

Evolución de la creatividad dentro del Ciclo Medio de la EGB

Juan Antonio MORENO ABELLÓ

Francisco GONZÁLEZ CALLEJA

INTRODUCCION

El concepto de creatividad ha sido y es uno de los más polémicos. Los especialistas en el tema han dado definiciones que no sólo son muy variadas, sino que, a veces, llegan a ser contradictorias.

Existen varios conceptos que están en estrecha relación con el de creatividad, los cuales se emplean como sus sinónimos. Tal es el caso de «originalidad»; siendo original aquello que es nuevo y el producto creativo, para serlo, debe ser nuevo en algo. También se utilizan como sinónimos los términos «inventiva» y «descubrimiento»; en efecto, el que descubre o inventa revela algo desconocido, nuevo. A veces, se confunde creatividad con personalidad y con individualidad.

En bastantes ocasiones se ha podido comprobar el hecho de que, aunque en teoría el concepto de creatividad es claro y distinto, en la práctica se presta a confusiones. En un estudio llevado a cabo por Sprecher (1964) se comprobó que un total de 70 ingenieros confundieron el grado de creatividad de sus compañeros con el grado de efectividad profesional a pesar de que, teóricamente, distinguían claramente entre los dos conceptos. Otra investigación efectuada por C. W. Taylor (1958) nos revela la confusión existente entre creatividad y productividad.

Todo lo dicho anteriormente nos indica el grado de dificultad que implica el poder dar una definición de creatividad, por una parte y, por otra, la gran variedad y disparidad de definiciones de este concepto. Veamos algunas de ellas: la capacidad de aportar algo nuevo a la existencia (Barron, 1955); una especie de instrumento de trabajo (Ulmann, 1972); la iniciativa que uno manifiesta por medio de su poder para alejarse de la secuencia usual del

pensamiento con el fin de alcanzar una forma de pensamiento totalmente diferente (Simpson, 1922); el proceso de brechas de sensibilidad o carencia de elementos perturbantes, que forman ideas o hipótesis referentes a ellos, que ponen a prueba estas hipótesis y que comunican los resultados, modificando y, posiblemente, volviendo a poner a prueba las hipótesis (Torrance, 1969). I. Taylor (1959) llegó a analizar hasta un centenar de definiciones.

Beaudot (1980) nos indica la conveniencia de elegir definiciones de tipo operacional en el caso de que nos interese realizar investigaciones. En esa línea, la personalidad creativa se define como la combinación de rasgos característicos de las personas creativas.

Entre nosotros, Pinillos (1975, p. 467) nos dice que la definición de creatividad «depende de criterios históricos y estadísticos, de ciertos cánones objetivos no muy precisos y de factores subjetivos, relativos al proceso de producción y al de la valoración misma». Por su parte, Gervilla (1987, p. 9) afirma que un buen número de autores coinciden en definir la creatividad como «aquella capacidad para engendrar algo nuevo: un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad...; siendo una forma de utilizar la mente distinta al pensamiento lógico vertical o convergente.

El tema de ver cómo está relacionado el desarrollo evolutivo y el desarrollo de las capacidades creativas, o dicho en otros términos, el ver de qué manera evolucionan las capacidades creativas a medida que el niño va avanzando en edad cronológica, ha sido tratado en escasas ocasiones, a pesar de la importante repercusión que tiene en el campo educativo.

De lo que sucede en el desarrollo creativo durante la época en que los niños asisten a la escuela primaria (EGB) tenemos información en una serie interesante de estudios realizados, en su mayoría, con niños pertenecientes a la enseñanza primaria o elemental de USA, cuyos cursos de primero a octavo coinciden, por la edad, con los de nuestra EGB (de seis a catorce años). Veamos algunas de estas investigaciones.

