

EL DESARROLLO DEL TALENTO Y LA PROMOCIÓN DE LA EXCELENCIA: EXIGENCIAS DE UN SISTEMA EDUCATIVO MEJOR

Talent development and excellence: key elements for better schools systems

JAVIER TOURÓN
Universidad de Navarra

El presente trabajo se centra en el análisis de algunos aspectos relacionados con la estructura del sistema escolar y de sus posibilidades para promover un aprendizaje individualizado. Las reflexiones sobre la organización de la escuela, tal y como la conocemos hoy en día, y su incapacidad para promover la atención individualizada de los alumnos nos llevan a la consideración sobre las limitaciones que esto impone al desarrollo y promoción del talento como una exigencia imprescindible para el desarrollo social. Se analizan finalmente algunas resistencias que los sistemas educativos presentan al desarrollo de la excelencia como objetivo prioritario para el crecimiento social.

Palabras clave: *Organización de la escuela, Individualización educativa, Desarrollo del talento, Excelencia.*

Introducción

En las breves páginas que siguen pretendo hacer un esbozo sintético de algunas de las claves que nos deberían llevar a renovar la escuela o quizá reinventarla. Me temo que no diré nada nuevo, por eso utilizo el término reinventar. Me parece que debemos rescatar de la investigación y la reflexión pedagógica los métodos y las estrategias que sabemos que son eficaces para promover el aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos.

En el informe sobre los mejores sistemas educativos del mundo (cf. Barber y Mourshed, 2007) se ponía claramente de manifiesto que, a pesar de que en EE UU, entre 1980 y 2005, el aumento del gasto en educación se había elevado, corregido

por inflación un 73%, y que la ratio profesor-alumno había disminuido un 18%, el rendimiento de los alumnos medido por el propio Departamento de Educación se mantenía estable.

Parece claro, según estos autores, que los mejores sistemas educativos se caracterizan por: a) lograr que las personas adecuadas sean seleccionadas para ser profesores; b) que se les ofrezcan los medios para que se conviertan en buenos instructores, y c) asegurar que el sistema es capaz de ofrecer la mejor instrucción posible a *cada* niño.

En las últimas décadas los estudios de evaluación sobre los sistemas educativos se han sucedido y las instituciones de evaluación en los diversos países se han multiplicado. La preocupación por

el desarrollo social y educativo es cada vez mayor, y dado que los sistemas educativos son esenciales en dicho desarrollo, mejorar su eficacia es esencial.

Tampoco tiene una importancia menor el impacto —sobre todo social— que han tenido estudios internacionales como TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y, particularmente, PISA (*Programme for International Student Assessment*), que «se centra en averiguar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones, muchas veces nuevas para ellos, en las que esos conocimientos pueden resultar relevantes. Es decir, evalúa cómo los alumnos pueden hacer uso de su capacidad lectora para comprender e interpretar distintos tipos de material escrito con el que probablemente se van a encontrar al gestionar su vida diaria; de qué forma pueden utilizar su competencia matemática para resolver distintos tipos de retos y problemas relacionados con las matemáticas, y el modo en que los alumnos pueden hacer uso de sus conocimientos y destrezas científicas para comprender e interpretar distintos tipos de contextos científicos. Las competencias adquiridas reflejarían la posibilidad de los alumnos de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, aplicando lo que aprenden en la escuela y fuera de ella, evaluando sus opciones y tomando decisiones» (IE, 2007: 16).

En un número monográfico relativamente reciente sobre evaluación (cf. Tourón, 2009a) abordábamos precisamente el papel de la evaluación en la mejora de la escuela y su papel central en la promoción de la excelencia, cuestión que trataremos más adelante.

Ofrezco, a continuación, de manera muy sintética, una serie de puntos de reflexión organizados en tres grandes apartados: a) sobre la estructura de la escuela; b) sobre los cambios que entiendo necesarios, y c) sobre la promoción del talento de los escolares más capaces.

De la estructura de la escuela, ¿qué debe cambiar o mejorar en ella?

Antes del siglo XX la escuela estaba organizada en función de las competencias de los escolares y su permanencia en los diversos grupos o clases dependía de su dominio de las competencias que en estas clases se requerían. Era una escuela típicamente no graduada.

La escuela moderna es típicamente graduada y se organiza en función de la edad, asumiendo que todos los alumnos de las mismas edades tienen, básicamente, las mismas necesidades y demandas educativas. Cualquiera sabe que la capacidad de aprendizaje de los alumnos de las mismas edades varía enormemente, incluso en los grupos considerados homogéneos. Las diferencias pueden llegar a más de dos o tres años de escolaridad.

La escuela actual basa el desarrollo del currículo en la acción del profesor, sobre quien recae el peso didáctico, siendo el alumno, en muchas ocasiones, un mero espectador. Siendo así que el ritmo lo establece el profesor, de acuerdo con el grupo, la enseñanza se convierte en una actividad grupal no individual. Nada que objetar al hecho de que sea grupal, pero sí que el ritmo sea dictado por el profesor y no por las necesidades cambiantes o permanentes de los alumnos.

Y ello principalmente porque una enseñanza grupal se orienta al alumno medio que, por definición, no existe en ninguna parte, por tratarse de una abstracción. Este modelo pone de manifiesto su deficiencia cuando pensamos en los alumnos de baja capacidad y con dificultades de aprendizaje, que lleva a hacer modificaciones diversas del currículo para adaptarse a sus necesidades. Los alumnos más capaces raramente, si es que se da en algún caso, gozan de estos beneficios, entre otras razones porque no están identificados.

Se habla, en ocasiones, con más voluntarismo que eficacia, de «cambiar el modelo de enseñanza,

orientándola al aprendizaje y no a la transmisión de conocimientos». Ésta es una afirmación que conviene matizar y reformular, ya que me temo que no se refiere a lo que realmente dice. Brevemente, la transmisión de conocimientos (vía profesor, libros, medios electrónicos, etc.) es imprescindible para que se pueda promover el aprendizaje. La escuela siempre ha estado orientada al aprendizaje, ¿qué objeto tiene si no la transmisión de conocimientos, más que promover el aprendizaje de quien los recibe? Lo que probablemente se quiere señalar es que es preciso promover una escuela que fomente al máximo la participación de los alumnos en la adquisición de sus propios aprendizajes, huyendo de los métodos didácticos un tanto pasivos (lecciones expositivas, por ejemplo), que hurtan a los alumnos el protagonismo que les pertenece. Esto se relaciona, además, con el interés por desarrollar el aprendizaje autónomo, el esfuerzo y la autoexigencia, sin los cuales lo anterior no pasa de una mera declaración de intenciones.

