionan asimismo información favorable sobre la posibilidad de implementar la intervención dentro del funcionamiento ordinario del centro.

Sin embargo, aceptabilidad y eficacia deben mantenerse conceptualmente separadas. Una intervención puede ser valorada positivamente sin producir necesariamente el cambio esperado, y un cambio observado puede responder a factores diferentes de la intervención. La elevada aceptación constituye, por tanto, un argumento para continuar y mejorar la experiencia, no para declarar demostrada su eficacia.

El hecho de que el 76 % del alumnado considerara adecuado iniciar el programa desde el comienzo del curso proporciona, además, una indicación concreta para revisar su temporalización en futuras aplicaciones.

La dimensión digital como soporte de la intervención

Las herramientas digitales facilitaron la administración del CCBE-CAE, la sistematización de resultados, el seguimiento y la distribución de materiales, y el 84 % del alumnado valoró positivamente los recursos alojados en el Aula Virtual.

Este resultado informa sobre la aceptabilidad del soporte digital, pero no permite atribuirle efectos específicos sobre el bienestar. En la experiencia desarrollada, la tecnología actuó como infraestructura de organización, accesibilidad y continuidad, permaneciendo la interpretación de la información y las decisiones bajo responsabilidad profesional.

La digitalización debe entenderse, por tanto, como soporte del proceso orientador y no como mecanismo autónomo de evaluación o intervención. Determinar su contribución específica requeriría diseños comparativos diferentes.

Síntesis de la discusión

En conjunto, los resultados muestran que la experiencia fue viable y ampliamente aceptada y que se observó una evolución favorable en el criterio interno de detección orientadora entre las evaluaciones pretest y

postest. La significación estadística del cambio emparejado refuerza la consistencia descriptiva de esta evolución dentro de la muestra, pero no permite establecer causalidad (Shadish et al., 2002).

Los resultados respaldan la pertinencia de continuar explorando una orientación que incorpore el bienestar desde una perspectiva preventiva, universal y contextualizada, integrada con el conocimiento y acompañamiento longitudinal del alumnado. Esta orientación resulta coherente con la evidencia disponible sobre promoción y prevención universal en contextos educativos (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; WHO, 2020). La experiencia muestra asimismo la conveniencia de considerar conjuntamente desarrollo del potencial y bienestar sin establecer relaciones deterministas entre ambos y de contextualizar los recursos preventivos en las características de la trayectoria musical (Ogurlu, 2020; Papageorgi, 2021; Tasca et al., 2024).

Estas conclusiones proporcionan una base para avanzar hacia una organización más articulada de la respuesta orientadora, pero no constituyen por sí mismas un modelo validado de intervención. A partir de los resultados obtenidos y de su contraste con la literatura, el apartado siguiente formula un marco preventivo y escalonado cuya aportación debe entenderse como organizativa y susceptible de evaluación posterior.

Hacia un marco preventivo y escalonado de orientación para el bienestar emocional

Los resultados del estudio, interpretados conjuntamente con la evidencia sobre prevención escolar y con la experiencia longitudinal desarrollada en el centro, permiten avanzar hacia una organización de la orientación en la que la promoción del bienestar no dependa exclusivamente de la aparición de una demanda individual. Los enfoques internacionales de promoción y prevención de la salud mental adolescente respaldan la combinación de actuaciones universales con respuestas de mayor intensidad cuando las necesidades lo requieren (World Health Organization [WHO], 2020; World Health Organization & United Nations Children's Fund [WHO & UNICEF], 2021). La aportación que se formula en este capítulo no consiste, sin embargo, en proponer un modelo cuya eficacia haya sido demostrada, sino en articular funciones y niveles de actuación propios de la orientación educativa dentro de una secuencia preventiva, progresiva y conectada.

Esta perspectiva se apoya en dos principios. El primero es la universalidad: determinadas actuaciones de promoción del bienestar pueden dirigirse al conjunto del alumnado sin exigir la identificación previa de una dificultad. El segundo es la proporcionalidad de la respuesta: la partici-

pación en una actuación universal no excluye que algunos estudiantes requieran posteriormente seguimiento, apoyo focalizado o intervención especializada (WHO, 2020; WHO & UNICEF, 2021).

A partir de estos principios y de los resultados del estudio, la propuesta formulada en este capítulo se organiza en cinco niveles relacionados:

Promoción universal → detección orientadora → interpretación profesional y triangulación → apoyo focalizado y seguimiento → coordinación o derivación especializada

Estos niveles no constituyen categorías cerradas ni itinerarios permanentes. Un estudiante puede participar únicamente en actuaciones universales, necesitar temporalmente un seguimiento más próximo o requerir apoyos específicos cuando las evidencias disponibles así lo aconsejen. La finalidad es ajustar progresivamente la respuesta a las necesidades observadas, evitando tanto una orientación exclusivamente reactiva como la clasificación prematura del alumnado.

Primer nivel: promoción universal del bienestar

El primer nivel comprende actuaciones dirigidas al conjunto del alumnado. Su finalidad no es detectar o tratar problemas psicológicos, sino fortalecer recursos personales y sociales y generar condiciones educativas favo-

rables para afrontar las demandas de la trayectoria. Esta finalidad resulta coherente con los enfoques de promoción universal y con la evidencia acumulada sobre intervenciones socioemocionales escolares dirigidas al conjunto del alumnado (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; WHO, 2020).

En el programa desarrollado, este nivel se concretó mediante ocho sesiones grupales integradas en la acción tutorial y dirigidas a los 50 estudiantes independientemente de sus resultados iniciales en el CCBE-CAE. Los contenidos abordaron regulación emocional, autoestima y autoconcepto, perfeccionismo y autoexigencia, gestión del error, ansiedad y estrés, gestión emocional ante situaciones escénicas y hábitos saludables.

El carácter universal evita asociar el trabajo sobre bienestar exclusivamente con alumnado previamente identificado como vulnerable. Regulación emocional, afrontamiento, gestión del error, hábitos saludables o búsqueda de apoyo pueden considerarse recursos educativos relevantes para todo el alumnado, aunque su necesidad y desarrollo presenten diferencias individuales (Cipriano et al., 2023; WHO, 2020).

En las enseñanzas musicales, estos contenidos pueden contextualizarse mediante experiencias propias de la trayectoria —audiciones, práctica instrumental, exposición

pública, autoexigencia o compatibilización de actividades— sin asumir que dichas experiencias generen necesariamente malestar (McPherson & Renwick, 2001; Papa-georgi, 2021; Spahn et al., 2023).

Segundo nivel: detección orientadora y conocimiento sistemático

El segundo nivel incorpora procedimientos destinados a ampliar el conocimiento sobre determinadas dimensiones del bienestar e identificar situaciones que puedan requerir una observación más próxima.

La experiencia con el CCBE-CAE muestra simultáneamente las posibilidades y los límites de este nivel. Su aplicación universal permitió recoger información de los 50 estudiantes e identificar configuraciones de respuesta susceptibles de seguimiento, pero el carácter *ad hoc* del instrumento impide atribuir a sus resultados significado diagnóstico.

La detección orientadora debe entenderse, por tanto, como un procedimiento para generar información, no para producir categorías. Su valor reside en complementar otras fuentes y reducir la dependencia de que el estudiante, la familia o el profesorado formulen espontáneamente una demanda. Esta delimitación resulta coherente con la diferenciación entre promoción, prevención y atención espe-

cializada y con la necesidad de conectar la identificación de posibles necesidades con mecanismos posteriores de apoyo (WHO, 2020).

Este principio presenta una continuidad metodológica con el procedimiento de conocimiento del potencial desarrollado con las mismas cohortes. En aquel caso, el cribado universal tampoco se utilizó para identificar automáticamente altas capacidades, sino para construir un PEII para el conjunto del alumnado y determinar posteriormente cuándo la convergencia de evidencias justificaba una evaluación más profunda.

Potencial y bienestar constituyen constructos diferentes y requieren procedimientos específicos, pero ambos procesos comparten un principio: la información obtenida mediante un procedimiento universal requiere interpretación posterior y no debe convertirse automáticamente en clasificación.

Tercer nivel: interpretación profesional y triangulación

La recogida sistemática de información adquiere significado educativo cuando se incorpora al juicio profesional y al contraste con otras evidencias.

Una respuesta obtenida mediante un cuestionario puede estar relacionada con circunstancias temporales, expe-

riencias concretas o características que requieren contextualización. Por ello, cuando resulte pertinente, la información sobre bienestar debe contrastarse con observaciones, tutorías, información familiar, funcionamiento académico y musical, evolución previa y otros registros educativos.

La experiencia longitudinal desarrollada con estas cohortes mostró la utilidad de una perspectiva multifuente: el PEII y, cuando procedía, la evaluación psicopedagógica integraba información cognitiva, académica, musical, ejecutiva, socioemocional y contextual.

En el ámbito del bienestar, la finalidad de la triangulación es diferente de la evaluación psicopedagógica de altas capacidades, pero se mantiene el mismo principio metodológico: ninguna fuente aislada debería utilizarse para caracterizar globalmente al estudiante.

La interpretación profesional permite así diferenciar entre una respuesta puntual, una necesidad susceptible de acompañamiento educativo y una situación que pueda requerir una valoración más específica.

Cuarto nivel: apoyo focalizado y seguimiento

Cuando la información disponible indica la necesidad de un acompañamiento más próximo, la respuesta

puede avanzar hacia un nivel focalizado, sin que ello implique necesariamente una intervención clínica. La coexistencia de actuaciones universales y respuestas más específicas en función de las necesidades resulta coherente con los enfoques escalonados de promoción, prevención y atención en salud mental adolescente (WHO, 2020; WHO & UNICEF, 2021).

Este nivel puede incluir tutorías individuales, seguimiento desde el Departamento de Orientación, coordinación con el profesorado, asesoramiento familiar, apoyo para la organización y autorregulación, estrategias relacionadas con autoexigencia o gestión del error y revisión de determinadas condiciones educativas.

El seguimiento adquiere aquí una función central. Las necesidades emocionales no constituyen categorías estáticas y la respuesta debe revisarse a partir de nuevas evidencias. La evolución del estudiante puede hacer necesario intensificar, mantener, modificar o retirar determinados apoyos.

Esta lógica resulta coherente con la concepción dinámica utilizada en la personalización educativa de las mismas cohortes: la respuesta debe ajustarse a la evolución y no quedar determinada permanentemente por el resultado de una evaluación inicial.

Quinto nivel: coordinación y derivación especializada

Determinadas situaciones exceden las funciones propias de la orientación educativa. Cuando aparecen indicadores compatibles con una problemática que requiere evaluación clínica, situaciones de riesgo o necesidades que no pueden abordarse adecuadamente desde el centro, resulta necesario activar mecanismos de coordinación y derivación a los servicios especializados correspondientes (WHO, 2020; WHO & UNICEF, 2021).

Este nivel establece un límite profesional fundamental. La existencia de actuaciones preventivas y procedimientos de detección no transforma al Departamento de Orientación en un servicio sanitario ni atribuye al CCBE-CAE capacidad diagnóstica.

La función educativa consiste en reconocer indicadores relevantes, proporcionar acompañamiento dentro del ámbito competencial, facilitar la comunicación con la familia y colaborar con los servicios especializados cuando resulte necesario.

La articulación entre niveles permite evitar dos riesgos opuestos: medicalizar experiencias educativas susceptibles de abordaje preventivo o minimizar situaciones que requieren una valoración especializada (WHO, 2020).

Condiciones transversales del marco: entorno, personalización y soporte digital

El carácter escalonado de la propuesta no debe interpretarse exclusivamente como una progresión de intervenciones dirigidas al individuo. El bienestar se desarrolla en interacción con las condiciones educativas y relacionales, por lo que la prevención requiere considerar también el entorno. Los enfoques de promoción de la salud mental adolescente subrayan precisamente la relevancia de los entornos protectores y de la participación de familias, profesionales y otros agentes significativos (WHO & UNICEF, 2021).

El profesorado tutor puede contribuir al desarrollo de recursos y al reconocimiento de cambios relevantes; el profesorado de instrumento dispone de una posición próxima para observar la evolución del estudiante en su trayectoria musical; las familias aportan información y apoyo; y el Departamento de Orientación, la Coordinación de Bienestar y el equipo directivo pueden articular actuaciones preventivas, seguimiento y condiciones organizativas. En el ámbito de la formación musical, la relevancia del apoyo de profesorado, familias e iguales encuentra asimismo respaldo en la investigación con estudiantes de música (Orejudo et al., 2021).

En los centros integrados existe además una posibilidad específica: articular información y apoyos procedentes de

las enseñanzas generales y musicales dentro de la misma institución. La doble acción tutorial —tutoría de las enseñanzas generales y seguimiento del profesor de instrumento— proporciona contextos complementarios para el conocimiento y acompañamiento del estudiante.

Una segunda condición transversal es la personalización. En las cohortes estudiadas, la promoción del bienestar se desarrolló dentro de un programa más amplio de conocimiento y personalización educativa: los 50 estudiantes disponían de PEII, la evaluación psicopedagógica se realizaba cuando procedía, la personalización alcanzaba al conjunto de las cohortes y los 20 estudiantes con AACC disponían adicionalmente de PIEC.

Esta integración permite considerar fortalezas, potencialidades, necesidades y recursos socioemocionales como dimensiones complementarias del acompañamiento educativo. Personalizar no significa únicamente modificar profundidad o complejidad de las oportunidades de aprendizaje; puede requerir también considerar cómo el estudiante organiza las demandas, interpreta el error, regula la autoexigencia, mantiene hábitos saludables y utiliza sus apoyos. La literatura sobre altas capacidades y perfeccionismo aconseja precisamente evitar interpretaciones uniformes y atender a la heterogeneidad de perfiles y formas de ajuste (Grugan et al., 2021; Ogurlu, 2020; Tasca et al., 2024).

Desarrollo del potencial y bienestar convergen así en una finalidad común: favorecer un desarrollo académico, artístico, personal y socioemocional sostenible, sin presuponer relaciones deterministas entre capacidad y ajuste emocional.

Finalmente, las herramientas digitales pueden actuar como soporte transversal para la recogida sistemática de información, comparación temporal, distribución de recursos y seguimiento. En el programa desarrollado, Formularios EducaMadrid, hojas de cálculo institucionales y Aula Virtual cumplieron estas funciones.

Su papel debe mantenerse claramente delimitado: la tecnología puede facilitar organización, accesibilidad, continuidad y trazabilidad, pero no sustituye la interpretación profesional ni determina automáticamente la respuesta educativa. Su utilización requiere además respetar las exigencias de confidencialidad y protección de la información.

Alcance de la propuesta

El marco descrito debe interpretarse de acuerdo con el alcance de la investigación. No constituye un modelo preventivo validado ni puede afirmarse que la secuencia propuesta produzca por sí misma determinados resultados sobre el bienestar.

Su fundamentación procede de la convergencia entre tres fuentes: la evidencia científica sobre prevención y promoción escolar (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; WHO, 2020); las necesidades identificadas en el contexto estudiado; y la experiencia de implementación y evaluación piloto desarrollada con las dos cohortes.

Su aportación es fundamentalmente organizativa: conectar promoción, detección, interpretación, seguimiento, apoyo y derivación dentro de un continuo de orientación educativa, incorporando como condiciones transversales la acción tutorial, la coordinación académico-musical, el asesoramiento a profesorado y familias, la personalización y el soporte digital.

La evaluación futura del marco deberá diferenciar al menos implementación, para determinar si sus componentes se desarrollan según lo previsto; aceptabilidad y accesibilidad, para conocer cómo son percibidos y utilizados; y resultados, mediante diseños suficientemente robustos para valorar sus posibles efectos.

En síntesis, la propuesta formulada en este capítulo puede representarse mediante la secuencia:

Promoción universal → detección orientadora → interpretación profesional y triangulación → apoyo focalizado y seguimiento → coordinación o derivación especializada desarrollada dentro de un entorno de acción tutorial,

coordinación académico-musical, asesoramiento a familias y profesorado, personalización educativa y seguimiento continuo, con las tecnologías digitales como herramientas de soporte.

La principal aportación no reside en añadir un nuevo procedimiento aislado, sino en incorporar el bienestar dentro de una concepción más amplia de la orientación: conocer al estudiante, reconocer sus potencialidades y necesidades, anticipar dificultades, desarrollar recursos, personalizar la respuesta y reajustarla a partir de su evolución.

Implicaciones para la orientación educativa

Los resultados del estudio y el marco preventivo propuesto permiten derivar implicaciones para la organización y práctica de la orientación educativa en contextos de formación musical especializada. Estas implicaciones no presuponen que el alumnado que simultanea enseñanzas generales y musicales presente una vulnerabilidad emocional específica ni constituyen un protocolo de eficacia demostrada. Su finalidad es precisar cómo pueden integrarse promoción del bienestar, detección orientadora, personalización, seguimiento y coordinación dentro de las funciones ordinarias de la orientación.

Incorporar el bienestar a la planificación preventiva de la orientación

La primera implicación consiste en considerar el bienestar emocional como una dimensión susceptible de planificación preventiva, y no exclusivamente como objeto de intervención cuando aparece una dificultad individual. Esta perspectiva resulta coherente con los enfoques de promoción universal de la salud mental adolescente y con la evidencia sobre intervenciones socioemocionales desarrolladas en contextos escolares (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; World Health Organization [WHO], 2020).

La experiencia desarrollada muestra que es posible incorporar actuaciones universales al conjunto del alumnado mediante estructuras educativas ordinarias. La acción tutorial constituye un espacio especialmente adecuado para trabajar progresivamente recursos relacionados con regulación emocional, autoconcepto, afrontamiento, gestión del error, autoexigencia, relaciones, hábitos saludables y búsqueda de ayuda.

Esta incorporación no elimina la atención individual. La implicación consiste en ampliar el alcance de la orientación: junto a la respuesta ante necesidades ya identificadas, incorporar actuaciones anticipatorias destinadas a fortalecer recursos y facilitar la identificación temprana

de situaciones que puedan requerir mayor acompañamiento (WHO, 2020).

La prevención no debería configurarse, por tanto, como un programa añadido y desconectado del resto de las actuaciones, sino integrarse en el Plan de Acción Tutorial, la planificación del Departamento de Orientación y los restantes procesos de acompañamiento educativo.

Diferenciar promoción, detección, seguimiento y atención especializada

Una segunda implicación afecta a la utilización de procedimientos sistemáticos de recogida de información sobre bienestar. La experiencia con el CCBE-CAE muestra que estos procedimientos pueden facilitar el conocimiento del conjunto del alumnado y reducir la dependencia de la demanda espontánea, pero su utilidad requiere mantener claramente diferenciadas detección orientadora y evaluación clínica.

El resultado de un cuestionario no debería convertirse automáticamente en una categoría atribuida al estudiante. La información requiere interpretación profesional, contextualización y, cuando resulte necesario, contraste con tutorías, observaciones, información familiar, funcionamiento académico y musical u otras fuentes relevantes.

Esta cautela adquiere especial importancia cuando se utilizan instrumentos *ad hoc*. Pueden resultar útiles para finalidades educativas exploratorias, pero sus resultados deben interpretarse dentro de los límites derivados de la ausencia de validación psicométrica. Cuando la finalidad evaluativa lo requiera, futuras aplicaciones deberían incorporar instrumentos validados complementarios, sin atribuir a los procedimientos educativos propiedades que no han sido demostradas.

La recogida sistemática de información debe estar, además, conectada con procedimientos claros de actuación. Los centros necesitan diferenciar entre situaciones susceptibles de abordaje mediante actuaciones universales, necesidades que justifican seguimiento o apoyo focalizado y circunstancias que requieren valoración especializada. Esta diferenciación resulta coherente con los enfoques que distinguen entre promoción, prevención y atención especializada y plantean respuestas proporcionales a las necesidades identificadas (WHO, 2020; World Health Organization & United Nations Children's Fund [WHO & UNICEF], 2021).

Esta delimitación resulta especialmente importante ante situaciones de riesgo o especial vulnerabilidad. La orientación educativa puede desempeñar funciones de detección, acompañamiento, coordinación y derivación, pero no sustituye la evaluación clínica ni el tratamiento sanitario (WHO, 2020).

Integrar bienestar, desarrollo del potencial y personalización

Una tercera implicación deriva de la coincidencia entre las cohortes del programa de bienestar y las participantes en el programa longitudinal de identificación y personalización. Los resultados muestran la conveniencia de considerar desarrollo del potencial y bienestar socioemocional como dimensiones complementarias, manteniendo su diferenciación conceptual.

En las dos cohortes, 20 de los 50 estudiantes (40 %) presentaban NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales y se identificaron además perfiles de alto potencial y diferentes fortalezas académicas y artísticas. La evaluación psicopedagógica mostró que, entre los estudiantes con altas capacidades evaluados, podían coexistir elevada autoexigencia y sensibilidad ante el error con relaciones sociales adecuadas y adaptación positiva a la doble enseñanza.

Esta coexistencia desaconseja dos interpretaciones opuestas: ni el elevado potencial debe considerarse por sí mismo un indicador de vulnerabilidad emocional ni el elevado rendimiento garantiza la ausencia de necesidades socioemocionales. Esta cautela resulta coherente con una literatura que muestra heterogeneidad en el funcionamiento socioemocional del alumnado con altas capacida-

des y que tampoco permite considerar el perfeccionismo una característica inherente a este alumnado (Grugan et al., 2021; Ogurlu, 2020; Tasca et al., 2024).

La orientación puede integrar ambas dimensiones mediante un conocimiento multidimensional del estudiante. Personalizar la respuesta no significa únicamente proporcionar mayor profundidad, complejidad o enriquecimiento; puede requerir también considerar cómo el estudiante organiza las demandas, afronta el error, regula la autoexigencia, construye su autoconcepto y utiliza los apoyos disponibles.

En las enseñanzas musicales, esta personalización puede contextualizarse en situaciones significativas de la trayectoria: práctica instrumental, audiciones, conciertos, evaluación artística, exposición pública o compatibilización entre estudio académico, práctica musical, descanso y vida personal (McPherson & Renwick, 2001; Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023).

La especificidad no reside en crear una educación emocional diferente para estudiantes de música, sino en contextualizar recursos generales de autorregulación, afrontamiento y bienestar dentro de las condiciones concretas en las que se desarrolla su trayectoria académica y artística.

Reforzar la coordinación, la acción tutorial y el asesoramiento a los contextos

Una cuarta implicación afecta a la dimensión relacional e institucional de la prevención. El bienestar no depende exclusivamente de los recursos individuales del estudiante, por lo que la orientación preventiva requiere mecanismos de coordinación entre los diferentes agentes que acompañan su trayectoria. Los enfoques de promoción de la salud mental adolescente subrayan la importancia de los entornos protectores y de la participación coordinada de familias, profesionales y otros agentes significativos (WHO & UNICEF, 2021).

En los centros integrados, la coexistencia de las enseñanzas generales y musicales dentro de la misma institución proporciona una posibilidad específica de coordinación. La doble acción tutorial —tutoría de las enseñanzas generales y seguimiento continuado del profesor de instrumento— permite disponer de información complementaria sobre funcionamiento académico, relaciones, evolución musical, motivación, práctica y respuesta ante determinadas demandas.

La finalidad no es convertir al profesorado en evaluador de salud mental, sino establecer mecanismos de observación, comunicación y coordinación que permitan reconocer cambios relevantes, compartir información educativa

pertinente y solicitar apoyo cuando resulte necesario. En centros no integrados, esta función puede requerir coordinación entre conservatorio y centro de educación general, respetando las responsabilidades de cada institución y las exigencias relativas al tratamiento de la información.

El asesoramiento debe extenderse asimismo al profesorado y a las familias. Con el profesorado pueden abordarse acompañamiento ante situaciones de autoexigencia, gestión educativa del error, comunicación con el alumnado y criterios para solicitar apoyo. Con las familias pueden trabajarse expectativas, autonomía progresiva, organización de las demandas, comunicación, reconocimiento de cambios significativos y mecanismos disponibles para solicitar ayuda. En el ámbito de la formación musical, la relevancia del apoyo de profesorado, familias e iguales encuentra respaldo en la investigación sobre apoyo social y autoeficacia en estudiantes de música (Orejudo et al., 2021).

La participación de más de 70 asistentes en el taller de acompañamiento emocional desarrollado durante la experiencia aporta, en este contexto, un indicador favorable de la viabilidad de incorporar actuaciones dirigidas a las familias.

La orientación amplía así su función desde la intervención directa con el estudiante hacia el asesoramiento y coordinación de los contextos que acompañan su desarrollo.

Garantizar trazabilidad y evaluación progresiva de las actuaciones

Finalmente, la incorporación del bienestar a la orientación requiere procedimientos que permitan documentar, revisar y evaluar las actuaciones desarrolladas.

Las herramientas digitales pueden contribuir a esta finalidad mediante la administración de cuestionarios, la sistematización de información, la comparación entre momentos, el acceso a materiales y el seguimiento. Su utilización puede favorecer la continuidad y trazabilidad del proceso, pero no debe sustituir el juicio profesional ni legitimar decisiones automáticas sobre el bienestar del alumnado.

La sensibilidad de la información socioemocional exige además prestar atención a confidencialidad, minimización de datos, control de acceso y finalidad de utilización, limitando la recogida y tratamiento de información a aquello que resulte necesario para la finalidad educativa establecida.

Junto a la trazabilidad, resulta necesaria una cultura de evaluación progresiva. La experiencia desarrollada muestra que pueden documentarse cobertura, participación, evolución pretest-postest y aceptabilidad, pero la evaluación de posibles efectos requiere diseños metodológicos más robustos (Shadish et al., 2002).

En futuras aplicaciones sería conveniente incorporar instrumentos validados complementarios, analizar las dimensiones del bienestar de manera diferenciada, realizar seguimiento temporal y, cuando resulte viable, utilizar grupos de comparación o diseños escalonados.

La evaluación debería mantener diferenciadas cuatro preguntas:

- implementación: ¿se desarrolló la intervención según lo previsto?;
- aceptabilidad: ¿resultó pertinente y utilizable para alumnado, familias y profesionales?;
- cambio: ¿qué evolución se observó en los indicadores considerados?;
- eficacia: ¿puede atribuirse razonablemente esa evolución a la intervención?

Esta diferenciación evita utilizar indistintamente resultados que responden a preguntas metodológicas distintas y permite construir progresivamente una base de evidencia más sólida.

Síntesis de las implicaciones

Las implicaciones derivadas del estudio convergen en una concepción de la orientación que incorpora el

bienestar como dimensión preventiva, contextualizada e integrada dentro del conocimiento y acompañamiento del estudiante.

No se trata de transformar la orientación educativa en intervención clínica ni de considerar al alumnado de formación musical o de alto potencial como población vulnerable. La propuesta consiste en ampliar la capacidad de la orientación para promover recursos, obtener información antes de que aparezca una demanda, interpretar profesionalmente las necesidades, personalizar apoyos, asesorar y coordinar a los agentes educativos, realizar seguimiento y conectar con servicios especializados cuando resulte necesario.

En el contexto estudiado, esta perspectiva permite articular procesos que se desarrollaban con las mismas cohortes: conocimiento sistemático del conjunto del alumnado, identificación y desarrollo del potencial, evaluación psicopedagógica cuando procede, personalización de la respuesta, seguimiento y promoción preventiva del bienestar. El resultado es una concepción de la orientación en la que desarrollo académico, artístico, personal y socioemocional forman parte de una misma trayectoria educativa, aunque cada dimensión requiera procedimientos y criterios de evaluación específicos.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Los resultados deben interpretarse atendiendo a las limitaciones derivadas del diseño, las características de la muestra, los instrumentos utilizados y el contexto en el que se desarrolló la intervención. Estas limitaciones no invalidan la experiencia ni los cambios observados, pero delimitan el alcance de las conclusiones y permiten identificar las condiciones metodológicas que deberían reforzarse en investigaciones posteriores.