Simpson (1922), en un estudio sobre lo que él denominó «imaginación creadora», encontró cambios notables en los siguientes momentos del desarrollo escolar: a comienzos del curso 3.º, una disminución; a finales del mismo curso, un aumento; a principios del curso 4.º, otra disminución; a continuación se inicia un aumento de dicha imaginación creadora, que culmina a finales del curso 6.º; y, finalmente, se inicia una disminución que culmina en los comienzos del curso 8.º.

Mearns (1941) observó la evolución de la actividad creadora durante los años de la escuela elemental afirmando que tal actividad disminuye de forma notable a lo largo de los cursos 6.º y 7.º. --

Lally y La Brant (1951) nos informan acerca del interés de los niños por el arte, tomándolo como indicador de cierta capacidad creativa. Constataron, según datos facilitados por psicólogos y educadores de arte, que el citado interés suele disminuir a medida que el alumno avanza a través de

los diversos niveles educativos; sobre todo si en las escuelas no se aprecia el arte infantil.

Weideman (1961) realizó un estudio sobre la capacidad para crear canciones, utilizando para ello una muestra de escolares de los cursos 3.º al 6.º, ambos inclusive. Se encontró con que los niños de 4.º curso fueron los que produjeron menos canciones, a pesar de que mostraron más interés y curiosidad, que el resto de los escolares estudiados, por las canciones ajenas.

Torrance (1969, p. 117) indica que el desarrollo creativo muestra las siguientes oscilaciones: aumenta del curso 1.º al 3.º; disminuye del 3.º al 4.º; aumenta durante el 5.º y el 6.º; disminuye del 6.º al 7.º; y durante 8.º curso vuelve a aumentar. Este autor incluyó las siguientes capacidades creativas: «originalidad», entendiéndolo por tal a lo inusual de las respuestas en sentido estadístico; «elaboración», que es la capacidad de la persona para aumentar y construir a partir de una idea básica; «penetración», que es la capacidad para resistir o retardar la tendencia a la oclusión (cerrar una figura, solucionar un problema, etc.) en la forma más simple posible; «productividad» o «fluidez», que es la capacidad para expresar el mayor número de ideas posible; «sensibilidad», que se entiende como la capacidad para utilizar las limitaciones impuestas de una manera inusual y resistir la tendencia a producir asociaciones comunes; «comunicación», que es la capacidad de comunicación que poseen las ideas o situaciones creadas por las personas; «actividad», que es la capacidad para percibir el medio ambiente en una relación dinámica; «flexibilidad», que es la capacidad para expresar diferentes categorías o grupos de ideas; y la «curiosidad», por la que la persona tiende a investigar cualquier novedad percibida o a buscar información sobre cualquier cosa.

Por su parte, Ulmann (1972, p. 194) midió la creatividad a través de tres capacidades, a las que ya hemos aludido al hablar de Torrance. Nos referimos a las siguientes: «fluidez» (número de ideas producidas), «originalidad» (producción de ideas nuevas) y «flexibilidad» (número de categorías o grupos de ideas). Estas tres capacidades —según Ulmann— sufren una disminución durante el 4.º curso; durante el 5.º aumenta la fluidez de ideas; durante el 6.º aumenta la originalidad; durante el 7.º disminuyen ligeramente las tres capacidades consideradas; y, a partir del 8.º curso vuelven a aumentar.

Barembaum y colaboradores (1987) realizaron una investigación con tres grupos de niños de los cursos 3.º (ocho a diez años), 5.º (diez a doce años) y 7.º (doce a quince años) y con la tarea de «inventar historias», tarea que la hacían en dos sesiones. Se encontraron con que los niños del curso 3.º fueron los que menos historias produjeron y los que mostraron una menor fluidez. Sin embargo, los niños de 5.º curso produjeron más historias y mostraron mayor fluidez que los niños de 7.º; aunque en la primera sesión la fluidez fue superior en los niños de 7.º curso.