El aprendizaje siempre es personal y se produce como una conquista del que aprende. De lo que hay que hablar es de qué tipo de aprendizajes buscamos y de qué metodologías podríamos beneficiarnos para que éste fuera más flexible, más permeable, más abierto al cambio y a la modificación continua, tanta como corresponde al progreso de los saberes en cada campo de la actividad humana. Se dice que los saberes pasan enseguida, y que lo que permanece son los hábitos intelectuales que su adquisición ha promovido. Pero no caigamos en la ingenuidad de pensar que las capacidades intelectuales, particularmente cognitivas y metacognitivas, se desarrollan en el vacío. Se adquieren en el trabajo intelectual, en la adquisición de conocimientos (en sentido profundo), incluso de aquellos que se volverán viejos pronto. Quizá por eso Palacios definiera el estudio como «la ocupación del entendimiento con los conceptos, la presencia de éstos en la conciencia» (Palacios, 1962).

Para llevar esto a cabo es preciso que los profesores adquieran una formación que muchas veces

no tienen. Que mejoren sus técnicas de evaluación como guía del proceso de aprendizaje, que mejoren sus técnicas didácticas para acomodarse a las necesidades de cada alumno, siendo capaces de adaptarse a las demandas de cada escolar.

Esta formación de los profesores tiene que darse, a mi entender, en dos planos: uno tiene que ver con la formación pedagógica y didáctica permanente que fomente el manejo eficiente de estas técnicas de individualización (cf. López, 2009); el otro con su capacitación intelectual. En cualquier profesión la formación continua es una exigencia inexcusable. En la enseñanza debe serlo más todavía. Los profesores deberían venir obligados, de acuerdo con las universidades u otros centros de conocimiento, a actualizarse en el área de conocimientos que imparten, para estar permanentemente «al día». No basta con conocer lo que contienen los libros de texto de los escolares, es preciso un recorrido intelectual de mucho mayor calado. No olvidemos que «ningún sistema educativo es mejor que sus profesores». Y unos profesores que no sepan mucho de lo que enseñan no estarán en condiciones de facilitar el aprendizaje de los alumnos o lo harán deficientemente.

Todo esto exige, con seguridad, una serie de modificaciones en la estructura de la escuela. Veamos algunas posibilidades.

Algunas modificaciones necesarias para la estructura de la escuela

De todo lo anterior se derivan algunas conclusiones de los cambios que podrían llevarse a cabo. El primero sería tender a la *individualización*, a la adaptación a las necesidades de cada alumno en cada momento de su desarrollo. La escuela debe adaptarse al alumno y no el alumno a la escuela. Pese a ser una obviedad, esto raras veces se ve plasmado en la práctica.

Una escuela adaptativa tiene en cuenta a la persona, no a los grupos, por ello una escuela para

el cambio que nuestras sociedades necesitan precisa de un cambio estructural que la haga permeable, menos graduada. Se trata de pensar en las competencias (preferiría decir estándares u objetivos de aprendizaje por razones que pueden verse en Tourón, 2009b) que los alumnos deben razonablemente adquirir en las diversas etapas educativas, permitiendo que éstos se muevan por el currículo, en función de su capacidad de aprendizaje demostrado, no de su edad ni de la velocidad que esté dispuesto a imprimir a la enseñanza el profesor. En este sentido, sí que se entiende que la escuela debe basarse en el aprendizaje y no en la enseñanza. Es precisamente el aprendizaje y no la enseñanza el que debe marcar el ritmo.

Permitir que los alumnos se muevan por el currículo en función de su capacidad y dominio de las competencias requeridas supone un cambio muy importante que, permitiendo la misma organización por edad, la pone en segundo plano, para aceptar lo obvio: que las capacidades de los alumnos, su motivación, su capacidad de trabajo e implicación en la tarea de adquirir un sólido aprendizaje es diferente de unos a otros. Y si estas diferencias no se respetan, la escuela caerá en un igualitarismo de funestas consecuencias.

Es imprescindible para esto determinar con precisión qué entendemos que los alumnos deben saber y deben saber hacer en cada edad y materia escolar. Es decir, establecer los estándares de rendimiento oportunos, como existen en tantos países (por ejemplo, <http://www.education-world.com/standards/>). Algunos sistemas educativos y profesores se resisten, sin embargo, al establecimiento de estándares por considerarlo una ingerencia en su trabajo, aunque me temo que tiene más que ver con la posibilidad de rendición de cuentas que todo estándar lleva consigo (cf. Tourón, 2009b).

Una escuela orientada al aprendizaje, así entendida, es decir, una escuela que exige del alumno una implicación y una motivación hacia la tarea plena de esfuerzo y autoexigencia personales,

precisa que se establezcan expectativas de rendimiento en varios niveles: básico, avanzado y de excelencia, para que cada uno pueda adaptar el nivel de reto a su capacidad e implicación en el aprendizaje (cf. Gaviria y Tourón, 2005; Tourón, Gaviria y Castro, 2005). Así, se podrá hablar de centros de excelencia u orientados a la excelencia.

Si establecemos los puntos de llegada o resultados esperables, con una amplitud grande de niveles de profundidad y dificultad, será preciso establecer también un sistema de evaluación que permita «monitorizar» el sistema (más allá de las meras evaluaciones de «mínimos») para orientar la toma de decisiones de acuerdo a los resultados. Es comúnmente aceptado que una evaluación sin consecuencias es una evaluación inútil.

Una escuela orientada a estándares y con un adecuado mecanismo de evaluación es una escuela que se orienta hacia la excelencia de cada escolar dispuesto a asumir el reto. Que tendrá grados, pero que permitirá que cada alumno se desarrolle de modo óptimo de acuerdo con sus condiciones personales. Así, el que tenga una capacidad modesta la desarrollará óptimamente; el que la tenga excepcional hay que permitir que también lo haga. Son éstos, precisamente, los que liderarán el progreso en las ciencias, las humanidades, la tecnología, etc. Todos somos necesarios, como en una carrera ciclista el equipo es imprescindible, pero sólo uno (o unos pocos) tiene capacidad para llegar el primero a la cima, los demás debemos ayudarles a que lo consigan. Pretender que todos logremos resultados excepcionales es una quimera, evitar o no facilitar que algunos lo hagan es una tragedia.

Para que la individualización sea una realidad que permita a cada alumno un progreso más personalizado por el currículo, y para que la evaluación se convierta en el mecanismo necesario que oriente este progreso, es imprescindible recurrir a las nuevas tecnologías (TIC).

Parece importante aprovechar el potencial de las TIC como herramientas que pueden ser

eficazmente utilizadas para promover un aprendizaje de calidad. Es preciso establecer un programa de desarrollo de un currículo digital de la máxima calidad. Actualmente, existen numerosos ejemplos dignos de consideración (como ejemplo puede consultarse <http://cty.jhu.edu/cty-online/index.html>). Volveré sobre esto en el apartado siguiente.

