

# **LA EVALUACION DE LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS DE MAGISTERIO**

**CARMEN GARCIA COLMENARES**

**Profesora de Psicología**  
Departamento de Filosofía  
y CC. de la Educación  
Escuela Universitaria  
de E.G.B./Palencia

## **1.—ASPECTOS GENERALES.**

El presente trabajo es una breve síntesis de la memoria de licenciatura, realizada por la autora y presentada en la Universidad Complutense de Madrid. Dicha investigación se enmarca dentro de los estudios sobre la introducción de cambios e innovaciones en la formación de los docentes de enseñanza primaria (1).

La resistencia a la innovación, la rutina, la mera transmisión de conocimientos..., son algunas de las principales críticas emitidas hacia las instituciones encargadas de la formación de los docentes. Dichas críticas han permitido desarrollar una serie de investigaciones dedicadas al estudio del tipo de cambios a introducir en la formación inicial y continua, la incidencia didáctica

de los mismos, el entrenamiento en destrezas creativas, etc. Estos estudios, a pesar de no llegar siempre a resultados similares, coinciden, sin embargo, en resaltar una serie de aspectos, ya tópicos, dentro del ámbito de la creatividad y la educación, como son:

— El papel de la escuela en la eliminación progresiva de la creatividad (Torrance, 1962).

— La resistencia a la innovación, por parte de los profesores de enseñanza básica (Mort, 1964; Coombs, 1968; Morrish, 1976).

— La importancia del educador en el desarrollo de la creatividad. (Torrance, 1962; Torrance, 1964; Torrance y Myers, 1970; Hellnet, 1974; Logan y Logan, 1980; ...).

Por ello, nuestro trabajo partió de los siguientes objetivos:

1.—Plasmar de manera realista la situación actual de las Escuelas Universitarias de Magisterio (EUM).

2.—Revisar las principales investigaciones sobre la problemática del cambio y la innovación escolar, en general, y en la formación docente, en particular.

3.—Evaluar el rendimiento creativo que presentan los estudiantes de Magisterio, a través de la aplicación de una serie de pruebas, tanto de carácter general como específico de la profe-

slón.

4.—Validar la eficacia de una serie de instrumentos de pensamiento divergente, en función de su posible utilización a la hora de seleccionar a los aspirantes al acceso de las EUM.

## **2.—DESCRIPCION DEL TRABAJO**

2.1.—**Parte teórica:** Hemos realizado una labor de revisión y síntesis de los principales estudios e investigaciones, que a continuación se citan. Para un acercamiento más amplio, remitimos al lector a la obra original (2).

1.—**Características generales de la personalidad de los docentes:** La mayoría de los autores coinciden en señalar la peculiaridad de los docentes en este sentido, destacando las aptitudes mentales inferiores con relación a otros profesionales (Coombs, 1968; Renes, 1969; Huberman, 1980); inestabilidad emocional (Amiel-Lebrige y Pichot, 1980; Mialaret, 1980, 1982); resistencia a la innovación (Mort, 1964; Coombs, 1968; Morrish, 1976; ...). Resultados similares fueron encontrados por nosotros en un estudio realizado con estudiantes de Magisterio de Palencia (G<sup>a</sup> Colmenares y Pinto, 1984).

El problema se plantea a la hora de saber si estas caracte-

rísticas de personalidad son previas a la formación docente, son producidas por ésta, o al contrario, son producto de la posterior actividad docente.

2.—**La situación de la formación inicial de los docentes:** Se analizaron aspectos relacionados con el acceso a las EUM, la formación dentro de ellas, la crítica al actual Plan de Estudios (3). La mayoría de los trabajos consultados resaltan la importancia de la implantación de reformas tanto metodológicas como técnicas en el área de la formación de enseñantes, puesto que repercutirán favorablemente en la impartición de una enseñanza más creativa (Piaget, 1969; Landsheere, 1977; Gimeno y Fernández, 1980; Mialaret, 1980, 1982).

3.—**Creatividad y educación:** Además de revisar el concepto de creatividad y las numerosas investigaciones relacionadas con ambos aspectos, hemos estudiado, principalmente, la problemática que plantea su medida, y las implicaciones en la enseñanza creativa. En este sentido, en cuanto a la formación de maestros, destacamos los estudios de Bruch en 1965; Mialaret en 1980; De Prado en 1976; ...