Entre nosotros, De la Torre (1989, p. 35) establece las siguientes etapas de la evolución de la creatividad infantil: 1) *Tránsito de la imaginación pasiva a la creativa*, haciéndose necesaria la presencia de la experiencia y el aprendizaje. 2) *Afirmación de la imaginación creadora*, que coincide —según aquel autor— con la etapa del animismo, llegándose a conferir realidad a cualquier imagen. 3) *Etapas de los juegos*, en la que los niños consiguen expresarse creativamente, después de pasar por un período de imitación, seguido de otro en el que el niño atribuye a las cosas distintos papeles. 4) *Inventiva novelesca*, en la que se observa que los niños muestran un especial agrado por los cuentos y leyendas.

ESTUDIO CON UNA MUESTRA ESPAÑOLA

La trascendencia que tiene para la educación el tema de la evolución de la creatividad en la etapa de la educación primaria, así como el hecho de que los resultados de las experiencias realizadas al respecto sean un tanto dispares, nos han inducido a profundizar sobre tales capacidades creativas, utilizando como muestra de estudio a sujetos españoles que cursan estudios en la EGB.

En esta investigación se han comparado las producciones creativas de niños del segundo año del Ciclo Medio de EGB (curso 4.º) con las producidas por niños pertenecientes al tercer año del Ciclo Medio de EGB (curso 5.º). Para saber si las diferencias encontradas entre ambas submuestras (4.º y 5.º) eran estadísticamente significativas, calculamos la significación de las diferencias de medias.

Características de los sujetos

La muestra de sujetos estudiada en esta investigación estuvo constituida por 283 alumnos de ambos sexos —146 varones y 137 hembras—, pertenecientes al segundo año del Ciclo Medio de EGB (nueve años de edad) y por 332 alumnos, 189 varones y 143 hembras, pertenecientes al tercer año del Ciclo Medio de EGB (diez años de edad). Estos alumnos cursan sus estudios en cuatro colegios públicos de Madrid y en tres colegios públicos de Ciudad Real.

Instrumentos de medida

Para medir la creatividad se ha utilizado el Test de Torrance, que consta de una forma «verbal» y otra forma «figurativa», teniendo cada una de las formas dos variedades («A» y «B»). Nosotros hemos empleado la forma figurativa «B» por considerarla más adecuada (las formas verbales de pruebas confeccionadas en idiomas extranjeros suelen perder matices intere-

santes al traducirlas) y más atractiva (los círculos, que constituyen el material estímulo en la forma «B», resultaron más sugerentes que los pares de líneas paralelas, que constituyen el material estímulo correspondiente en la forma «A»).

Esta prueba de Torrance mide la capacidad creativa de los sujetos a través de cuatro variables, a las que ya hemos aludido anteriormente: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Nuestro autor define estas cuatro variables de la siguiente manera: «fluidez» es la aptitud de un sujeto para producir un gran número de ideas; «flexibilidad» es la aptitud para producir ideas muy variadas; «originalidad» es la aptitud para producir ideas apartadas de lo evidente; y «elaboración» es la aptitud para desarrollar y embellecer una idea.

Por lo que respecta a la fiabilidad de este Test, el propio Torrance (1966, p. 35), aplicando el test-retest a dos grupos de escolares de enseñanza elemental pertenecientes a los grados 4.º, 5.º y 6.º (equivalentes a los de nuestra EGB), con un espacio temporal entre aplicaciones de dos semanas y ocho meses respectivamente, encontró los siguientes coeficientes de fiabilidad: fluidez (0,80 y 0,71); flexibilidad (0,73 y 0,64); originalidad (0,85 y 0,60); y elaboración (0,83 y 0,80). Todos estos coeficientes corresponden a la Forma Figurativa.

Además, Torrance (1966, pp. 21-22) nos informa de otros coeficientes de fiabilidad obtenidos por otros autores, coeficientes que, en líneas generales, son superiores a los encontrados por él. Así, tenemos el caso de Sommers (1961), que, en dos estudios diferentes, realizados con escolares, halló unos coeficientes de fiabilidad de 0,97 y 0,80 respectivamente.