Las TIC utilizadas con un diseño adecuado pueden suplir muchas carencias de los profesores, al tiempo que mejoran la adquisición de conocimientos por su misma naturaleza digital: multimedia e interactiva.

Crear un programa que podría invitar a las escuelas a adherirse a el que tendría como lema: «Escuelas por la excelencia» o «Plan de Excelencia en las escuelas». Es obvio que la tensión hacia la excelencia exige un esfuerzo considerable, pero no lo es menos que sin esa tensión corremos el riesgo de seguir en una escuela de mínimos.

Me referiré ahora a la promoción del talento de los más capaces.

Sobre la promoción del talento de los escolares más capaces¹

El desarrollo de la sociedad ha dependido siempre del progreso científico, humanístico y tecnológico, y éste ha venido ordinariamente de la mano de aquellos que han sido capaces de poner su talento al servicio de tales progresos, por lo que no sería exagerado decir que el talento es el principal capital de cualquier sociedad moderna. Por ello, nos va mucho en el empeño por desarrollar todo nuestro potencial desde las edades más tempranas. Cualquier dimensión de progreso será la consecuencia del despliegue intelectual llevado a sus máximas manifestaciones. Sólo unas pocas personas estarán capacitadas para lograr resultados excelentes y liderar los cambios, pero es importante que estemos ahí para ayudarles a que dichos logros sean posibles. Hemos de proponernos cultivar el talento para que éste

crezca y alcance cotas de excelencia. Las reflexiones que siguen, apoyadas en la investigación más solvente en este campo, van en esta dirección.

El término talento suele aplicarse a la aptitud especializada en determinadas áreas de actividad o en un campo específico, sin que necesariamente aparezca a una edad temprana.

El talento emerge de la capacidad general como una confluencia de disposiciones genéticas, de experiencias escolares y familiares, y de los intereses específicos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Feldhusen (1992) propuso un modelo en el que los factores genéticos son determinantes del nivel potencial y, a su vez, fijan los límites de la amplitud con la que el talento se desarrolla. Los sujetos que probablemente van a desarrollar altos niveles de talento mostrarán una precocidad temprana.

El término talento debería aplicarse para reflejar las aptitudes que presentan una especialización creciente o las capacidades que se desarrollan como una función de la capacidad general o inteligencia y como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad.

El hecho de que los talentos estén basados en *aptitudes* y *catalizadores* que son parcialmente hereditarios significa que dependen indirectamente de influencias genéticas. La aparente facilidad con que algunas personas con talento desarrollan sus capacidades no nos debe hacer olvidar las horas de trabajo y esfuerzo que fueron necesarias para alcanzar ese nivel. Hay quien afirma que el nivel de dedicación para alcanzar la pericia en cualquier actividad no es inferior a 10.000 horas de trabajo.

Los modelos más arraigados en la literatura científica al respecto de este tema ponen el énfasis en el desarrollo de la capacidad potencial, entendida como un continuo, que se proyecta en uno o más campos de la actividad humana.

Así lo señalaba hace ya varios lustros la definición de Marland (1972): «Niños superdotados

y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

- Capacidad intelectual general.
- Aptitud académica específica.
- Pensamiento creativo o productivo.
- Capacidad de liderazgo.
- Artes visuales y manipulativas.
- Capacidad psicomotora.

Es presumible que la utilización de estos criterios para la identificación de los sujetos superdotados y con talento incluirá un mínimo del 3-5% de la población escolar».

Igualmente, la Ley Javits de EE UU los definía así: «Los niños y jóvenes con un talento sobresaliente rinden o muestran el potencial para rendir a alto nivel cuando se comparan con otros de su edad, experiencia o entorno. Estos niños y jóvenes muestran una alta capacidad para rendir en el área intelectual, creativa o artística, poseen una capacidad de liderazgo inusual o sobresalen en campos académicos específicos. Requieren servicios o actividades no ofrecidas habitualmente por las escuelas. Los talentos sobresalientes están presentes en niños y jóvenes de todos los grupos culturales, de todos los estratos económicos y en todas las áreas de la actividad humana».

No debe perderse de vista que «los talentos emergen y crecen evolutivamente, y para algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación en la escuela y la familia. Es imperativo que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como

algo fijo e inmutable» (Treffinger y Feldhusen, 1996).

Es crucial entender, entonces, que el talento se basa en unas condiciones personales (parcialmente heredadas) que se proyectarán (en el mejor de los casos) en diversos campos de la actividad humana. Pero es también esencial entender que el talento no se desarrolla de manera espontánea. Por ello, la capacidad debe entenderse como potencial, el talento como rendimiento en mayor o menor grado, de modo que el talento es el resultado de aplicar el esfuerzo personal, la voluntad, al desarrollo de lo que inicialmente no son más que dudosas potencialidades.

Ningún autor como Gagné ha escrito más y con más claridad sobre la distinción entre dotación y talento, hasta el punto de que su modelo diferenciado de dotación y talento es el más reconocido en la literatura profesional en este campo (Gagné, 2002, 2009 y 2010):

«A pesar de que abundan concepciones diversas y a menudo contradictorias, los especialistas generalmente mencionan una dicotomía específica en casi cualquier discusión sobre el tema de la dotación. Reconocen, implícita o explícitamente, la diferencia entre formas *tempranamente emergentes* de “dotación”, con fuertes raíces biológicas, y formas adultas *completamente desarrolladas* de “dotación”. Los expertos expresan esta diferencia a través de pares de términos como potencial/actualización, aptitud/desempeño y promesa/logro.

El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) se creó a partir de esa distinción, la que se constituyó en la base de nuevas definiciones distintivas de esos dos términos.

Así, *dotación* designa la posesión y uso de capacidades *naturales* destacadas, llamadas aptitudes, en al menos un área o *dominio* de capacidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad.

Mientras que *talento* designa el dominio destacado de capacidades *sistemáticamente desarrolladas*, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un *campo* de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo.

Estas definiciones revelan que los dos conceptos comparten tres características: a) ambos se refieren a *capacidades* humanas; b) ambos son *normativos*, en el sentido de que aluden a individuos que difieren de la norma o promedio; c) ambos grupos de individuos son “no-normales” debido a conductas *destacadas*. Estas similitudes ayudan a entender por qué tantos profesionales y personas en general frecuentemente los confunden» (Gagné, 2009).

El proceso educativo se convierte en la clave para transformar las capacidades naturales en capacidades sistemáticamente desarrolladas. Es obvio que este proceso tiene que ser sistemáticamente pautado. Dicho en otros términos, las capacidades o aptitudes en un campo o más no se convertirán en «operativas» —por así decirlo— de manera natural, es el entrenamiento pautado —lo que se materializa en los más diversos programas de intervención— y sistemático el que hará que esas capacidades contribuyan al desarrollo de las competencias en un campo dado.