2.2.—**Parte práctica:** Consistió en la evaluación del pensamiento creativo de una muestra de

alumnos de Magisterio de primer curso, pertenecientes a las tres especialidades existentes en el centro (Ciencias Experimentales, Ciencias Humanas y Filología). De dicha muestra se controlaron una serie de variables como el sexo, la edad, inteligencia, etc.

La mayoría de las investigaciones sobre la evaluación de la creatividad en los docentes, responden a las necesidades de:

1.—Obtener perfiles de maestros creativos que permitan detectar y predecir, de antemano, cuáles son los rasgos básicos de la personalidad creadora del docente.

2.—Fomentar una enseñanza más creativa en las escuelas, por lo que la evaluación del rendimiento creativo en los maestros, constituye un aspecto básico en dicha enseñanza.

3.—Conseguir criterios de evaluación más fiables y eficaces, tanto para la selección como para la formación de estudiantes de Magisterio.

Es en este último aspecto donde se podría insertar la presente investigación, aunque sin descartar los dos objetivos anteriores, que se constituirían como tales, pero a más largo plazo.

Los estudios sobre la evaluación de la creatividad en maestros son muy extensos aunque, generalmente, se incluyen en los

mismos, aspectos indirectamente relacionados como la enseñanza creativa, la búsqueda de perfiles creativos o el tipo de estrategias para fomentarlos.

Pero todos ellos se caracterizan por:

— Falta de homogeneidad en los instrumentos de medida utilizados; lo cual arroja más confusión sobre el tema, debido a la diversidad de pruebas utilizadas, y la falta de criterios de corrección uniformes.

— Contradicciones entre los diversos estudios realizados acerca de estos profesionales.

— Disparidad y diversidad de bases teóricas y metodológicas, que impiden partir de presupuestos mínimos comunes.

### **3.—OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION PRACTICA.**

El objetivo general, que nos ha llevado a realizar este estudio, ha sido el analizar las características de los diferentes instrumentos de medida del pensamiento divergente utilizados, y la interrelación que entre ellos pudiera existir, en una muestra de estudiantes de Magisterio. Este objetivo obedece a una clara necesidad:

— La evaluación sistemática, precisa y objetiva de estos estudiantes, a la hora de plantearse tanto el desarrollo y la contrastación de métodos de enseñanza,

que traten de fomentar la creatividad como para sistemas selectivos que permitan el acceso a las EUM de estudiantes con índices altos de pensamiento divergente.

Este objetivo general le hemos desglosado en dos objetivos específicos:

1.—Analizar los criterios de creatividad en muestras de estudiantes de Magisterio. Para ello se compararon medidas de pensamientos divergentes tradicionales (T.G.C.; USOS; P.I.P.), con medidas específicas, propias de la profesión docente (P.R.C.) (4).

En este sentido se analizaron tanto:

— Las características peculiares de cada medida, atendiendo a la forma de distribución de elementos y a la dificultad de los mismos, las diferencias entre elementos y las diferencias entre pruebas, como:

— La interrelación entre los diferentes criterios de creatividad, atendiendo a la interrelación entre los diferentes indicadores en las diversas pruebas, y a la interrelación interna o presencia de sujetos creativos con rendimiento constante en las diversas áreas.

2.—Analizar las diferencias entre grupos de Ciencias y Letras, en cada una de las pruebas.

#### **4.—INSTRUMENTOS UTILIZADOS.**

##### **4.1.—De carácter general:**

a) Test Gráfico de creatividad (T.G.C.), basado en el Figure Production de Guilford, y adaptado por Fernández en 1979. Consiste en producir figuras diversas a través de elementos simples.

b) USOS, también de Guilford, y adaptada por Fernández en 1979, consiste en enumerar el mayor número de usos posibles, no convencionales de una serie de elementos (periódico, silla, corcho, etc.).

c) Prueba de Intuición Perceptiva (P.I.P.), basada en pruebas de intuición de Westcott, y adaptada por Mateo en 1982. Se parte de una serie de figuras inacabadas, que se deben perfilar a través del trazado de números correlativos, y que mide la intuición perceptiva y capacidad de riesgo de los sujetos (5).