Limitaciones del diseño, la muestra y el contexto

La principal limitación corresponde al diseño pretest-posttest de grupo único. Los mismos 50 estudiantes participaron en las evaluaciones inicial y final y no se produjeron pérdidas, lo que permitió analizar individualmente la dirección de los cambios y aplicar una prueba estadística adecuada para datos dicotómicos emparejados. Sin embargo, la ausencia de un grupo control o de comparación impide determinar qué parte de la evolución observada puede atribuirse específicamente al programa (Shadish et al., 2002).

Entre las evaluaciones pretest y posttest transcurrieron varios meses durante los cuales el alumnado continuó participando en su actividad educativa ordinaria. Además de

la intervención, pudieron influir procesos de maduración, variaciones en las demandas académicas o musicales, acontecimientos personales o familiares, otras actuaciones educativas, modificaciones en el clima grupal u otros factores contextuales no controlados. Estas explicaciones alternativas constituyen amenazas relevantes para la inferencia causal en diseños de grupo único (Shadish et al., 2002).

También deben considerarse posibles efectos derivados de la repetición del mismo instrumento. La familiarización con las preguntas, una mayor conciencia de las dimensiones exploradas o cambios en la interpretación de los ítems podrían haber influido en las respuestas del postest. La regresión a la media constituye igualmente una explicación alternativa posible, especialmente entre quienes presentaban inicialmente puntuaciones más extremas (Shadish et al., 2002).

Por ello, aunque los nueve cambios individuales se produjeron en la misma dirección y la prueba exacta de McNemar mostró una diferencia estadísticamente significativa, el estudio aporta evidencia sobre cambio pretest-posttest dentro de la muestra, pero no permite estimar el efecto causal de la intervención.

Una segunda limitación deriva del tamaño y características de la muestra. La investigación se desarrolló con 50 estudiantes pertenecientes a un único centro integrado de

enseñanzas musicales. Aunque la intervención incluyó a la totalidad de las dos cohortes consideradas, el tamaño de la muestra y la especificidad del contexto limitan la generalización de los resultados.

El CIEM Federico Moreno Torroba presenta una configuración particular: el alumnado de la línea integrada cursa simultáneamente ESO y Enseñanzas Profesionales de Música dentro de la misma institución y dispone de mecanismos de coordinación entre ambos ámbitos. Además, el cribado universal había mostrado una presencia relevante de indicadores de potencial y fortalezas y 20 de los 50 estudiantes (40 %) presentaban NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, considerando identificaciones previas y realizadas durante el periodo estudiado.

Estas características enriquecen la contextualización de la muestra, pero impiden trasladar directamente los resultados a conservatorios no integrados, centros ordinarios, otras enseñanzas artísticas o poblaciones con configuraciones diferentes. El estudio tampoco fue diseñado para comparar la evolución según alta capacidad, alto potencial, fortalezas específicas, sexo, curso u otras características individuales.

Debe considerarse además que la intervención de bienestar se desarrolló dentro de un programa longitudinal más amplio de orientación y personalización educativa. Las mismas cohortes participaban en procedimientos univer-

sales de conocimiento educativo, evaluación psicopedagógica cuando procedía, personalización, enriquecimiento, tutoría y seguimiento.

Esta integración constituye una fortaleza desde el punto de vista educativo, porque permite situar el bienestar dentro de un conocimiento multidimensional del alumnado, pero representa una limitación para la atribución de efectos. Las actuaciones concurrentes pudieron contribuir a la evolución observada, por lo que no resulta posible aislar el efecto específico de las ocho sesiones del programa.

Finalmente, la evaluación posttest se realizó al término de la intervención y no se efectuó una medición posterior. El estudio no permite determinar, por tanto, si la evolución observada se mantuvo en el tiempo, si algunos estudiantes volvieron posteriormente a cumplir el criterio interno o si aparecieron nuevas necesidades.

Limitaciones del instrumento y de las medidas de resultado

Una segunda área de limitación corresponde al CCBE-CAE y a las medidas utilizadas para evaluar los resultados.

El CCBE-CAE fue elaborado *ad hoc* para la experiencia y sometido a revisión interna por los miembros del Depar-

tamento de Orientación y, posteriormente, por la Jefatura de Estudios Adjunta de Secundaria y la dirección del centro. Este procedimiento permitió ajustar sus contenidos a la finalidad educativa y al contexto, pero no constituye una validación psicométrica ni una validación formal de contenido mediante expertos externos.

El estudio no examinó la estructura interna, consistencia, estabilidad temporal, validez convergente, discriminante o de criterio del instrumento. Estas propiedades forman parte de las evidencias que deben considerarse al valorar la calidad y la interpretación de las puntuaciones obtenidas mediante un instrumento de medida (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Asimismo, la regla utilizada para determinar el cumplimiento del criterio interno de detección orientadora —puntuaciones dimensionales de 1 o 2 en tres o más de las cinco dimensiones— constituye una regla exploratoria definida para el estudio, no un punto de corte validado. Se desconocen su sensibilidad, especificidad y valores predictivos.

Esta limitación afecta directamente a la interpretación del 42 % inicial y del 24 % final. Ambos porcentajes describen exclusivamente la proporción de estudiantes que cumplían el criterio interno establecido y no permiten estimar prevalencia de problemas de salud mental, riesgo clínico o

malestar psicológico. La reducción observada debe interpretarse, por tanto, como un cambio en el cumplimiento de esa regla interna de detección orientadora.

El análisis se centró además fundamentalmente en el indicador de cumplimiento del criterio interno. Esta estrategia permitió sintetizar la información y analizar individualmente la dirección de los cambios, pero reduce información potencialmente relevante sobre la evolución de las cinco dimensiones: bienestar emocional, gestión emocional, autoestima y autoconcepto, relaciones y apoyo social y hábitos saludables.

Tampoco se incorporó simultáneamente una medida estandarizada y validada de bienestar o ajuste socioemocional que permitiera contrastar convergentemente los resultados del CCBE-CAE. Esta ausencia limita la posibilidad de determinar en qué medida los cambios observados mediante el instrumento *ad hoc* se corresponden con cambios en otros indicadores establecidos (AERA et al., 2014).

Por último, las valoraciones posteriores de alumnado, profesorado tutor y familias aportan información relevante sobre aceptabilidad y utilidad percibida, pero pueden estar sujetas a deseabilidad social, expectativas o características de la relación con los profesionales responsables de la intervención. Por ello, no constituyen medidas independientes de eficacia.

Fortalecimiento futuro de la medida y del diseño de evaluación

La primera línea de continuidad debería orientarse a reforzar tanto la calidad de la medida como la capacidad del diseño para estimar los posibles efectos de la intervención.

Respecto al CCBE-CAE, futuras investigaciones deberían examinar sistemáticamente la claridad y pertinencia de sus ítems, su estructura dimensional, consistencia interna, estabilidad temporal y relaciones con otras medidas. Resultaría especialmente conveniente incorporar de forma paralela instrumentos estandarizados y validados de bienestar o ajuste socioemocional para adolescentes, seleccionados de acuerdo con la finalidad de la evaluación (AERA et al., 2014).

La utilización conjunta de un instrumento contextualizado y una medida validada permitiría conservar información vinculada a las características del entorno educativo y disponer simultáneamente de una referencia externa con propiedades psicométricas conocidas.

Sería conveniente analizar además las cinco dimensiones del CCBE-CAE de manera diferenciada, junto con el indicador de cumplimiento del criterio interno, para determinar qué componentes presentan cambios y cuáles permanecen más estables.

Respecto al diseño, futuras aplicaciones deberían incorporar, cuando resulte viable, grupos de comparación con características suficientemente próximas, lo que permitiría reforzar la capacidad para distinguir el posible efecto de la intervención de otras explicaciones alternativas (Shadish et al., 2002). En contextos en los que no resulte adecuado excluir a determinados grupos de una intervención potencialmente beneficiosa, pueden considerarse diseños escalonados en los que diferentes cohortes reciban el programa en momentos distintos.

La aplicación del programa en nuevas cohortes consecutivas permitiría asimismo analizar la replicabilidad de los patrones observados y acumular evidencia sobre implementación y resultados. Resultaría igualmente necesario incorporar al menos una medición de seguimiento varios meses después de finalizar la intervención para diferenciar entre cambios inmediatos y mantenimiento temporal.

Ampliación de las preguntas de investigación y evaluación del marco preventivo

La ampliación progresiva de la muestra y el fortalecimiento del diseño permitirían avanzar desde la pregunta general acerca de si se observa cambio hacia preguntas más específicas: **¿en qué dimensiones se produce?**, **¿en qué estudiantes?**, **¿en qué momentos y bajo qué condiciones?**

La coincidencia entre las cohortes del programa de bienestar y las del programa longitudinal de identificación y personalización ofrece una oportunidad especialmente relevante para futuras investigaciones. Con muestras mayores y diseños previamente establecidos podría analizarse si existen patrones diferentes según perfiles de fortalezas, alta capacidad, alto potencial, funcionamiento ejecutivo, autoexigencia, sensibilidad ante el error, adaptación a la doble enseñanza u otras características.

Estos análisis deberían formularse prospectivamente, mediante hipótesis y variables definidas antes de examinar los resultados, evitando comparaciones retrospectivas sobre subgrupos pequeños susceptibles de producir asociaciones inestables.

Especial interés tendría analizar la relación entre demandas y recursos, en lugar de estudiar únicamente características individuales. Carga académica y musical, concentración de evaluaciones, práctica instrumental, descanso, organización temporal, apoyos familiares y educativos y percepción de autoeficacia podrían contribuir a comprender por qué estudiantes que desarrollan trayectorias aparentemente similares presentan experiencias diferentes. Esta aproximación resulta coherente con la comprensión contextual y multidimensional desarrollada a lo largo del capítulo (McPherson & Renwick, 2001; Orejudo et al., 2021; Papageorgi, 2021).

Finalmente, la continuidad de la investigación debería avanzar desde la evaluación de un programa concreto hacia el análisis del marco preventivo y escalonado formulado en este capítulo:

promoción universal → detección orientadora → interpretación profesional y triangulación → apoyo focalizado y seguimiento → coordinación o derivación especializada.

Evaluar este marco requeriría analizar no solo los resultados finales, sino también si las actuaciones universales alcanzan al alumnado, si los procedimientos de detección proporcionan información útil, si esta se interpreta y utiliza posteriormente, si los apoyos resultan accesibles, si existe continuidad entre niveles y si la coordinación o derivación se activa cuando resulta necesaria.

Esto permitiría diferenciar indicadores de implementación, proceso, accesibilidad, aceptabilidad y resultados y analizar progresivamente no solo si una intervención produce cambios, sino cómo puede organizarse una orientación preventiva capaz de promover recursos, reconocer necesidades, proporcionar apoyos proporcionales y articular respuestas educativas y especializadas a lo largo de la trayectoria del estudiante.

Síntesis

Las principales limitaciones del estudio se concentran en el diseño pretest-posttest sin grupo control, el carácter *ad hoc* y no validado del CCBE-CAE, la utilización de un criterio interno exploratorio, el tamaño y especificidad de la muestra, la concurrencia de otras actuaciones educativas y la ausencia de seguimiento posterior.

Al mismo tiempo, el emparejamiento completo de los 50 participantes, la ausencia de pérdidas y la disponibilidad de información multifuente sobre las mismas cohortes fortalecen el valor de la experiencia como estudio piloto, sin modificar las limitaciones señaladas para establecer causalidad o generalizar los resultados.

La siguiente fase de investigación debería avanzar desde esta evidencia preliminar hacia medidas más robustas, diseños comparativos o escalonados, seguimiento longitudinal y replicación en nuevas cohortes y centros, manteniendo la integración entre bienestar, desarrollo del potencial, trayectoria académico-musical y orientación educativa.

Conclusiones

El estudio desarrollado permite concluir, en primer lugar, que la promoción preventiva del bienestar emocional puede incorporarse de forma sistemática a la orienta-

ción educativa en un contexto en el que el alumnado cursa simultáneamente Educación Secundaria Obligatoria y Enseñanzas Profesionales de Música. La experiencia permitió complementar una respuesta previamente activada en buena medida a partir de demandas individuales con una actuación universal dirigida al conjunto de los 50 estudiantes. Esta aproximación resulta coherente con la evidencia que respalda la pertinencia de las intervenciones universales de promoción y aprendizaje socioemocional en contextos educativos (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; World Health Organization [WHO], 2020).

Esta ampliación no sustituye la atención individual ni las actuaciones desarrolladas ante necesidades ya identificadas. Su aportación consiste en incorporar una dimensión preventiva anterior a la demanda, orientada al desarrollo de recursos, la obtención sistemática de información y la identificación de situaciones que puedan requerir seguimiento o una respuesta más específica.

En segundo lugar, la aplicación universal del CCBE-CAE permitió realizar el seguimiento emparejado de los mismos 50 estudiantes. En el pretest, 21 estudiantes (42 %) cumplían el criterio interno de detección orientadora, frente a 12 (24 %) en el posttest. Nueve estudiantes dejaron de cumplir el criterio y ninguno evolucionó en la dirección contraria. La prueba exacta de McNemar mostró una diferencia estadísticamente significativa ($p = .0039$).

Estos resultados permiten sostener que se produjo una evolución pretest-posttest favorable dentro de la muestra, pero no demostrar que el programa fuera la causa del cambio. El diseño de grupo único impide establecer causalidad (Shadish et al., 2002). Asimismo, el 42 % inicial y el 24 % final no representan prevalencias de problemas de salud mental: el CCBE-CAE es un instrumento *ad hoc* de detección orientadora y su criterio interno constituye una regla exploratoria, no un punto de corte clínico.

Esta delimitación precisa la función que puede desempeñar la detección sistemática dentro de la orientación. Su utilidad no reside en producir diagnósticos o clasificaciones, sino en ampliar el conocimiento educativo, reducir la dependencia de la demanda espontánea y proporcionar información susceptible de interpretación, contraste y seguimiento profesional.

En tercer lugar, los resultados muestran una elevada aceptabilidad y viabilidad de la experiencia. El 82 % del alumnado consideró útiles las actuaciones, el 88 % manifestó la conveniencia de mantener el programa y el 76 % consideró adecuado iniciarlo desde el comienzo del curso. Los dos profesores tutores realizaron una valoración favorable y, entre las 48 familias participantes, el 90 % valoró positivamente las actuaciones de acompañamiento emocional y el 85 % consideró conveniente mantenerlas o ampliarlas.

Estas valoraciones no constituyen evidencia de eficacia, pero sí proporcionan información relevante para fundamentar la continuidad, adaptación y evaluación progresiva de una intervención preventiva integrada en el funcionamiento ordinario del centro.

En cuarto lugar, la coincidencia de las cohortes con las participantes en el programa longitudinal de identificación y personalización permite situar el bienestar dentro de un conocimiento educativo más amplio del alumnado. Los 50 estudiantes disponían de un Perfil Educativo Integral Inicial; 20 de ellos (40 %) presentaban NEAE asociadas a altas capacidades intelectuales, considerando identificaciones previas y realizadas durante el periodo estudiado; y el conjunto participaba en actuaciones de personalización desarrolladas en las enseñanzas generales y profesionales de música.

La evaluación psicopedagógica mostró además que, entre los estudiantes identificados con altas capacidades durante el periodo estudiado, podían coexistir autoexigencia y sensibilidad ante el error con relaciones sociales adecuadas, ausencia de alteraciones emocionales graves identificadas y adaptación positiva a la doble enseñanza. Estos resultados desaconsejan establecer relaciones simples entre elevado potencial y vulnerabilidad emocional: ni la alta capacidad implica necesariamente dificultades socioemocionales ni un elevado rendimiento excluye la

posible existencia de necesidades de acompañamiento. Esta interpretación resulta coherente con la heterogeneidad descrita en la literatura sobre funcionamiento socioemocional y perfeccionismo en alumnado con altas capacidades (Grugan et al., 2021; Ogurlu, 2020; Tasca et al., 2024).

Desde esta perspectiva, desarrollo del potencial y bienestar pueden considerarse dimensiones complementarias de la orientación, manteniendo su diferenciación conceptual y evitando convertir una en explicación de la otra.

En quinto lugar, la formación musical especializada constituye un contexto en el que determinados contenidos preventivos pueden adquirir una significación específica. Regulación emocional, autoexigencia, gestión del error, afrontamiento de situaciones escénicas, organización temporal y hábitos saludables pueden contextualizarse en experiencias propias de la práctica y la interpretación musical sin considerar estas experiencias factores de riesgo por sí mismas. La literatura sobre práctica autorregulada y ansiedad ante la interpretación musical respalda la relevancia de estas dimensiones y, al mismo tiempo, muestra la heterogeneidad de las respuestas individuales (McPherson & Renwick, 2001; Papageorgi, 2021; Spahn et al., 2023).

La especificidad de la intervención no reside, por tanto, en construir una educación emocional diferente para es-

tudiantes de música, sino en contextualizar recursos generales de bienestar y afrontamiento dentro de las características de su trayectoria académica y artística.

En sexto lugar, la convergencia entre la evidencia científica, las necesidades identificadas en el contexto y la experiencia piloto permite formular un marco preventivo y escalonado de orientación organizado mediante la secuencia:



Esta secuencia no constituye un modelo de eficacia demostrada. Su aportación es fundamentalmente organizativa: conecta promoción, detección, interpretación, acompañamiento y coordinación dentro de un continuo que permite ajustar progresivamente la respuesta, sin convertir la detección educativa en diagnóstico ni esperar necesariamente a que toda necesidad genere previamente una demanda.

El marco incorpora además como condiciones transversales la acción tutorial, la coordinación académico-musical, el asesoramiento al profesorado y a las familias, la personalización educativa y el soporte de herramientas digitales, manteniendo las decisiones bajo responsabilidad profesional.

Finalmente, la experiencia permite integrar la promoción del bienestar dentro de una concepción más amplia y longitudinal de la orientación educativa. En las mismas cohortes, conocimiento sistemático del conjunto del alumnado, identificación y desarrollo del potencial, evaluación psicopedagógica cuando procede, personalización de la respuesta, promoción preventiva del bienestar y seguimiento constituyen procesos diferenciados, pero susceptibles de articularse alrededor del conocimiento y acompañamiento del estudiante.

Esta integración no permite atribuir los cambios observados al conjunto del marco ni al programa específico de ocho sesiones. Las limitaciones del diseño, del instrumento, del tamaño y especificidad de la muestra y la ausencia de seguimiento posterior exigen que futuras investigaciones incorporen medidas validadas complementarias, análisis dimensionales, seguimiento longitudinal, replicación en nuevas cohortes y, cuando resulte viable, diseños comparativos o escalonados.

En conjunto, el capítulo permite sostener que la aportación de una perspectiva preventiva del bienestar no consiste en trasladar funciones clínicas al ámbito educativo, sino en ampliar la capacidad de la orientación para anticiparse, promover recursos, conocer sistemáticamente al alumnado, interpretar necesidades, personalizar apoyos y articular respuestas proporcionales.

En un contexto caracterizado por la simultaneidad de enseñanzas académicas y musicales y por una presencia relevante de potencialidades y fortalezas, esta perspectiva permite situar el bienestar no como una actuación separada del desarrollo del talento, sino como una dimensión complementaria de una orientación dirigida al desarrollo académico, artístico, personal y socioemocional del estudiante.

Capítulo 4

Orientación educativa integral y longitudinal en contextos de alta exigencia: desarrollo, bienestar y acompañamiento de trayectorias académicas, artísticas y profesionales.

De una orientación por actuaciones a una orientación integral y longitudinal

La orientación educativa comprende funciones diversas que responden a dimensiones igualmente relevantes del desarrollo del alumnado. El apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a las diferencias individuales, la acción tutorial, la promoción del bienestar, la orientación académica y profesional, el asesoramiento al profesorado y a las familias y la coordinación con otros profesionales y servicios poseen finalidades específicas y pueden requerir procedimientos diferenciados. Sin embargo, esta diferenciación funcional no implica que dichas actuaciones deban comprenderse como procesos independientes. Desde la perspectiva del estudiante, todas ellas inciden sobre un mismo proceso de desarrollo que se despliega a lo largo del tiempo y en interacción con diferentes contextos educativos, familiares y sociales.

Esta consideración adquiere especial relevancia en contextos educativos caracterizados por demandas elevadas y trayectorias formativas complejas. El conocimiento de las capacidades y necesidades de un estudiante, las medidas de personalización que recibe, su bienestar, los intereses que desarrolla, las decisiones que adopta y las transiciones que afronta no constituyen acontecimientos aislados. La información obtenida en un determinado momento

puede adquirir nuevos significados conforme evolucionan sus intereses, experiencias, expectativas y circunstancias, de modo que la respuesta orientadora requiere mecanismos de seguimiento y reajuste capaces de acompañar estos cambios.

La concepción contemporánea del desarrollo vocacional proporciona un fundamento especialmente relevante para esta perspectiva longitudinal. Los enfoques de *Career Construction* y *Life Design* sitúan las decisiones académicas y profesionales dentro de procesos de construcción de significado que se desarrollan en interacción con contextos cambiantes. Desde esta perspectiva, las elecciones no constituyen necesariamente decisiones terminales, sino momentos dentro de un proceso más amplio en el que las personas exploran posibilidades, construyen proyectos, afrontan transiciones y pueden revisar sus decisiones ante nuevas experiencias o circunstancias (Savickas et al., 2009). La orientación adquiere así una función de acompañamiento que trasciende la transmisión puntual de información sobre opciones educativas o profesionales.

El constructo de *career adaptability* refuerza esta interpretación al describir recursos psicosociales relacionados con la capacidad para afrontar tareas, transiciones y cambios vinculados al desarrollo académico y profesional. Sus dimensiones —preocupación por el futuro, control, curiosidad y confianza— permiten comprender la orientación

no únicamente como apoyo ante una elección concreta, sino también como oportunidad para favorecer recursos que permitan al estudiante anticipar, explorar y afrontar progresivamente situaciones de decisión y cambio. Los metaanálisis disponibles muestran relaciones consistentes entre adaptabilidad y diferentes indicadores de adaptación, aunque estas asociaciones no deben interpretarse como evidencia de que una intervención concreta produzca necesariamente determinados resultados (Rudolph et al., 2017).

Esta perspectiva puede complementarse con la Teoría Social Cognitiva de la Carrera, que permite integrar variables personales y contextuales en la comprensión de la exploración y la toma de decisiones. La autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas interactúan con apoyos, barreras y oportunidades del entorno durante los procesos de exploración y toma de decisiones, de manera que la construcción del proyecto académico y profesional no puede explicarse únicamente a partir de las capacidades del estudiante ni de la información disponible sobre posibles itinerarios (Lent et al., 2016). Esta consideración resulta particularmente relevante en contextos de desarrollo del talento: disponer de una determinada capacidad o mostrar un rendimiento elevado amplía posibilidades, pero no determina por sí mismo el proyecto que el estudiante debe elegir.

La evidencia reciente sobre preparación profesional durante la adolescencia refuerza también la conveniencia de una aproximación longitudinal. Los informes de la OECD muestran que una proporción relevante de adolescentes mantiene incertidumbre sobre su futuro y que la preparación para las transiciones académicas y profesionales se beneficia de oportunidades distribuidas durante la educación secundaria para explorar ocupaciones, conversar sobre el futuro, conocer entornos profesionales y contrastar progresivamente expectativas con posibilidades reales. Esta evidencia permite alejar la orientación académico-profesional de una concepción concentrada exclusivamente en los momentos terminales de elección y situarla dentro de un proceso continuado de exploración, preparación y revisión (OECD, 2024, 2025).

La longitudinalidad, sin embargo, no debe restringirse a la orientación académica y profesional. Si el desarrollo del estudiante constituye un proceso dinámico, también pueden modificarse sus necesidades educativas, fortalezas, intereses, niveles de autonomía, condiciones de bienestar, circunstancias personales y apoyos disponibles. En este sentido, una orientación longitudinal supone mantener continuidad entre el conocimiento inicial del alumnado, las respuestas educativas adoptadas, la promoción de recursos personales, la construcción progresiva de decisiones y el seguimiento de su evolución. No se trata de aplicar permanentemente los mismos procedimientos, sino

de disponer de información suficiente para revisar la pertinencia de las respuestas conforme cambia el estudiante y su contexto.

Esta perspectiva permite precisar también el significado de una orientación integral. La integralidad no consiste simplemente en acumular ámbitos de intervención ni en ampliar indefinidamente las funciones del orientador. Supone reconocer que aprendizaje, desarrollo del potencial, bienestar, identidad, relaciones, decisiones y transiciones forman parte de dimensiones diferenciadas pero interdependientes del desarrollo educativo. Su articulación requiere preservar la especificidad de cada función y, al mismo tiempo, establecer conexiones entre ellas cuando la comprensión o el acompañamiento de una situación así lo requieran.

La orientación integral tampoco implica que todas estas actuaciones correspondan exclusivamente al profesional de la orientación. El desarrollo del estudiante se produce dentro de una red en la que participan profesorado, tutorías, familias, equipos directivos y, cuando resulta necesario, servicios educativos o sanitarios especializados. La literatura sobre colaboración escolar e interprofesional identifica comunicación, claridad de funciones, confianza y coordinación como componentes relevantes del trabajo conjunto, aunque la heterogeneidad de los estudios aconseja no atribuir automáticamente mejores resultados

a cualquier modalidad de colaboración (Griffiths et al., 2021; Johnson et al., 2020). La dimensión sistémica de la orientación se refiere, por tanto, tanto a la intervención directa como a la capacidad de asesorar, coordinar y conectar recursos y agentes alrededor de las necesidades y del desarrollo del alumnado.

En el contexto específico de los centros integrados de enseñanzas musicales, esta concepción adquiere una relevancia particular. El estudiante desarrolla simultáneamente una formación académica general y una formación artística especializada, se relaciona con equipos docentes pertenecientes a ambos ámbitos y afronta progresivamente decisiones que pueden afectar a la continuidad, priorización o compatibilización de sus itinerarios. La regulación específica de la Comunidad de Madrid reconoce, además, funciones del Departamento de Orientación relacionadas con la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, la acción tutorial, la participación en el Plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial, la colaboración con el profesorado y la cooperación con las familias (Decreto 8/2022, de 16 de marzo). Este marco proporciona soporte institucional a una concepción de la orientación que trasciende la intervención individual y requiere coordinación entre diferentes agentes y funciones.

Desde esta perspectiva, la aportación del presente capítulo no consiste en añadir una nueva función a las ya atribuidas a la orientación ni en proponer que procedimientos

previamente diferenciados deban fusionarse. Se plantea, en cambio, la posibilidad de articularlos desde una perspectiva integral y longitudinal, tomando como referencia el desarrollo del estudiante y la evolución de sus decisiones y contextos a lo largo del tiempo. El conocimiento de potencialidades y necesidades, la personalización de la respuesta educativa, la promoción del bienestar, la construcción del proyecto académico, artístico y profesional, el acompañamiento de las transiciones y la coordinación entre agentes pueden entenderse, así como procesos diferenciados que adquieren continuidad cuando se interpretan dentro de una misma evolución educativa.

Esta perspectiva supone desplazar parcialmente la pregunta orientadora desde qué actuación necesita el estudiante en un momento determinado hacia una cuestión más amplia: qué necesita para continuar desarrollándose, tomar decisiones informadas y afrontar de forma progresivamente autónoma las transiciones que configuran su recorrido académico, artístico y profesional. La respuesta no puede establecerse una vez para toda la trayectoria. Requiere conocimiento acumulativo, participación del estudiante, seguimiento y capacidad de reajuste.

Sobre esta base, los apartados siguientes analizarán cómo pueden articularse desarrollo, personalización, bienestar, construcción del proyecto y acompañamiento de decisiones y transiciones en contextos de alta exigencia, toman-

do las enseñanzas musicales integradas como un contexto particularmente adecuado para examinar esta complejidad. La finalidad no es formular un modelo de eficacia demostrada, sino explorar, a partir de la convergencia entre evidencia científica, marco normativo y experiencia institucional, los fundamentos de una orientación educativa integral y longitudinal.