Por tanto, el nivel de competencia y destreza, de pericia si se quiere, en un campo del saber será el resultado de la proyección de la capacidad en dicho campo, siendo el rendimiento en el mismo el efecto del desarrollo educativo. De este modo, para ser competente en un campo hacen falta capacidades apropiadas a los requerimientos del mismo, pero también un programa de intervención adecuado y una nada desdeñable dosis de trabajo, esfuerzo y motivación por el logro y la excelencia.

El papel de los programas de intervención será lograr que el potencial se convierta en rendimiento,

que las potencialidades se transformen en competencias². Así, es fácil comprender que dista mucho entre una elevada capacidad de razonamiento cuantitativo y el ser un buen matemático o simplemente tener grandes conocimientos (y destrezas) en el campo de las matemáticas. Es precisa la capacidad, cierto, pero también el trabajo y la ayuda para que ésta se ponga al servicio de logros avanzados en un campo dado, como hemos señalado anteriormente.

Esto, como se comprende, tiene consecuencias educativas de primera magnitud, pues de lo señalado anteriormente se deduce de inmediato que todo talento que no se cultive puede perderse, pero para cultivar el talento hay primero que identificarlo. Así, pues, identificación e intervención se convierten en dos ejes del desarrollo del talento. No parece necesario insistir en que la educación debe asegurar que el rendimiento de las personas se equipare con su potencial. No se trata de ser el primero de la clase, ni de estar por encima de tal o cual referencia evaluativa. Se trata simplemente de conseguir el óptimo de cada persona.

La universalización de la educación, indudable logro de la modernidad, ha llevado a organizar la escuela, como señalé antes, en función de la edad, pasando de un modelo de escuela no graduada a otra graduada en función de este criterio.

Este enfoque organizativo tiene efectos negativos evidentes para el desarrollo de los escolares, particularmente de los que se apartan significativamente de la media de su grupo. En efecto, una escuela que agrupa a los alumnos en función de la edad está asumiendo implícitamente que todos los alumnos de la misma edad tienen las mismas necesidades educativas y que su progreso y velocidad de aprendizaje no serán muy diferentes.

Todos sabemos que esto no es así. Las diferencias en capacidad entre alumnos de la misma edad pueden ser equivalentes a varios años de escolaridad. No es infrecuente que haya alumnos

preparados para estudiar materias que les correspondería estudiar dos, tres o cuatro años más tarde. No es difícil imaginar las consecuencias que esto tiene para los alumnos.

El talento, como indicamos más arriba, no se desarrolla de manera espontánea, sólo se manifestará y desplegará al máximo cuando se den las circunstancias favorables para ello tanto en la familia como en la escuela y otros ámbitos. Y si bien es cierto que la escuela tiene un papel preponderante en la formación académica y el desarrollo intelectual de los estudiantes, también lo es que se precisan otros agentes para dar una respuesta eficaz a las complejas necesidades educativas de muchos escolares.

La escuela actual está demasiado centrada en pedagogías expositivas, en la enseñanza grupal, en el alumno medio, en definitiva. Esto tiene que cambiar, no cabe duda. Particularmente en la sociedad actual que llamamos del conocimiento.

Pudiera parecer que el hablar de la sociedad del conocimiento es algo moderno o nuevo, pero no es así. Hace varios lustros que se viene empleando esta expresión que paulatinamente ha reemplazado a la de sociedad de la información, ciertamente menos importante desde el punto de vista educativo. Y es que la distinción entre ambas expresiones no es baladí. En efecto, la información es externa, mientras que el conocimiento es interno; la información es, en el mejor de los casos, objetiva, mientras que el conocimiento es subjetivo. La información puede carecer de sentido para una persona concreta, el conocimiento no, porque es propio. El conocimiento surge cuando la persona es capaz de atribuir significado a la información. Precisamente, una de las tareas de la educación será transformar la información en conocimiento.

Pero la educación en la sociedad del conocimiento exige, como ya señalé en otro lugar (Tourón, 2001), diversos cambios de capital importancia para el sistema educativo:

- En primer lugar, es precisa una redefinición del aprendizaje. Aprender ya no es «saber cosas», sino saber gestionar la información, saber plantearse nuevos problemas y nuevos modos de resolverlos, es aprender a tomar decisiones sobre el propio trabajo. Lo que cuenta ahora es, como señalara la Declaración de Royaumont del Club de Roma, «aprender a no saber», pero, paradójicamente, aprender a no saber es una tarea que requiere saber mucho, pero significativamente.
- Una redefinición de la enseñanza es otra de las exigencias de la sociedad del conocimiento. Como señalamos hace algún tiempo (cf. Tourón *et al.*, 1991), la tarea de los profesores en esta sociedad tan cambiante no es precisamente «responder al último producto del cambio, sino enseñar a los alumnos a saber acomodarse a él». Ahora, lo importante ya no es qué se enseña, sino cómo se enseña. La importancia reside en lo que se aprende, no en lo que se enseña. Lo que interesa no es enseñar, sino aprender, transferir el protagonismo de la actividad al alumno, que es quien debe hacer suya la información y transformarla en conocimiento significativo y funcional para él. Ya no se trata de transmitir contenidos, que, por otra parte, estarán desfasados en poco tiempo, sino de fomentar hábitos intelectuales. Aquí reside una de las claves y el mayor de los retos del sistema educativo en una sociedad en la que los resultados fáciles a corto plazo priman sobre cualquier otra consideración.
- El tercero de los cambios, consecuencia de los dos anteriores, tiene que ver con los nuevos roles que profesor y alumno tienen que asumir. Es perfectamente conocida la resistencia del sistema educativo al cambio. Baste analizar, por ejemplo, los métodos de enseñanza en la universidad, tan iguales a la *lectio* de las escuelas monacales y catedráticas como antes de haberse inventado la imprenta. Es necesario que el profesor mude su papel de actor al de orientador,

de expositor de conocimientos al de asesor, transfiriendo al alumno el protagonismo que, por otra parte, sólo él tiene; el alumno es el aprendiz, aunque no es tan seguro que siempre aprenda, como le ocurre al profesor. Lograr una implicación personal a través de la acción es uno de los retos de la educación moderna, que va mucho más allá de la profusión de medios tecnológicos, como a veces puerilmente se piensa. Para saber lo que queremos hacer, tenemos que hacer lo que queremos saber, podríamos decir recordando aquella máxima, tan actual, del estagirita. El alumno debe pasar de espectador a protagonista, de sujeto *paciente* a sujeto *agente*.