Por otra parte, Torrance (1966, pp. 64-84), por lo que respecta a la validez del Test, nos ofrece distintos tipos de lo que él denomina «evidencia de validez» de los tests de Minnesota sobre el pensamiento creativo, entre los que se encuentra nuestro Test de Torrance. Tal validación se comprobó no sólo con niños pertenecientes a escuelas elementales, sino también con estudiantes de artes industriales y grupos de vendedores y vendedoras.

La forma figurativa «B» del Test de Torrance consta de tres subtests o juegos. El juego primero es el de la actividad de construir un dibujo, el segundo el de figuras incompletas y el tercero de figuras repetidas.

Realización de las pruebas

Las pruebas se realizaron en las aulas donde los sujetos de la presente investigación reciben habitualmente sus clases. Sin embargo, antes del comienzo de la aplicación del test, se consiguió crear un ambiente amable y cordial, ambiente que se mantuvo hasta la terminación de las pruebas.

De acuerdo con las normas de aplicación del test, se indicó a los escolares, en cada uno de los tres juegos que iban a realizar, que tenían que pro-

curar encontrar ideas que creyeran que a nadie más se les pudieran ocurrir y que cualquier dibujo sería válido, aunque pensarán que estaba mal hecho.

Los examinadores, durante la realización de la prueba, nos abstuvimos de animar o recomendar algún particular a los sujetos, ya que cualquier indicación en ese sentido hubiera interferido en la producción de sus ideas. De hecho, algunos niños hicieron preguntas, en cuyo caso nos limitamos a repetir las instrucciones dadas al comienzo, aclarando los conceptos con un lenguaje sencillo y amable.

La gran mayoría de los niños mostraron mucho interés en la realización del test, notándose el hecho de que se encontraban muy complacidos por hacer ese tipo de tarea. Estas circunstancias creemos fueron debidas, en gran medida, a la aparición de dos situaciones: por una parte, la novedad de la tarea, que incrementaba los niveles atencionales de los niños; y, por otra parte, el que necesitan poder expresarse con más libertad de la que se les permite, de modo especial en los centros escolares. La espontaneidad infantil no suele ser alentada por el profesorado y, no pocas veces, es reprimida. De esta manera, no sólo se impide el desarrollo de las capacidades creadoras, sino que se pueden crear serios problemas a aquellos sujetos más creativos, que van a ser rechazados por sus profesores y condiscípulos a causa de sus rarezas, falta de disciplina, etc.; o bien, si consiguen reprimir sus inclinaciones y manifestaciones creativas, pueden contraer una serie de conflictos neuróticos. En cualquier caso, se puede privar a la sociedad de personas geniales en alguna esfera del saber o de las artes.

Resultados

En el juego primero, los escolares que constituyen la muestra de nuestro estudio dieron como respuestas o realizaron como dibujos más habituales, en orden decreciente de frecuencia: chorizo, cabeza de hombre, barco, cabeza de torero, cabeza de payaso, nube, árbol y cabeza de mujer.

En el juego segundo, las respuestas más frecuentes fueron:

Figura n.º 1: barca, pato, cuchillo y plato.

Figura n.º 2: cara, bota y pupitre.

Figura n.º 3: cabeza de caballo, mano, cara de perfil, pierna, culebra, nariz y pie.

Figura n.º 4: mesilla, vía del tren, casa, rectángulo y carretera.

Figura n.º 5: cometa, letra «x», barco hundido y antena.

Figura n.º 6: caracol, manzana y caracola.

Figura n.º 7: número «6», letra «g», caracol y caracola.

Figura n.º 8: cabeza de mujer, pavo, hojas y flor.

Figura n.º 9: jarra, vaso, sombrero y careta.

Figura n.º 10: bandera, horca y jarra.

