



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

# IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

*IKASTORRATZA. e-journal on Didactics*

## IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

### La lectura del cuento y su relación con los futuros enseñantes de Primaria: análisis de la práctica cultural en el curriculum formativo

Amelia Benito del Valle Eskauriaza

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
(UPV/EHU)

[amelia.benitodevalle@ehu.es](mailto:amelia.benitodevalle@ehu.es)

To cite this article:

Benito del Valle, A. (2017) La lectura del cuento y su relación con los futuros enseñantes de Primaria: análisis de la práctica cultural en el curriculum formativo. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 18, 124-137.

Retrieved from [http://www.ehu.es/ikastorratza/18\\_alea/7.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/18_alea/7.pdf)

To link to this article:

[http://www.ehu.es/ikastorratza/18\\_alea/7.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/18_alea/7.pdf)

Published online: 20 Jun 2017.

# **La lectura del cuento y su relación con los futuros enseñantes de Primaria: análisis de la práctica cultural en el curriculum formativo**

**Amelia Benito del Valle Eskauriaza**

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

[amelia.benitodevalle@ehu.eus](mailto:amelia.benitodevalle@ehu.eus)

## **Resumen**

A través de este artículo, se analiza el lugar que ocupa la lectura y más concretamente la lectura del cuento, en el saber académico de los estudiantes de magisterio y futuros profesores de primaria. Para ello se ha llevado a cabo una investigación-acción en la universidad del País Vasco UPV-EHU entre los alumnos de segundo de Magisterio de Primaria durante el primer cuatrimestre del curso académico 2015-2016. Esta investigación-acción concierne a la puesta a punto del lugar que debe ocupar la lectura del cuento como práctica cultural, en el curriculum de la formación inicial de los futuros profesores de esta etapa de la educación.

## **Laburpena**

Artikulu honen bitartez zein da irakurketa, eta zehatzago ipuin-irakurketak, betetzen duen lekua irakasle-eskola ikasleen, eta etorkizuneko lehen hezkuntzako irakasleen, jakintza akademikoan analizatu nahi da. Horretarako 2015-2016. ikasturteko lehen hiruhilekoan Euskal Herriko Unibertsitatearen irakasle-eskolako bigarren mailako ikasleen arteko ekintza ikerketa burutu da. Ekintza ikerketa honek, ipun irakurketaren kultur-jarduerak bete behar duen lekua, prestatu nahi du. Beti ere pentsatuz, hezkuntza maila honetan, etorkizuneko irakasleek hasierako formazioaren curriculumari buruz.

## **Abstract**

Through this article, the reading is analyzed and more specifically the reading of the story, in the academic knowledge of teaching students and future primary teachers. For this purpose, an action research has been carried out at the University of the Basque Country UPV-EHU among the students of the second year of Primary Teaching during the first four-month period of the academic year 2015-2016. This action research concerns the setting up of the place that should occupy the reading of the story as cultural practice, in the curriculum of the initial training of future teachers of this stage of education.

**Palabras clave:** Cuento, proceso de producción, curriculum formativo, formación del profesorado.

**Hitz gakoa:** Ipuin, narrazio ekoizpen, prestakuntza curriculum, irakasleen prestakuntza

**Key words:** Story, narration production, formative curriculum, teacher training.

## **1. Introducción**

El hecho de “saber leer o no saber leer” está vinculado al proceso de desarrollo económico, social e histórico de una realidad social geográfica concreta. Igualmente ocurre con la competencia lectora y su práctica. En el contexto sociocultural vasco, a lo largo de su historia, es fácil localizar el periodo en el que la capacidad lectora empieza a romper barreras de clase y a ser desarrollada por las clases sociales más desfavorecidas. Con la enseñanza obligatoria, una parcela del saber elitista deviene popular. Según la sociología de la lectura, su realización y puesta en práctica, no es una simple actividad. El término (Peroni 2005) "práctica" es un concepto que significa y nos conduce a indicar que esta actividad está regulada socialmente, aunque el acto de recurrir a un soporte de lectura conlleva una dimensión individual.