- La implantación decidida y la integración cabal de las nuevas tecnologías pueden hacer posible esta aparente utopía, pero no porque facilitan el rápido acceso a la información y la hacen asequible; esto siendo mucho, es poco. La importancia de las nuevas tecnologías reside a mi juicio en dos aspectos básicos: la diferente función que adquieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje profesor y alumno, permitiendo un desarrollo de capacidades diferentes, tanto para unos como para otros y en el que el tratamiento de la información ya no es lineal y permite estructuraciones diversas. Por eso la clave ahora es una educación que fomente hábitos intelectuales (sociedad del conocimiento), en lugar de la mera transmisión de conocimientos (sociedad de la información). Lo importante no es lo sabido, sino el saber. «Lo descriptivo cederá la primera posición a lo metodológico. Lo formativo tendrá mayor relevancia que lo informativo. El objetivo focal será una intensa y amplia preparación intelectual: aprender a pensar con rigor, hondura y creatividad (A. Llano, 1994)» (Tourón, 2001).

El reto que tenemos es de grandes proporciones, pero no imposible. Lo que entiendo que se debe evitar a toda costa es buscar culpables de la situación; más aún, caer en la fácil tentación

de decir que los profesores o el sistema tienen la responsabilidad de lo que ocurre.

Es mejor gastar las energías en buscar soluciones, sabiendo que el sistema educativo, la escuela, no tiene ni puede dar una respuesta total al desarrollo de la alta capacidad. Probablemente tampoco es su función.

La escuela sí tiene que colaborar con más entusiasmo:

- En el desarrollo de la excelencia de cada escolar.
- En promover planes educativos altamente individualizados para cada alumno, que permitan una adecuación óptima entre las necesidades y la provisión de servicios.
- En hacer que las tecnologías estén más presentes, no en el proceso de la enseñanza, sino en el del aprendizaje.
- En adaptar el currículo a las demandas y necesidades de los escolares, abandonando la vieja e inútil idea de un mismo currículo para todos y al mismo tiempo, simplemente porque los alumnos tienen necesidades, intereses y velocidades de aprendizaje bien distintas.

Es preciso volver a los orígenes de la individualización, de la escuela no graduada, en la que las capacidades de los alumnos y su afán de aprender orientan el trabajo de los profesores.

Que la escuela está en exceso orientada al alumno medio lo ponen de manifiesto muchos resultados que nos encontramos en los estudios internacionales de evaluación.

Tomemos por un instante los resultados del *Program for International Student Assessment*, popularmente conocido por su acrónimo PISA, al que ya se hizo alusión más arriba. Me he fijado en los datos que ofrece el Ministerio de Educación respecto a las Matemáticas en el estudio de 2003, como mero ejemplo de lo que quiero señalar.

Javier Tourón

Es sabido que PISA divide el rendimiento con arreglo a seis niveles, siendo el 5 y 6 los que representan las competencias más avanzadas. En el caso de Finlandia vemos que el 24% de sus alumnos se encuentran en estos dos niveles superiores. En España está el 8% (INECSE, 2003). Si tomamos los resultados de Ciencias del estudio de 2006, nos encontramos algo similar. Mientras en Finlandia se encuentran en el nivel inferior el 5% de su población, en España está el 20%. Por el contrario, en los niveles superiores de rendimiento se encuentra el 21% de los alumnos finlandeses, mientras que sólo el 5% de los españoles (para un análisis detallado, véase Gaviria, 2003).

Esto pone de manifiesto una cierta incapacidad de nuestro sistema educativo para «bombear» alumnos hacia los niveles más altos de rendimiento. Se dice que los resultados del rendimiento de los alumnos españoles se agrupan alrededor de la media, con poca dispersión o variabilidad, es una muestra de la equidad de nuestro sistema educativo.

Pero la equidad habría que entenderla en relación con la igualdad de oportunidades, que exigirá que cada alumno reciba la educación que sus condiciones personales requiere, no que todos los alumnos reciban la misma educación. Y mucho menos entenderla como igualdad de resultados. Esto es otra manifestación de la orientación al alumno medio y al grupo.

La igualdad tiene que darse *ex ante* y no *ex post*, como señalaba hace más de un siglo Stuart Mill. Si nuestra media es pobre y la variabilidad de los datos es pequeña, significa que todos los alumnos tienen pobres resultados. Podría aceptarse como positivo respecto a los alumnos menos capaces, pues el sistema conseguiría que no se quedasen atrás (cosa que tampoco ocurre: 6% en Finlandia, frente al 23% en España), pero indica la insuficiencia del sistema respecto a los alumnos capaces de los niveles más altos de rendimiento. No podemos resignarnos a que esto sea así, muchos de nuestros alumnos no son menos capaces que los finlandeses, sin

embargo, sus resultados son claramente inferiores.

La respuesta educativa necesaria para el desarrollo y promoción de la excelencia es suficientemente compleja como para que la escuela pueda ser autosuficiente, por ello necesitará ayudas externas.

Un ejemplo de este tipo de ayudas lo constituye el modelo del Centro para Jóvenes con Talento (CTY), que ha nacido a principios de los años setenta para ayudar en el desarrollo intelectual, académico, social y emocional, personal, en definitiva, de los alumnos norteamericanos y que actualmente extiende su modelo educativo por muchos países, entre ellos España. En este esfuerzo que se viene realizando desde hace años en nuestro país, y que ha servido ya a centenares de jóvenes y familias, es «preciso corregir una falsa y muy persistente opinión acerca de nuestras innovaciones. Nosotros nunca buscamos competir con los esfuerzos realizados en la escuela para estimular a los alumnos más capaces [...] Nuestro propósito es suplementar y completar la instrucción ofrecida en la escuela, no suplantarla, criticarla o “invadirla”» (Stanley, 2005: 10).

En suma, será necesaria la cooperación de centros especializados, instituciones culturales y científicas, universidades, empresas, agentes sociales y económicos, etc. Pero para que ello sea posible, es preciso crear plataformas de encuentro, espacios para el diálogo y la cooperación.

A modo de conclusión: la excelencia como meta del sistema educativo

Si preguntásemos, incluso a profesionales de la enseñanza, sobre cuáles son las principales metas del sistema educativo, pocas veces nos encontraríamos entre las respuestas que una de ellas es, o debería ser, la promoción de la excelencia.

Sugiero que ésta debe ser una de las metas prioritarias de cualquier actividad educativa, con lo

cual estoy diciendo desde ahora mismo que el sistema educativo no está para garantizar ningún tipo de mínimos, estrategia que se emplea en ocasiones para defenderse de posibles críticas cuando los resultados no son los deseados. Un sistema educativo orientado a garantizar los mínimos (concepto relativamente difuso y cambiante) lo único que acaba asegurando es la mediocridad.