Conocer para desarrollar: potencialidades, necesidades, intereses y contexto

Una orientación educativa integral y longitudinal requiere disponer de un conocimiento suficientemente amplio del estudiante para comprender no solo las dificultades que pueden interferir en su aprendizaje, sino también sus capacidades, fortalezas, intereses, motivaciones, recursos y circunstancias. Esta ampliación del foco resulta coherente con una concepción de la orientación dirigida al desarrollo: conocer al alumnado no constituye una finalidad clasificatoria en sí misma, sino una condición para ajustar las oportunidades educativas, favorecer la participación, acompañar la toma de decisiones y revisar las respuestas conforme evoluciona su trayectoria.

Esta perspectiva exige evitar dos reducciones. La primera consistiría en identificar al estudiante fundamentalmente a partir de sus dificultades o necesidades educativas. La

segunda supondría realizar el movimiento contrario y definirlo principalmente por sus capacidades, talento o rendimiento. En ambos casos, una dimensión relevante podría convertirse en explicación dominante de una realidad necesariamente más compleja. Una perspectiva integral requiere considerar conjuntamente potencialidades y necesidades, pero también intereses, valores, motivaciones, experiencias, relaciones y condiciones contextuales que pueden adquirir diferente relevancia en distintos momentos del desarrollo.

Esta cuestión resulta especialmente importante en alumnado con altas capacidades, alto potencial o talentos específicos. La identificación de una capacidad elevada proporciona información educativa relevante y puede justificar oportunidades de enriquecimiento, profundización o personalización, pero no permite inferir automáticamente intereses, bienestar, aspiraciones o decisiones futuras. El potencial amplía posibilidades de desarrollo; no prescribe por sí mismo la dirección que ese desarrollo debe adoptar. Esta distinción resulta particularmente significativa cuando una capacidad altamente desarrollada —como puede ocurrir con el talento musical— comienza a relacionarse con expectativas acerca de una futura profesionalización.

La literatura contemporánea sobre desarrollo vocacional proporciona un fundamento relevante para esta cautela.

La Teoría Social Cognitiva de la Carrera explica la exploración y las decisiones a partir de la interacción entre autoeficacia, expectativas de resultado y metas, junto con apoyos, barreras y oportunidades contextuales. Desde esta perspectiva, las capacidades constituyen una parte de la información relevante, pero las decisiones no pueden derivarse mecánicamente de ellas. La percepción que el estudiante construye sobre sus posibilidades, las experiencias que vive, los resultados que anticipa, los apoyos que encuentra y las metas que progresivamente formula intervienen también en la configuración de sus elecciones (Lent et al., 2016).

Esta consideración permite establecer una diferencia importante entre desarrollar el potencial y determinar el proyecto. La orientación puede contribuir a que el estudiante conozca sus fortalezas, disponga de oportunidades adecuadas para desarrollarlas y comprenda las posibilidades que estas pueden abrir, pero la existencia de una determinada potencialidad no convierte una opción académica o profesional en la única elección coherente. La literatura sobre identidad y desarrollo vocacional respalda una concepción en la que intereses, valores, agencia, apoyos y contexto participan en la construcción de las decisiones, sin establecer una correspondencia determinista entre talento y profesión.

En las enseñanzas musicales esta distinción adquiere una especial relevancia. La dedicación prolongada a la prácti-

ca instrumental, la progresión dentro de las Enseñanzas Profesionales y las experiencias de interpretación pueden contribuir a que la música adquiriera un peso importante en la percepción que el adolescente construye sobre sí mismo. La investigación sobre identidad musical muestra que esta puede consolidarse durante la adolescencia y relacionarse con motivación, participación y representaciones del futuro, pero no implica necesariamente una única identidad ocupacional posterior (Evans & McPherson, 2015, 2017). La condición de músico puede constituir una dimensión significativa de la identidad personal sin determinar que la profesionalización musical sea necesariamente el proyecto elegido.

Los estudios específicos con adolescentes músicos refuerzan esta interpretación. Goopy (2023), muestra cómo los posibles futuros musicales imaginados por adolescentes pueden relacionarse, e incluso entrar en tensión, con proyectos universitarios y valores familiares. Bragle y Dansereau (2024), en una muestra amplia de músicos adolescentes, identifican diferencias en las aspiraciones hacia distintas trayectorias musicales relacionadas con procesos de identidad social y variables contextuales. Aunque estos estudios no permiten establecer un modelo general de decisión para el alumnado de conservatorio, sí muestran que las aspiraciones musicales comienzan a configurarse antes de la educación superior y que su desarrollo no puede explicarse únicamente por el nivel de competencia musical.

Por ello, el conocimiento orientador necesita incorporar progresivamente una dimensión que no siempre puede obtenerse mediante procedimientos estandarizados: cómo interpreta el propio estudiante sus capacidades, intereses y experiencias y qué significado les atribuye dentro de su proyecto. Los resultados académicos, las evaluaciones psicopedagógicas o la observación docente pueden proporcionar información relevante, pero no sustituyen la perspectiva del alumno sobre aquello que le interesa, le preocupa, desea mantener o comienza a cuestionar. El conocimiento integral requiere, por tanto, combinar información procedente de diferentes fuentes con espacios de escucha, reflexión y participación.

Desde una perspectiva longitudinal, la información disponible sobre capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, relaciones, percepción de competencia y prioridades personales debe interpretarse atendiendo al momento evolutivo en el que se obtiene y permanecer abierta a actualización. También cambian las oportunidades educativas y las demandas del contexto. Un perfil construido en un momento determinado no debería convertirse, por ello, en una descripción estática del estudiante ni utilizarse para anticipar linealmente su evolución. Su valor reside en proporcionar información susceptible de actualización y reinterpretación a medida que aparecen nuevas experiencias y decisiones.

En este sentido, los procedimientos de conocimiento sistemático del alumnado desarrollados en los capítulos anteriores pueden adquirir una función adicional dentro del marco que se propone. La información sobre aptitudes, fortalezas, intereses, rendimiento académico y artístico o necesidades específicas no necesita ser reproducida aquí como procedimiento de identificación. Puede considerarse, en cambio, un punto de partida para comprender el desarrollo y alimentar posteriormente procesos de personalización, autoconocimiento y orientación. La aportación no reside en volver a evaluar al estudiante ante cada decisión, sino en aprovechar de manera responsable el conocimiento educativo ya disponible y contrastarlo con información nueva cuando la evolución de la trayectoria así lo requiera.

Esta utilización longitudinal de la información exige también cautela. Los perfiles educativos no deberían convertirse en etiquetas ni en predicciones cerradas sobre el futuro. Una fortaleza científico-tecnológica no determina necesariamente una elección universitaria en ese ámbito, del mismo modo que un elevado desarrollo artístico-musical no prescribe el acceso a Enseñanzas Artísticas Superiores. El papel de la orientación consiste en ayudar a que capacidades e intereses puedan ser conocidos, contrastados y relacionados con posibilidades reales, preservando la autonomía progresiva del estudiante para construir su proyecto.

El contexto familiar y educativo forma asimismo parte de este conocimiento. Las decisiones no se producen en aislamiento: expectativas familiares, experiencias con el profesorado, oportunidades disponibles, modelos profesionales, condiciones económicas, organización de los estudios y posibilidades reales de acceso o compatibilización pueden facilitar, limitar o modificar determinadas opciones. La consideración del contexto no implica que estos factores deban determinar la elección, sino reconocer que forman parte del espacio en el que el estudiante construye sus expectativas y toma decisiones. La Teoría Social Cognitiva de la Carrera resulta particularmente útil en este punto al integrar recursos y barreras contextuales junto con variables personales en la comprensión del desarrollo vocacional (Lent et al., 2016).

En un centro integrado de enseñanzas musicales, esta perspectiva adquiere una dimensión adicional porque el conocimiento del estudiante procede potencialmente de dos ámbitos formativos simultáneos. El rendimiento y funcionamiento en las enseñanzas generales y musicales, la relación con diferentes equipos docentes, la tutoría académica y musical y las experiencias de práctica e interpretación pueden proporcionar perspectivas complementarias. La cuestión no consiste en acumular información, sino en seleccionar e integrar aquella que resulte pertinente para comprender el momento evolutivo del estudiante y orientar las decisiones educativas que progresivamente deberá afrontar.

Por tanto, conocer para desarrollar implica pasar de una lógica en la que la información se obtiene fundamentalmente para adoptar una medida concreta a otra en la que el conocimiento puede adquirir continuidad y nuevos significados a lo largo de la trayectoria. Una evaluación, una fortaleza identificada, un interés expresado o una dificultad detectada pertenecen a un momento determinado, pero pueden ser reconsiderados posteriormente a la luz de nuevas experiencias. Esta continuidad permite que la orientación conecte desarrollo y decisión sin convertir uno en consecuencia automática del otro.

Desde esta perspectiva, el conocimiento integral del estudiante constituye el primer soporte de una orientación longitudinal: permite identificar recursos y necesidades, pero también favorecer el autoconocimiento, contextualizar expectativas, ampliar posibilidades y fundamentar respuestas susceptibles de revisión. El siguiente paso consiste en analizar cómo este conocimiento puede traducirse en oportunidades y apoyos educativos que acompañen el desarrollo sin fijar anticipadamente su dirección, situando la personalización como proceso dinámico a lo largo de la trayectoria.

Desarrollo integral y personalización a lo largo de la trayectoria

La personalización educativa constituye una consecuencia lógica del conocimiento de la diversidad del alum-

nado. Reconocer diferencias en capacidades, necesidades, ritmos, intereses, motivaciones o formas de participación implica asumir que una respuesta educativa uniforme puede resultar insuficiente para favorecer el desarrollo de todos los estudiantes. Sin embargo, desde una perspectiva integral y longitudinal, la personalización adquiere un significado que trasciende la adopción de medidas asociadas a una necesidad previamente identificada: supone ajustar oportunidades, apoyos y niveles de respuesta a una realidad educativa que puede evolucionar a lo largo del tiempo.

Esta concepción resulta especialmente relevante en contextos de alta exigencia. El desarrollo no puede entenderse únicamente como incremento del rendimiento ni como actualización máxima de las capacidades detectadas. Un estudiante puede mostrar fortalezas elevadas en determinados ámbitos y, al mismo tiempo, necesitar apoyos en otros; puede desarrollar intereses que no coincidan plenamente con sus áreas de mayor rendimiento; o puede modificar progresivamente sus prioridades conforme amplía sus experiencias y construye una representación más definida de su futuro. La personalización requiere, por ello, atender tanto a las potencialidades como a las necesidades y reconocer que su significado educativo depende también de los intereses, objetivos y circunstancias del estudiante.

Esta consideración introduce una distinción importante entre personalizar para desarrollar y personalizar para dirigir. La primera implica generar condiciones para que el estudiante disponga de oportunidades adecuadas a sus características y pueda avanzar en autonomía y conocimiento de sí mismo. La segunda supondría utilizar la información disponible para anticipar qué itinerario debería seguir o qué ámbito debería desarrollar prioritariamente. Una orientación integral debe evitar este segundo desplazamiento. Como se ha señalado en el apartado anterior, las capacidades y fortalezas amplían posibilidades, pero no determinan por sí mismas las decisiones académicas, artísticas o profesionales.

Esta cautela resulta particularmente significativa en el desarrollo del talento. La identificación de una potencialidad elevada puede justificar oportunidades de enriquecimiento, profundización, flexibilización o acompañamiento específico, pero el desarrollo de esa potencialidad no debería convertirse automáticamente en una expectativa de profesionalización. La literatura sobre desarrollo vocacional subraya que las decisiones se configuran mediante la interacción de variables personales y contextuales. Desde la Teoría Social Cognitiva de la Carrera, la autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas se relacionan con apoyos y barreras del entorno durante los procesos de exploración y toma de decisiones, y la elección no constituye una consecuencia lineal de una aptitud previamente identificada (Lent et al., 2016).

La personalización longitudinal requiere además asumir que el ajuste educativo no es definitivo. Una respuesta adecuada en un determinado momento puede dejar de serlo cuando cambian las demandas, los intereses, el nivel de autonomía, las circunstancias personales o los objetivos del estudiante. El seguimiento adquiere así una función distinta de la mera comprobación del cumplimiento de una medida: permite valorar si las oportunidades y apoyos continúan siendo pertinentes y si deben mantenerse, intensificarse, reducirse o reformularse.

Esta flexibilidad resulta especialmente necesaria cuando el estudiante desarrolla simultáneamente diferentes ámbitos de formación. En las enseñanzas musicales integradas, las demandas académicas y artísticas no evolucionan necesariamente con la misma intensidad ni al mismo ritmo. Determinados periodos pueden concentrar exigencias académicas; otros pueden estar condicionados por audiciones, pruebas, concursos, repertorios o decisiones relacionadas con la continuidad de los estudios musicales. Del mismo modo, el grado de compromiso que el estudiante desea mantener con cada ámbito puede modificarse. Una respuesta personalizada necesita, por tanto, considerar no solo las características individuales, sino también la interacción entre las demandas de las distintas enseñanzas y el momento de la trayectoria en que se encuentra el estudiante.

Desde esta perspectiva, la personalización puede contribuir a algo más amplio que la adaptación inmediata de la respuesta educativa: puede favorecer la continuidad del desarrollo en condiciones compatibles con la autonomía progresiva del estudiante. Esto implica proporcionarle oportunidades para reconocer sus fortalezas, identificar necesidades, comprender las consecuencias de determinadas elecciones y participar crecientemente en las decisiones que afectan a su aprendizaje y a su futuro. La personalización deja así de ser exclusivamente una actuación realizada *sobre* el estudiante y adquiere también una dimensión participativa, desarrollada *con* el estudiante.

Esta participación resulta especialmente relevante durante la adolescencia. La construcción progresiva de intereses, valores, expectativas e identidades requiere espacios en los que el alumno pueda contrastar lo que hace bien con aquello que desea seguir desarrollando, distinguir expectativas externas de objetivos propios y explorar alternativas sin que cada decisión tenga que adquirir inmediatamente carácter definitivo. La orientación puede facilitar estos procesos aportando información, promoviendo reflexión y ayudando a relacionar el conocimiento personal con las oportunidades y condiciones del entorno.

En este sentido, la autonomía no debe interpretarse como ausencia de acompañamiento. La complejidad de determinadas decisiones educativas exige información y apo-

yos adecuados, especialmente cuando intervienen itinerarios simultáneos, requisitos de acceso, cargas formativas o expectativas familiares y profesionales. Favorecer autonomía significa que el estudiante pueda asumir progresivamente un papel más activo en decisiones informadas, contando con adultos y profesionales que aporten perspectivas complementarias sin sustituir su capacidad de elección.

El contexto educativo puede favorecer esta participación mediante diferentes oportunidades. La tutoría, las entrevistas de orientación, la reflexión sobre intereses y fortalezas, la exploración de alternativas académicas y profesionales o la revisión periódica de objetivos pueden contribuir a que la personalización no se limite a ajustar lo que el estudiante recibe, sino que incorpore progresivamente aquello que el estudiante comprende, valora y decide respecto de su propio desarrollo.

Este planteamiento modifica también la función del conocimiento acumulado sobre el alumnado. Los procedimientos de identificación, evaluación y personalización desarrollados previamente pueden proporcionar información relevante sobre fortalezas, necesidades y respuestas educativas, pero su utilidad longitudinal depende de que dicha información permanezca abierta a revisión. En lugar de constituir un perfil cerrado, puede funcionar como una base que se actualiza mediante nuevas evidencias académicas, artísticas, personales y contextuales.

En un centro integrado, esta perspectiva permite además conectar información y actuaciones procedentes de ambas enseñanzas. El desarrollo académico y artístico no tiene por qué interpretarse como dos procesos independientes. La coordinación entre profesionales puede contribuir a identificar momentos de especial demanda, cambios relevantes en intereses o funcionamiento, necesidades de apoyo y oportunidades de desarrollo. La finalidad no consiste en homogeneizar ambas enseñanzas, sino en evitar que la personalización realizada en cada una ignore las condiciones y decisiones que se están produciendo en la otra.

Desde el marco propuesto, la personalización longitudinal tampoco implica aumentar indefinidamente el número de actuaciones individualizadas. Una concepción integral debe preservar el equilibrio entre respuestas universales, oportunidades disponibles para el conjunto del alumnado y apoyos de intensidad diferente cuando resulten necesarios. Personalizar significa ajustar con proporcionalidad, no convertir toda experiencia educativa en una intervención individual. Esta distinción resulta especialmente importante para garantizar la viabilidad de la orientación y evitar que una perspectiva integral se traduzca en una expansión ilimitada de funciones o procedimientos.

Así entendida, la personalización conecta tres dimensiones que en ocasiones pueden analizarse separadamente:

desarrollo, autonomía y trayectoria. Permite responder a las características actuales del estudiante, pero también generar condiciones para que conozca progresivamente sus posibilidades, participe en decisiones y pueda revisar objetivos conforme cambian sus intereses y circunstancias. Su finalidad no es predecir el recorrido futuro, sino proporcionar oportunidades y apoyos suficientemente flexibles para que ese recorrido pueda construirse sin quedar determinado anticipadamente por una identificación, un rendimiento o una expectativa externa.

En contextos de alta exigencia, esta flexibilidad adquiere además una dimensión relacionada con el bienestar. Una oportunidad educativa puede resultar valiosa por su potencial de desarrollo y, al mismo tiempo, requerir valorar las condiciones en las que puede sostenerse. Intensificar una trayectoria, mantener simultáneamente diferentes demandas o asumir nuevas oportunidades no constituye necesariamente la respuesta más adecuada para todos los estudiantes ni en todos los momentos. El desarrollo del potencial y la personalización necesitan, por tanto, relacionarse con las condiciones personales y contextuales que permiten sostenerlos.

Esta conexión conduce a una cuestión central para una orientación integral: no solo qué oportunidades pueden favorecer el desarrollo del estudiante, sino en qué condiciones ese desarrollo puede mantenerse de manera com-

patible con su bienestar, autonomía y proyecto personal. Desde esta perspectiva, el bienestar deja de constituir exclusivamente un ámbito específico de intervención preventiva y pasa también a formar parte de los criterios desde los que valorar y revisar la evolución de una trayectoria educativa exigente.

Bienestar y prevención como dimensiones del desarrollo sostenible

La incorporación del bienestar a una concepción integral y longitudinal de la orientación educativa plantea una cuestión que trasciende la prevención de dificultades emocionales. Si el desarrollo del estudiante se produce a lo largo de una trayectoria en la que interactúan demandas académicas, artísticas, personales y progresivamente profesionales, el bienestar puede considerarse también una dimensión relevante para valorar las condiciones en las que dicho desarrollo se mantiene, se intensifica o necesita ser reajustado.

Esta perspectiva no supone establecer una oposición entre exigencia y bienestar. Los contextos educativos de alta exigencia pueden proporcionar oportunidades significativas de aprendizaje, especialización y desarrollo del potencial, y la formación musical intensiva no constituye por sí misma un factor de vulnerabilidad psicológica. Como se

ha analizado en el capítulo anterior, las experiencias de los estudiantes son heterogéneas y dependen de múltiples variables personales, educativas y contextuales. Por ello, una orientación integral no debería asumir ni que la exigencia genera necesariamente malestar ni que un elevado rendimiento constituye evidencia suficiente de adaptación positiva.

La cuestión relevante se sitúa, más bien, en la relación entre demandas, recursos y evolución de la trayectoria. Un mismo nivel de exigencia puede adquirir significados diferentes según la motivación del estudiante, sus recursos de afrontamiento, el grado de autonomía, los apoyos disponibles, la organización temporal, las circunstancias personales y el valor que atribuye a las actividades que desarrolla. Considerar el bienestar dentro del seguimiento longitudinal implica atender a estas relaciones sin convertirlas automáticamente en indicadores de riesgo ni trasladar al ámbito educativo categorías propias de la intervención clínica.

La literatura disponible en educación musical superior aporta elementos relevantes, aunque debe extrapolarse con cautela al alumnado adolescente. En concreto, el apoyo a la autonomía por parte del profesorado de música se ha relacionado con indicadores más favorables de bienestar en estudiantes de educación musical superior (Bonneville-Roussy et al., 2020). Estos resultados no permiten

establecer una relación causal simple entre formación musical y bienestar ni extrapolar directamente sus conclusiones a adolescentes, pero sí respaldan la conveniencia de atender a las condiciones educativas en las que se desarrolla una formación exigente.

Desde una perspectiva longitudinal, esta consideración adquiere especial importancia porque las demandas no permanecen constantes. El aumento progresivo de la dificultad académica, las exigencias de la práctica instrumental, las actuaciones públicas, las pruebas de acceso, los cambios de etapa y la proximidad de decisiones sobre estudios superiores pueden modificar el equilibrio entre recursos y demandas. Del mismo modo, pueden evolucionar la motivación, los intereses, la percepción de competencia y el significado que el estudiante atribuye a continuar determinadas trayectorias. El seguimiento orientador permite considerar estos cambios como parte de la evolución educativa y no únicamente cuando generan una dificultad suficientemente intensa como para producir una demanda.

Esta perspectiva introduce una diferencia entre mantener una trayectoria y sostenerla adecuadamente. La continuidad no constituye por sí misma un indicador de éxito, del mismo modo que modificar, reducir o abandonar una determinada opción no implica necesariamente fracaso. Una trayectoria puede requerir reajustes precisamente porque

cambian los intereses, las circunstancias o el proyecto del estudiante. Desde esta perspectiva, la orientación puede contribuir a que las decisiones sobre continuidad, intensificación, compatibilización o priorización incorporen no solo posibilidades académicas y profesionales, sino también las condiciones personales y contextuales en las que dichas opciones pueden desarrollarse.

Este planteamiento permite recuperar con cautela el concepto de sostenibilidad. La literatura sobre *sustainable careers* ha desarrollado esta noción desde una perspectiva dinámica y sistémica que considera la interacción entre persona, contexto y tiempo (De Vos et al., 2020). En el ámbito musical, esta cuestión adquiere especial interés ante carreras frecuentemente diversificadas y configuradas mediante una combinación de actividades profesionales (Bartleet et al., 2019). Sin embargo, esta literatura se refiere fundamentalmente a educación superior y vida profesional, por lo que no resulta adecuado trasladar directamente el constructo a adolescentes que cursan enseñanzas musicales especializadas.

Por esta razón, en el presente capítulo la sostenibilidad de la trayectoria no se utiliza como un constructo previamente validado, sino como una categoría integradora que permite formular una pregunta educativa: **¿en qué condiciones puede mantenerse, revisarse o reconfigurarse una trayectoria exigente de manera compatible con el**

desarrollo, el bienestar, la autonomía y el proyecto del estudiante? Esta formulación no establece un criterio objetivo de sostenibilidad ni permite clasificar trayectorias como sostenibles o no sostenibles; funciona como principio para ampliar las variables consideradas en el acompañamiento y seguimiento.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente cuando coexisten diferentes demandas formativas. En un centro integrado de enseñanzas musicales, la organización del tiempo, el estudio académico, la práctica instrumental, las actividades colectivas, las evaluaciones y las actuaciones pueden interactuar de formas distintas según el momento del curso y de la trayectoria. La posibilidad de compatibilizar ambas enseñanzas constituye una característica estructural del centro, pero la experiencia concreta de esa compatibilización puede variar entre estudiantes y a lo largo del tiempo. Una orientación longitudinal requiere, por ello, evitar respuestas generales sobre cuánto nivel de exigencia resulta adecuado y atender a la interacción entre las características del estudiante, las demandas existentes y los recursos disponibles.

La prevención adquiere dentro de este marco una función complementaria. No se limita a intervenir antes de la aparición de una dificultad grave, sino que contribuye a generar recursos y condiciones que permitan afrontar las demandas ordinarias de la trayectoria. La autorregulación,

la organización temporal, las estrategias de afrontamiento, la búsqueda de ayuda, el conocimiento de los propios límites o la capacidad para revisar expectativas pueden constituir recursos relevantes cuando el estudiante debe gestionar simultáneamente diferentes responsabilidades. Su promoción no implica asumir que exista previamente un problema, sino ampliar los recursos disponibles para afrontar situaciones de exigencia y transición.

Al mismo tiempo, una concepción preventiva y longitudinal permite reconocer cambios que pueden requerir una respuesta más específica. Una modificación persistente en el funcionamiento, el bienestar percibido, las relaciones, la participación o la capacidad para afrontar las demandas puede justificar seguimiento y contraste con otras fuentes. Como se estableció en el capítulo anterior, esta detección educativa no equivale al diagnóstico clínico. Cuando las necesidades exceden las competencias del centro, la función orientadora incluye facilitar la coordinación con los servicios especializados correspondientes, manteniendo la diferenciación entre apoyo educativo y atención sanitaria.

La incorporación del bienestar al seguimiento tiene también implicaciones para la toma de decisiones. Ante opciones como intensificar la dedicación musical, preparar pruebas de acceso a enseñanzas superiores, mantener simultáneamente itinerarios académicos exigentes o ex-

plorar posteriormente la compatibilización entre estudios musicales superiores y universitarios, la orientación no debería considerar únicamente si el estudiante puede afrontar determinada opción. Resulta igualmente pertinente explorar si quiere hacerlo, qué significado atribuye a esa decisión, qué recursos y apoyos posee, qué demandas implica y cómo se relaciona con otras dimensiones de su proyecto.

Esta consideración no convierte el bienestar en criterio único de decisión ni presupone que una opción exigente deba descartarse cuando implica esfuerzo, incertidumbre o tensión. El desarrollo de objetivos significativos puede requerir niveles elevados de dedicación. La función orientadora consiste en favorecer una valoración suficientemente amplia para que las decisiones no se fundamenten exclusivamente en capacidad o rendimiento, sino también en motivaciones, prioridades, condiciones personales y recursos disponibles.

En este punto, bienestar y autonomía se encuentran. Una trayectoria sostenida únicamente por expectativas externas puede ser muy diferente de otra que, aun siendo igualmente exigente, responda a objetivos progresivamente asumidos por el propio estudiante. La literatura sobre adaptabilidad destaca precisamente la relevancia de recursos vinculados con preocupación por el futuro, control, curiosidad y confianza para afrontar tareas y transi-

ciones (Rudolph et al., 2017). Aunque esta evidencia no permite establecer un modelo específico para estudiantes de música, sí contribuye a fundamentar una orientación que favorezca la participación activa del alumno en la valoración y revisión de su propio recorrido.

El bienestar puede entenderse, así como una dimensión transversal del desarrollo, no como un resultado independiente que deba maximizarse al margen de otras finalidades educativas. Su consideración permite incorporar al seguimiento preguntas sobre equilibrio, recursos, significado, autonomía y condiciones de continuidad, manteniendo al mismo tiempo la posibilidad de asumir retos y desarrollar potencialidades. Esta perspectiva evita tanto identificar alta exigencia con riesgo como normalizar cualquier nivel de sobrecarga en nombre del talento o del rendimiento.

En consecuencia, una orientación integral y longitudinal puede incorporar el bienestar como uno de los referentes desde los que interpretar la evolución del estudiante y revisar las condiciones de su desarrollo. La cuestión no es reducir la exigencia, sino contribuir a que las oportunidades, apoyos y decisiones puedan ajustarse a una trayectoria que permanece abierta a cambios en intereses, circunstancias y proyectos.

Esta consideración conduce directamente a otra dimensión central del acompañamiento: la construcción progre-

siva del proyecto académico, artístico y profesional. Si capacidades y potencialidades no determinan por sí mismas el futuro y si el bienestar forma parte de las condiciones desde las que valorar la continuidad de una trayectoria, resulta necesario analizar cómo el estudiante construye progresivamente intereses, identidades, expectativas y decisiones sobre aquello que desea mantener, transformar o proyectar hacia su futuro.

Construcción progresiva del proyecto académico, artístico y profesional

La orientación académica y profesional constituye una de las funciones nucleares de la orientación educativa, pero su alcance no puede reducirse a proporcionar información sobre itinerarios o facilitar una elección en los momentos de transición entre etapas. Desde una perspectiva evolutiva y longitudinal, la construcción del proyecto académico y profesional comienza antes de que el estudiante deba adoptar decisiones formalmente vinculantes y se desarrolla mediante procesos sucesivos de autoconocimiento, exploración, contraste de posibilidades, toma de decisiones y revisión.