En el juego tercero, las respuestas más frecuentes fueron: balón, sol, cabeza de niño, reloj, cabeza de niña, cabeza de payaso, naranja, cabeza de muñeco y manzana.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas, establecimos la separación de edades y de sexos. Es decir, comparamos las puntuaciones obtenidas por los niños de nueve años con las obtenidas por los niños de diez años, por una parte, y, por otra, las puntuaciones obtenidas por las niñas de nueve años con las obtenidas por las niñas de diez años. También comparamos las diferencias intracurso en función del sexo, para detectar si hay diferencias entre niños y niñas de la misma edad y ver la tendencia de estas diferencias entre los nueve y los diez años.

La estimación de las diferencias la hemos realizado obteniendo, para cada una de las cuatro variables consideradas: fluidez (F1), flexibilidad (Fx), originalidad (O) y elaboración (El), las puntuaciones medias y las desviaciones típicas, datos estadísticos necesarios para el cálculo de significación de diferencias de medias, las cuales nos indicaron si las diferencias encontradas eran estadísticamente significativas. Todos estos datos pueden contemplarse en las tablas adjuntas.

CONCLUSIONES

La observación de la tabla de datos intracurso nos indica que no hay diferencia significativa entre varones y hembras en el segundo año del Ciclo Medio (4.º de EGB), excepto en originalidad a favor de los varones. En el año tercero del Ciclo Medio (5.º de EGB), los varones no sólo pierden supremacía en esta capacidad creativa sino que son superados abiertamente por las niñas en flexibilidad y elaboración.

La observación de los resultados que aparecen en la tabla de datos (intercursos) nos permite indicar que hay diferencias estadísticamente significativas a favor de los niños del tercer año del Ciclo Medio (5.º EGB) en las siguientes variables de creatividad: originalidad ($\alpha = 0,01$), fluidez ($\alpha = 0,05$) y elaboración ($\alpha = 0,05$). En el caso de las niñas, hay diferencias estadísticamente significativas a favor de las niñas del tercer año del Ciclo Medio (5.º de EGB) en las cuatro variables de creatividad definidas por Torrance, ya citadas: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración ($\alpha = 0,01$).

Por tanto, los resultados de este estudio son parecidos a los obtenidos por Torrance (1969), Ulmann (1972) y Simpson (1922), en el sentido de que estos autores observaron un aumento de ciertas capacidades creativas del curso 4.º al 5.º. Nosotros constatamos el hecho de que la evolución de las capacidades creativas del 4.º curso de EGB (2.º del Ciclo Medio) al 5.º curso de EGB (3.º del Ciclo Medio) es favorable o positiva, siendo la superioridad conseguida más acusada en las niñas que en los niños. Las niñas des-

TABLA DE DATOS
Intercursos

	5.º CURSO			4.º CURSO		DIFERENCIA MEDIAS				SIGNIFICACION Prueba de una cola		
	N s_y	\bar{X} d	s_y σ_d	N R_c	\bar{X} 1%: $R_c \geq 2.335\%$; $R_c \geq 1.64$							
VARONES												
Fluidez	189	22.160	6.291	146	20.738	5.260	1.422	.634	2.243	No	Sí	
Flexibilidad	189	13.214	2.982	146	12.890	2.721	.324	.314	1.032	No	No	
Originalidad	189	17.690	6.639	146	15.972	5.318	1.718	.655	2.623	Sí	Sí	
Elaboración	189	5.941	3.002	146	5.185	3.002	.756	.332	2.277	No	Sí	
HEMBRAS												
Fluidez	143	22.851	4.976	137	20.015	5.282	2.836	.616	4.604	Sí	Sí	
Flexibilidad	143	14.319	2.433	137	12.985	3.221	1.334	.343	3.890	Sí	Sí	
Originalidad	143	16.702	5.583	137	14.534	6.140	2.168	.705	3.075	Sí	Sí	
Elaboración	143	7.857	4.035	137	5.119	2.980	2.738	.424	6.458	Sí	Sí	