El argumento que quiero presentar aquí es simple: si la educación debe lograr el pleno desarrollo de las personas, cuestión que nadie pondría en duda, una meta *necesaria* de cualquier sistema tiene que ser la excelencia. Maticemos la cuestión que es, lo sé, abiertamente polémica.

Garantizar la excelencia es una consecuencia inmediata del respeto a la diversidad y de la consideración de que cada persona tiene no sólo un ritmo, un *tempo*, distinto, sino unas competencias y capacidades diversas, y si consideramos que en el horizonte de la educación está la persona y su pleno desarrollo, ¿con qué argumentos se va a negar la atención al desarrollo de cada escolar hasta donde sea capaz de llegar?, ¿no estaremos todavía pensando en el alumno medio como si existiese en la realidad?

El pragmatismo organizativo al que se ha visto sometida la escuela, como señalé anteriormente, ha llevado a aceptar que los alumnos de las mismas edades son iguales educativamente hablando y que, por tanto, tienen las mismas necesidades, lo cual está bastante lejos de la realidad, por no decir que carece de toda base psicopedagógica.

El sistema educativo debe lograr, a través de una educación tan personalizada como sea posible (debería serlo en grado sumo), la promoción del óptimo resultado posible para cada persona. A nuestro juicio, esto garantiza una apuesta seria por la promoción de la excelencia, que será diversa para cada persona, ciertamente, pero que provocará una transformación tal en las escuelas que impedirá todo igualitarismo, que es a lo que conduce el «garantizar los mínimos». Es la igualdad *ex post*, que señalaba Stuart Mill, que

hace estéril toda esperanza de desarrollo social y económico de cualquier sociedad.

Promover la excelencia equivale a facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno llegar tan lejos, tan rápido, con tanta amplitud y con tanta profundidad como su capacidad y competencia le permitan. Esto es entender el principio de igualdad de oportunidades en su correcta acepción. Una escuela —y un sistema educativo en sentido amplio— que no tienda a ser lo más adaptativa posible, no podrá garantizar, al menos, esta tensión hacia la excelencia.

Precisamente por ello, es imperativo conocer la capacidad potencial de todos los escolares, para poder estar en condiciones de estimular su rendimiento, de acuerdo con ella. ¿Conocemos realmente la capacidad intelectual del alumnado de nuestras escuelas? ¿Sabemos, por ejemplo, quiénes son el 5 o 10% de los alumnos más capaces de nuestro sistema educativo?

¿Sabemos quiénes son? ¿Están recibiendo una atención educativa diferenciada, tanto más cuanto mayor sea su capacidad y necesidades? Aceptemos que algo tendrá que cambiar y no perdamos de vista que aunque los estudiosos y los planificadores tengan tiempo (o no) para ponerse de acuerdo, los alumnos no lo tienen. Como decía, con la sabiduría que le era característica, el profesor Stanley, fundador de CTY en EE UU: «No olvidemos que ellos nos necesitan ahora. Nosotros los necesitaremos a ellos mañana».

Hasta que no consigamos poner en marcha procesos de identificación universales y periódicos, no pretendamos decir que estamos dispuestos a promover la excelencia.

Pero hay, a mi juicio, diversos frenos a la promoción de la excelencia, entre los que se pueden señalar los siguientes:

- *La oposición entre igualdad y excelencia, más que la promoción de ambas.* Es común que se apele a la igualdad con el argumento de

que es *lo verdaderamente democrático*, expresión que desde el punto de vista educativo tiene poco o nulo significado. Se señala que promover la excelencia es lesivo para la imagen (autoconcepto o autoestima si se quiere) de los que no son capaces de alcanzar un determinado nivel de desarrollo. El argumento, de tomárnoslo en serio, nos llevaría al absurdo de reducir los niveles de instrucción, de exigencia intelectual o de cualquier otro objetivo educativo, hasta que se alcanzase el umbral de los menos competentes, de los menos dotados o de los menos dispuestos a poner el esfuerzo necesario para llegar a igualar, tanto como sea posible, sus resultados con sus potencialidades. De este modo, no se sentirían amenazados por otros alumnos mejores que ellos. Lo curioso de este argumento, que pretende ser de gran respeto para los más débiles, es que nunca lleva a sus defensores a preguntarse por el perjuicio cierto que la falta de reto y estímulo intelectual provoca en los que, a pesar de ellos, tienen una capacidad potencial por desarrollar y notablemente superior a la de los alumnos con los que quizá comparten su vida escolar. Orientar la enseñanza al alumno medio, cuestión que nadie reconoce de modo explícito, supone declarar a los alumnos más capaces escolares de segunda categoría.

¿Pero qué decir de la pérdida social que supone el no atender a la promoción y desarrollo de la capacidad intelectual? Algunos razonan diciendo que la persona es más que su intelecto, como si atender al intelecto mutilase en algún modo a la persona en su totalidad. Lo que tendrían que responder es: ¿cómo se puede atender al desarrollo de la persona en su totalidad sin abordar su educación intelectual? Es preciso, urgente, me atrevería a decir, hacer un esfuerzo por superar un cierto maniqueísmo que tiende a oponer conceptos y acciones que no sólo no se contraponen, sino que se exigen mutuamente.

Es, precisamente, la igualdad el principio necesario para poder atender a la promoción de la excelencia.

- *El antiintelectualismo*. Se produce en la sociedad un rechazo hacia la actividad intelectual y hacia aquellos que son vistos como intelectualmente precoces. Hay un cierto desprecio implícito, incluso en algunas escuelas (por paradójico que parezca), hacia la promoción intelectual. Se hacen esfuerzos notables por desarrollar otras dimensiones de la educación, pero no se pone el mismo énfasis en la formación intelectual. En ocasiones, los propios profesores se sienten amenazados por el «saber» de sus alumnos, lo que les supone un reto constante. Llegan a decir sin ambages que su misión educativa debe centrarse en «ayudar a los que tienen problemas, que los más inteligentes ya tienen bastante suerte con serlo». En general, se aplauden ciertas áreas de talento, como el deporte, la música o el arte, mientras que los talentos intelectuales se ven como una amenaza para la autoimagen de los demás. Se ignora que sin una educación de alto nivel intelectual es imposible que los alumnos lleguen a tener adecuadas posibilidades de insertarse en un mundo laboral cada vez más complejo y cambiante. O que las sociedades que no cultivan su talento acaban dependiendo de las demás.
- *La gradación obligada del currículo*, un mismo programa, desarrollado de modo espiral y a la misma velocidad para todos los alumnos de la misma edad, porque *todos son iguales*. Esta postura no resiste el más mínimo análisis crítico. Ciertamente que hay pautas de desarrollo relativamente comunes para las diversas edades, pero ignorar las desincronías que se dan en estas pautas es simplemente trágico. Sería más honesto reconocer abiertamente que se procurará una misma educación para todos porque por principio no se admite la diversidad. Lo perverso de la situación es que se proclame la diversidad como principio, pero se actúe como si ésta no se diese en

grado alguno, con lo cual las «conciencias pedagógicas» se tranquilizan, mientras los problemas reales se quedan sin respuesta. La falta de reto intelectual para los más competentes cuando se ven sometidos a un «límite de velocidad» impuesto por los más lentos es un anestésico para el desarrollo personal de consecuencias devastadoras para el desarrollo del tejido social de una comunidad que pretenda estar a la cabeza, liderar, si es posible, y ser protagonista del cambio al que estamos asistiendo. Como señalé en otro lugar, aprovechando una metáfora de la profesora Camila Persson Benbow: «Pretender una educación igual, al mismo ritmo, para todos los alumnos es como pretender calzar a todos los niños de la misma edad con zapatos del mismo número».