Los enfoques contemporáneos de desarrollo de carrera proporcionan un fundamento relevante para esta concepción. La *Career Construction Theory* y el paradigma de

Life Design sitúan las decisiones dentro de trayectorias vitales contextualizadas y cambiantes, en las que las personas atribuyen significado a sus experiencias y construyen progresivamente respuestas ante tareas, transiciones y transformaciones del entorno (Savickas et al., 2009). Desde esta perspectiva, orientar no consiste únicamente en ayudar a seleccionar entre opciones disponibles, sino en favorecer recursos que permitan interpretar experiencias, explorar posibilidades y construir proyectos susceptibles de revisión.

El concepto de *career adaptability* resulta especialmente útil para comprender esta dimensión. La adaptabilidad de carrera se refiere a recursos psicosociales que permiten afrontar tareas de desarrollo, transiciones y cambios, habitualmente organizados en torno a cuatro dimensiones: preocupación por el futuro, control sobre las propias decisiones, curiosidad para explorar posibilidades y confianza para afrontar los retos asociados. La evidencia metaanalítica muestra relaciones consistentes entre adaptabilidad y diferentes indicadores de adaptación educativa y profesional, aunque estas asociaciones no permiten atribuir automáticamente determinados resultados a intervenciones concretas (Rudolph et al., 2017).

La Teoría Social Cognitiva de la Carrera aporta una perspectiva complementaria al explicar cómo la autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas se relacionan con

apoyos, barreras y oportunidades contextuales durante la exploración y la toma de decisiones (Lent et al., 2016). Este enfoque resulta particularmente pertinente para una orientación educativa integral porque permite evitar explicaciones deterministas basadas exclusivamente en capacidad, rendimiento o talento. Lo que un estudiante puede hacer constituye información relevante, pero su proyecto depende también de lo que le interesa, valora, espera, considera posible y desea incorporar a su futuro.

La adolescencia constituye un periodo especialmente significativo para estos procesos. La identidad vocacional no aparece de forma repentina al finalizar la escolaridad obligatoria, sino que se configura mediante exploraciones, compromisos y reconsideraciones sucesivas. La literatura reciente muestra la influencia de preferencias personales y de contextos familiares, escolares, sociales y socioeconómicos en este desarrollo. Al mismo tiempo, los informes internacionales siguen identificando niveles importantes de incertidumbre sobre el futuro entre adolescentes y diferencias relevantes en las oportunidades de preparación profesional. La OECD ha señalado que las experiencias de exploración desarrolladas durante la educación secundaria —conversaciones sobre el futuro, conocimiento de ocupaciones, contacto con profesionales y aproximaciones al mundo del trabajo— pueden contribuir a una preparación más amplia para las transiciones posteriores (OECD, 2024, 2025).

Desde esta perspectiva, la incertidumbre no debe interpretarse automáticamente como una dificultad que deba eliminarse mediante una elección temprana. En determinadas fases del desarrollo puede expresar precisamente que el estudiante está explorando alternativas, contrastando expectativas o reconsiderando posibilidades. La función orientadora consiste en proporcionar condiciones para que esa exploración pueda realizarse con información suficiente y progresivamente vinculada al conocimiento de sí mismo y del entorno, evitando tanto la ausencia de preparación como la presión por cerrar prematuramente decisiones todavía abiertas.

Esta concepción adquiere una singularidad particular cuando el estudiante desarrolla una formación artística especializada desde edades tempranas. La música puede constituir simultáneamente una actividad formativa, un ámbito de competencia, una fuente de pertenencia y una dimensión relevante de la identidad. La investigación sobre identidad musical muestra que durante la adolescencia pueden consolidarse representaciones de uno mismo como músico que influyen en la motivación, la continuidad de la práctica y la manera de imaginar posibles futuros (Evans & McPherson, 2015, 2017). Por ello, la construcción del proyecto no puede analizarse únicamente mediante las opciones académicas convencionales: requiere considerar también el significado que la experiencia artística ha adquirido en la identidad del estudiante.

Los trabajos realizados específicamente con adolescentes músicos proporcionan evidencia especialmente valiosa. Goopy (2023), analiza cómo los *musical possible selves* —representaciones posibles del propio futuro como músico— pueden relacionarse o entrar en tensión con proyectos universitarios y valores familiares. Bragle y Dansereau (2024), a partir de una muestra de 821 músicos adolescentes, muestran que las aspiraciones hacia diferentes trayectorias musicales se relacionan con procesos de identidad social y con diferentes variables personales y contextuales. Estos resultados no permiten establecer un patrón universal de decisión, pero confirman que las aspiraciones profesionales musicales comienzan a configurarse durante la educación secundaria y que su construcción excede ampliamente una valoración de la competencia técnica.

Esta evidencia permite introducir una distinción especialmente importante para la orientación en contextos de desarrollo del talento: identidad musical y elección profesional no son equivalentes. Un adolescente puede identificarse intensamente como músico y decidir posteriormente no convertir la música en su ocupación principal; puede mantenerla como dimensión significativa de su vida mientras desarrolla otro ámbito profesional; puede combinar diferentes actividades; o puede modificar sus aspiraciones conforme adquiere nuevas experiencias. La orientación debe permitir explorar estas posibilidades

sin interpretar una determinada identificación de talento como una prescripción de futuro.

La construcción del proyecto requiere, por tanto, integrar autoconocimiento y conocimiento de oportunidades. El primero incluye capacidades y fortalezas, pero también intereses, motivaciones, valores, expectativas, percepción de competencia y prioridades personales. El segundo comprende itinerarios formativos, requisitos de acceso, características de los estudios, posibilidades de compatibilización, profesiones, condiciones del entorno y transformaciones del mercado laboral. Ninguna de ambas dimensiones resulta suficiente de forma aislada: conocerse sin disponer de información realista sobre las posibilidades limita la decisión, mientras que acumular información sobre itinerarios sin relacionarla con la identidad y los objetivos del estudiante reduce la orientación a transmisión de datos.

En este proceso, la orientación puede desempeñar una función de mediación reflexiva. No corresponde al orientador determinar cuál es la opción óptima en función de un perfil, sino ayudar a relacionar información procedente de diferentes ámbitos, hacer visibles alternativas, anticipar consecuencias, identificar necesidades de información adicional y favorecer decisiones progresivamente autónomas. Esta función resulta especialmente importante cuando existen varias opciones razonables y ninguna puede considerarse universalmente superior.

La dimensión artística añade además una complejidad que justifica hablar en este capítulo de proyecto académico, artístico y profesional. Durante la Educación Secundaria y las Enseñanzas Profesionales de Música, estas dimensiones pueden encontrarse estrechamente relacionadas, pero no necesariamente converger en una única dirección. El estudiante puede aspirar a continuar estudios musicales superiores, orientar su futuro prioritariamente hacia estudios universitarios, mantener ambas posibilidades abiertas durante un periodo, explorar formas de compatibilización o reconsiderar el lugar que desea que la música ocupe en su vida futura. La orientación debe facilitar que estas alternativas puedan analizarse sin establecer una jerarquía previa entre ellas.

Esta perspectiva permite reinterpretar también el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP). En lugar de entenderlo únicamente como organización de actuaciones informativas asociadas a determinados cursos o momentos de elección, puede concebirse como el instrumento institucional desde el que estructurar progresivamente experiencias de autoconocimiento, exploración, acceso a información, contacto con alternativas formativas y profesionales, toma de decisiones y preparación de transiciones. La regulación específica de los conservatorios profesionales y centros integrados de enseñanzas musicales de la Comunidad de Madrid reconoce expresamente la participación del Departamento de Orientación en el POAP y

su contribución a las decisiones académicas, formativas y profesionales del alumnado (Decreto 8/2022, de 16 de marzo, art. 22.2).

La existencia de un POAP no garantiza por sí misma una orientación longitudinal. Su carácter evolutivo depende de cómo se articulen las actuaciones a lo largo de los cursos, de la continuidad entre tutoría y orientación, de la participación del estudiante y de la posibilidad de recuperar y revisar decisiones anteriores. Una charla sobre estudios superiores puede aportar información valiosa; una entrevista puede ayudar a clarificar una decisión; una visita o encuentro profesional puede ampliar horizontes. Su potencial orientador aumenta cuando estas experiencias se relacionan entre sí y forman parte de un proceso continuado de exploración y reflexión.

En los centros integrados, este proceso dispone además de una característica especialmente relevante: el estudiante no desarrolla su proyecto únicamente desde una experiencia académica general, sino desde la participación simultánea en dos ámbitos formativos. La información procedente de las enseñanzas generales y musicales, la experiencia de ambas tutorías, la relación con el profesorado de instrumento, los intereses académicos y las aspiraciones artísticas pueden aportar elementos diferentes para la reflexión. Su integración no implica que todos los agentes deban compartir la misma interpretación sobre

el futuro del estudiante, sino que la orientación pueda ayudar a organizar perspectivas diversas sin sustituir la decisión personal.

La familia constituye asimismo un contexto relevante. Los estudios sobre adolescentes músicos muestran que los valores y expectativas familiares pueden participar en la configuración de futuros imaginados y, en ocasiones, entrar en tensión con las aspiraciones musicales del estudiante (Goopy, 2023). Esta influencia no debería reducirse a una lógica de «apoyo» frente a «presión». Las familias aportan experiencias, expectativas, información, recursos y preocupaciones que forman parte del contexto de decisión. La función orientadora puede contribuir a facilitar el diálogo entre estas perspectivas preservando progresivamente la autonomía del adolescente.

La construcción del proyecto tampoco termina cuando se adopta una decisión. El acceso a Bachillerato, la finalización de las Enseñanzas Profesionales de Música, la preparación de pruebas de acceso, la entrada en estudios superiores o el contacto con nuevas experiencias pueden modificar expectativas e identidades. Los estudios con alumnado que accede a educación musical superior muestran precisamente que la transición puede implicar procesos de reconstrucción identitaria y revisión de expectativas (Juuti & Littleton, 2010), lo que desaconseja concebir el acceso a una determinada formación como punto final del proceso orientador.

Por ello, una orientación integral y longitudinal debe incorporar la posibilidad de decidir, experimentar y revisar. Cambiar una elección no constituye necesariamente evidencia de una orientación fallida; puede reflejar nueva información, evolución personal o una comprensión más ajustada de las propias prioridades. La calidad del proceso orientador no debería medirse exclusivamente por la estabilidad de las decisiones, sino también por la capacidad del estudiante para fundamentarlas, comprender sus implicaciones y reconsiderarlas cuando las circunstancias lo aconsejen.

En este marco, el proyecto académico, artístico y profesional puede entenderse como una construcción progresiva y abierta, situada en la intersección entre quién es el estudiante, qué capacidades y recursos posee, qué experiencias ha vivido, qué posibilidades conoce, qué contextos le apoyan o limitan y qué futuro comienza a considerar significativo. La orientación no construye ese proyecto en lugar del estudiante: proporciona oportunidades, información, preguntas, apoyos y contextos de exploración que pueden favorecer una participación cada vez más autónoma en su elaboración.

Esta concepción permite avanzar desde una orientación centrada fundamentalmente en la elección hacia una orientación que acompaña procesos de construcción y revisión del proyecto. En los contextos de doble forma-

ción académico-musical, dicha tarea adquiere una complejidad particular porque las decisiones pueden afectar a dos itinerarios que han evolucionado simultáneamente durante varios años y que, al aproximarse la educación superior, pueden mantenerse, priorizarse, secuenciarse o combinarse de diferentes maneras.

El apartado siguiente aborda precisamente este momento: las decisiones y transiciones que aparecen cuando la trayectoria académica y artística se aproxima a nuevas etapas formativas y el estudiante debe valorar la continuidad de la música, los estudios superiores, la universidad y las posibles formas de compatibilización.

Decisiones y transiciones en la doble trayectoria académico-musical

La construcción progresiva del proyecto adquiere especial relevancia cuando el estudiante se aproxima a momentos en los que debe transformar posibilidades todavía abiertas en decisiones educativas concretas. En los centros integrados de enseñanzas musicales, estas transiciones presentan una particular complejidad: el alumnado ha desarrollado durante varios años una formación académica general y una formación artística especializada que pueden haber adquirido pesos diferentes en su identidad, sus intereses y sus expectativas de futuro. La finalización de una etapa no conduce, por tanto, necesariamente a una

única continuidad previsible, sino a un espacio de decisión en el que pueden coexistir diferentes alternativas.

Esta situación permite distinguir entre trayectoria desarrollada y trayectoria proyectada. Haber alcanzado un determinado nivel de formación musical, incluso acompañado de un elevado rendimiento o potencial, informa sobre el recorrido realizado y sobre determinadas posibilidades futuras, pero no establece qué lugar debe ocupar la música en el proyecto posterior del estudiante. La continuidad hacia estudios superiores de música constituye una opción posible; también lo son la elección de estudios universitarios, la exploración de formas de compatibilización, la secuenciación de ambas formaciones o la decisión de mantener una vinculación musical no profesional. La función de la orientación no consiste en jerarquizar previamente estas alternativas, sino en ayudar a comprender sus implicaciones y relacionarlas con el proyecto que progresivamente construye cada estudiante.

La investigación sobre identidad musical respalda esta cautela. Durante la adolescencia pueden consolidarse formas relativamente estables de identificación con la música y representaciones de posibles futuros musicales, pero estas conviven con otras dimensiones de la identidad y con expectativas académicas, familiares y profesionales. Los estudios de Goopy (2023), muestran precisamente que los futuros musicales imaginados pueden relacionar-

se o entrar en tensión con proyectos universitarios y valores familiares. La existencia de estas tensiones no debe interpretarse necesariamente como conflicto que deba resolverse a favor de una de las opciones, sino como parte de un proceso de exploración en el que el estudiante necesita integrar diferentes dimensiones de su proyecto.

La transición hacia los estudios superiores de música

El acceso a las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música constituye una de las transiciones más significativas para el alumnado que contempla una posible profesionalización. Esta decisión implica algo más que superar una prueba de acceso. Supone valorar el grado de compromiso con la formación musical, las características de las instituciones y especialidades disponibles, las expectativas sobre los estudios superiores y las posibles relaciones entre esa formación y el proyecto profesional posterior.

La literatura sobre transición a la educación musical superior muestra que el ingreso en instituciones especializadas puede implicar procesos de reajuste de expectativas e identidad. Juuti y Littleton (2010), en su estudio sobre estudiantes de piano que accedían a una academia de música de elevado nivel, mostraron que la entrada en este nuevo contexto formativo implicaba procesos de re-

construcción de la identidad musical. Estos resultados proceden de educación superior y no deben extrapolarse directamente al alumnado adolescente, pero permiten fundamentar una idea relevante para la orientación previa: preparar una transición no consiste únicamente en facilitar el acceso, sino también en favorecer expectativas suficientemente informadas sobre el contexto al que se accede.

Esta preparación puede incorporar conocimiento de centros y especialidades, requisitos y procedimientos de acceso, características de los estudios, demandas de dedicación y diversidad de desarrollos profesionales posteriores. También puede favorecer el contacto con estudiantes, docentes y profesionales que permitan contrastar representaciones idealizadas o excesivamente restringidas de la formación superior. La finalidad no es desalentar ni promover una determinada elección, sino mejorar las condiciones informativas y reflexivas desde las que se adopta.

Desde una orientación longitudinal, la prueba de acceso deja así de constituir el punto central del proceso. Puede entenderse como un momento dentro de una secuencia anterior de exploración y preparación y de otra posterior de adaptación y posible revisión. La decisión de cursar estudios superiores de música no clausura la construcción de la identidad ni del proyecto profesional; los estudios sobre transición a la educación musical superior mues-

tran que estos procesos pueden continuar reformulándose tras el acceso (Juuti & Littleton, 2010).

Universidad y continuidad de la formación musical

La existencia de una trayectoria musical avanzada tampoco implica que la universidad constituya una opción alternativa o incompatible por definición. Para determinados estudiantes, otros ámbitos de conocimiento pueden haber adquirido un interés y un peso equivalente o superior al de la música. En estos casos, la decisión no se reduce necesariamente a «música o universidad», sino que puede requerir explorar qué lugar desea mantener el estudiante para cada dimensión de su formación.

Esta cuestión resulta particularmente significativa en alumnado con perfiles de fortalezas diversos. Un estudiante puede mostrar simultáneamente un elevado desarrollo musical y fuertes intereses científico-tecnológicos, lingüísticos, humanísticos o sociales. Interpretar una de estas dimensiones como la «verdadera» vocación a partir del rendimiento supondría simplificar una realidad que puede ser genuinamente plural. La orientación puede contribuir a que el estudiante examine qué actividades desea convertir en núcleo de su formación posterior, cuáles quiere conservar de otras maneras y qué combinaciones resultan posibles dentro de sus circunstancias.

Esta perspectiva evita asimismo interpretar la decisión de no acceder a estudios superiores de música como una pérdida del desarrollo realizado. La formación musical especializada puede conservar valor personal, cultural, artístico y competencial, aunque no desemboque en una profesión musical. La investigación sobre identidad musical permite precisamente distinguir entre la importancia que la música puede adquirir en la identidad y la decisión de convertirla en ocupación principal.

La orientación debería, por tanto, preservar un principio fundamental: el desarrollo previo genera posibilidades, no obligaciones de continuidad. El valor de una trayectoria no puede medirse exclusivamente por su conversión en una determinada titulación o profesión.

Compatibilizar, priorizar o secuenciar

La posibilidad de mantener simultáneamente estudios superiores de música y estudios universitarios constituye una de las cuestiones más complejas para estudiantes que desean conservar abiertas ambas dimensiones de su proyecto. Existen configuraciones institucionales que permiten combinar ambas formaciones en determinados contextos. Entre ellas se encuentran programas formales de doble titulación, como los desarrollados por Oberlin College and Conservatory (s. f.) o la University of British

Columbia School of Music (s. f.). Estos ejemplos permiten constatar la viabilidad organizativa de determinadas formas de simultaneidad, pero no establecer sus resultados ni su adecuación para perfiles concretos de estudiantes.

La evidencia empírica identificada sobre los resultados, costes, beneficios y condiciones de continuidad de estas configuraciones resulta todavía limitada. Esta limitación impide convertir la compatibilización en una recomendación general: que una opción sea institucionalmente posible no significa que resulte adecuada para todos los estudiantes ni que produzca necesariamente mejores resultados académicos, artísticos o personales. Del mismo modo, la elevada capacidad o el buen rendimiento en ambas áreas no permiten inferir por sí solos que mantenerlas simultáneamente constituya la mejor decisión.

Desde la orientación pueden plantearse, al menos, diferentes configuraciones: simultanear, cuando las condiciones personales e institucionales lo permiten; priorizar temporalmente una formación manteniendo otra con menor intensidad; secuenciar, desarrollando primero una trayectoria y retomando posteriormente otra; o reconfigurar el proyecto cuando cambian intereses, oportunidades o circunstancias. Ninguna de estas opciones debería establecerse *a priori* como superior.

La valoración requiere considerar variables académicas y organizativas —requisitos de acceso, horarios, desplazamientos, carga de trabajo o duración de los estudios— junto con dimensiones personales como motivación, prioridades, autonomía, recursos, apoyos y bienestar. Precisamente porque la evidencia disponible no permite establecer una fórmula óptima de compatibilización, esta cuestión constituye un ámbito especialmente apropiado para una orientación individualizada que ayude a comparar alternativas y anticipar sus implicaciones sin sustituir la decisión del estudiante. En la literatura revisada se identificó escasa evidencia específica sobre los resultados y las condiciones de continuidad de la compatibilización entre estudios superiores musicales y universitarios.

Esta consideración conecta directamente con la idea de sostenibilidad introducida en el apartado anterior. Una combinación formativamente atractiva puede resultar difícil de mantener si las condiciones organizativas, temporales o personales no son adecuadas. Pero tampoco debe suponerse que toda simultaneidad produzca necesariamente sobrecarga. La pregunta orientadora no es si en general pueden o deben compatibilizarse ambas formaciones, sino en qué condiciones una determinada opción resulta coherente con las capacidades, intereses, recursos, bienestar y proyecto de ese estudiante concreto.

La decisión como proceso revisable

Una concepción longitudinal exige evitar que las decisiones adoptadas durante la adolescencia sean interpretadas como compromisos irreversibles. Elegir una modalidad de Bachillerato, preparar una prueba de acceso, iniciar estudios superiores de música o matricularse en un grado universitario son decisiones relevantes, pero forman parte de una trayectoria que continúa abierta a nuevas experiencias.

La revisión puede producirse por múltiples razones: cambio de intereses, conocimiento más realista de una profesión, nuevas oportunidades, evolución de las circunstancias personales, dificultades organizativas, modificaciones en el bienestar o aparición de objetivos que previamente no habían sido considerados. La posibilidad de reconsiderar una decisión no debería interpretarse automáticamente como indecisión o fracaso. Los enfoques contemporáneos de desarrollo de carrera sitúan adaptación y capacidad para afrontar transiciones entre los recursos relevantes para desenvolverse en contextos educativos y profesionales cambiantes.

El concepto de *career adaptability* resulta especialmente pertinente en este punto. La preocupación por el futuro, la percepción de control, la curiosidad para explorar alternativas y la confianza para afrontar decisiones y cambios

permiten comprender la preparación para las transiciones como algo más amplio que disponer de información sobre estudios. La evidencia metaanalítica relaciona la adaptabilidad con diferentes resultados de ajuste, aunque no permite establecer efectos causales de actuaciones concretas de orientación (Rudolph et al., 2017).

Desde esta perspectiva, una de las finalidades de la orientación consiste en favorecer que el estudiante pueda mantener decisiones suficientemente comprometidas sin convertirlas en identidades rígidas. Explorar alternativas no significa carecer de proyecto; revisar una elección no implica necesariamente haber elegido mal; y conservar varias posibilidades durante determinados periodos puede formar parte de un proceso razonable de construcción vocacional.

Esta consideración resulta especialmente importante en las enseñanzas musicales porque la especialización comienza antes que en numerosos itinerarios profesionales. Un adolescente puede haber invertido muchos años en su formación instrumental cuando debe decidir qué lugar ocupará la música posteriormente. El tiempo y esfuerzo acumulados constituyen una parte relevante de su experiencia, pero no deberían convertirse por sí mismos en argumento para continuar una trayectoria que ya no responde a sus intereses o proyecto. Del mismo modo, una duda circunstancial no debería interpretarse automáticamente como razón para abandonar una formación significativa.

La función orientadora consiste precisamente en abrir un espacio de análisis entre la continuidad automática y la ruptura precipitada, permitiendo examinar qué ha cambiado, qué permanece significativo, qué alternativas existen y qué consecuencias previsibles tiene cada opción.

Orientar la transición desde una perspectiva integral

La complejidad de estas decisiones muestra por qué la orientación de las transiciones no puede reducirse a información académica. Elegir entre diferentes continuidades requiere relacionar autoconocimiento, identidad, posibilidades formativas, información profesional, contexto familiar, recursos disponibles y bienestar. En determinados casos será necesario también coordinar información procedente de diferentes agentes: tutoría académica, tutoría musical, profesorado de instrumento, familia, Departamento de Orientación y centros de destino.

Esta coordinación no implica trasladar la decisión a un grupo de adultos. Su finalidad es proporcionar al estudiante información y perspectivas que le permitan comprender mejor las opciones existentes y asumir progresivamente la responsabilidad sobre su elección. La autonomía se construye así mediante participación informada, no mediante aislamiento en la toma de decisiones.

En los centros integrados, la coexistencia durante años de educación general y formación musical especializada ofrece una oportunidad particular para que este proceso no comience únicamente cuando se aproxima la finalización de Bachillerato o de las Enseñanzas Profesionales. El conocimiento acumulado sobre intereses, fortalezas, experiencias y evolución puede contribuir a preparar progresivamente las transiciones, siempre que no se utilice para anticipar de forma determinista el futuro del estudiante.

Por ello, la orientación de las transiciones puede entenderse como un proceso que articula anticipación, exploración, decisión, preparación, experiencia y posible reajuste. Esta secuencia no constituye un protocolo validado específico para alumnado de enseñanzas musicales, sino una síntesis coherente con la evidencia sobre desarrollo vocacional y con las particularidades de una trayectoria formativa doble.

En este marco, el éxito de la orientación no debería identificarse con conseguir que el estudiante mantenga todas las posibilidades abiertas durante el mayor tiempo posible ni con lograr una decisión temprana y estable. Una orientación adecuada debe contribuir a que conozca suficientemente sus opciones, comprenda las demandas que implican, pueda relacionarlas con sus intereses y prioridades y disponga de recursos para tomar decisiones que puedan revisarse si la evolución posterior así lo aconseja.

La doble trayectoria académico-musical convierte así las transiciones en algo más que puntos de paso entre niveles educativos. Constituyen momentos en los que el estudiante redefine progresivamente qué lugar desea que ocupen la formación académica, la música y el futuro profesional dentro de su proyecto. La orientación puede acompañar este proceso evitando tanto el determinismo del talento como la falsa oposición entre opciones que, en determinadas circunstancias, pueden combinarse o secuenciarse.

Pero para decidir entre posibilidades es necesario, previamente, conocerlas. Y este aspecto adquiere una relevancia especial en el ámbito musical, donde el horizonte profesional contemporáneo desborda ampliamente las representaciones tradicionales centradas en interpretación y docencia. El apartado siguiente analizará precisamente cómo la exploración de estudios superiores, profesiones y trayectorias laborales diversas puede ampliar el espacio de posibilidades desde el que el estudiante construye sus decisiones.

Ampliar horizontes: exploración de estudios superiores y diversidad profesional

La construcción de un proyecto académico, artístico y profesional requiere algo más que conocerse y disponer de recursos para tomar decisiones. El estudiante necesita también conocer suficientemente el espacio de posibili-

dades sobre el que decide. Una elección realizada entre alternativas escasamente conocidas puede ser coherente con la información disponible y, sin embargo, estar limitada por una representación incompleta de los itinerarios formativos y profesionales existentes. Desde esta perspectiva, ampliar horizontes constituye una función relevante de la orientación.

Esta cuestión adquiere especial importancia durante la adolescencia. El conocimiento del mundo educativo y profesional no se distribuye de manera homogénea entre el alumnado y puede depender de las experiencias familiares, sociales y escolares a las que cada estudiante haya tenido acceso. La orientación puede contribuir a compensar parcialmente estas diferencias proporcionando oportunidades sistemáticas de exploración que permitan conocer estudios, profesiones, contextos laborales y trayectorias que difícilmente serían accesibles mediante la experiencia cotidiana.

Los informes internacionales sobre preparación profesional durante la educación secundaria respaldan la importancia de estas experiencias. La OECD ha destacado el valor de las conversaciones sobre el futuro, el contacto con profesionales, las visitas y experiencias relacionadas con el mundo laboral y otras formas de exploración desarrolladas antes de finalizar la educación secundaria. La relevancia de estas actuaciones no reside únicamente en

transmitir información, sino en permitir que los adolescentes contrasten expectativas, formulen preguntas, conozcan recorridos reales y amplíen las referencias desde las que imaginan su futuro (OECD, 2023, 2025).

Desde esta perspectiva, la exploración profesional puede entenderse como un proceso de ampliación y contraste de posibilidades. Ampliar supone hacer visibles opciones que el estudiante desconocía o representaba de forma limitada; contrastar implica aproximar sus expectativas a las características reales de determinados estudios, profesiones y entornos. Ambas funciones son relevantes para evitar que la elección se produzca únicamente a partir de estereotipos, experiencias familiares próximas o representaciones parciales del mercado profesional.

Del conocimiento de titulaciones a la exploración de posibilidades

Una concepción informativa de la orientación podría centrarse fundamentalmente en proporcionar datos sobre requisitos de acceso, planes de estudios, centros o salidas profesionales. Esta información continúa siendo necesaria, especialmente en sistemas educativos complejos, pero resulta insuficiente para construir un proyecto. Conocer una titulación no equivale a comprender qué experiencia formativa ofrece, qué demandas implica, qué alternativas posteriores abre o cómo puede relacionarse con los intereses y prioridades del estudiante.