##### **4.2.—De carácter específico.**

Se utilizó una Prueba de Rendimiento Creativo (P.R.C.), en la que se presentaban situaciones didácticas concretas, que los alumnos de Magisterio debían resolver. Estas pruebas, creadas por nosotros para este trabajo, guardan cierta semejanza con la técnica de «incidentes críticos», de Flannagan, y con las «situaciones educativas críticas», de Mialaret (Mialaret, 1982), aunque

originariamente no nos hayamos apoyado en ellas (6).

### **5.—SUJETOS.**

Participaron estudiantes de primer curso de Magisterio, pertenecientes a la especialidad de Ciencias Experimentales (N=38), y a Letras (Filología y C. Humanas, N=60). EN la selección de los mismos se tuvo en cuenta la edad, el sexo, inteligencia, etc.

### **6.—HIPOTESIS DE TRABAJO.**

Se partió de una serie de planteamientos teóricos, tomados de diversos autores (7); en función de los mismos, se formularon una serie de hipótesis:

1.—La forma de distribución del rendimiento creativo será no normal, tendiendo a la asimetría positiva.

2.—Existirán diferencias en el grado de dificultad entre las diversas tareas. Serán más difíciles las específicas en relación con las de carácter general.

3.—Existirán, asimismo, una baja asociación entre los diferentes indicadores, y será más baja cuanto más distintas sean las tareas.

4.—Las tareas de rendimiento creativo, propias de un campo, tienen mayor asociación con pruebas de intuición que con otras tareas de pensamiento divergente.

5.—Se encontrará un bajísimo

porcentaje de sujetos con rendimiento creativo constante, en las tareas presentadas, salvo en los casos de bajo o nulo rendimiento.

6.—Los grupos de Ciencias manifestarán diferencias con los de Letras, siendo los primeros superiores en tareas gráficas, y los segundos en verbales, cuando se trate de pruebas de pensamiento divergente generales. En las específicas, las diferencias dependerán de la naturaleza de la tarea a la hora de exigir uno u otro aspecto.

### **7.—DISEÑO E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.**

7.1.—Se desarrolló un diseño comparativo general, en el que se tuvo en cuenta:

1.—La distribución del rendimiento y las diferencias entre tareas:

— Análisis descriptivo para el examen de la forma de distribución realizando pruebas de bondad de ajuste, siempre que las gráficas se acercasen a la normalidad, y

— Comparaciones de grupo a través del estadístico  $X^2$ , para analizar la dificultad entre tareas.

2.—La interrelación entre las diversas medidas. Se realizó un diseño correlacional de covariación, utilizando un «Cluster de variables» para conocer la inte-

relación entre tareas, y un «Cluster de casos» para estudiar a aquellos sujetos con rendimiento creativo constante.

3.—Las diferencias entre alumnos de Ciencias y Letras, a través de un diseño comparativo, para la obtención de diferencias del estadístico  $X^2$ .

7.2.—Interpretación de los resultados.

1.—El registro de frecuencias y de distribución de las respuestas, nos permite confirmar la primera de nuestras hipótesis. El rendimiento creativo en todas las pruebas utilizadas es no normal, con clara asimetría positiva, no siendo frecuentes los casos de rendimiento elevados (8). Por tanto, a la hora de pensar en cri-

terios de selección, hay que tener en cuenta a aquellos sujetos que presenten niveles elevados o medio-altos, cuando se realicen pruebas para el acceso a las EUM.

2.—En las diferencias de dificultad entre tareas, se obtuvieron los resultados que se presentan en las tablas a continuación. En ellas aparecen dos tipos de distribuciones: la total o normal en la tasa de respuesta de diferente clase (distribución a); y la de grado de creatividad o facilidad para la emisión de respuestas creativas (distribución b). Existen, pues, diferencias entre tareas pero no dentro de una misma (Nivel de confianza del 01). Las pruebas más difíciles

DIFERENCIAS TOTALES

DIFERENCIAS (a)

	T.G.C.	USOS	T.R.C.	
0	28	43	58	129
1	18	26	28	72
2/6 +	52	29	12	93
	98	98	98	294

$X^2 = 38.79$   
g.l. = 4  
Significativa

DIFERENCIAS (b)