- *La insistencia de los educadores por enseñar a todos los estudiantes desde el mismo currículo y al mismo nivel.* Se plantea aquí el dilema del agrupamiento homogéneo de los estudiantes para la instrucción frente al agrupamiento heterogéneo. Sin embargo, la investigación apoya más el agrupamiento por capacidad y rendimiento que por edad, por dos razones fundamentales: a) proporciona un mayor juego entre las necesidades del estudiante y la instrucción que recibe, y b) los estudiantes que difieren en capacidad responden de manera diferente a las estrategias y a los métodos de enseñanza.

Éstas pueden ser, entre otras, las razones que lleven a un trato inadecuado a los alumnos más capaces, que, al igual que el resto de los alumnos tienen la necesidad de una educación que se adecue a sus posibilidades y capacidades, como ya señalamos reiteradamente. Necesitamos ser conscientes y responsables de las diferencias individuales y esto, cuando menos, supone desarrollar políticas educativas apoyadas en los hallazgos de la investigación (Benbow y Lubinski, 1994; Tourón, 2010).

Esperar resultados educativos iguales para todos los estudiantes no es posible, porque entre otras

cosas contradice los hallazgos de la investigación educativa y genética, que han puesto de manifiesto grandes diferencias individuales en el conjunto de los aprendizajes de los escolares. Además, ese conjunto de aprendizajes varían considerablemente para cada niño, en función del área de contenido concreta, así como del grado de capacidad que posean. Un niño con un talento matemático extremo requerirá una programación educativa diferente de aquel que tenga un talento matemático moderado, y a su vez será distinta de aquel que tenga un talento verbal sobresaliente.

Respondiendo a esas diferencias individuales, que sin ninguna duda existen, y permitiendo resultados diferentes, no creamos elitismo. Se podría decir que es justo lo contrario. Estos programas únicamente buscan que ciertos alumnos alcancen el nivel al que pueden llegar, ni más ni menos. Al igual que se pretende que un niño con algún tipo de deficiencia pueda alcanzar, mediante una educación adecuada, muchos logros que sin ella no conseguiría. No debemos olvidar que los estudiantes con talento, por el mero hecho de serlo, no son capaces de un desarrollo completamente autónomo; podemos estar seguros de que muchas de sus capacidades no saldrán a la luz sin la ayuda necesaria. No debemos olvidar, en definitiva, en palabras de Benbow y Stanley (1996), que «si queremos que las personas estén bien preparadas cuando la sociedad las necesite, necesitamos estar aquí para ellas, cuando ellas nos necesitan».

En suma, que entendemos que es necesario proporcionar a todos los niños una oportunidad igual para aprender y desarrollar su potencial pleno. Esto es coherente con el verdadero significado de la educación, que supone ser sensible y consecuente con las diferencias individuales. La igualdad debería ser vista como el igual acceso a una *educación apropiada*. Así las cosas, no establecer o eliminar programas válidos para estudiantes que poseen una habilidad sobresaliente, o un talento concreto en cualquier campo, deberían ser consideradas decisiones tan faltas de acierto como eliminar programas para

individuos con problemas de aprendizaje. Es necesario que la sociedad considere a todas las personas y grupos para dar respuesta a la diversidad y, por tanto, a la riqueza que ella conlleva.

Cinco propuestas para terminar estas reflexiones:

- La sociedad del conocimiento está íntimamente vinculada con las tecnologías de la información. En este punto es preciso acelerar el paso y abordar el desarrollo de proyectos encaminados a potenciar el *e-learning* en nuestros sistemas educativos. La enseñanza en línea será mucho más importante en el futuro y debemos estar preparados. Proyectos encaminados a potenciar el uso de las nuevas tecnologías, en las aulas y fuera de ellas, son esenciales para acomodar el nivel de la enseñanza y los modos de aprender a la sociedad en la que nuestros jóvenes habrán de insertarse.
- La promoción activa y decidida del talento de los jóvenes más capaces es de tal importancia que resulta difícil comprender cómo no se ha abordado con mayor entusiasmo desde hace años. Los países más avanzados tienen como una de sus prioridades educativas la ayuda al desarrollo de los más competentes. Ignorar por más tiempo esta realidad, bajo el pretexto del igualitarismo, el elitismo o cualquier otro estereotipo tiene, y tendrá, consecuencias muy negativas para el tejido social, cuyo mayor activo son estos jóvenes. No se comprende por qué se entiende tan bien la promoción de la música, el folclore o los deportes y, sin embargo, se ignora sistemáticamente la atención a la diversidad del alumnado con mayor competencia intelectual. Son ellos precisamente los que mayores y más relevantes aportaciones podrán hacer a nuestra sociedad.
- Es preciso vertebrar el tejido social creando las condiciones que permitan la inversión educativa de los más diversos agentes sociales y económicos. Es necesario hacer planes a largo plazo. Es imprescindible

saber imaginarse qué será de nosotros dentro de cinco, diez o quince años. Si estamos dispuestos a tomarnos en serio el futuro de nuestras sociedades, tomémonos con toda seriedad la educación.

- Hasta que no se entienda que la promoción de óptimos es el deber ser del sistema educativo, y no la igualdad de resultados, será difícil que la atención a los alumnos de alta capacidad progrese al ritmo que debería. Y es que si no empezamos por la escuela, estaremos construyendo en el vacío, tratando de levantar un edificio sin cimientos. No es, por tanto, retórico decir que el futuro de nuestras sociedades se está fraguando en las escuelas de hoy. Pero es necesario tener una cierta visión que alcance más allá de la inmediatez, de la inversión con retorno a corto plazo, de los resultados —siempre inciertos por otra parte— de unas elecciones que se celebran cada cuatro años, de lo que haremos mañana...
- El sistema educativo es tan importante para el desarrollo social que no puede actuar como un sistema independiente de los demás sistemas y agentes sociales. Entiendo que es necesario buscar puntos de encuentro y espacios de diálogo en los que estos agentes puedan apoyarse mutuamente. ¿Qué ayudas están prestando los agentes productivos al sistema educativo actual? ¿Qué labor de mecenazgo se está llevando a cabo para promover programas adecuados que ayuden a ir más allá de lo que la escuela puede ofrecer? A menudo, la productividad empresarial tiende a ver en su horizonte tan sólo el beneficio a corto plazo o el retorno inmediato de sus inversiones. Me parece que es preciso cambiar el punto de mira y considerar que la sociedad del mañana se está construyendo en la escuela de hoy. ¿No es ésta una buena razón para no dejar solo al sistema educativo? Si queremos lograr una sociedad próspera en la que sus habitantes puedan alcanzar cotas de desarrollo al nivel que les corresponde, debemos tomarnos muy en serio la educación.