La exploración añade una dimensión experiencial y reflexiva. El contacto con estudiantes de etapas posteriores, responsables de instituciones, profesionales o entornos laborales permite acceder a relatos y experiencias que complementan la información formal. Esta aproximación puede contribuir a que el estudiante formule preguntas más precisas, identifique aspectos que no había considerado y contraste sus representaciones iniciales con realidades diversas.

En el ámbito musical, este proceso resulta especialmente relevante en la transición hacia las Enseñanzas Artísticas Superiores. La elección no se limita a decidir si continuar o no estudiando música. Puede implicar conocer diferentes centros, especialidades, orientaciones formativas, procedimientos de acceso y culturas institucionales. La investigación sobre transición a la educación musical superior muestra que el acceso a estas instituciones puede implicar reajustes de identidad y expectativas (Juuti & Littleton, 2010), lo que refuerza la conveniencia de preparar la transición mediante un conocimiento suficientemente realista del contexto al que se pretende acceder.

La orientación puede contribuir así a transformar la información sobre estudios superiores en un proceso de exploración: comparar alternativas, identificar requisitos, anticipar demandas, conocer diferentes entornos y relacionar esas características con las prioridades del estu-

diente. Su finalidad no consiste en seleccionar el centro considerado objetivamente mejor, sino en ayudar a valorar qué opciones pueden resultar más coherentes con un determinado proyecto y qué información adicional necesita el estudiante para decidir.

Más allá de interpretación y docencia: la diversidad del ecosistema profesional musical

La exploración adquiere todavía mayor importancia cuando el propio campo profesional está cambiando. La representación tradicional de las profesiones musicales ha tendido a concentrarse en determinadas salidas especialmente visibles, como la interpretación y la docencia. Ambas continúan constituyendo ámbitos profesionales fundamentales, pero no describen por sí solas la diversidad del ecosistema laboral contemporáneo relacionado con la música.

La literatura sobre educación musical superior y desarrollo profesional describe trayectorias caracterizadas por la combinación de diferentes actividades. Interpretación, enseñanza, creación, producción, gestión, proyectos culturales y comunitarios, emprendimiento y otras funciones pueden coexistir o sucederse a lo largo de la vida profesional. El concepto de *portfolio career* se utiliza para describir precisamente este tipo de configuraciones profesio-

nales diversificadas. Bartleet et al. (2019), subrayan, en este contexto, la necesidad de preparar a los estudiantes de música para carreras profesionales sostenibles y diversificadas.

Esta evidencia procede fundamentalmente de educación superior y de músicos profesionales. No permite afirmar que los adolescentes deban prepararse anticipadamente para desarrollar una carrera de portafolio ni utilizar este concepto como descriptor de su trayectoria actual. Sí proporciona, sin embargo, información relevante sobre el mundo profesional que la orientación debe ayudarles a conocer. Si las profesiones musicales reales son más diversas y menos lineales de lo que determinadas representaciones tradicionales sugieren, limitar la información orientadora a unas pocas salidas puede restringir innecesariamente el espacio de exploración.

Por ello, ampliar horizontes no significa persuadir al alumnado para que considere profesiones poco habituales, sino garantizar que sus decisiones no se produzcan por desconocimiento de alternativas existentes. Producción musical, gestión cultural, comunicación, tecnología aplicada a la música, proyectos interdisciplinarios, industrias culturales o emprendimiento pueden formar parte de ese espacio de posibilidades cuando se presentan con información suficientemente rigurosa sobre sus características formativas y profesionales.

Los profesionales como referentes de exploración

El contacto directo con profesionales puede desempeñar una función específica dentro de este proceso. Una descripción formal de una profesión informa sobre tareas, requisitos o condiciones; el relato de una persona que la ejerce permite conocer también recorridos, decisiones, cambios, dificultades, oportunidades y combinaciones que difícilmente aparecen en una ficha académica.

La evidencia internacional sobre orientación adolescente proporciona apoyo a la incorporación de profesionales en actividades de exploración. La OECD considera las conversaciones con profesionales invitadas una actividad de desarrollo de carrera y señala que su valor aumenta cuando se preparan adecuadamente, se conectan con otros procesos de orientación y permiten una participación activa del alumnado (OECD, 2023). La investigación disponible relaciona diferentes formas de contacto con el mundo profesional durante la educación secundaria con resultados posteriores favorables, aunque estas asociaciones no permiten atribuir causalmente los resultados a una actividad aislada.

En educación musical existe asimismo evidencia específica que aporta plausibilidad a esta estrategia. López-Íñiguez y Bennett (2021), analizaron una intervención de aprendizaje de carrera con estudiantes músicos que incluía co-

nocimiento del sector y contacto con profesionales, observando una ampliación de horizontes profesionales. Sin embargo, la muestra correspondía a educación superior y era limitada, por lo que el resultado no puede trasladarse directamente a adolescentes ni utilizarse para demostrar la eficacia de actuaciones similares en otros contextos.

La conclusión defendible es, por tanto, más prudente: el contacto con profesionales posee fundamento como estrategia de exploración y ampliación del conocimiento del mundo laboral, pero sus efectos específicos deben evaluarse en cada contexto.

Esta cautela resulta especialmente importante cuando se utilizan testimonios profesionales. Una trayectoria individual puede resultar inspiradora, pero no representa necesariamente las condiciones generales de una profesión. El valor orientador aumenta cuando se presentan experiencias diversas, se contextualizan sus particularidades y se evita convertir casos de éxito excepcionales en expectativas normativas sobre lo que un estudiante debería alcanzar.

La experiencia institucional del CIEM: ampliar el espacio de posibilidades

En el CIEM Federico Moreno Torroba, la orientación académica y profesional incorpora actuaciones dirigidas a

ampliar el conocimiento de las opciones posteriores vinculadas con la formación musical. El programa institucional del centro “Desarrollo del Talento y Bienestar Emocional del Alumnado” contempla asesoramiento individualizado para la toma de decisiones, información sobre itinerarios académicos y profesionales en ambas enseñanzas, medidas relacionadas con su compatibilización y apoyo en las transiciones educativas.

Dentro de esta línea, el Departamento de Orientación desarrolla actuaciones de información y exploración dirigidas al alumnado y organiza encuentros relacionados con los estudios superiores de música y las posibles salidas profesionales. La participación de responsables de diferentes centros superiores permite aproximar al alumnado a las alternativas formativas existentes, mientras que la presencia de jóvenes profesionales procedentes de ámbitos diversos —interpretación, producción, gestión cultural, comunicación y otros proyectos vinculados con la música— amplía la representación de los posibles desarrollos profesionales.

Estas actuaciones pueden interpretarse, a la luz de la literatura revisada, como experiencias institucionales de exploración vocacional y ampliación de horizontes. Su interés no reside únicamente en el volumen de información transmitida, sino en ofrecer al estudiante referencias diferentes con las que contrastar intereses, expectativas e

imágenes de futuro. Esta interpretación resulta coherente tanto con la evidencia general sobre exploración durante la adolescencia como con la literatura que describe la diversidad de las carreras profesionales musicales.

No obstante, estas actuaciones no han sido evaluadas mediante un diseño que permita atribuirles efectos sobre la calidad de las decisiones, la claridad vocacional, la adaptabilidad o la elección posterior del alumnado. Por ello, deben presentarse como práctica institucional documentada y conceptualmente fundamentada, no como intervención de eficacia demostrada. En la literatura revisada se identificó escasa evidencia específica sobre la evaluación de este tipo de actuaciones con estudiantes de enseñanzas musicales preuniversitarias.

Esta limitación abre, al mismo tiempo, una posibilidad de mejora. La evaluación futura de estas experiencias podría analizar no solo satisfacción o utilidad percibida, sino también cambios en el conocimiento de alternativas, amplitud de opciones consideradas, claridad sobre requisitos formativos, autoeficacia para explorar decisiones o capacidad para identificar información adicional necesaria. De este modo, las actividades de orientación podrían generar progresivamente evidencia sobre su contribución al proceso de construcción del proyecto.

Ampliar posibilidades sin prescribirlas

Existe una diferencia fundamental entre ampliar horizontes y orientar hacia determinadas profesiones. La primera función aumenta el espacio de posibilidades que el estudiante puede considerar; la segunda podría convertirse en una prescripción basada en expectativas externas sobre qué opciones resultan más valiosas o adecuadas.

Una orientación integral debe mantener abierta esta distinción. Presentar carreras musicales emergentes o diversificadas no significa considerar que sean preferibles a la interpretación o la docencia. Del mismo modo, mostrar estudios universitarios compatibles con intereses del estudiante no pretende alejarlo de la música. La finalidad consiste en que las alternativas relevantes puedan ser conocidas antes de ser aceptadas o descartadas.

Este principio resulta especialmente importante cuando el estudiante presenta elevado potencial en uno o varios ámbitos. Una fortaleza identificada puede orientar la exploración hacia posibilidades que quizá no habían sido consideradas, pero no debería reducirla. El conocimiento de capacidades adquiere valor orientador cuando abre preguntas y oportunidades, no cuando cierra anticipadamente el abanico de decisiones.

La exploración profesional puede contribuir también a cuestionar representaciones excesivamente lineales del

futuro. La literatura sobre carreras musicales muestra que la vida profesional puede incorporar combinaciones, transiciones y reajustes difíciles de anticipar durante la adolescencia (Bartleet et al., 2019). Conocer esta diversidad puede ayudar a sustituir preguntas excesivamente cerradas —«¿qué profesión voy a tener?»— por otras más compatibles con la evolución contemporánea de las trayectorias: ¿qué ámbitos me interesan?, ¿qué capacidades quiero seguir desarrollando?, ¿qué tipos de actividad puedo combinar?, ¿qué formación necesitaría?, ¿qué experiencias podrían ayudarme a conocer mejor estas posibilidades?

Estas preguntas no eliminan la necesidad de tomar decisiones concretas. El estudiante deberá elegir modalidades, centros, estudios y, progresivamente, compromisos formativos y profesionales. Pero permiten situar esas decisiones dentro de un horizonte suficientemente amplio para que una opción concreta no sea confundida con una definición definitiva de su identidad futura.

Desde esta perspectiva, la exploración de estudios superiores y de la diversidad profesional constituye una dimensión relevante de una orientación longitudinal. Conocer posibilidades amplía el campo de decisión; contrastarlas con el autoconocimiento permite atribuirles significado; experimentar y revisar permite transformar progresivamente posibilidades en proyecto. La explora-

ción no sustituye, por tanto, la toma de decisiones, sino que contribuye a que estas puedan construirse sobre un conocimiento más amplio de uno mismo y del entorno.

Este proceso tampoco se desarrolla exclusivamente entre el estudiante y el orientador. Las representaciones de futuro se construyen en interacción con familias, tutorías, profesorado general y musical, profesores de instrumento, instituciones formativas y otros profesionales. Cada uno de estos agentes puede aportar información, expectativas y perspectivas diferentes que adquieren significado dentro del proceso de construcción del proyecto.

En un contexto de doble enseñanza, esta pluralidad de perspectivas puede resultar especialmente valiosa, pero requiere evitar que la coordinación se convierta en una acumulación de recomendaciones sobre lo que el estudiante debería hacer. Ampliar posibilidades exige también preservar la posibilidad de elegir entre ellas. La función orientadora consiste en facilitar que las distintas perspectivas puedan ser conocidas y contrastadas sin sustituir la autonomía progresiva del estudiante.

La exploración se vincula así con una dimensión más amplia del marco propuesto. Conocer alternativas, acceder a experiencias y referentes diversos y contrastar posibilidades con capacidades, intereses, valores y circunstancias contribuye a construir el proyecto; pero la calidad del acompañamiento depende también de la capacidad para

articular las aportaciones de los diferentes agentes que intervienen en la trayectoria del estudiante.

**Asesoramiento, coordinación y trabajo en red:
una orientación que trasciende la intervención
individual**

Una concepción integral de la orientación educativa no puede limitarse a las actuaciones desarrolladas directamente con el estudiante. El aprendizaje, el bienestar, la construcción de la identidad y las decisiones académicas, artísticas y profesionales se producen dentro de contextos en los que intervienen diferentes personas, instituciones y servicios. Por ello, acompañar longitudinalmente el desarrollo requiere no solo intervenir con el alumnado, sino también asesorar, coordinar y facilitar la colaboración entre los agentes que participan en su trayectoria.

Esta perspectiva no implica diluir las responsabilidades profesionales ni considerar que todos los agentes desempeñan funciones equivalentes. Profesorado, tutorías, familias, orientación, equipos directivos y servicios especializados disponen de conocimientos, responsabilidades y ámbitos de actuación diferentes. El valor de una perspectiva sistémica reside precisamente en articular esas contribuciones manteniendo la especificidad de cada función y evitando tanto la desconexión entre actuaciones como la

sustitución impropia de unas competencias profesionales por otras.

La literatura sobre colaboración escolar e interprofesional proporciona fundamento para esta aproximación. Las revisiones disponibles identifican como elementos relevantes la comunicación, la confianza, la claridad de roles, la definición compartida de objetivos y la coordinación entre profesionales. Griffiths et al. (2021), sitúan la colaboración escolar como un proceso multidimensional en el que las relaciones entre diferentes agentes pueden contribuir a abordar necesidades educativas complejas. De manera específica, Johnson et al. (2020), en una revisión sistemática sobre asociaciones interprofesionales vinculadas con la orientación escolar y alumnado con necesidades específicas, destacan la importancia de estructuras que permitan coordinar perspectivas y responsabilidades.

Esta evidencia debe interpretarse con prudencia. La existencia de coordinación no garantiza por sí misma mejores resultados y las investigaciones muestran heterogeneidad en procedimientos, contextos e indicadores. Por ello, resulta más defendible considerar la coordinación como condición organizativa relevante para una orientación integral que atribuirle efectos automáticos sobre el desarrollo o bienestar del alumnado.

El profesorado y la tutoría como agentes de acompañamiento

El profesorado ocupa una posición privilegiada para observar la evolución cotidiana del estudiante. Rendimiento, participación, motivación, relaciones, cambios en el comportamiento, respuesta ante las demandas o evolución de intereses pueden manifestarse en contextos diferentes y aportar información relevante para la orientación. Esta proximidad no convierte al profesorado en responsable de la evaluación psicopedagógica o del acompañamiento especializado, pero sí lo sitúa como agente esencial de observación, apoyo y colaboración.

La acción tutorial constituye un espacio especialmente relevante para esta función. Su continuidad permite acompañar procesos académicos y personales, favorecer la participación del alumnado, detectar cambios y conectar actuaciones desarrolladas en diferentes ámbitos. Desde una perspectiva longitudinal, la tutoría puede contribuir además a mantener continuidad entre momentos que, considerados aisladamente, podrían aparecer como intervenciones independientes: adaptación, desarrollo académico, bienestar, decisiones, transiciones y seguimiento.

En los centros integrados de enseñanzas musicales aparece una singularidad adicional: la coexistencia de tutoría de las enseñanzas generales y tutoría musical. Esta doble

perspectiva puede aportar información complementaria sobre el funcionamiento del estudiante en dos contextos formativos que comparten alumnado, pero presentan demandas, experiencias y formas de relación diferentes. La regulación y organización de estos centros reconocen funciones tutoriales vinculadas a ambas enseñanzas, mientras que en la experiencia institucional del CIEM la coordinación entre tutoría de secundaria, tutoría musical y equipos docentes forma parte de los mecanismos utilizados para conectar la información procedente de los dos ámbitos formativos.

La doble tutoría no debería interpretarse únicamente como una particularidad organizativa. Desde el marco desarrollado en este capítulo, puede constituir una oportunidad para obtener perspectivas complementarias sobre una misma evolución educativa. Un cambio en motivación, organización, bienestar o expectativas puede manifestarse de manera diferente en las enseñanzas generales y musicales. La coordinación permite contrastar estas perspectivas sin asumir que cualquier diferencia entre ellas constituye necesariamente un problema.

Dentro del ámbito musical, el profesor de instrumento puede desempeñar asimismo una influencia especialmente significativa. La relación individual prolongada, el conocimiento del desarrollo técnico y artístico y la proximidad a experiencias de interpretación pueden situar a

este docente en una posición relevante en los procesos de socialización e identidad musical. La evidencia disponible sobre estas relaciones procede, no obstante, de contextos y metodologías diversos y debe interpretarse con cautela.

Esta influencia no convierte al profesor de instrumento en orientador académico-profesional ni implica que deba determinar las decisiones futuras del estudiante. Precisamente porque puede constituir una figura de referencia significativa, la coordinación con tutoría y orientación puede contribuir a distinguir entre valoración artística, expectativas profesionales y decisión personal. En la literatura revisada se identificó escasa evidencia específica sobre la relación entre el profesor de instrumento y los profesionales de la orientación, lo que señala un ámbito relevante para futuras investigaciones.

La familia como contexto de desarrollo y decisión

La familia constituye otro de los contextos fundamentales en los que se desarrolla la trayectoria del estudiante. Su influencia puede expresarse mediante expectativas, valores, experiencias, recursos, apoyo emocional, información, posibilidades organizativas o interpretaciones sobre el futuro. En adolescentes que mantienen una formación musical especializada, esta participación puede adquirir especial relevancia debido a la duración de la

trayectoria, las exigencias de práctica, los desplazamientos, la inversión temporal y las decisiones progresivas sobre continuidad.

La literatura sobre adolescentes músicos muestra que los valores familiares pueden participar en la configuración de los futuros imaginados y, en determinados casos, entrar en tensión con aspiraciones musicales o universitarias (Goopy, 2023). Sin embargo, reducir el papel familiar a categorías simples de «apoyo» o «presión» impediría comprender la diversidad de situaciones existentes. La familia puede facilitar oportunidades, expresar preocupaciones legítimas, sostener determinadas expectativas o interpretar de forma diferente las posibilidades del estudiante.

Desde la orientación, el trabajo con las familias puede contribuir a proporcionar información, contextualizar decisiones, favorecer el diálogo y ayudar a distinguir entre las expectativas de los adultos y el proyecto progresivamente construido por el adolescente. Esta función adquiere especial importancia cuando existen varias opciones razonables o cuando las decisiones implican consecuencias organizativas, económicas o familiares relevantes.

La participación familiar tampoco debe sustituir la autonomía progresiva del estudiante. A medida que avanza la adolescencia, la orientación necesita favorecer que

el alumno adquiriera un papel creciente en la definición de objetivos y decisiones. La familia continúa siendo un contexto de apoyo y referencia, pero la construcción del proyecto requiere que el estudiante pueda diferenciar progresivamente aquello que desea de aquello que otros consideran conveniente para él.

El Departamento de Orientación como estructura de articulación

En este entramado, el Departamento de Orientación ocupa una posición particular. Su función no consiste en centralizar todas las actuaciones ni en sustituir las responsabilidades del profesorado, las tutorías, las familias o los servicios externos. Su aportación específica reside, entre otras funciones, en integrar información educativa relevante, aportar conocimiento especializado, asesorar, facilitar procesos de toma de decisiones y coordinar respuestas cuando intervienen diferentes agentes.

Esta función cuenta con un respaldo normativo especialmente claro en los centros integrados de enseñanzas musicales de la Comunidad de Madrid. El Decreto 8/2022, de 16 de marzo, atribuye al Departamento de Orientación funciones relacionadas con la organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la acción tutorial; la contribución a las decisiones académicas, for-

mativas y profesionales; la participación en el POAP y el PAT; la colaboración preventiva con el profesorado y la promoción de la cooperación con las familias (Decreto 8/2022, de 16 de marzo).

Esta regulación permite fundamentar una idea relevante para el marco que se está construyendo: el asesoramiento y la coordinación no constituyen actividades periféricas añadidas a la intervención con el alumnado, sino dimensiones propias de la función orientadora. La integralidad no exige que el orientador intervenga directamente en todos los ámbitos, sino que contribuya a que las diferentes respuestas puedan relacionarse cuando las necesidades del estudiante así lo requieren.

En un contexto de doble enseñanza, esta función de articulación adquiere una relevancia particular. Los departamentos didácticos de las enseñanzas generales y musicales pueden disponer de perspectivas diferentes sobre el mismo estudiante; las exigencias de ambos ámbitos pueden coincidir temporalmente; las decisiones académicas pueden afectar a la continuidad artística y viceversa. La coordinación permite situar estas informaciones dentro de una visión más amplia, evitando que cada ámbito interprete la evolución del alumno exclusivamente desde sus propias demandas.

Coordinación con servicios educativos especializados

Una orientación integral requiere asimismo reconocer los límites de los recursos disponibles dentro del propio centro. Determinadas necesidades pueden requerir asesoramiento o intervención de servicios especializados que aportan conocimientos y recursos complementarios.

En la Comunidad de Madrid existen recursos especializados de apoyo al alumnado con altas capacidades y a los centros educativos que lo atienden. Entre ellos se encuentran el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades, creado mediante la Orden 2642/2020, de 16 de octubre, y el Centro Regional de Enriquecimiento Educativo para alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (CREACIM), creado mediante el Decreto 243/2023, de 4 de octubre, y vinculado a la organización y coordinación del Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnado con Altas Capacidades (PEAC) (Orden 2642/2020, de 16 de octubre; Decreto 243/2023, de 4 de octubre).

Estos recursos resultan especialmente pertinentes en contextos en los que existe alumnado con altas capacidades, alto potencial o talentos específicos. Sin embargo, dentro del marco de este capítulo su importancia no reside en volver a desarrollar los procedimientos de identificación

o enriquecimiento, sino en mostrar cómo el centro puede conectar su respuesta educativa con una red especializada cuando las necesidades o posibilidades de desarrollo lo aconsejan.

La coordinación externa amplía así los recursos disponibles sin desplazar la responsabilidad educativa del centro. El servicio especializado puede aportar asesoramiento, programas o conocimiento experto; el centro mantiene el conocimiento cotidiano del estudiante y la responsabilidad sobre la respuesta educativa ordinaria. La calidad de la coordinación depende, por tanto, de una adecuada delimitación de funciones y de mecanismos de intercambio de información pertinentes y proporcionados.

Bienestar y coordinación con servicios de salud mental

La dimensión sistémica adquiere especial relevancia cuando aparecen necesidades relacionadas con salud mental. Como se estableció en el capítulo anterior, la orientación educativa puede participar en promoción, prevención, detección de indicadores, apoyo educativo y seguimiento, pero estas funciones no deben confundirse con diagnóstico o tratamiento clínico.

Cuando las necesidades exceden el ámbito educativo, la coordinación con servicios sanitarios puede contribuir a

mantener continuidad entre las actuaciones sin trasladar al centro competencias que no le corresponden. En la Comunidad de Madrid existen mecanismos y recursos de coordinación entre los ámbitos educativo y sanitario para determinadas situaciones que requieren atención especializada. En este capítulo, su relevancia reside fundamentalmente en mostrar la necesidad de articular niveles diferenciados pero coordinables de respuesta, y no en atribuir al centro educativo funciones clínicas.

Desde una perspectiva longitudinal, esta coordinación resulta especialmente importante porque la derivación no debería significar la desaparición de las necesidades del estudiante del ámbito educativo. Aunque el diagnóstico o tratamiento corresponda a profesionales sanitarios, el alumno continúa participando en la vida escolar y puede necesitar ajustes, seguimiento, coordinación con la familia y planificación de su continuidad educativa. Del mismo modo, la información clínica solo debe incorporarse al contexto educativo en la medida necesaria y de acuerdo con los procedimientos de confidencialidad y protección correspondientes.

Esta delimitación permite formular una secuencia coherente con el marco preventivo desarrollado previamente:



Esta secuencia no constituye un protocolo clínico ni sustituye los procedimientos establecidos por los servicios correspondientes; su finalidad es representar la continuidad posible entre diferentes niveles de respuesta manteniendo la delimitación de competencias.

Centros superiores y profesionales como parte de la red orientadora

La red de acompañamiento no se limita a los agentes que intervienen dentro de la educación secundaria. A medida que se aproximan las transiciones, instituciones de educación superior y profesionales pueden aportar información que el centro no posee de manera directa sobre requisitos, culturas formativas, experiencias de acceso y realidad laboral.

La colaboración con centros superiores de música, universidades y profesionales puede incorporarse así al proceso de orientación sin convertir a estos agentes en responsables de la decisión. Su función es ampliar y actualizar la información disponible, ofrecer experiencias y perspectivas y aproximar al estudiante a contextos que pueden formar parte de su futuro.

Esta dimensión conecta con las actuaciones analizadas en el apartado anterior. La participación de responsables de centros superiores y profesionales diversos en actividades de orientación puede interpretarse como apertura de la red educativa hacia contextos futuros, facilitando que la transición se prepare mediante contacto progresivo con instituciones y realidades profesionales.

En los contextos musicales esta apertura resulta especialmente relevante porque las trayectorias posteriores pueden adoptar configuraciones muy diferentes y porque el mundo profesional puede combinar formación, interpretación, docencia, producción, gestión y otras actividades. El contacto con agentes externos contribuye a que la orientación no dependa únicamente del conocimiento que posee el centro sobre opciones que evolucionan con el tiempo.

Una red articulada alrededor del estudiante

La incorporación de múltiples agentes plantea, finalmente, un riesgo que debe evitarse: confundir una red amplia con una acumulación de voces sobre lo que el estudiante debería hacer. Cuanto mayor es el número de adultos y profesionales implicados, mayor puede ser también la diversidad de expectativas, recomendaciones e interpretaciones.

La función de la coordinación no consiste en alcanzar necesariamente una opinión unánime sobre el futuro del alumno. Profesorado académico, profesor de instrumento, familia y orientación pueden valorar de manera diferente una determinada posibilidad, y esa diversidad puede aportar información útil si se mantiene claramente diferenciada de la decisión final.

Una orientación centrada en la autonomía debe ayudar al estudiante a comprender estas perspectivas, identificar qué información aportan, contrastarlas con sus propios intereses y valores y asumir progresivamente la responsabilidad sobre las decisiones que le corresponden. La red no sustituye al estudiante; amplía los recursos desde los que puede comprender y construir su proyecto.

Esta idea permite precisar también el papel del orientador. Más que convertirse en el profesional que dispone

de todas las respuestas, puede desempeñar una función de articulación: conectar información, facilitar comunicación, identificar cuándo es necesario incorporar otros recursos, mantener continuidad entre actuaciones y ayudar a preservar el lugar del estudiante dentro de procesos en los que intervienen múltiples agentes.

En los contextos de alta exigencia, donde pueden coincidir desarrollo elevado del potencial, demandas académicas y artísticas, decisiones complejas y necesidades de bienestar, esta función articuladora adquiere especial relevancia. La integralidad de la orientación no depende de que un único profesional abarque todas las dimensiones, sino de la capacidad del sistema educativo para relacionar conocimiento, apoyos, decisiones y recursos sin perder la continuidad del desarrollo individual.

Desde esta perspectiva, asesoramiento, coordinación y trabajo en red constituyen mecanismos transversales que permiten conectar las diferentes dimensiones desarrolladas hasta ahora: conocimiento del estudiante, personalización, bienestar, construcción del proyecto, exploración de posibilidades y preparación de transiciones. Sin embargo, para que esta integración sea verdaderamente longitudinal es necesario añadir una última condición: seguir la evolución y disponer de capacidad para revisar decisiones, apoyos y prioridades cuando cambian el estudiante o su contexto.

Seguimiento y reajuste: una orientación que acompaña el cambio

El carácter longitudinal de la orientación educativa exige incorporar el seguimiento como algo más que la comprobación posterior de una intervención o de una medida adoptada. Si capacidades, necesidades, intereses, bienestar, circunstancias y proyectos pueden evolucionar, también debe poder modificarse la respuesta orientadora. El seguimiento adquiere así una función de continuidad, interpretación y reajuste que conecta diferentes momentos del desarrollo y permite revisar la pertinencia de decisiones y apoyos a medida que cambia el estudiante y su contexto.