	T.G.C.	USOS	T.R.C.	
0	28	43	58	129
1/6 +	70	55	40	165
	98	98	98	294

$X^2 = 18.6469$   
g.l. = 2  
Significativa

DIFERENCIAS TOTALES

DIFERENCIAS (a)

	T.G.C.		USOS		T.R.C.		
	1	2	1	2	1	2	
0	45	37	65	56	77	71	351
1	36	39	20	25	17	23	160
2/6 +	17	21	13	17	3	4	75
	98	97	96	98	97	98	586

$X^2 = 57.318$   
g.l. = 10  
Significativa

DIFERENCIAS (b)

	T.G.C.		USOS		T.R.C.		
	1	2	1	2	1	2	
0	45	37	65	56	77	71	351
1/6 +	53	60	33	42	20	27	235
	98	97	98	98	97	98	586

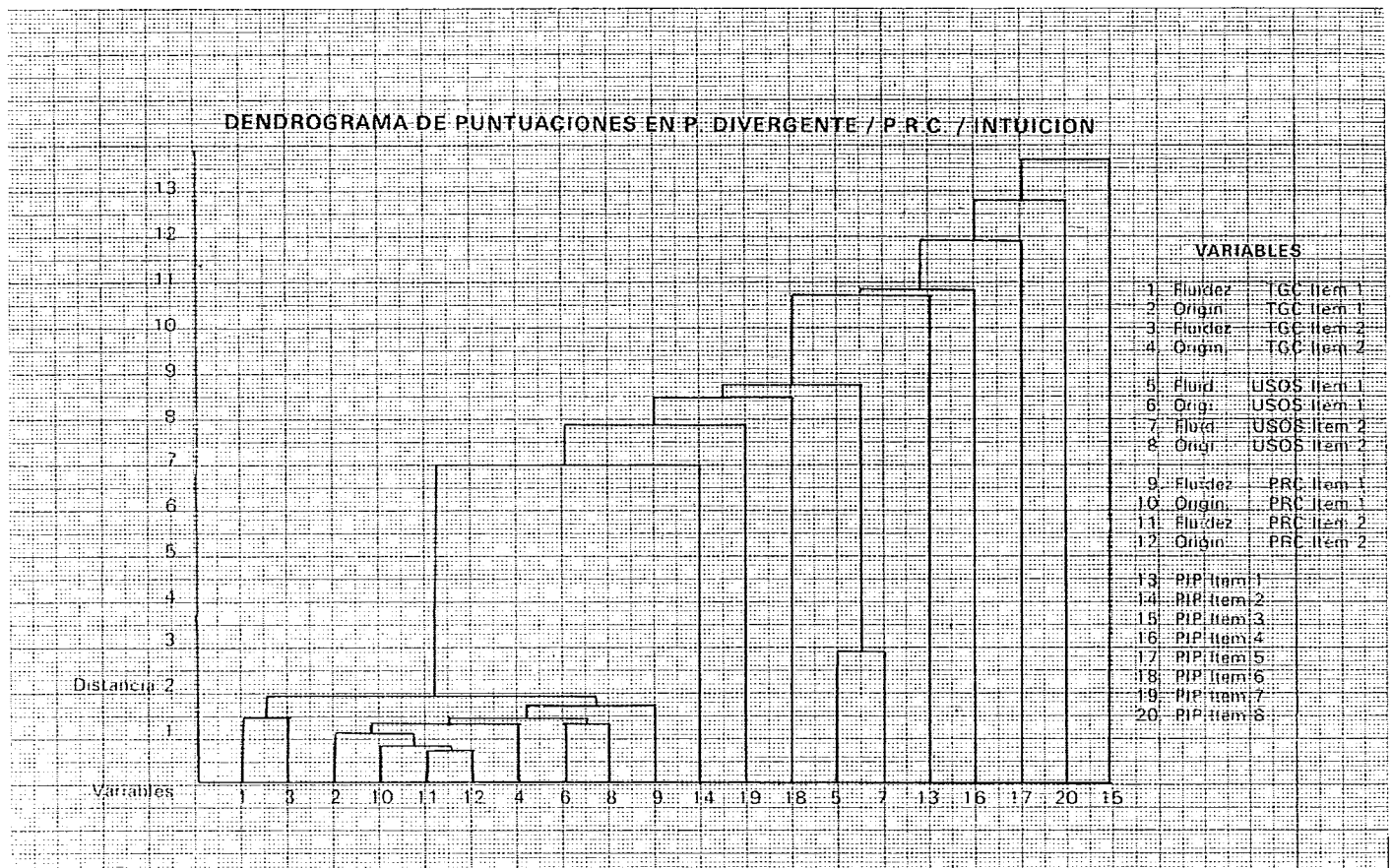
$X^2 = 50.835$   
g.l. = 5  
Significativa