La regulación social de la lectura en los primeros años de socialización de la infancia se vehicula a través de dos fuentes de formación muy concretas, la familiar y la escolar. La vía escolar a través de los futuros y futuras profesionales del aula de primero de primaria se ancla en el nivel de desarrollo cognitivo, cultural y de clase social de cada uno de estos docentes venideros. Por ello se trata de identificar, cuáles son los criterios actuales que rigen el hecho de optar, recomendar y leer a los niños y niñas un tipo de lectura infantil concreto.

Así, a través de la investigación-acción propuesta y a la que se refiere este artículo, en el contexto universitario de futuros formadores de Primaria, se ha tratado de investigar cuáles son las variables individuales que condicionan la elección de los cuentos que van a ser propuestos dentro de una praxis social de aula. Para ello se ha realizado un método para la recogida de datos de carácter cualitativo centrado en el tipo de lectura actual de los alumnos y alumnas, los documentos escritos que leen, en los cuentos que han leído y en los cuentos que ellos y ellas leerían o propondrían a sus estudiantes.

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y poniendo el acento en los criterios que van a ser determinantes a la hora de optar por un tipo de narración infantil como es el cuento, se ha propuesto una investigación-acción. Con la finalidad de enriquecer los criterios de selección a la hora de determinar una propuesta lectora para los alumnos y alumnas de primero de primaria, el paso inicial ha consistido en discernir y determinar

qué principios condicionan a los alumnos y alumnas a la hora de proponer un tipo de cuento. Seguidamente se ha ampliado el abanico de estas opciones a través de la realización de un cuento aplicando un marco teórico concreto. Así se ha llevado a cabo una investigación-acción en segundo curso del Grado de Educación Primaria de la *Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea* (UPV/EHU) durante el año académico 2015-2016 en la cual han participado un total de 115 estudiantes.

## **2. Planteamiento de la investigación**

En el marco de la Escuela de Magisterio de la UPV-EHU y concretamente con los estudiantes del curso señalado, se plantea durante el primer cuatrimestre del año académico 2015-2016, el desarrollo de la Competencia Comunicativa, ofreciendo varios seminarios de formación, siendo uno de ellos la producción de un cuento dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y alumnas de este nivel formativo.

El hecho de elegir el cuento, como objeto de estudio en este contexto, está condicionado y considerado en función de la visión del cuento como práctica cultural de transmisión de contenidos sociales. Por lo tanto, no se trata de entrar en el debate de la definición y categorización de este tipo de lectura. Tampoco se analizarán los límites entre este tipo de narración, la novela u otros tipos de lectura infantil. En esta investigación-acción se pone de relieve la presencia indiscutible del cuento en los esquemas mentales y en el imaginario colectivo de los futuros profesores y profesoras de Primaria. Desde esta perspectiva, el cuento conceptualmente entendido, se muestra como un género literario infantil que dispone de un alto nivel de integración en la reproducción ideológica social y cultural de estas y estos alumnos.

En esta misma perspectiva, la existencia del cuento en los esquemas mentales de los y las futuras enseñantes, va a condicionar los criterios de selección de este tipo de lectura a la hora de elegir un soporte de recitación dirigido a los niños y niñas de primero de Primaria. Por ello, la investigación-acción posibilita la identificación de los cuentos que están presentes en el esquema mental del futuro profesorado proporcionándole el acceso al conocimiento, enriquecimiento y asentamiento de nuevos criterios de selección de cuentos.

El incremento de nuevos criterios de selección de la literatura infantil se vehicula a través de un marco teórico propuesto por Alberdi (2008). Marco teórico que se materializa a través de la supervisión del proceso de producción y elaboración de un cuento. Partiendo de esta premisa y para poder elaborar un cuento, se trata de investigar sobre el proceso de producción de este tipo de narración y de analizar las diferentes etapas y los distintos elementos que intervienen, todo ello desde una perspectiva del Currículo oficial de esta etapa de la educación.