TABLA DE DATOS
Intracurso

	VARONES			HEMBRAS			DIFERENCIA MEDIAS			SIGNIFICACION Prueba de una cola	
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s_c</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>s_c</i>	<i>d</i>	σ_d	<i>R_c</i>	1%: $R_c \geq 2.33$	5%: $R_c \geq 1.64$
4.º CURSO											
Fluidez	146	20.738	5.260	137	20.015	5.282	.723	.629	1.149	No	No
Flexibilidad	146	12.890	2.721	137	12.985	3.221	-.095	.357	*-.266	No	No
Originalidad	146	15.972	5.318	137	14.534	6.140	1.438	.687	2.093	No	Sí
Elaboración	146	5.185	3.002	137	5.119	2.980	.066	.357	.185	No	No
5.º CURSO											
Fluidez	189	22.160	6.291	143	22.851	4.976	-.691	.620	*-1.115	No	No
Flexibilidad	189	13.214	2.982	143	14.319	2.433	-1.105	.298	*-3.708	Sí	Sí
Originalidad	189	17.690	6.639	143	16.702	5.583	.988	.674	1.466	No	No
Elaboración	189	5.941	3.002	143	7.857	4.035	-1.916	.403	*-4.754	Sí	Sí

* Esta razón crítica es positiva a favor de las hembras.

tacan especialmente en el desarrollo de la elaboración, mientras que los niños destacan en el desarrollo de la originalidad.

En cuanto al método utilizado, estimamos que la investigación transversal está justificada en este caso, si bien quizá hubiera sido más exacto —aunque no es lo usual— hablar de diferencias (en vez de evolución) entre el 4.º y el 5.º curso de EGB.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARENBAUM, E., y otros (1987): «Children's Ability to Write Stories as a Function of Variation in Task, Age, and Developmental Level». *Learning Disability Quarterly*, vol. 10, n.º 3, pp. 175-188.
- BARRON, F. (1955): «The disposition toward originality». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, pp. 478-485.
- BEAUDOT, A. (1980): *La creatividad*. Narcea, Madrid.
- BUDDEN, M. C. (1989): «How Not to Draw a Tree: Stifling Creativity Is Like Stifling Life Itself». *Reading Improvement*, vol. 26, n.º 1, pp. 21-23.
- DE LA TORRE, S. (1987): *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad*. Narcea, Madrid.
- (1989): *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. PPU, Barcelona.
- DIEZ BUGALLO, M. D. (1980): *La creatividad en la EGB*. Marova, Madrid.
- DOUTRE, C. B. (1988): «Put on Their Creative Thinking Caps and Add Sparkle and Verve to the Whole Curriculum». *Learning*, vol. 17, n.º 1, pp. 28-32.
- GERVILLA, A. (1986): *La creatividad en el aula*. Innovare, Málaga.
- (1987): *Creatividad, inteligencia y rendimiento*. Universidad de Málaga.
- GUILFORD, J. P. (1983): *Creatividad y educación*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- LALLY, A., y LA BRANT, L. (1951): *The Gifted Child*. D. C. Heath & Co., Boston.
- MEARNS, H. (1941): *The creative adult*. Doubleday & Co., Inc., Garden City, New York.
- PINILLOS, J. L. (1975): «El pensamiento creador», en *Principios de Psicología*. Alianza, Madrid, pp. 466-471.
- RODRIGUEZ MOSQUERA, M. G. (1989): *Desarrollo y creatividad en el niño*. CA Prov. Orense.
- SCHREIER, H. P. (1988): «The Open-Ended Story Generates Creative Ideas». *International Journal of Social Education*, vol. 3, n.º 2, pp. 24-33.
- SIMPSON, R. M. (1922): «Creative imagination». *American Journal of Psychology*, 33, pp. 234-243.
- SOMMERS, W. S. (1961): *The Influence of Selected Teaching Methods on the Development of Creative Thinking*. Doctoral dissertation. University of Minnesota, Minneapolis.