son las específicas. Esto es debido, principalmente, a que son más comprometidas, exigen un acercamiento pedagógico y didáctico que los alumnos de primer curso no poseen, aunque podrían convertirse en pruebas de intuición creadora, en sí mismas.

Asimismo, pensamos, que las pruebas específicas pueden ser muy convenientes para evaluar el rendimiento creativo de estu-

diantes de Magisterio y profesores.

3.—En cuanto a las relaciones entre tareas de pensamiento divergente, se utilizó un programa de «Cluster de variables» BM-DP1M; el procedimiento de asociación entre variables fue el SUMDFSQ (distancias euclidianas), y el dendrograma resultante es el que se presenta a continuación. En él pueden apreciarse:



a) Un primer conglomerado formado por las diversas puntuaciones de originalidad de todas las pruebas (variables 2, 10, 12, 4, 6 y 8), a las que se añaden dos de fluidez (11 y 9), pertenecientes a los ítems 1 y 2 del P.R.C..

b) Un segundo conglomerado, que se une al primero, constituido por las variables 1 y 3 (Fluidez, ítems 1 y 2 del T.G.C.).

c) Un tercer conglomerado, formado por las variables 5 y 7 (Fluidez, ítems 1 y 2 de USOS).

d) Un cuarto conglomerado general, formado por las asociaciones de los tres anteriores, a los que se añaden las diversas pruebas de Intuición, aunque a una distancia muy poco significativa.

Parece, por tanto, que podemos hablar de la aparición de una categoría general de creatividad, formada por la originalidad de las diversas pruebas y la fluidez del P.R.C., pero, como se preveía, existe una relación más estrecha entre elementos de una clase, pertenecientes a un mismo test, que entre éstos y otras tareas.

A pesar de que la interrelación existente entre las pruebas y el P.R.C., no es lo suficientemente destacada para permitirnos una firme predicción, creemos que a la hora de elegir, el instrumento seleccionador más adecuado se-

ría el P.R.C., aunque son aconsejables estudios más amplos, que analicen instrumentos semejantes a éste.

4.—Para la interrelación entre los sujetos se utilizó el programa «CLuster de casos» BMDP2M. (9). No aparece ningún conglomerado de sujetos creativos con niveles constantes, y de al menos una respuesta creativa en cada una de las tareas. Así, pues, si bien existen diversas categorías de sujetos en fluidez, no podemos hablar de sujetos creativos que lo sean de manera transituacional, en la muestra por nosotros utilizada.

Estos resultados no deben extrañarnos, dada la convergencia exigida en la vida cotidiana, aunque no deben, tampoco, impedirnos reflexionar sobre la oportunidad de introducir métodos que favorezcan la adquisición de destrezas creativas por parte de los estudiantes de las EUM.

5.—Para el contraste de diferencias entre grupos se procedió al cómputo de los  $X^2$ . Los resultados obtenidos pueden verse en la tabla resumen de las diferencias entre alumnos de Ciencias y Letras.



DIFERENCIAS ENTRE CIENCIAS/LETRAS (RESUMEN)  
 =====

Tabla-Resumen diferencias Ciencias / Letras en los diferentes instrumentos.-

T.G.C.

USDS

P.R.C.

	1(Lámpara)	2(Plancha)	Total	1(Periód.)	2(Silla)	Total	1(Tv.)	2(Lectura)	Total
a)	$\chi^2 = .7706$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 1.798$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 4.49$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 4.21$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 1.9762$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 2.1962$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 3.237$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 2.6910$ g.l. = 2 No sign.	$\chi^2 = 4.08$ g.l. = 2 No sign.
b)	$\chi^2 = .365$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = .0215$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = .7264$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = .2901$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = 1.504$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = .9447$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = .5033$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = 2.684$ g.l. = 1 No sign.	$\chi^2 = 3.5$ g.l. = 1 No sign.