Inicialmente y como punto de partida de la investigación-acción, la cuestión planteada por un lado se centra en determinar, cuáles son los cuentos propuestos por las y los estudiantes para un grupo de niñas y niños de primero de primaria, y por otro cuáles son los criterios que les conducen a la selección en concreto.

### **3. Problemática**

Teniendo en cuenta las competencias transversales y genéricas propias de los estudios de Grado en Educación Primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística se debe basar en el trabajo sistemático de análisis y producción de textos referidos al ámbito profesional, de modo que los futuros maestros y maestras, lleguen a desarrollar la competencia comunicativa que les será necesaria tanto en el aula como fuera de ella.

Basándose en la producción de textos dentro del aula y tomando como contexto social de creación escrita para las alumnas y alumnos de primer curso de Primaria, se considera oportuna la elaboración de un cuento concreto. La realización de un texto escrito dirigido al colectivo del primer ciclo de Primaria se plantea en los términos clásicos de soporte de lectura. Es decir, el cuento debe vehicularse a través de un útil clásico de comunicación como es el soporte “libro”. La primacía de este recurso sobre las nuevas propuestas educativas de lectura en formato digital, como por ejemplo la *tablet*, no pretende marginalizar ni la competencia tecnológica y digital ni el uso de las TIC en general. Así, la producción de un cuento por parte del alumnado de grado se ha realizado en formato libro.

En la elaboración de un cuento dirigido a niñas y niños de primero de Primaria se tendrá en cuenta los diferentes componentes que lo determinan, desde el contexto sociocultural

al que se va a dirigir hasta el tipo de para textos a materializar El desarrollo integral de la competencia comunicativa a través del cuento va a organizar cada uno de los elementos del mismo.

#### **4. Marco teórico**

El hecho de leer es abordado por la sociología de la lectura desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, la lectura como actividad de recepción y por otro, la lectura como práctica cultural (M. Peroni, 2005). Es decir, la lectura puede ser observada bien como un objeto o bien desde su consideración como fenómeno social. En la producción de un cuento como reducto de lectura infantil y en su desarrollo desde la competencia comunicativa, se ha tenido en cuenta su lectura en tanto que práctica cultural.

El hecho de considerar la lectura como una práctica cultural, nos conduce a valorar la afirmación según la cual esta actividad está regulada socialmente, como concluye Peroni, M. (2005) al respecto, la lectura se sitúa bajo la influencia de la coacción social. Asimismo Robert Escarpit (1971) analizaba ya de manera precursora, la predisposición del lector como producto de su formación escolar, de su origen social y de su problemática personal. Como se verá posteriormente, el alumnado de la Escuela como lector propone los cuentos que conoce y como productor de este género asume la realización bajo estas premisas.

Este mismo investigador señaló que el lector predispuesto, chocará con las proposiciones hechas por las obras dando lugar al nacimiento de lecturas de un mismo texto. El alumnado de Magisterio en la universidad donde hemos realizado nuestra investigación, refleja escasez de lecturas sobre los cuentos leídos, y en un principio mantiene la misma sugerencia de reproducción de lectura hacia un público infantil, escaso en recursos de interpretación aunque sí de asimilación. Sin embargo, como más adelante se explica, a medida que este alumnado avanza y progresa en el proceso de elaboración de un cuento va variando las diferentes lecturas del mismo.

Por último, teóricamente hemos considerado, la división de las lecturas en cultas y populares (R. E. Escarpit, 1971), las cuales estarían dominadas por las cultas. A tenor de los títulos de cuentos expresados por los estudiantes de Magisterio, ¿se podría afirmar que *Caperucita Roja*, *La Bella y la Bestia*, *El rey León* o *La Cenicienta*, entre los más

citados, forman parte o deberían formar parte del círculo de lecturas “cultas” infantiles, o quizás del circuito de lecturas “clásicas” que todo niña y niño debe obligatoriamente conocer? Este género de cuestiones forma parte de los interrogantes a los que cada contexto sociocultural deberá responder en función de sus intereses socioeducativos y pedagógicos.