Esta concepción se diferencia de un seguimiento centrado exclusivamente en determinar si una actuación concreta ha producido los resultados esperados. Ese nivel continúa siendo necesario cuando se implementan medidas educativas específicas, pero una orientación integral requiere una mirada más amplia. La cuestión no es únicamente si una medida funciona, sino también si continúa respondiendo a las necesidades, intereses y objetivos actuales del estudiante, si han aparecido nuevas circunstancias y si las decisiones previamente adoptadas mantienen su significado.

La longitudinalidad introduce, por tanto, una dimensión temporal en el conocimiento orientador. Una información

obtenida en un determinado momento —una fortaleza identificada, un interés expresado, una necesidad detectada, una decisión académica o una expectativa profesional— constituye una evidencia situada, no una descripción definitiva. Su valor aumenta cuando puede contrastarse posteriormente con nuevas experiencias y utilizarse para comprender continuidades, cambios y posibles reajustes.

Esta consideración resulta especialmente importante durante la adolescencia. La construcción de identidad, los intereses, la percepción de competencia, las relaciones, las expectativas y las representaciones del futuro continúan evolucionando durante estos años. Los enfoques contemporáneos de desarrollo vocacional consideran precisamente las decisiones como procesos vinculados a exploración, adaptación y transición, y no como elecciones aisladas que deban permanecer necesariamente estables. La *Career Construction Theory* y el enfoque de *Life Design* sitúan la capacidad para reinterpretar experiencias y responder a contextos cambiantes entre los elementos relevantes de la construcción de carrera (Savickas et al., 2009).

El concepto de *career adaptability* aporta también elementos útiles para comprender esta dimensión dinámica. La preocupación por el futuro, el control, la curiosidad y la confianza no se refieren únicamente a la adopción de una decisión, sino a recursos para afrontar tareas y tran-

siciones que pueden sucederse a lo largo del desarrollo. La evidencia disponible muestra asociaciones entre adaptabilidad y diferentes indicadores educativos y profesionales, aunque no permite concluir que el mero seguimiento orientador produzca por sí mismo mayores niveles de adaptación (Rudolph et al., 2017).

Desde esta perspectiva, revisar una decisión no equivale necesariamente a corregir un error. Puede responder a una evolución razonable de intereses, a nueva información, a experiencias no previstas, a cambios en las circunstancias personales o familiares o a una comprensión más ajustada de las posibilidades existentes. Una orientación longitudinal necesita, por ello, crear condiciones para que las decisiones posean suficiente consistencia para orientar la acción y, simultáneamente, suficiente flexibilidad para poder ser reconsideradas.

Del seguimiento de las medidas al seguimiento del desarrollo

Esta ampliación del concepto de seguimiento resulta especialmente relevante respecto a los procesos de identificación y personalización desarrollados anteriormente. El seguimiento de una respuesta educativa permite valorar su adecuación y modificarla cuando resulte necesario. Sin embargo, cuando esta información se incorpora a una perspectiva longitudinal, puede cumplir además una se-

gunda función: contribuir al conocimiento acumulativo del estudiante y relacionar su evolución educativa con cambios en intereses, autonomía, bienestar y proyecto.

No se trata de mantener indefinidamente abiertos todos los procesos de evaluación ni de someter al alumnado a una observación permanente. La continuidad orientadora no exige acumular datos, sino conservar y actualizar aquella información que resulte pertinente para las decisiones educativas posteriores. Esta distinción es importante: disponer de más información no garantiza una mejor orientación si esa información carece de finalidad definida o no se revisa críticamente.

El seguimiento longitudinal requiere, por ello, seleccionar indicadores relacionados con las preguntas que se pretende responder. Ante una medida de personalización puede interesar su adecuación educativa; ante una situación de bienestar, la evolución del funcionamiento y de los apoyos; ante una decisión académica o profesional, la persistencia de intereses, el conocimiento de alternativas o la preparación de una transición. Las fuentes y procedimientos pueden ser diferentes porque las finalidades también lo son.

Esta diferenciación evita convertir la orientación integral en un sistema único de evaluación permanente. Integrar no significa medir todo con el mismo procedimiento, sino

conectar información relevante procedente de procesos distintos cuando su relación resulta necesaria para comprender la evolución del estudiante.

Seguimiento de intereses, identidad y proyecto

La dimensión académico-profesional proporciona un ejemplo especialmente claro de la necesidad de seguimiento. Un interés expresado en los primeros cursos de Educación Secundaria puede consolidarse, diversificarse o desaparecer; una aspiración musical puede adquirir mayor relevancia, convivir con nuevos intereses académicos o dejar de ocupar un lugar central; una opción inicialmente descartada puede adquirir significado después de una experiencia o de un mayor conocimiento del campo profesional.

La orientación puede contribuir a hacer visibles estos cambios mediante espacios periódicos de reflexión que permitan recuperar decisiones anteriores y preguntarse qué permanece y qué ha cambiado. Esta revisión no debería convertirse en una exigencia constante de definir el futuro. Su finalidad consiste en favorecer continuidad reflexiva: ayudar al estudiante a reconocer cómo evolucionan sus intereses y expectativas y qué experiencias han contribuido a esa evolución.

Esta perspectiva permite interpretar el proyecto académico, artístico y profesional como una construcción progre-

siva. Las decisiones adoptadas en diferentes momentos adquieren sentido cuando pueden relacionarse con experiencias anteriores y con nuevas posibilidades. El seguimiento permite que el estudiante no tenga que comenzar desde cero ante cada transición y, al mismo tiempo, evita que una decisión previa se convierta en un compromiso que ya no puede cuestionarse.

En alumnado con formación musical especializada esta continuidad puede resultar especialmente relevante. La inversión temporal y personal realizada durante años puede conferir a la música un peso importante en la identidad, pero dicho peso puede modificarse. El seguimiento orientador puede ayudar a diferenciar entre el valor que conserva la experiencia musical, el interés por continuar desarrollándola y la decisión de convertirla o no en una trayectoria profesional.

Seguimiento del bienestar y de las condiciones de exigencia

El seguimiento longitudinal incorpora también la evolución del bienestar, pero sin convertirla en vigilancia clínica. Como se ha señalado anteriormente, las demandas académicas y artísticas cambian a lo largo del tiempo y pueden coincidir con periodos especialmente significativos: evaluaciones, audiciones, preparación de pruebas de acceso, decisiones sobre estudios superiores o incremento de las exigencias formativas.

Una orientación preventiva puede atender a cambios relevantes en el funcionamiento y valorar si los recursos y apoyos continúan siendo suficientes. La finalidad no es determinar mediante el seguimiento la existencia de trastornos psicológicos, sino reconocer cuándo una situación requiere mayor apoyo educativo, una valoración específica o coordinación con servicios especializados.

El bienestar adquiere además una función relevante en la revisión de decisiones. Una opción inicialmente coherente con las capacidades e intereses del estudiante puede necesitar reconsideración si las condiciones en las que se desarrolla resultan persistentemente incompatibles con otras dimensiones importantes de su funcionamiento. Del mismo modo, la presencia de esfuerzo, cansancio o tensión ante retos significativos no constituye por sí misma evidencia de que una trayectoria deba modificarse. La interpretación requiere considerar duración, intensidad, significado, recursos disponibles y funcionamiento global.

Por ello, el seguimiento no debería responder a una lógica de eliminar toda dificultad, sino de distinguir entre demandas asumibles dentro de un proceso de desarrollo y situaciones que requieren reajustar condiciones, apoyos o decisiones.

Reajustar sin interpretar el cambio como fracaso

La posibilidad de reajuste constituye una consecuencia necesaria de una orientación longitudinal. Si el estudiante y el contexto cambian, mantener una respuesta exclusivamente porque fue adecuada en el pasado puede resultar tan poco personalizado como aplicar inicialmente una medida uniforme.

El reajuste puede afectar a distintos niveles. Puede modificarse una estrategia de aprendizaje, una medida de enriquecimiento, la intensidad de un apoyo, la organización temporal, una expectativa académica, el peso relativo de la formación musical, una decisión sobre estudios superiores o la forma en que se combinan diferentes proyectos.

Esta flexibilidad resulta particularmente importante en contextos de alta exigencia, donde pueden existir expectativas elevadas vinculadas al rendimiento o al potencial. La continuidad puede llegar a interpretarse como indicador de éxito y el cambio como pérdida de oportunidades. Una orientación centrada en el desarrollo necesita cuestionar esta equivalencia. Persistir no es siempre desarrollar y modificar una trayectoria no implica necesariamente renunciar al potencial.

La revisión puede constituir, en determinadas circunstancias, una expresión de mayor autoconocimiento y auto-

mía. Decidir que una capacidad valiosa no se convertirá en profesión, modificar una elección universitaria, reducir temporalmente una determinada exigencia o reorganizar prioridades puede formar parte de una construcción más ajustada del proyecto.

Esto no significa que la orientación deba promover cambios constantes ni relativizar cualquier compromiso. El desarrollo requiere también continuidad, esfuerzo y capacidad para afrontar dificultades. La función orientadora consiste precisamente en ayudar a distinguir entre dificultades inherentes a objetivos significativos y señales de que las condiciones o el propio objetivo necesitan ser reconsiderados.

Continuidad de la información y coordinación entre etapas y agentes

El seguimiento longitudinal plantea también una cuestión organizativa: la información educativa se genera en momentos y contextos diferentes y puede perder continuidad cuando cambian cursos, tutorías, profesorado o etapas.

Una orientación integral requiere mecanismos que permitan preservar aquella información que resulte relevante sin convertir el expediente del estudiante en una acumulación indiscriminada de datos. La continuidad debe

responder a criterios de pertinencia, finalidad educativa y tratamiento responsable de la información.

En un centro integrado, la coordinación entre tutorías académica y musical, equipos docentes y Departamento de Orientación puede facilitar esta continuidad dentro de una misma institución. El conocimiento compartido sobre cambios significativos, apoyos o decisiones puede contribuir a evitar interpretaciones parciales y a preparar transiciones con mayor información.

Cuando la trayectoria continúa fuera del centro, la continuidad adopta otra forma. La orientación puede ayudar a preparar al estudiante para que sea progresivamente capaz de explicar su propio recorrido, reconocer los apoyos que necesita, identificar sus fortalezas y comunicar sus objetivos, reduciendo así la dependencia de que toda la información sea transmitida institucionalmente entre servicios.

Esta dimensión conecta longitudinalidad y autonomía: el objetivo final no consiste en mantener indefinidamente al estudiante bajo seguimiento, sino en favorecer que adquiera recursos para gestionar progresivamente su propio desarrollo y sus decisiones.

El seguimiento como mecanismo de integración

El seguimiento adquiere, finalmente, una función particularmente relevante dentro del marco desarrollado en este capítulo: permite conectar procesos que de otro modo podrían permanecer separados.

El conocimiento inicial del estudiante informa sobre fortalezas y necesidades; la personalización genera oportunidades y apoyos; la prevención incorpora recursos y atención al bienestar; la orientación académico-profesional favorece exploración y decisiones; las transiciones modifican las demandas y contextos; y la coordinación permite movilizar diferentes agentes. El seguimiento devuelve información sobre la evolución de todos estos procesos y permite reajustarlos.

Esta función no convierte el seguimiento en un nuevo procedimiento único ni implica que todos los ámbitos deban evaluarse simultáneamente. Su aportación es temporal y relacional: proporciona continuidad entre actuaciones desarrolladas en momentos diferentes y permite interpretar nueva información a la luz del recorrido anterior.

Aquí se sitúa una de las diferencias fundamentales respecto a una concepción exclusivamente procedimental. El seguimiento deja de constituir únicamente la fase final de una secuencia para convertirse en un mecanismo trans-

versal de retroalimentación. Después de una decisión puede aparecer nueva exploración; después de una medida puede surgir una necesidad diferente; después de una transición pueden modificarse identidad y expectativas. El proceso no responde necesariamente a una secuencia lineal.

Por ello, una representación adecuada de la orientación longitudinal no debería adoptar la forma de una cadena cerrada con principio y final, sino la de un proceso en el que conocimiento, desarrollo, bienestar, proyecto, decisiones y contexto se revisan recíprocamente a lo largo del tiempo.

Esta concepción permite comprender con mayor precisión qué significa acompañar trayectorias académicas, artísticas y profesionales. No significa intervenir continuamente ni dirigir el recorrido del estudiante. Significa mantener capacidad de conexión, seguimiento y reajuste en aquellos momentos en los que la evolución del estudiante, sus decisiones o las transiciones requieren una nueva respuesta orientadora.

La longitudinalidad no se define, por tanto, por la cantidad de actuaciones realizadas ni por la permanencia indefinida de la intervención, sino por la existencia de continuidad entre conocimiento, decisiones, apoyos y revisiones sucesivas.

A partir de los componentes desarrollados —conocimiento integral, personalización, bienestar, construcción del proyecto, exploración, transiciones, trabajo en red y seguimiento— es posible plantear ahora su articulación dentro de una propuesta común. El apartado siguiente presenta esta integración como un marco conceptual de orientación educativa integral y longitudinal en contextos de alta exigencia, diferenciando los elementos respaldados directamente por la evidencia de aquellos que resultan de su integración y requieren validación posterior.

Propuesta de un marco integral y longitudinal de orientación educativa en contextos de alta exigencia

Los análisis desarrollados a lo largo del capítulo permiten identificar un conjunto de dimensiones que, aun respondiendo a finalidades y procedimientos diferenciados, convergen en una concepción de la orientación educativa centrada en el desarrollo global y continuado del estudiante. El conocimiento de potencialidades y necesidades, la personalización de la respuesta, la promoción del bienestar, la construcción progresiva del proyecto académico, artístico y profesional, la preparación de las transiciones, el asesoramiento y la coordinación con diferentes agentes y el seguimiento no constituyen necesariamente fases sucesivas de un mismo procedimiento.

Pueden entenderse, más bien, como funciones interrelacionadas que adquieren continuidad cuando se articulan a lo largo del desarrollo educativo.

Esta integración constituye el punto de partida del marco que se propone. No se plantea como un modelo de eficacia demostrada ni como sustitución de las estructuras y funciones actualmente atribuidas a la orientación. Tampoco pretende establecer un protocolo único aplicable de forma homogénea a cualquier contexto. Su finalidad es fundamentalmente conceptual y organizativa: ofrecer una estructura que permita comprender cómo diferentes funciones orientadoras pueden relacionarse alrededor del desarrollo, bienestar y progresiva construcción del proyecto del estudiante en contextos caracterizados por demandas elevadas y trayectorias formativas complejas.

La propuesta se apoya en tres tipos de fundamentos. En primer lugar, la evidencia científica respalda una concepción evolutiva del desarrollo académico y vocacional, la importancia de la exploración, la identidad, la adaptabilidad y las transiciones, así como la influencia de apoyos y condiciones contextuales (Savickas et al., 2009; Lent et al., 2016; Rudolph et al., 2017). En segundo lugar, la literatura sobre colaboración permite fundamentar la participación coordinada de diferentes agentes, aunque no autoriza a atribuir efectos positivos automáticos a cualquier modalidad de coordinación (Griffiths et al., 2021;

Johnson et al., 2020). En tercer lugar, el marco normativo atribuye a la orientación educativa funciones relacionadas con aprendizaje, acción tutorial, orientación académica y profesional, prevención, asesoramiento al profesorado, colaboración con las familias y coordinación. La articulación específica de estas dimensiones dentro de un marco integral y longitudinal constituye, sin embargo, una propuesta derivada de la integración de estas fuentes y requiere contraste empírico posterior.

Tres finalidades complementarias de la orientación

A partir de esta integración pueden distinguirse tres grandes finalidades que organizan el marco: desarrollo y personalización; bienestar y prevención; y construcción y acompañamiento del proyecto académico, artístico y profesional. Estas dimensiones no pretenden agotar las funciones de la orientación ni establecer compartimentos independientes. Permiten organizar los principales componentes analizados y mostrar sus relaciones.

Desarrollo y personalización

La primera finalidad se refiere al conocimiento y desarrollo del estudiante. Incluye la identificación de capacidades, fortalezas, necesidades, intereses y recursos, así como el ajuste de oportunidades y apoyos educativos.

Desde la perspectiva propuesta, conocer no tiene una finalidad clasificatoria. La información adquiere valor cuando contribuye a favorecer el aprendizaje, proporcionar oportunidades, desarrollar potencialidades, responder a necesidades y aumentar progresivamente el autoconocimiento y la autonomía.

La personalización tampoco se concibe como respuesta definitiva a un perfil estable. Debe permanecer abierta a revisión conforme cambian las características, intereses, necesidades y objetivos del estudiante. Esta dimensión recupera los procesos de identificación, evaluación y personalización desarrollados previamente, pero los sitúa ahora como recursos para el desarrollo, no como arquitectura completa de la orientación.

Bienestar y prevención

La segunda finalidad incorpora el bienestar dentro del desarrollo educativo sin convertirlo en una categoría clínica ni en un objetivo separado del resto de la trayectoria.

La promoción de recursos personales y sociales, la prevención, la detección orientadora, el seguimiento y, cuando resulta necesario, la coordinación con servicios especializados permite ampliar la capacidad de respuesta antes y después de que aparezcan dificultades significativas.

En el marco longitudinal, el bienestar adquiere además otra función: proporciona información relevante para interpretar las condiciones en las que una determinada trayectoria puede mantenerse, intensificarse o necesitar reajustes. Esta incorporación no implica identificar exigencia con riesgo ni utilizar el bienestar como criterio único para adoptar decisiones. Permite considerar conjuntamente demandas, recursos, autonomía, apoyos y significado personal.

Construcción y acompañamiento del proyecto académico, artístico y profesional

La tercera finalidad se refiere a la construcción progresiva del proyecto del estudiante mediante autoconocimiento, exploración, identidad, acceso a información, conocimiento de oportunidades, toma de decisiones y preparación de transiciones.

Esta dimensión trasciende una concepción terminal de la orientación académica y profesional. Las decisiones se desarrollan progresivamente, pueden ser revisadas y requieren relacionar capacidades e intereses con valores, expectativas, oportunidades, apoyos y condiciones contextuales.

En los contextos académico-musicales, esta construcción puede implicar decisiones especialmente complejas so-

bre continuidad de la formación artística, acceso a estudios superiores de música, estudios universitarios, compatibilización o secuenciación de diferentes itinerarios y diversidad de futuros profesionales. La orientación no determina cuál de estas posibilidades constituye el resultado deseable, sino que contribuye a ampliar, analizar y contrastar opciones para favorecer decisiones progresivamente autónomas e informadas.

El estudiante como sujeto activo del proceso

Las tres finalidades convergen en un principio central: el estudiante no constituye únicamente el destinatario de las actuaciones orientadoras, sino un participante progresivamente activo en su propio desarrollo.

Esta consideración resulta especialmente relevante durante la adolescencia. La autonomía no aparece de forma inmediata ni supone ausencia de apoyos. Se construye mediante oportunidades para comprender información, expresar intereses y preocupaciones, contrastar perspectivas, explorar alternativas, participar en decisiones y asumir progresivamente sus consecuencias.

Desde esta perspectiva, la orientación no debería aspirar a diseñar una trayectoria óptima para el estudiante desde fuera. Puede proporcionar conocimiento especializado, generar oportunidades, identificar riesgos o barreras,

facilitar información y ayudar a anticipar consecuencias, pero el proyecto personal requiere una participación progresivamente mayor de quien deberá desarrollarlo.

Este principio permite también delimitar la función del conocimiento psicopedagógico. Una evaluación puede aportar información sobre capacidades y necesidades; el rendimiento puede mostrar determinados niveles de competencia; el profesorado puede aportar observaciones relevantes y la familia puede proporcionar conocimiento contextual. Ninguna de estas fuentes, aisladamente o en conjunto, permite determinar automáticamente qué proyecto debe adoptar el estudiante.

El marco propuesto sitúa, por tanto, la autonomía y la agencia como principios transversales: conocer mejor al estudiante debe aumentar las posibilidades de personalización y reflexión, no reducir su futuro a una predicción basada en el perfil obtenido.

Asesoramiento y coordinación como mecanismos transversales

La integralidad del marco no implica que todas las actuaciones correspondan al Departamento de Orientación ni que un único profesional deba asumir todas las dimensiones del desarrollo.

Profesorado, tutorías, familias, equipos directivos, servicios educativos especializados, profesionales sanitarios cuando procede, centros superiores y otros agentes pueden aportar perspectivas y recursos diferentes. La función orientadora incluye intervención directa, pero también asesoramiento, consulta, coordinación y articulación de apoyos.

Estos mecanismos atraviesan las tres grandes finalidades. El desarrollo y la personalización requieren coordinación con equipos docentes; el bienestar puede requerir colaboración con tutorías, familias y servicios externos; y la construcción del proyecto necesita información procedente de diferentes enseñanzas, instituciones y ámbitos profesionales.

En los centros integrados de enseñanzas musicales, esta dimensión sistémica adquiere especial visibilidad. La coexistencia de tutoría académica y musical, profesorado perteneciente a dos ámbitos formativos, Departamento de Orientación, familias y agentes externos genera una red de perspectivas potencialmente valiosa, pero también exige mecanismos que eviten respuestas inconexas o expectativas contradictorias.

La coordinación no persigue que todos los agentes adopten una interpretación idéntica. Su función consiste en hacer posible que la información relevante pueda relacionarse y que las actuaciones mantengan suficiente co-

herencia, preservando al mismo tiempo la especificidad profesional y la autonomía del estudiante.

El seguimiento y el reajuste como dimensión longitudinal

Si las tres finalidades anteriores constituyen el contenido del marco y la coordinación facilita su articulación, el seguimiento y el reajuste proporcionan su dimensión temporal.

El marco no debería representarse como una secuencia lineal en la que primero se conoce al estudiante, después se personaliza, posteriormente se atiende al bienestar y finalmente se toman decisiones. Estos procesos pueden aparecer simultáneamente, adquirir diferente intensidad según el momento y retroalimentarse.

Una nueva experiencia puede modificar un interés; una decisión puede generar nuevas necesidades; una transición puede alterar las demandas; un cambio en bienestar puede requerir revisar una determinada organización; una oportunidad educativa puede transformar las expectativas profesionales. El seguimiento permite incorporar estas nuevas evidencias y reconsiderar la respuesta.

Por ello, el reajuste no constituye una fase final, sino una posibilidad permanente dentro del proceso. Puede afec-

tar a apoyos educativos, objetivos, prioridades, decisiones o formas de coordinación. Esta flexibilidad evita que la orientación convierta información obtenida en un momento determinado en predicciones permanentes sobre el estudiante.

La longitudinalidad se expresa así mediante una lógica de continuidad y retroalimentación, no mediante una intervención constante. Existen periodos en los que el estudiante puede requerir escasa intervención orientadora y otros en los que una transición, una decisión o una dificultad demanden mayor intensidad. El carácter longitudinal reside en que esas actuaciones puedan relacionarse con el conocimiento previo y contribuir a las decisiones posteriores.

Una respuesta proporcional y diferenciada

La integralidad requiere también evitar que todos los estudiantes reciban necesariamente las mismas actuaciones o el mismo nivel de intervención.

Desde el marco propuesto, determinadas respuestas pueden dirigirse universalmente al conjunto del alumnado: acción tutorial, promoción del bienestar, información y exploración académico-profesional, desarrollo de recursos para la toma de decisiones o conocimiento de posibilidades formativas. Otras requieren mayor focalización: en-

trevistas individuales, seguimiento específico, evaluación psicopedagógica, medidas personalizadas o coordinación con determinados agentes. Finalmente, algunas situaciones pueden necesitar servicios especializados externos.

Esta organización permite formular un principio de proporcionalidad de la respuesta. La orientación integral no consiste en intensificar la intervención con todos los estudiantes, sino en disponer de diferentes niveles de apoyo y activar aquellos que resulten pertinentes según necesidades y momentos.

En bienestar, esta lógica puede expresarse mediante promoción universal, detección orientadora, apoyo focalizado y coordinación especializada. En desarrollo del potencial, mediante oportunidades generales de enriquecimiento y respuestas más individualizadas cuando resultan necesarias. En orientación académico-profesional, mediante experiencias universales de exploración combinadas con acompañamiento individual en decisiones de mayor complejidad.

La proporcionalidad permite así integrar universalidad y personalización sin convertirlas en principios opuestos.

Aplicación al contexto de doble enseñanza académico-musical

Los centros integrados de enseñanzas musicales ofrecen un contexto particularmente adecuado para observar la necesidad de esta articulación. En ellos convergen una doble formación oficial, demandas académicas y artísticas, desarrollo intensivo de capacidades, diversidad de perfiles, decisiones sobre continuidad y profesionalización y una red de agentes pertenecientes a ámbitos formativos diferentes.

La aplicación del marco a este contexto permite considerar conjuntamente preguntas que, analizadas por separado, podrían conducir a respuestas incompletas:

- qué capacidades, fortalezas y necesidades presenta el estudiante;
- qué oportunidades educativas pueden favorecer su desarrollo;
- cómo vive las demandas de ambas enseñanzas;
- qué recursos y apoyos necesita;
- qué lugar ocupa la música en su identidad;
- qué intereses académicos está desarrollando;
- qué posibilidades formativas y profesionales conoce;

- qué decisiones se aproximan;
- qué condiciones requiere una eventual compatibilización;
- qué agentes pueden aportar información o apoyo;
- y qué aspectos deben revisarse conforme evoluciona su trayectoria.

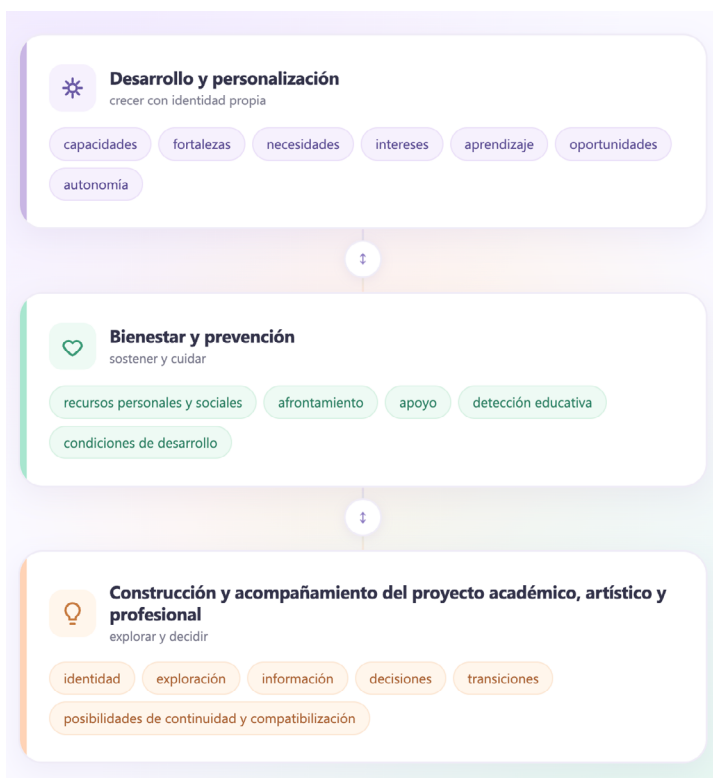
Esta integración no presupone que todos los estudiantes de un centro integrado presenten elevada exigencia de la misma manera ni que necesiten una intervención específica por cursar simultáneamente ambas enseñanzas. El marco pretende precisamente evitar esta generalización: las características del contexto justifican disponer de una orientación capaz de reconocer diferentes combinaciones de demandas, recursos, potencialidades y proyectos.

El contexto académico-musical permite asimismo mostrar que desarrollo y decisión no son procesos independientes. Las oportunidades que recibe un estudiante pueden modificar su percepción de competencia; las experiencias artísticas pueden influir en su identidad; el bienestar puede afectar a la manera en que valora determinadas opciones; y el conocimiento de nuevas profesiones puede modificar el significado que atribuye a continuar la formación musical.

La orientación integral busca hacer visibles estas interacciones sin convertirlas en relaciones causales automáticas.