$\alpha = .01$

## **8.—CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS.**

En primer lugar, es necesario señalar la necesidad de continuar estudios en el área aquí analizada, puesto que los resultados obtenidos lo han sido dentro de un contexto muy específico, y con tareas muy concretas. Es urgente por tanto, extender el campo de análisis, modificar la variable situación, ampliar la muestra, introducir tareas específicas, comparar los resultados con otros estudiantes universitarios, etc.

En segundo lugar, habría que modificar los sistemas de calificación en las pruebas de creatividad. La distribución claramente no normal, hace que nos olvidemos de la utilización de técnicas paramétricas.

En tercer lugar, consideramos básico el conocimiento de las características y aptitudes de los estudiantes de Magisterio, como primer paso para la aplicación posterior de métodos y técnicas que fomenten no solo el pensamiento convergente, sino también el divergente, imprescindible en una sociedad sujeta a constantes cambios y modificaciones. Todo esto permitirá al futuro docente afrontar el reto que la sociedad actual le presenta.

Y por último, ante la dispersión a la hora de encarar la creatividad dentro del marco educativo, habría que potenciar una mayor relación y colaboración entre diversos profesionales (psicólogos, sociólogos, etc.) y los maestros, para que partiendo de criterios y presupuestos teóricos y metodológicos comunes, puedan llegar a obtener resultados precisos y concluyentes.

### **Notas:**

(1) El título de la misma fue «La evaluación de la creatividad en los alumnos de Magisterio». Universidad Complutense de Madrid, 1985.

(2) Op. cit., págs. 13 y siguientes.

(3) Op. cit., págs. 74-80.

(4) Para una descripción y aplicación de las pruebas utilizadas, pueden consultarse las págs. 181-190, de la obra mencionada.

(5) Su justificación, características, etc., aparecen en las págs. 182-183 y 271-278.

(6) La creación, justificación y descripción de dichas pruebas, aparecen en las págs. 193-185 y 279.

(7) La relación de autores y estudios referidos, pueden consultarse en las págs. 175-176, de la obra «la evaluación de la creatividad...».

(8) Las gráficas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, de las págs. 251-259, de la obra citada.

(9) Véanse las tablas 19, 20 y 21, de las págs. 247-249.