Notas

¹ Esta parte del artículo se basa, parcialmente, en un trabajo anterior no publicado titulado: «Desarrollar el talento, promover la excelencia: una exigencia para el progreso social y económico de Navarra».

² «Competencia» es definida por la OCDE como «la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona» (OCDE, 2005).

Referencias bibliográficas

- BENBOW, C. P. y LUBINSKI, D. (1997). Intellectually Talented Children: How Can We Best Meet their Needs, en COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (eds.), *Handbook of Gifted Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- BENBOW, C. P. y STANLEY, J. C. (1996). Inequity in Equity: How «Equity» Can Lead to Inequity for High-Potential Students, *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(2), 249-292.
- FELDHUSEN, J. F. (1992). Talent Identification and Development in Education (TIDE), *Proceedings of The Second Asian Conference on Giftedness: Growing Up Gifted & Talented*, 199-206.
- GAGNÉ, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis, en HELLER, K. A.; MÓNKS, F. J.; STERNBERG, R. J. y SUBOTNIK, R. F., *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford, Elsevier.
- GAGNÉ, F. (2003). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, en COLANGELO, N. y DAVIS, G. A. (eds.), *Handbook of gifted education*, 3ª ed., Boston, Allyn and Bacon, 60-74.
- GAGNÉ, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0, en MACFARLANE, B. y STAMBAUGH, T. (eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*, Waco, TX, Prufrock Press.
- GAGNÉ, F. (2010). *The DMGT 2.0: Overview with a focus on the talent development model*, keynote presentation, European Council for High Ability, París, julio, 7-9.
- GAVIRIA, J. L. (2003). *La situación española: el rendimiento de los estudiantes*, Seminarios de Primavera, Madrid, Fundación Santillana, 18-83.
- GAVIRIA, J. L. y TOURÓN, J. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de los sistemas educativos: un concepto dinámico de eficacia, en JORNET, J. y RAMOS SANTANA, G., *Problemas de la medición y evaluación educativas*, Valencia, Grupo GEM, Departamento MIDE.
- INECSE (2003). *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*, Madrid, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación.
- LLANO, A. (1994). *Discurso de apertura del curso académico 1994-1995*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- LÓPEZ, LÓPEZ, E. (2009). Evaluación del efecto de variables críticas en el aprendizaje, *Estudios sobre Educación*, 16, 55-78.
- MARLAND, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented, *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*, Washington DC, U.S. Government Printing Office.
- ORDEN HOZ, A. (2000). *La globalización y los estándares nacionales de rendimiento educativo*, conferencia de clausura, XII Congreso Nacional de Pedagogía, Madrid.
- ORDEN HOZ, A.; BISQUERRA, R.; GAVIRIA, J. L.; GIL, G.; JORNET, J. LÓPEZ, F. SÁNCHEZ, J.; SÁNCHEZ, M. C.; SIERRA, J. y TOURÓN, J. (1998). *Los resultados escolares. Diagnóstico del Sistema Educativo 1997*, Madrid, INCE, Ministerio de Educación y Cultura.
- PALACIOS, A. (1968). *Filosofía del Saber*, Madrid, Gredos.
- REYERO, M. y TOURÓN, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma, *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- STANLEY, J. C. (2005). A quiet revolution: finding boys and girls who *reason* exceptionally well intellectually and helping them get the supplemental educational opportunities they need, *High Ability Studies*, 16(1), 5-14.

Javier Tourón

- TERCEIRO, J. (1996). *Crecimiento del sector público con especial referencia al gasto en educación*, Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- TOURÓN, J. (2001). *Igualdad, eficacia y excelencia. Retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento*, Actas del IV Congreso de Economía Navarra, Pamplona, Departamento de economía y Hacienda.
- TOURÓN, J. (2009a) (Coord.). *Evaluación y calidad educativa. Estudios sobre Educación*, 16, 198.
- TOURÓN, J. (2009b). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos, *Estudios sobre Educación*, 16, 127-146.
- TOURÓN, J. (2010). Talent Search as an assessment process. Keynote presentation, *European Council for High Ability*, París, julio, 7-9.
- TOURÓN, J. y GAVIRIA, J. L. (2000). *Evaluación de la Educación Primaria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias*, Pamplona, Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra, 185.
- TOURÓN, J.; ALTAREJOS, F. y REPÁRAZ, Ch. (1991). Los roles del profesor y del alumno en la enseñanza universitaria, en VV. AA., *La Pedagogía Universitaria: Un repte a l'Ensenyament Superior*, Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- TOURÓN, J.; GAVIRIA, J. L. y CASTRO, M. (2005) (coord.). *Estándares de rendimiento de Educación Primaria. Modelos G y A. Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Vasca*, Pamplona, Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra.
- TREFFINGER, D. J. y FELDHUSEN, J. F. (1996). Talent Recognition and Development: Successor to gifted Education, *Journal for the Education of the Gifted*, 19:2, 181-193.

Fuentes electrónicas

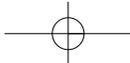
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *Education Report on Education. How the World's best-performing School Systems come out on Top* <http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf>.
- SCHELEICHER, A. (2007). *Foreword to Education Report on Education. How the World's best-performing School Systems come out on Top* <http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf>.

Abstract

Talent development and excellence: key elements for better schools systems

The present paper is focused on the analysis of some aspects related to the structure of the school system and of its possibilities to promote an individualized learning. The reflections on the organization of the school as we know it today and its disability to promote an individualized attention of the pupils, lead to the consideration on the limitations that this imposes on the development and promotion of the talent as an indispensable exigency for the social development. Finally some space is devoted to consider talent development and excellence as priorities for the social growth and school improvement.

Key words: *School organization, Individualization, Talent development, Excellence.*



Perfil profesional del autor

Javier Tourón

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Departamento de Educación, Universidad de Navarra. Fundador y director de CTY España, así como *charter member* del Johns Hopkins University Center for Talented Youth International.

Correo electrónico de contacto: jtouron@cty.es