- SORIANO DE ALENCAR, E. M. L. (1985): «Creativity in Brazilian Schools». *Gifted Child Today*, n.º 39, pp. 15-17.
- SPRECHER, T. B. (1964): «Creativity and individual differences in criteria». TAYLOR, C. W. (ed.): *Widening horizons in creativity*, pp. 336-350.
- TAYLOR, C. W. (1958): *The identification of creative scientific talent. The Second (1957) National Research Conference*. University of Utah Press.
- TAYLOR, I. A. (1959): *The natura of creative process*. Hastings House Publishers, New York.
- TORRANCE, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual*. Personnel Press, Inc., Princeton, New Jersey.
- (1969): *Orientación del talento creativo*. Troquel, Buenos Aires.
- ULMANN, G. (1972): *Creatividad*. Rialp, Madrid.
- WEIDEMAN, R. A. (1961): *An experiment with grade children in making creative songs with varies stimuli*. University of Minnesota.
- WEISBERG, R. W. (1989): *Creatividad*. Labor, Barcelona.

RESUMEN

Se ha investigado transversalmente la evolución de la creatividad entre alumnos de 4.º curso de EGB, de nueve años (muestra de 146 varones y 137 hembras) y alumnos de 5.º curso de EGB, de diez años (muestra de 189 varones y 143 hembras). El instrumento de medida ha sido el Test de Torrance, Forma Figurativa «B». Las comparaciones intracurso indican que en 4.º de EGB, sólo es estadísticamente significativa al nivel de confianza del 5 % ($\alpha=0,05$) la diferencia en originalidad a favor de los varones y en 5.º de EGB no existe esta diferencia pero aparecen, en cambio, diferencias más significativas ($\alpha=0,01$) y a favor de las niñas en flexibilidad y elaboración. Al estudiar la comparación intercurros nos encontramos diferencias significativas ($\alpha=0,01$) entre las niñas, a favor de 5.º curso, en las cuatro variables de creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) definidas por el instrumento de medida utilizado. Entre los varones también hay diferencias a favor de 5.º, significativas al nivel de confianza del 1 % ($\alpha=0,01$) en originalidad y al 5 % ($\alpha=0,05$) en fluidez y elaboración.

Los resultados de esta investigación son parecidos a los obtenidos por Simpson (1922), Torrance (1969) y Ulmann (1972), en el sentido de que estos autores observaron un aumento de ciertas capacidades creativas del curso 4.º al 5.º de enseñanza elemental.

SUMMARY

Creativity development has been transversely researched on among fourth Grammar School grade pupils, 9 years-old (146 male and 137 female sample) and fifth grade pupils, 10 years-old (189 male and 143 female sample). Torrance's Test, «B» Figurative Form, has been the measure instrument. Comparisons between grades

indicate that at fourth grade the difference in originality in favour of the male is just statistically remarkable on a 5 % confidence level ($\alpha=0,05$), and at fifth grade this difference doesn't exist and, instead, more remarkable differences ($\alpha=0,01$) appear in favour of the girls at flexibility and elaboration. When studying comparisons between grades we find remarkable differences ($\alpha=0,01$) among girls, in favour of fifth grade, in the four of creativity variables (fluency, flexibility, originality and elaboration) defined by the measure instrument used. There are differences among the male in favour of fifth grade, as well, remarkable on a 1 % ($\alpha=0,01$) confidence level at originality and on a 5 % ($\alpha=0,05$) at fluency and elaboration.

This researching results look like those obtained by Simpson (1922), Torrance (1969) and Ulmann (1972), to the effect that these authors observed an increase in certain creative abilities from fourth to fifth Grammar School grades.