## BIBLIOGRAFIA

- AMIEL-LEBRIGE, F., y PICHOT, P.: «Las razones para la elección de la profesión de educador desde una perspectiva psicopatológica»; en DEBESSE, M., y MIALARET, G. (dirs.): «La función docente». Oikos Tau. Barcelona, 1980, págs. 167-186. (Orig.: «Traité de Sciences Pédagogiques: La fonction enseignante». P. U. F. París, 1980).
- BRÜCH, C. B.: «Fomento de la creatividad a través de planteamientos diferentes en la formación del profesorado»; en GOWAN, J. C.; DEMOS, G., y TORRANCE, E. P. (dirs.): «Implicaciones educativas de la reactividad». Anaya. Salamanca, 1976, págs. 269-276. (orig. en *The Gifted Child Quarterly*. 1965, 9, págs. 24-28).
- COOMBS, P. H.: «The world educational crisis». Oxford University Press. N. York, 1968. (tr. cast.: «La crisis mundial de la educación». Península. Barcelona, 1978. 4ª edic.).
- FERNANDEZ GARRIDO, J.: «La creatividad: una variables tan ambigua como necesaria». Memoria de la licenciatura sin publicar. Facultad de Psicología. Universidad Complutense. Madrid, 1979.
- GARCIA COLMENARES, C., y PINTO MARTIN, A.: «Los estudiantes de Magisterio: Características y motivación». Trabajo sin publicar. Palencia, 1984.
- GIMENO SACRISTAN, J., y FERNANDEZ PEREZ, M.: «La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española». Minst. de Univers. e Invest. Madrid, 1980.
- HEILNET, G.: «Kreative lehrer, crative shüler». Herder. Friburg in Breisgaw, 1974 (Tr. cast.: «Maestros creativos, alumnos creativos». Kapelusz. B. Aires, 1979).
- HUBERMAN, A. M.: «La evolución de la formación norteamericana. Un análisis de la formación de enseñantes en EE.UU., y algunos puntos de comparación con la Europa francófona»; en DEBESSE, M., y MIALARET, G. (dirs.): «La formación de enseñantes». Tratado de Ciencias de la Educación. Oikos Tau. Barcelona, 1982. (Orig.: «La formation des enseignants». P.U.F. París, 1982).
- LANDSHEERE, G. de: «La formation des enseignants de main». Casterman. París, 1977. (Tr. cast.: «La formación de los enseñantes del mañana». Narcea. Madrid, 1977).
- LOGAN, L. M., y LOGAN, V. G.: «Desing for creative teaching». McGraw Hill Ryerson. Canada, 1980. (Tr. Cast.: «Estrategias para la enseñanza creativa». Oikos Tau. Barcelona, 1980).
- MATEO, M. A.: «Diferencias Individuales en Intuición». Proyectos de Invest. en curso. Comunicación personal. Madrid, 1982.
- MIALARET, G.: «Perfil del educador-enseñante»; en DEBESSE, M., y MIALARET, G. (Dirs.): «La función docente». Oikos Tau. Barcelona, 1980, págs. 83-121. (Orig.: «La fonction enseignante». P.U.F. París, 1980).
- MIALARET, G.: «Principios y etapas de la formación del educador»; en DEBESSE, M., y MIALARET, G.: «La formación de los enseñantes». Oikos Tau. Barcelona, 1982, págs. 137-161. (Orig.: «La formation des enseignants». P.U.F. París, 1982.)
- MORRISH, I.: «Aspect of educatinal change». George Allen and Unwin. London, 1976. (Tr. Cast.: «Cambio e innovación en la enseñanza». Anaya. Salamanca, 1978).
- MORT, P.: «Studies in Educational Innovation from the Institute of Administrative Reseach»; en MILES, M. B.: «Innovation In education». Teachers College. Columbia University. N. York, 1964, págs 317-328.
- PIAGET, J.: «Psychologie et pédagogie». Gonthier. París, 1969. (Tr. Cast.: «Psicología y pedagogía». Ariel, 1977, 6ª edic.)

PRADO, D. de: «Proyecto de creación de un laboratorio de innovación y dirección educativa». Rev. Bordón, 1976, núm. 213, pp. 203-214.

RENES, C. R.: «Recruterling en selektie van leerkrachten voor het lager onderwijs In Nederland». Wolters-Noordhoff. N. V. Gronigen, 1969.

TORRANCE, E. P.: «¿Debe dejarse al azar el desarrollo de la creatividad?, en Gowan, J. C., Demos, G. y Torrance, E. P. (Dir.): «Implicaciones educativas de la creatividad». Anaya. Salamanca, 1978,

pp. 103-112. (Orig. en Gifted Child Quarterly, 1962, pp. 41-44).

TORRANCE, E. P.: «La enseñanza creativa produce efectos específicos»; en Gowan, J. C., Demos, G. y Torrance, E. P. (dir.): «Implicaciones educativas de la creatividad». Anaya. Salamanca, 1978, pp. 184-202. (Orig. en Bureau of Educational Research. Univ. Minnesota, 1964).

TORRANCE, E. P. y MYERS, R. E.: «Creative learning and Teaching». Dodd, Mead, and Company, 1970. (Tr. Cast.: «La enseñanza creativa». Santillana, 1982).

## RESUMEN

En este estudio, tras una breve introducción acerca de las características y de la formación inicial de los alumnos de las Escuelas Universitarias de Magisterio, se analizan los resultados obtenidos con una muestra de estudiantes de Magisterio, en relación con el rendimiento creativo de los mismos, después de la aplicación de una serie de pruebas de pensamiento divergente, tanto de carácter general como específico.

cíficas, como instrumento de selección de sujetos que deseen acceder a las Escuelas de Magisterio; y a la necesidad de fomentar dentro de estos centros el desarrollo del pensamiento divergente de sus alumnos, entre otros.

Seguidamente se presentan las conclusiones más destacadas de la investigación, haciendo especial referencia a la conveniencia de la utilización de pruebas de pensamiento divergente, principalmente las espe-