Representación del marco propuesto

A partir de los componentes anteriores, el marco puede representarse mediante tres dimensiones centrales interrelacionadas:



Estas tres dimensiones se encuentran atravesadas por:



En el centro del marco se sitúa:

El estudiante como sujeto activo de su desarrollo y de la construcción progresiva de su proyecto.

Esta representación no pretende establecer una secuencia causal ni un protocolo de intervención. Su finalidad es mostrar las relaciones entre componentes que la evidencia científica, normativa y el análisis del contexto permiten considerar relevantes.

Del modelo procedimental a un marco de orientación integral

La propuesta permite, finalmente, precisar su relación con los procesos desarrollados en trabajos anteriores.

Identificación, evaluación psicopedagógica, personalización y seguimiento constituyen procedimientos relevantes para conocer necesidades y potencialidades y ajustar la respuesta educativa. Sin embargo, no agotan las funciones de una orientación integral.

El marco planteado en este capítulo amplía el foco hacia el desarrollo a lo largo del tiempo, incorporando bienestar, autonomía, construcción del proyecto, decisiones, transiciones y coordinación sistémica. El cambio no consiste en sustituir los procedimientos anteriores, sino en situarlos dentro de una concepción más amplia en la que adquieren sentido en relación con otras funciones orientadoras.

Esta distinción resulta fundamental para evitar interpretar la propuesta como una reformulación del modelo procedimental previamente desarrollado. Mientras aquel organiza procesos relacionados con conocimiento, evaluación y respuesta educativa, el presente marco se pregunta cómo pueden articularse diferentes funciones de la orientación alrededor del desarrollo continuado del estudiante y de las decisiones que configuran su recorrido académico, artístico y profesional.

La principal aportación conceptual reside, por tanto, no en incorporar funciones inexistentes, sino en modificar el principio de articulación. Desarrollo y personalización, bienestar y prevención, orientación académico-profesional, asesoramiento, coordinación y seguimiento son fun-

ciones reconocibles dentro de la orientación educativa. La propuesta consiste en analizarlas conjuntamente desde una perspectiva integral y longitudinal, evitando que cada una se convierta en una línea independiente desconectada de la evolución global del estudiante.

Alcance y límites de la propuesta

La formulación de este marco requiere delimitar con precisión su alcance. La evidencia disponible no permite afirmar que esta organización produzca mejores resultados que otros modelos de orientación ni establecer cuáles serían sus componentes mínimos o sus condiciones óptimas de implementación. Tampoco permite considerar validado específicamente un marco que integre desarrollo y personalización, bienestar y prevención, orientación académico-profesional y coordinación sistémica en adolescentes que simultanean educación secundaria y formación musical especializada.

Por ello, resulta necesario distinguir tres niveles en la propuesta.

En primer lugar, componentes respaldados directamente por la evidencia: el carácter evolutivo del desarrollo vocacional; la relevancia de la identidad, la exploración y la adaptabilidad; la influencia de factores personales y contextuales; la importancia de

las transiciones; y la pertinencia de la colaboración entre agentes.

En segundo lugar, relaciones derivadas de la integración de diferentes líneas de evidencia: la consideración conjunta de potencial, bienestar y proyecto; la utilización longitudinal del conocimiento educativo; la conexión entre personalización y autonomía; la incorporación del bienestar a la valoración de las condiciones de continuidad; y la función articuladora del asesoramiento y la coordinación.

En tercer lugar, la propuesta conceptual propia: organizar estos componentes mediante tres dimensiones interrelacionadas —desarrollo y personalización, bienestar y prevención y construcción y acompañamiento del proyecto académico, artístico y profesional— atravesadas por asesoramiento y coordinación, seguimiento y reajuste, y situando al estudiante como sujeto progresivamente activo de su desarrollo.

Esta diferenciación resulta esencial para mantener el alcance científico de la propuesta. El marco no debe entenderse como un modelo de eficacia demostrada, sino como una hipótesis organizativa fundamentada que permite relacionar funciones y procesos respaldados desde diferentes ámbitos de investigación y formular una estructura susceptible de contraste empírico posterior.

Su validación requerirá estudios longitudinales, contraste en diferentes centros y contextos, operacionalización de sus componentes, definición de indicadores y evaluación tanto de los procesos de implementación como de sus posibles resultados. Asimismo, será necesario profundizar en algunos de los vacíos identificados, especialmente la orientación académico-profesional en enseñanzas musicales preuniversitarias, la compatibilización entre estudios superiores musicales y universitarios y la coordinación entre orientación y profesorado de instrumento. Estas limitaciones y líneas de investigación se desarrollan específicamente en el apartado siguiente.

Síntesis del marco: integralidad, longitudinalidad y acompañamiento

La aportación del marco no reside en ofrecer una respuesta cerrada sobre cómo debe organizarse la orientación en cualquier contexto de alta exigencia, sino en formular una estructura que permita plantear una cuestión diferente: cómo conectar las distintas funciones de la orientación para que contribuyan conjuntamente al desarrollo, bienestar, autonomía y construcción progresiva del proyecto académico, artístico y profesional del estudiante a lo largo del tiempo. El foco se desplaza así desde la suma de actuaciones hacia las relaciones que pueden establecerse entre ellas y hacia la continuidad que adquieren cuando se interpretan desde la evolución global del alumnado.

Desde esta perspectiva, el carácter integral del marco reside en la consideración conjunta de dimensiones educativas diferenciadas —desarrollo y personalización, bienestar y prevención y construcción del proyecto—, mientras que su carácter longitudinal se concreta en la continuidad entre conocimiento, respuestas educativas, decisiones, transiciones, seguimiento y reajuste. Ambas características se complementan: la integralidad amplía las dimensiones consideradas y la longitudinalidad permite comprender cómo evolucionan y se relacionan a lo largo del tiempo.

Esta concepción permite precisar también el significado del acompañamiento de las trayectorias académicas, artísticas y profesionales. No se plantea como una nueva función añadida a las tradicionalmente atribuidas a la orientación ni como un constructo previamente validado, sino como una forma de articular funciones existentes alrededor de la evolución del estudiante. Acompañar no significa dirigir anticipadamente su recorrido ni intervenir de manera permanente, sino disponer de condiciones para conocer, promover, orientar, coordinar y revisar cuando las necesidades, decisiones o transiciones así lo requieran.

La construcción del proyecto ocupa en este proceso una posición especialmente relevante, pero no exclusiva. El estudiante desarrolla representaciones sobre sí mismo y

sobre su futuro mientras continúa aprendiendo, desarrollando capacidades, afrontando demandas y relacionándose con diferentes contextos. Por ello, la orientación académico-profesional no constituye una función terminal separada del resto, sino una dimensión que se alimenta del autoconocimiento, de las experiencias educativas y artísticas, del bienestar, de la información disponible y de la interacción con diferentes agentes.

Los contextos de alta exigencia no requieren, desde esta perspectiva, una orientación completamente diferente en sus fundamentos, sino una articulación especialmente cuidadosa de funciones orientadoras ya reconocidas. Cuando coinciden demandas elevadas, desarrollo intensivo de capacidades, itinerarios simultáneos y decisiones complejas sobre continuidad y profesionalización, aumenta la necesidad de relacionar información y actuaciones que, consideradas de forma independiente, pueden resultar insuficientes para comprender la evolución global del estudiante.

Las enseñanzas musicales integradas constituyen un contexto especialmente revelador de esta complejidad. La coexistencia prolongada de formación académica y artística permite observar cómo capacidades, intereses, identidad, bienestar y expectativas pueden evolucionar conjuntamente sin hacerlo necesariamente en la misma dirección. Un elevado desarrollo musical puede coexistir con otros

intereses académicos significativos; una fuerte identidad musical no determina necesariamente una elección profesional; y la continuidad simultánea de diferentes itinerarios puede resultar adecuada para algunos estudiantes y requerir reajustes para otros.

El centro del marco no se sitúa, por tanto, en una categoría diagnóstica, una medida educativa, un programa preventivo o una decisión vocacional concreta, sino en el desarrollo integral del estudiante y en la progresiva configuración de su proyecto dentro de contextos educativos y vitales cambiantes. Las diferentes funciones de la orientación adquieren sentido en la medida en que contribuyen, desde sus competencias específicas, a ese proceso.

Esta perspectiva delimita también la intervención profesional. Una orientación integral no implica ampliar indefinidamente las responsabilidades del Departamento de Orientación. Requiere distinguir qué actuaciones corresponden al ámbito educativo, cuáles precisan la participación de otros profesionales y cuáles deben ser desarrolladas por servicios especializados. La integralidad depende menos de que un único profesional abarque todas las necesidades que de la existencia de mecanismos adecuados de asesoramiento, coordinación y continuidad entre quienes intervienen.

Del mismo modo, el carácter longitudinal no supone mantener al estudiante permanentemente sometido a evalua-

ción o seguimiento. Su finalidad última es favorecer una autonomía progresiva que le permita comprender sus fortalezas y necesidades, identificar recursos, buscar información, valorar alternativas, solicitar ayuda cuando resulte necesaria y participar cada vez con mayor responsabilidad en las decisiones que afectan a su desarrollo.

En conjunto, el marco plantea una concepción de la orientación en la que desarrollar, prevenir, orientar y coordinar no constituyen finalidades independientes, sino contribuciones diferenciadas a un mismo proceso. El conocimiento permite personalizar; la personalización genera oportunidades de desarrollo; el bienestar informa sobre las condiciones en las que esas oportunidades pueden sostenerse; la exploración amplía posibilidades; la orientación académico-profesional contribuye a transformarlas progresivamente en proyecto; la coordinación moviliza apoyos; y el seguimiento permite revisar el conjunto cuando cambian el estudiante o sus circunstancias.

La propuesta no pretende eliminar las fronteras entre estas funciones, sino conectarlas sin confundirlas. Integrar no significa homogeneizar procedimientos ni atribuir a todas las actuaciones una misma finalidad, sino reconocer las relaciones que pueden establecerse entre ellas cuando se toma como referencia el desarrollo longitudinal del estudiante.

Desde esta perspectiva, la orientación educativa integral y longitudinal puede entenderse como una forma de acompañamiento que articula desarrollo, bienestar y construcción del proyecto, proporciona respuestas proporcionales a las necesidades, favorece la autonomía progresiva y conecta los agentes y recursos que participan en las trayectorias académicas, artísticas y profesionales.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

La propuesta desarrollada en este capítulo se apoya en la convergencia de literatura científica procedente de orientación educativa y desarrollo vocacional, educación musical, bienestar, desarrollo del talento y colaboración interprofesional, junto con el análisis normativo y la experiencia institucional de un centro integrado de enseñanzas musicales. Esta integración permite formular un marco amplio de orientación educativa, pero exige delimitar su alcance y reconocer limitaciones relacionadas con la evidencia disponible, la especificidad del objeto de estudio, el contexto institucional analizado y la propia naturaleza del marco conceptual propuesto.

Limitaciones de la evidencia científica disponible

Una primera limitación deriva de la fragmentación de la evidencia entre campos de investigación que no

siempre han evolucionado de manera conectada. Existe literatura relevante sobre desarrollo vocacional, construcción de carrera, adaptabilidad, identidad, transiciones y factores contextuales; asimismo, se dispone de investigación sobre desarrollo del talento, bienestar de estudiantes músicos, identidad musical y colaboración educativa. Sin embargo, en la literatura revisada se identificaron menos trabajos que analicen conjuntamente estas dimensiones desde la perspectiva de la orientación educativa. La integración realizada en este capítulo se apoya, por tanto, en la convergencia entre diferentes líneas de evidencia y no en la existencia de un cuerpo consolidado de investigación que haya validado previamente la arquitectura propuesta.

Esta limitación resulta especialmente relevante respecto de la población objeto de interés. En la literatura revisada se identificaron estudios sobre adolescentes músicos y alumnado *pre-college* o *pre-tertiary*, pero una parte importante de la investigación específica sobre identidad profesional, bienestar, transición, empleabilidad y carreras musicales procede de estudiantes de educación musical superior o músicos profesionales. Estas investigaciones aportan información valiosa para comprender etapas posteriores y anticipar determinadas transiciones, pero sus resultados no pueden extrapolarse directamente a adolescentes que simultanean Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de Música.

Se deriva de ello una primera línea prioritaria: desarrollar estudios longitudinales específicos con alumnado de enseñanzas musicales preuniversitarias que permitan analizar cómo evolucionan capacidades, intereses, identidad musical y vocacional, bienestar, expectativas y decisiones desde la educación secundaria hasta la transición a estudios superiores. Estos diseños permitirían conocer no solo qué opciones eligen finalmente los estudiantes, sino cómo se construyen, mantienen o modifican esas decisiones a lo largo del tiempo.

Vacíos específicos en el estudio de las trayectorias académico-musicales

Un segundo conjunto de limitaciones afecta a determinados conceptos y procesos especialmente relevantes para el alumnado que simultanea formación académica general y musical especializada.

En primer lugar, la expresión trayectoria académico-musical se utiliza en este capítulo como categoría analítica para describir la evolución simultánea de ambas formaciones y no se presenta como un constructo psicométrico establecido ni como un modelo previamente validado. Su utilidad reside en hacer visible una realidad educativa específica: la coexistencia prolongada de dos ámbitos formativos que pueden evolucionar de manera convergente, paralela o progresivamente diferenciada.

Futuras investigaciones deberían analizar hasta qué punto esta categoría resulta suficientemente precisa para describir la experiencia del alumnado, cómo interpretan los propios estudiantes la relación entre ambas formaciones, cuándo comienzan a percibir las como complementarias o competitivas y qué factores intervienen en su eventual priorización. Los diseños longitudinales cualitativos o mixtos pueden resultar especialmente adecuados para comprender estos procesos sin reducirlos a la decisión final adoptada.

En segundo lugar, persiste un vacío importante respecto de la compatibilización entre estudios superiores musicales y universitarios. Se identificaron configuraciones institucionales que permiten determinadas formas de simultaneidad entre ambas formaciones; sin embargo, en la literatura revisada se encontró escasa evidencia comparativa sobre sus resultados, dificultades, beneficios y condiciones de continuidad. No puede sostenerse, por tanto, que compatibilizar ambas formaciones constituya una opción generalmente preferible ni que resulte especialmente adecuada para estudiantes con determinados perfiles de capacidad o rendimiento.

Sería especialmente relevante realizar seguimientos de estudiantes que, al finalizar las Enseñanzas Profesionales y la educación secundaria, optan por estudios superiores de música, universidad, simultaneidad, secuenciación o

continuidad musical fuera de una trayectoria profesional. El análisis comparado de estas experiencias permitiría estudiar carga, satisfacción, bienestar, continuidad, rendimiento, identidad y evolución del proyecto sin establecer previamente una jerarquía entre opciones.

Un tercer vacío se relaciona con la sostenibilidad de las trayectorias de alta exigencia. La literatura permite fundamentar la consideración conjunta de demandas, recursos, autonomía, apoyos y bienestar, pero en la literatura revisada no se identificó un constructo validado de «trayectoria académico-musical sostenible» específicamente aplicable a adolescentes. En este capítulo, la sostenibilidad se utiliza por ello como categoría integradora y no como variable susceptible de clasificación mediante criterios establecidos.

Antes de atribuirle capacidad explicativa, futuras investigaciones deberían examinar si esta noción aporta realmente valor respecto de constructos ya consolidados. Podrían analizarse longitudinalmente indicadores relacionados con demandas, recursos, autonomía, bienestar, continuidad y reajuste, así como con la satisfacción respecto de las decisiones adoptadas.

Finalmente, la evidencia identificada continúa siendo limitada en dos aspectos especialmente relevantes para la práctica orientadora: la relación entre orientación y profesor de instrumento y los efectos de las actuaciones

de exploración académico-profesional con adolescentes músicos. La literatura disponible permite reconocer la influencia potencial de familias, docentes, mentores y contextos educativos, pero no establecer cómo debería organizarse sistemáticamente la coordinación entre profesor de instrumento y profesionales de la orientación.

Del mismo modo, existe fundamento general para proporcionar oportunidades de exploración, contacto con profesionales y conocimiento de entornos formativos y laborales, pero la evidencia específica sobre sus efectos en adolescentes músicos sigue siendo limitada. Futuras investigaciones podrían evaluar no solo satisfacción o utilidad percibida, sino también conocimiento de alternativas, amplitud de opciones consideradas, claridad sobre requisitos formativos, autoeficacia para explorar decisiones y evolución posterior de las preferencias.

Limitaciones del contexto institucional y transferibilidad

Un tercer grupo de limitaciones deriva del contexto utilizado para analizar y ejemplificar la propuesta. El CIEM Federico Moreno Torroba constituye un caso especialmente informativo por integrar enseñanzas generales y profesionales de música y disponer de un Departamento de Orientación que desarrolla actuaciones relacionadas con conocimiento del alumnado, personalización, bienes-

tar, acción tutorial y orientación académico-profesional. Sin embargo, se trata de un contexto institucional específico, cuyas características organizativas, recursos, perfiles de alumnado y prácticas orientadoras no pueden considerarse representativas de otros conservatorios, centros integrados o contextos de alta exigencia.

Las actuaciones descritas —incluidas las relacionadas con orientación académico-profesional, coordinación, jornadas y contacto con centros superiores y profesionales— deben interpretarse, por ello, como experiencia institucional documentada y conceptualmente fundamentada, no como evidencia de eficacia del marco. Su existencia permite mostrar la viabilidad de determinadas prácticas en un contexto concreto, pero no establecer sus efectos ni su transferibilidad.

Esta limitación señala la necesidad de desarrollar estudios multicéntricos que comparen la organización de la orientación en conservatorios profesionales, centros integrados y otros contextos de formación artística especializada. Entre las dimensiones susceptibles de comparación se encuentran la organización de los servicios de orientación, el desarrollo del POAP, la coordinación entre enseñanzas, la participación familiar, la promoción preventiva del bienestar, la preparación de transiciones y la relación con instituciones de educación superior.

La transferibilidad plantea además una cuestión más amplia. Aunque el marco se formula con una aspiración conceptual que trasciende las enseñanzas musicales, la experiencia que contribuye a su construcción procede fundamentalmente de este ámbito. Otros contextos artísticos, deportivos o académicos intensivos pueden compartir características relacionadas con demandas elevadas, desarrollo del potencial o compatibilización de actividades, pero presentan también estructuras y culturas propias. No debe asumirse, por tanto, que el marco pueda aplicarse directamente a cualquier contexto denominado de alta exigencia.

Su eventual transferencia requerirá determinar qué componentes son comunes, cuáles dependen específicamente del contexto y qué adaptaciones resultan necesarias. Esta cuestión enlaza con una limitación ya planteada en el capítulo inicial del libro: la propia categoría de contexto educativo de alta exigencia requiere mayor operacionalización y contraste empírico antes de utilizarse como constructo general.

Operacionalización y validación del marco conceptual

El cuarto grupo de limitaciones afecta directamente al marco propuesto. Integrar desarrollo y personalización, bienestar y prevención, construcción del proyecto

académico, artístico y profesional, coordinación, seguimiento y reajuste permite representar la complejidad de la orientación, pero plantea dificultades para su operacionalización, implementación y evaluación. Un marco excesivamente amplio corre el riesgo de resultar conceptualmente coherente pero difícil de trasladar a dimensiones y procesos observables.

Una línea futura fundamental consiste, por ello, en determinar qué componentes constituyen el núcleo del marco, cuáles representan condiciones contextuales, qué actuaciones pueden asociarse a cada dimensión y mediante qué indicadores podría valorarse su implementación. Este proceso deberá evitar que la operacionalización termine reduciendo la integralidad a una suma de variables independientes.

La validación requerirá asimismo diferenciar implementación y eficacia. Antes de analizar si el marco produce determinados resultados, será necesario estudiar si puede desarrollarse de manera viable, qué recursos requiere, cómo lo interpretan los profesionales, qué grado de participación alcanza el alumnado, qué mecanismos de coordinación se utilizan y qué dificultades aparecen. Solo posteriormente podrán plantearse diseños capaces de aproximarse con mayor rigor a sus posibles efectos.

La medición de resultados plantea una dificultad adicional. Si la finalidad de la orientación no se reduce al rendi-

miento ni a una decisión puntual, ningún indicador aislado permite representar el desarrollo integral que el marco pretende acompañar. Claridad vocacional, adaptabilidad, autonomía, bienestar, conocimiento de alternativas, satisfacción con las decisiones, continuidad o reajuste pueden proporcionar información relevante, pero deberán interpretarse de manera complementaria.

Por ello, futuras investigaciones deberían combinar indicadores educativos, vocacionales y de bienestar con información cualitativa sobre la experiencia del estudiante. La perspectiva del alumnado resulta especialmente importante para determinar si las actuaciones contribuyen realmente a ampliar posibilidades y autonomía o si, por el contrario, son experimentadas como mecanismos de prescripción externa.

La cuestión central para la validación del marco consiste, finalmente, en determinar hasta qué punto articular longitudinalmente funciones ya reconocidas de la orientación aporta un valor añadido respecto de su desarrollo paralelo. La propuesta parte de la hipótesis de que conectar conocimiento, personalización, bienestar, proyecto, coordinación y seguimiento puede favorecer una comprensión más completa del desarrollo del estudiante, pero esta hipótesis requiere contraste empírico.

Su evaluación debería analizar no solo la presencia de actuaciones aisladas, sino también la calidad de las conexio-

nes entre ellas: continuidad de la información, coherencia entre apoyos, participación del estudiante, coordinación entre agentes, preparación de transiciones y capacidad de reajuste. Este desplazamiento desde la existencia de funciones hacia la manera en que se articulan constituye una de las principales líneas de investigación derivadas del marco.

En conjunto, las limitaciones identificadas delimitan el alcance de la propuesta y permiten formular una agenda de investigación coherente con su carácter conceptual. Como se ha fundamentado en los apartados anteriores, existe evidencia para sostener componentes como el carácter evolutivo del desarrollo vocacional, la relevancia de identidad, exploración, adaptabilidad y transiciones, la influencia de factores personales y contextuales y la pertinencia de la colaboración. Existe asimismo respaldo normativo para funciones relacionadas con desarrollo, acción tutorial, orientación académico-profesional, asesoramiento y coordinación. Lo que permanece pendiente de validación es su organización conjunta dentro de un marco integral y longitudinal aplicado a contextos de doble formación y alta exigencia.

El principal desarrollo futuro no consiste, por tanto, simplemente en añadir nuevas actuaciones, sino en estudiar cómo se relacionan las ya existentes, qué continuidad mantienen a lo largo del tiempo, cómo participa el estu-

dian­te en ellas y en qué con­di­cio­nes su arti­cu­la­ción con­tri­bu­ye al de­sa­rrol­lo, bie­nes­tar, au­to­no­mía y con­struc­ción del pro­yec­to aca­démico, ar­tís­ti­co y pro­fesio­nal.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite sostener que la orientación educativa en contextos de alta exigencia requiere una perspectiva capaz de articular funciones que, aun respondiendo a finalidades y procedimientos diferenciados, convergen sobre un mismo proceso de desarrollo. El conocimiento del alumnado, la personalización de la respuesta, la promoción del bienestar, la orientación académica y profesional, el acompañamiento de las transiciones, el asesoramiento, la coordinación y el seguimiento no constituyen ámbitos intercambiables, pero adquieren continuidad cuando se interpretan desde una perspectiva integral y longitudinal.

La aportación no consiste, por tanto, en sustituir funciones existentes ni en proponer su fusión, sino en articularlas alrededor del desarrollo del estudiante a lo largo del tiempo, manteniendo la especificidad de cada una y estableciendo conexiones cuando resulten necesarias para comprender su evolución y ajustar la respuesta educativa.

En este marco, conocer al estudiante trasciende la identificación de necesidades. Capacidades, fortalezas, intere-

ses, motivaciones y contexto proporcionan información relevante para favorecer oportunidades de desarrollo, pero no permiten anticipar de manera determinista el recorrido posterior. La identificación del potencial puede fundamentar respuestas personalizadas y ampliar posibilidades, pero el talento no prescribe el proyecto. Del mismo modo, la personalización no constituye una respuesta definitiva a un perfil estable, sino un proceso susceptible de revisión conforme evoluciona necesidades, intereses, autonomía, circunstancias y decisiones.

El bienestar forma parte de esta concepción sin convertir la alta exigencia o la formación musical en factores de vulnerabilidad por sí mismos. Su incorporación supone reconocer que el desarrollo se produce en determinadas condiciones personales y contextuales y que demandas, recursos, autonomía, apoyos y bienestar deben considerarse conjuntamente al valorar la continuidad, intensificación o reajuste de una trayectoria. La orientación puede promover recursos, detectar necesidades y coordinar apoyos sin trasladar funciones clínicas al ámbito educativo.

La orientación académica y profesional adquiere, desde esta perspectiva, un carácter evolutivo. Identidad, exploración, autoeficacia, adaptabilidad, conocimiento de oportunidades y toma de decisiones se construyen progresivamente, por lo que orientar no consiste únicamente en proporcionar información cuando se aproxima una

elección, sino en crear condiciones para que el estudiante pueda construir y revisar su proyecto académico, artístico y profesional (Savickas et al., 2009; Lent et al., 2016; Rudolph et al., 2017).

Esta función adquiere una singular complejidad cuando se simultanean educación general y formación musical especializada. La trayectoria desarrollada puede abrir diferentes continuidades: estudios superiores de música, universidad, simultaneidad o secuenciación de ambas formaciones, priorización de una de ellas o mantenimiento de la música fuera de una trayectoria profesional. A partir de la evidencia revisada no puede establecerse una jerarquía general entre estas opciones. La orientación debe contribuir a explorarlas y valorarlas en relación con intereses, capacidades, recursos, circunstancias y proyecto personal.

De ello deriva una conclusión especialmente relevante: la continuidad no constituye por sí misma un indicador de éxito y la modificación de una trayectoria no implica necesariamente fracaso. Revisar una decisión puede expresar evolución de intereses, nueva información, mayor autoconocimiento o cambios en las circunstancias. Del mismo modo, mantener una opción exigente puede resultar coherente cuando responde a objetivos significativos y existen recursos y apoyos suficientes. Orientar implica, por tanto, acompañar tanto la continuidad como el posi-

ble reajuste sin convertir ninguna de las dos opciones en resultado predeterminado.

La construcción del proyecto requiere además ampliar el espacio de posibilidades que el estudiante conoce. En el ámbito musical, la diversidad de estudios y desarrollos profesionales contemporáneos desborda representaciones restringidas centradas únicamente en unas pocas salidas tradicionales (Bartleet et al., 2019). La exploración de centros, itinerarios y profesiones y el contacto con diferentes referentes pueden contribuir a ampliar y contrastar posibilidades, aunque las actuaciones concretas deben ser evaluadas antes de atribuirles efectos sobre las decisiones posteriores.

Una orientación integral tampoco puede reducirse a la relación individual entre orientador y estudiante. Profesorado, tutorías académica y musical, familias, equipos directivos, servicios especializados, instituciones de educación superior y profesionales externos pueden aportar conocimientos y recursos diferentes. En este entramado, el Departamento de Orientación puede desempeñar una función de articulación: integrar información pertinente, asesorar, facilitar la comunicación, contribuir a la toma de decisiones y coordinar recursos sin asumir las competencias de otros profesionales.

La participación de múltiples agentes exige, al mismo tiempo, preservar la autonomía progresiva del estudiante.

La red de apoyo no debe convertirse en una red de prescripciones. Familia, profesorado y profesionales pueden aportar perspectivas relevantes, pero la orientación debe favorecer que el adolescente pueda comprenderlas, contrastarlas y asumir progresivamente responsabilidad sobre las decisiones que afectan a su desarrollo.

El seguimiento proporciona continuidad temporal a este conjunto de funciones. Su finalidad no se limita a comprobar la eficacia de una medida, sino que incorpora la evolución de necesidades, intereses, bienestar, apoyos, decisiones y transiciones. Seguir no significa vigilar permanentemente, sino mantener capacidad de conexión y reajuste cuando cambia el estudiante, el contexto o el significado de las decisiones adoptadas. La longitudinalidad no se define, por tanto, por una intervención constante, sino por la posibilidad de relacionar conocimiento, actuaciones y decisiones desarrollados en diferentes momentos.

A partir de esta integración, el capítulo propone un marco conceptual de orientación educativa integral y longitudinal organizado alrededor de tres dimensiones interrelacionadas: desarrollo y personalización; bienestar y prevención; y construcción y acompañamiento del proyecto académico, artístico y profesional. El asesoramiento y la coordinación actúan como mecanismos transversales, mientras que seguimiento y reajuste proporcionan conti-

nuidad temporal. En el centro se sitúa el estudiante como sujeto progresivamente activo de su desarrollo y de las decisiones que configuran su proyecto.

El alcance de esta propuesta debe delimitarse con precisión. Los componentes que la integran encuentran respaldo en diferentes líneas de evidencia científica y en el marco normativo, pero su organización conjunta constituye una integración conceptual y no un modelo de eficacia empíricamente demostrada. Su validación requerirá estudios longitudinales y multicéntricos, operacionalización de sus componentes y evaluación de su implementación y posibles resultados.

La principal aportación del capítulo no reside, por ello, en añadir nuevas funciones a la orientación educativa. Identificar, personalizar, prevenir, orientar, asesorar, coordinar y realizar seguimiento son funciones reconocibles y, en buena medida, presentes en la práctica profesional. La aportación reside en modificar su principio de articulación: situarlas alrededor de un proceso de desarrollo que continúa a lo largo del tiempo y que no puede reducirse a una necesidad, una medida, un rendimiento o una decisión aislada.

Esta integración permite formular una concepción especialmente pertinente para contextos educativos complejos: conocer para desarrollar sin predeterminar; personalizar sin etiquetar; promover bienestar sin patologizar;

orientar sin prescribir; coordinar sin sustituir responsabilidades; y realizar seguimiento sin convertir el acompañamiento en dependencia. Cada uno de estos equilibrios delimita una función profesional y, al mismo tiempo, sitúa al estudiante como protagonista progresivo de su desarrollo.

En última instancia, una orientación educativa integral y longitudinal no debería valorarse únicamente por su capacidad para responder a dificultades o facilitar decisiones inmediatas, sino también por su contribución a que el estudiante comprenda progresivamente quién es, reconozca sus posibilidades y necesidades, disponga de recursos para desarrollarse, amplíe las opciones que puede considerar y adquiera autonomía para construir, revisar y sostener un proyecto personal, académico, artístico y profesional propio.

Desde esta perspectiva, los contextos de alta exigencia no requieren necesariamente una orientación diferente en sus fundamentos, sino una articulación especialmente cuidadosa, preventiva y longitudinal de sus funciones. La complejidad de sus demandas hace particularmente visible una necesidad que trasciende las enseñanzas musicales: acompañar el desarrollo sin reducirlo al rendimiento, promover el potencial sin convertirlo en destino y ayudar a construir futuro sin decidirlo en lugar del estudiante.

Conclusiones generales

La investigación desarrollada a lo largo de esta obra permite sostener que la orientación educativa adquiere una relevancia particular en contextos en los que convergen demandas formativas elevadas, desarrollo del potencial, especialización, bienestar y decisiones progresivamente significativas sobre el futuro. Las enseñanzas musicales han constituido un contexto especialmente adecuado para analizar esta complejidad, no porque deban considerarse intrínsecamente problemáticas o generadoras de vulnerabilidad, sino porque permiten observar con especial claridad la interacción entre diferentes dimensiones del desarrollo educativo.

El recorrido realizado muestra, en primer lugar, que la noción de contexto educativo de alta exigencia puede resultar útil como categoría analítica siempre que se mantenga claramente delimitado su alcance. No constituye un constructo internacional único y previamente validado ni puede identificarse automáticamente con alto rendimiento, presión académica o malestar. Su utilidad reside en permitir analizar contextos en los que concurren de forma sostenida demandas académicas, técnicas o de desempeño elevadas, estándares exigentes y procesos de evaluación o selección relevantes, considerando al mismo tiempo los recursos, apoyos y condiciones desde los que el

alumnado afronta esas demandas. Esta conceptualización requiere todavía operacionalización y contraste empírico, pero proporciona un marco desde el que formular preguntas específicamente orientadoras sobre el desarrollo en entornos complejos.

El estudio del CIEM Federico Moreno Torroba permitió trasladar esta cuestión general a un contexto educativo concreto. La coexistencia de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales de Música dentro de una misma institución configura una trayectoria en la que se relacionan dos ámbitos formativos con exigencias, sistemas de evaluación, profesionales y experiencias diferentes. El análisis realizado mostró que esta singularidad no puede reducirse a la acumulación de dos currículos. Afecta también a la organización temporal, la coordinación educativa, la construcción de la identidad, el desarrollo de fortalezas y potencialidades, el bienestar y las decisiones sobre continuidad académica y artística.

Una de las conclusiones que atraviesa los diferentes estudios es precisamente que la exigencia no determina por sí misma la respuesta del estudiante. Trayectorias aparentemente semejantes pueden ser experimentadas de manera diferente según capacidades, intereses, motivaciones, recursos de autorregulación, apoyos familiares y educativos, circunstancias personales y significado atribuido a las actividades desarrolladas. Del mismo modo, un eleva-

do rendimiento no permite inferir ausencia de necesidades, como tampoco la presencia de determinadas demandas permite caracterizar globalmente al alumnado como vulnerable. Esta heterogeneidad justifica una orientación capaz de conocer al estudiante más allá de categorías generales sobre el contexto en el que se encuentra.

El análisis institucional y normativo desarrollado en la obra permite añadir una segunda conclusión: las necesidades de orientación no pueden comprenderse al margen de las estructuras desde las que se pretende responder a ellas. La comparación entre centros integrados, conservatorios profesionales y centros superiores muestra configuraciones diferentes de la orientación educativa, vinculadas a marcos normativos, estructuras organizativas, etapas formativas y funciones también diferentes. El estudio comparado se planteó precisamente con alcance descriptivo e interpretativo, sin pretender establecer la superioridad causal de una configuración sobre otra.

Esta constatación resulta especialmente relevante porque desplaza parcialmente el análisis desde las características del alumnado hacia la capacidad institucional de respuesta. Disponer de estructuras formales de orientación, mecanismos de coordinación, acción tutorial, procedimientos de evaluación psicopedagógica cuando corresponden, planificación de la orientación académica y profesional y relaciones estables con familias y servicios especializados

condiciona las posibilidades de desarrollar una respuesta preventiva y continuada. La orientación no depende únicamente de la competencia de un profesional, sino también de las condiciones organizativas que permiten que sus funciones se integren en la vida del centro.

La investigación aplicada incorporada a la obra sobre identificación del potencial y evaluación psicopedagógica refuerza esta perspectiva. Los procedimientos universales y multifuente permiten ampliar el conocimiento del alumnado y reducir la dependencia de mecanismos exclusivamente basados en rendimiento visible o derivación previa. La información procedente de pruebas psicométricas, rendimiento académico y musical, profesorado, familias, observación y otros registros adquiere mayor valor cuando se integra mediante triangulación y juicio profesional que cuando se utiliza aisladamente.

Sin embargo, identificar no equivale a clasificar ni conocer equivale a predecir. Una de las conclusiones más relevantes del conjunto de la obra es que las capacidades y fortalezas deben entenderse como información para el desarrollo y la personalización, no como determinantes del futuro. La identificación de un elevado potencial puede justificar oportunidades de enriquecimiento, profundización o respuesta educativa específica, pero no permite inferir intereses, bienestar, identidad o proyecto profesional. El potencial amplía posibilidades; no prescribe la dirección que debe adoptar la trayectoria.

Esta conclusión modifica también el significado de la personalización. Personalizar no consiste únicamente en adaptar la respuesta a una categoría previamente identificada ni en maximizar indefinidamente el nivel de exigencia para quienes muestran capacidades elevadas. Supone ajustar oportunidades y apoyos a una realidad individual que puede evolucionar. Las necesidades, intereses, motivaciones, niveles de autonomía, circunstancias y objetivos del estudiante cambian, por lo que una respuesta inicialmente adecuada puede necesitar posteriormente mantenerse, intensificarse, reducirse o reformularse. La personalización adquiere así un carácter dinámico y longitudinal.

El análisis del bienestar emocional introduce otra conclusión central. Los resultados revisados y obtenidos en la experiencia desarrollada no justifican considerar la formación musical especializada ni la doble trayectoria académico-musical como factores de vulnerabilidad por sí mismos. La evidencia disponible aconseja una interpretación más contextual y multidimensional, atendiendo a la interacción entre demandas, recursos, relaciones, apoyos, autorregulación, autoexigencia, gestión del error, organización temporal y circunstancias personales. El bienestar no constituye, por tanto, la consecuencia automática de un determinado nivel de exigencia.

Esta cautela no disminuye la importancia de incorporar el bienestar a la orientación; modifica la manera de hacerlo. La experiencia piloto desarrollada muestra la viabilidad

de complementar la atención individual a demanda con actuaciones universales de promoción y prevención integradas en las estructuras educativas ordinarias. El programa implementado permitió alcanzar al conjunto de las dos cohortes y obtuvo una elevada aceptación por parte del alumnado, profesorado tutor y familias. Se observó asimismo una evolución favorable entre las mediciones pretest y postest del criterio interno de detección orientadora. Sin embargo, el diseño preexperimental de grupo único y el carácter *ad hoc* del instrumento impiden atribuir causalmente esa evolución a la intervención o interpretarla como reducción de problemas de salud mental. Estas limitaciones están expresamente reconocidas en el estudio.

Precisamente esta delimitación permite extraer una conclusión más sólida: la orientación educativa dispone de un espacio propio de actuación sobre el bienestar que no necesita confundirse con la intervención clínica. Promoción universal, detección orientadora, interpretación profesional, apoyo educativo, seguimiento y coordinación o derivación especializada pueden organizarse como niveles diferenciados y conectados. La finalidad no es diagnosticar desde la escuela, sino promover recursos, reconocer necesidades, proporcionar respuestas proporcionales y facilitar el acceso a apoyos especializados cuando resulte necesario.

El bienestar se relaciona además con el desarrollo del potencial sin que exista entre ambos una relación determinista. Los resultados obtenidos muestran que pueden coexistir autoexigencia o sensibilidad ante el error con relaciones adecuadas y adaptación positiva; del mismo modo, un elevado potencial no garantiza ausencia de necesidades socioemocionales. Esta coexistencia cuestiona las representaciones simplificadas tanto del alumnado con altas capacidades como de los jóvenes músicos y refuerza la conveniencia de comprender potencial, rendimiento y bienestar como dimensiones relacionadas, pero no equivalentes.

La orientación académica, artística y profesional constituye otro de los ámbitos en los que la perspectiva longitudinal resulta especialmente necesaria. La investigación examinada a lo largo de la obra muestra que identidad, intereses, autoeficacia, expectativas, exploración y adaptabilidad se construyen progresivamente y en interacción con los contextos. Orientar no puede reducirse, por ello, a proporcionar información cuando se aproxima una elección. Requiere generar oportunidades para que el estudiante conozca sus posibilidades, explore alternativas, contraste expectativas y participe progresivamente en decisiones que pueden ser posteriormente revisadas.

Esta cuestión adquiere especial complejidad en las enseñanzas musicales porque una trayectoria artística desa-

rrollada durante años puede adquirir un peso importante en la identidad sin determinar necesariamente una profesión posterior. Continuar hacia Enseñanzas Artísticas Superiores, acceder a estudios universitarios, simultanear o secuenciar ambas formaciones, priorizar temporalmente una de ellas o mantener la música fuera de una trayectoria profesional constituyen posibilidades cuyo valor no puede establecerse mediante una jerarquía general. La orientación debe contribuir a hacerlas visibles, comprender sus demandas y relacionarlas con capacidades, intereses, recursos, bienestar, circunstancias y proyecto personal.

De este análisis deriva un principio que puede extenderse más allá de las enseñanzas musicales: la continuidad no constituye por sí misma un indicador de éxito y el reajuste de una trayectoria no implica necesariamente fracaso. Mantener una opción exigente puede resultar coherente cuando responde a objetivos significativos y existen condiciones adecuadas para sostenerla; modificarla puede expresar igualmente evolución de intereses, nuevo conocimiento, cambios contextuales o mayor autoconocimiento. La calidad de la orientación no debería medirse únicamente por la estabilidad de las decisiones, sino también por la capacidad del estudiante para comprenderlas, fundamentarlas y revisarlas cuando resulte necesario.

La exploración adquiere en este proceso una función específica. La diversidad contemporánea de estudios y de-

sarrollos profesionales vinculados con la música supera representaciones restringidas centradas únicamente en interpretación y docencia. Ampliar el conocimiento de centros, especialidades, profesiones y configuraciones profesionales permite ensanchar el espacio desde el que se construyen las decisiones. Sin embargo, ampliar horizontes no equivale a orientar hacia determinadas opciones. Una orientación respetuosa con la autonomía presenta posibilidades y proporciona experiencias de contraste sin convertir las expectativas profesionales de familias, docentes o instituciones en prescripciones sobre el futuro del estudiante.

La participación de múltiples agentes conduce a otra conclusión fundamental: una orientación integral no puede reducirse a la relación entre orientador y alumno. Profesorado, tutorías, familias, equipos directivos, servicios especializados, instituciones de educación superior y profesionales externos pueden aportar conocimientos y recursos diferentes. La coordinación resulta especialmente relevante cuando coexisten dos ámbitos formativos y cuando las decisiones afectan simultáneamente al desarrollo académico, artístico, personal y profesional.

Pero coordinación no significa transferencia indiscriminada de responsabilidades. La orientación educativa mantiene límites profesionales que deben preservarse. El profesorado no sustituye la evaluación especializada;

el orientador no sustituye al profesional sanitario; la familia no decide el proyecto en lugar del adolescente; los servicios externos no desplazan la responsabilidad educativa ordinaria del centro. La función articuladora consiste precisamente en conectar aportaciones diferentes manteniendo la especificidad de cada agente.

Esta red debe organizarse, además, alrededor del estudiante. La multiplicación de adultos y profesionales implicados puede ampliar recursos, pero también incrementar el número de expectativas sobre aquello que el alumno debería hacer. Una orientación centrada en el desarrollo requiere que la coordinación contribuya a aumentar la capacidad del estudiante para comprender perspectivas y tomar decisiones, no a sustituirla. La autonomía progresiva constituye así no solo una finalidad de la orientación, sino también un criterio para valorar la manera en que se proporciona el acompañamiento.

El seguimiento aporta finalmente la continuidad temporal necesaria para relacionar estas dimensiones. No significa vigilancia permanente ni acumulación indiscriminada de información. Significa mantener capacidad para conectar conocimiento obtenido en diferentes momentos, valorar la evolución y revisar respuestas cuando cambian las necesidades, intereses, circunstancias, bienestar o decisiones. Una evaluación, una medida de personalización, una dificultad, una fortaleza o una elección pertenecen a un

momento concreto; una orientación longitudinal permite reinterpretarlas a la luz de la evolución posterior.

A partir de estas conclusiones, la aportación integradora de la obra puede formularse como una orientación educativa integral y longitudinal organizada alrededor de tres dimensiones interrelacionadas: desarrollo y personalización; bienestar y prevención; y construcción y acompañamiento del proyecto académico, artístico y profesional. Asesoramiento y coordinación actúan como mecanismos transversales, mientras que seguimiento y reajuste proporcionan continuidad temporal. En el centro se sitúa el estudiante como sujeto progresivamente activo de su desarrollo y de las decisiones que configuran su trayectoria.

Esta propuesta no constituye un modelo cuya eficacia haya sido demostrada. Su fundamentación procede de la integración de líneas de evidencia científica, análisis normativo, resultados de investigaciones aplicadas y experiencia institucional. Precisamente por ello, una de las principales líneas futuras consiste en determinar si la articulación longitudinal de funciones ya reconocidas aporta un valor añadido respecto de su desarrollo paralelo. El propio marco plantea como objeto de investigación no solo la presencia de determinadas actuaciones, sino la calidad de las conexiones entre ellas: continuidad de la información, coherencia de los apoyos, participación del estudiante, coordinación entre agentes, preparación de transiciones y capacidad de reajuste.

La validación futura requerirá ampliar la investigación a otros centros y configuraciones institucionales, desarrollar estudios longitudinales y multicéntricos, mejorar la operacionalización del concepto de alta exigencia, utilizar instrumentos validados cuando las finalidades evaluativas lo requieran y diferenciar con precisión implementación, aceptabilidad, procesos y resultados. También será necesario profundizar en ámbitos en los que la evidencia identificada continúa siendo limitada, entre ellos la orientación académico-profesional en enseñanzas musicales preuniversitarias, la compatibilización entre estudios superiores musicales y universitarios y la relación entre orientación y profesorado de instrumento.

Las limitaciones de las investigaciones desarrolladas — estudio de caso, especificidad institucional, participación desigual de algunos sectores, diseños exploratorios o pre-experimentales y necesidad de validación de determinadas propuestas— obligan a mantener prudencia respecto a la generalización. Pero no impiden identificar una cuestión común que atraviesa los cuatro capítulos: las necesidades complejas no requieren necesariamente multiplicar intervenciones independientes, sino mejorar la capacidad para relacionar conocimiento, prevención, personalización, decisiones, apoyos y seguimiento alrededor del desarrollo del estudiante.

En este sentido, la principal aportación del libro no consiste en proponer nuevas funciones para la orientación educativa. Identificar, evaluar, personalizar, prevenir,

orientar, asesorar, coordinar y realizar seguimiento forman parte, con diferente desarrollo institucional, de su ámbito profesional. La aportación reside en plantear un cambio en su principio de articulación: pasar de una lógica en la que estas funciones pueden aparecer asociadas a necesidades o momentos diferenciados a otra en la que mantienen su especificidad, pero adquieren continuidad dentro de la trayectoria del estudiante.

Las enseñanzas musicales han permitido hacer especialmente visible esta necesidad. Su doble dimensión académica y artística, la especialización sostenida, el desarrollo temprano de competencias, la importancia de la práctica y la interpretación, la coexistencia de fortalezas diversas y la progresiva apertura de decisiones sobre el futuro constituyen un escenario privilegiado para analizarla. Sin embargo, la cuestión que emerge trasciende este contexto.

En última instancia, orientar en contextos de alta exigencia significa contribuir a que el desarrollo no quede reducido al rendimiento ni el potencial convertido en destino. Significa conocer sin etiquetar, personalizar sin predefinir, promover bienestar sin patologizar, ampliar posibilidades sin prescribirlas, coordinar sin sustituir responsabilidades y acompañar sin generar dependencia. Significa también reconocer que una trayectoria educativa no está completamente definida por aquello que el estudiante ha sido capaz de alcanzar hasta un determina-

do momento, sino que permanece abierta a aquello que progresivamente conoce, valora, decide y puede llegar a construir.

Desde esta perspectiva, la orientación educativa encuentra una de sus finalidades más relevantes en ayudar a que el estudiante disponga de conocimiento, oportunidades, recursos y apoyos suficientes para desarrollarse y, al mismo tiempo, adquiera progresivamente la autonomía necesaria para construir, revisar y sostener un proyecto propio. Acompañar el desarrollo sin decidir su destino constituye, en último término, el principio que articula la propuesta de esta obra.

Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2017). *Orientación educativa: Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer Educación.
- Bartleet, B.-L., Ballico, C., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Tomlinson, V., & Harrison, S. (2019). Building sustainable portfolio careers in music: Insights and implications for higher education. *Music Education Research*, 21(3), 282–294. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1598348>
- Bernacki, M. L., Greene, M. J., & Lobczowski, N. G. (2021). A systematic review of research on personalized learning: Personalized by whom, to what, how, and for what purpose(s)? *Educational Psychology Review*, 33(4), 1675–1715. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09615-8>
- Boletín Oficial del Estado*. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://n9.cl/482s7>
- Boletín Oficial del Estado*. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Boletín Oficial del Estado*. (2007). Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/22/1577/con>
- Boletín Oficial del Estado*. (2009). Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/10/26/1614/con>

Boletín Oficial del Estado. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Boletín Oficial del Estado. (2022). Decreto 8/2022, de 16 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los conservatorios profesionales y de los centros integrados de enseñanzas artísticas de música de la Comunidad de Madrid. <https://n9.cl/3aeqq>

Boletín Oficial del Estado. (2023). 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. <https://n9.cl/227th>

Boletín Oficial del Estado. (2023). Decreto 243/2023, de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Centro Regional de Enriquecimiento Educativo para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales de la Comunidad de Madrid y se establece su régimen jurídico y estructura. <https://www.bocm.es/eli/es-md/d/2023/10/04/243/con>

Boletín Oficial del Estado. (2024). Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. <https://n9.cl/5mt7c9>

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. (2006). Orden 4917/2006, de 4 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se regulan las enseñanzas y la organización y el funcionamiento de los Centros Integrados de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid.

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. (2008). Orden 3893/2008, de 31 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se regulan las enseñanzas y la organización y el funcionamiento de los Centros Integrados de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid. <https://n9.cl/io56cl>

- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. (2016). Orden 2579/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan las enseñanzas y la organización y el funcionamiento de los Centros Integrados de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid.
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. (2020). Orden 2642/2020, de 16 de octubre, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades. <https://n9.cl/9e4woc>
- Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. (2025). Orden 4192/2025, de 18 de septiembre, de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se regulan determinados aspectos de la ordenación, organización, evaluación y funcionamiento de los centros integrados de enseñanzas artísticas de música y de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Madrid. <https://n9.cl/cet5d>
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching music to support students: How autonomy-supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68(1), 97–119. <https://doi.org/10.1177/0022429419897611>
- Bragle, J. A., & Dansereau, D. R. (2024). Groups and biases: The role of social identity in the musical career path aspirations of adolescent musicians. *Journal of Research in Music Education*, 72(3), 314–330. <https://doi.org/10.1177/00224294231211911>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state

- of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Comunidad de Madrid. (2014, 15 de diciembre). *Conservatorios Profesionales de Música y Danza*. Portal de Transparencia. <https://n9.cl/8jyhr6>
- Comunidad de Madrid. (2025, 3 de septiembre). *La Comunidad de Madrid inicia el curso escolar con bajada de ratios en las aulas y récord de estudiantes y docentes en los centros públicos*. <https://n9.cl/ex36l>
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: The case for parental support. *Music Education Research*, 12(1), 13–32. <https://doi.org/10.1080/14613800903569237>
- De Vos, A., Van der Heijden, B. I. J. M., & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2015). Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407–422. <https://doi.org/10.1177/0305735613514471>
- Evans, P., & McPherson, G. E. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell, (eds.). *Handbook of musical identities* (pp. 213–231). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0012>

- Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Gembris, H., Menze, J., Heye, A., & Bullerjahn, C. (2020). High-performing young musicians' playing-related pain: Results of a large-scale study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564736>
- Goopy, J. (2023). Intersections and conflicts between adolescent boys' musical possible selves, university study, and parent values. *Psychology of Music*, 51(2), 624–639. <https://doi.org/10.1177/03057356221101651>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1631–1673. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 8(1), 1–14.
- Hernández Rivero, V., & Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: Funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40–57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Johnson, K. F., Belcher, T. W., Zimmerman, B., & Franklin, J. (2020). Interprofessional partnerships involving school counsellors for children with special needs: A broad based systematic review using the PRISMA framework. *Support for Learning*, 35(1), 43–67. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12285>

- Juuti, S., & Littleton, K. (2010). Musical identities in transition: Solo-piano students' accounts of entering the academy. *Psychology of Music*, 38(4), 481–497. <https://doi.org/10.1177/0305735609351915>
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- López-Íñiguez, G., & Bennett, D. (2021). Broadening student musicians' career horizons: The importance of being and becoming a learner in higher education. *International Journal of Music Education*, 39(2), 134–150. <https://doi.org/10.1177/0255761421989111>
- López-Íñiguez, G., & McPherson, G. E. (2023). Caring approaches to young, gifted music learners' education: A PRISMA scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167292>
- Luthar, S. S., Suh, B. C., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2020). Students in high-achieving schools: Perils of pressures to be “standouts”. *Adversity and Resilience Science*, 1, 135–147. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00009-3>
- Mazzarolo, I., Burwell, K., & Schubert, E. (2023). Teachers' approaches to music performance anxiety management: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205150>
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186. <https://doi.org/10.1080/14613800120089232>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

- Moliner García, O., & Fabregat Mas, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Mudarra Sánchez, M. J., González-Benito, A., & Vélaz-de-Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 67–84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Oberlin College and Conservatory. (s. f.). *Double Degree Program at Oberlin*. <https://www.oberlin.edu/double-degree-program-oberlin>
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- OECD. (2023). *Career talks with guest speakers: A guide to delivering an effective career development activity* (OECD Education Policy Perspectives No. 69). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/93594cb3-en>
- OECD. (2024). *Teenage career uncertainty: Why it matters and how to reduce it?* (OECD Education Spotlights No. 16). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e89c3da9-en>
- OECD. (2025). *The state of global teenage career preparation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en>
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227–251. <https://doi.org/10.1177/0162353220933006>

- Orejudo, S., Zarza-Alzugaray, F. J., Casanova, O., & McPherson, G. E. (2021). Social support as a facilitator of musical self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722082>
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725–751. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.09.002>
- Papageorgi, I. (2021). Typologies of adolescent musicians and experiences of performance anxiety among instrumental learners. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645993>
- Papageorgi, I. (2022). Prevalence and predictors of music performance anxiety in adolescent learners: Contributions of individual, task-related and environmental factors. *Musicae Scientiae*, 26(1), 101–122. <https://doi.org/10.1177/1029864920923128>
- Parker, E. C. (2020). *Adolescents on music: Why music matters in schools*. Oxford University Press.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J., & European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*, 16(8), 1347–1356. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9240-2>
- Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. (s. f.). *Servicio de Orientación y de Apoyo Escénico Emocional*. <https://n9.cl/6q9rp>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para

- la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Reynen, K., Round, P., & Subban, P. (2023). Gifted, disadvantaged, unseen: A scoping study of giftedness, disadvantage and cultural difference in young adult learners. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100477>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Sala, G., & Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition*, 48(8), 1429–1441. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>
- Sánchez-Escribano García de la Rosa, E., & Alcaraz-León, F. J. (2026). Abandono educativo en conservatorios de música: Análisis de causas y posibles soluciones desde la perspectiva del profesorado. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, 23(1), 1–14. <https://doi.org/10.5209/reciem.92328>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Slaten, C. D., Lee, J., Wachter-Morris, C., Williams, M. S., & Huynh, J. (2024). School counselors in the classroom: A systematic review. *Journal of Counseling & Development*, 102(4), 415–430. <https://doi.org/10.1002/jcad.12522>

- Spahn, C., Tenbaum, P., Immerz, A., Hohagen, J., & Nusseck, M. (2023). Dispositional and performance-specific music performance anxiety in young amateur musicians. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1208311>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443–466). SAGE.
- Stear, T., Gutiérrez Muñoz, C., Sullivan, A., & Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders, 339*, 302–317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences, 43*(8), 2182–2192. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.036>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2024). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development, 55*(3), 768–789. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- University of British Columbia School of Music. (s. f.). *Undergraduate admissions*. <https://music.ubc.ca/undergraduate/admissions>
- Verlenden, J. V., Naser, S. C., & Brown, J. M. (2021). Steps in the implementation of universal screening for behavioral and emotional risk to support multi-tiered systems of support: Two case studies. *Journal of Applied School Psychology, 37*(1), 69–107. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1780660>
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development, 89*(1), 37–55. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x>
- World Health Organization. (2020). *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping adolescents thrive*. World Health Organization.
- World Health Organization, & United Nations Children's Fund. (2021). *Helping adolescents thrive toolkit: Strategies to promote and protect adolescent mental health and reduce self-harm and other risk behaviours*. World Health Organization.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE ALTA EXIGENCIA
Desarrollo del potencial, bienestar y trayectorias académico-musicales



Religación **Press**

Ideas desde el Sur Global



Religación
Press



ISBN: 978-9907-845-23-5



9 789907 845235