Si el Currículo educativo de Primaria no explicita fehacientemente títulos concretos de lecturas para los niños y niñas de primero de esta etapa educativa, corresponde a sus docentes decantarse por un tipo u otro de textos a la hora de presentar un contenido de lectura a sus estudiantes, discípulos y discípulas que están iniciándose en el proceso de lectura. Por consiguiente y a tenor de los cuentos mencionados por los futuros y futuras docentes, cabe precisar la necesidad de ampliar y acrecentar los criterios de selección de lectura más allá de los ya interiorizados en su proceso de socialización.

Esta ampliación del marco de criterios, a la hora de proponer una lectura debe tener en cuenta lo que Lahire (2004) denomina “una cercanía entre la vida y la literatura”. En este sentido la mayoría de los lectores busca en los libros o “bien una forma de escapar, de evadirse de lo cotidiano”, o bien “formas de prepararse para afrontar situaciones de la realidad” de cualquier tipo.

Lo futuros profesores y profesoras de Primaria al relacionar a los niños y niñas con la lectura, se posicionan pensando que ésta debe responder a criterios de cercanía y del contexto sociocultural. La lectura debe estar ligada a la realidad de los lectores y lectoras. De este modo, buscando este acercamiento de la literatura a la vida cotidiana de los alumnos y alumnas de primero de Primaria se vislumbra la redacción de un cuento como proceso de desarrollo e interiorización de nuevos criterios de selección de cuentos.

El proceso de elaboración de un cuento en soporte libro se realizó a través de las propiedades textuales propuestas por Alberdi (2008). Es decir, la adecuación, la cohesión, la coherencia, la gramática o corrección, la presentación y la estilística han regido cada uno de los pasos realizados en el progreso de la realización de un cuento narrado para primero de primaria.

## **5. Metodología de la investigación-acción en el ambiente docente**

La investigación-acción realizada, tiene como objetivo la enseñanza como un proceso de investigación dentro del ambiente docente. Ello presupone la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la reflexión, del trabajo intelectual y del análisis de las experiencias que se realizan (E. Bausela, 1992), con fines tales como la mejora de los programas educativos y los sistemas de planificación, entre otros.

Igualmente y como resultado de las acciones y experiencias realizadas con el alumnado, se propicia y favorece la observación, la reflexión y el cambio de las estrategias de acción en la praxis. La investigación-acción hay que entenderla como un proceso de cambio social emprendida de manera colectiva. Se considera un instrumento de cambio social y conocimiento educativo (F. J. Murillo Torrecilla, 2012). Entre los modelos propuestos de la investigación-acción cabe destacar "la técnica, la práctica y la emancipadora". Esta última implica la transformación de la organización y praxis educativa, así como la organización y práctica social. Para W. Carr y S. Kemmism (1986), la investigación se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión.

Según el ciclo de la investigación-acción propuesto por Gloria Pérez Serrano (1990), a lo largo del proceso, se estipula en primer lugar, sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas y por último modificar la práctica a la luz de los resultados.

Siguiendo el proceso de la investigación-acción propuesto por esta autora, durante el desarrollo del estudio realizado en la UPV/EHU, la recogida de datos se ha hecho cualitativamente, a través de la entrevista, la técnica de grupo y la observación directa. De la misma manera, se ha realizado un breve cuestionario que ha permitido situar al grupo con respecto a la lectura de los cuentos y a los criterios que les ha llevado a mencionarlos.

### **5.1. Etapas de la investigación acción**

En primer lugar, se han identificado los criterios de opción de un cuento según el conocimiento previo que tienen sobre este género infantil literario los futuros profesores y profesoras de Primaria. En segundo término, se ha creado el clima adecuado para la comprensión y apertura del imaginario colectivo de los estudiantes hacia otro tipo de pareceres y valoraciones que subsanen la escasez y deficiencia de los ya propuestos. Para ello se ha recomendado una serie de lecturas y la aplicación de la teoría aportada por Alberdi (2008) sobre las propiedades textuales de un texto escrito.

En tercer lugar, se ha invitado al alumnado a analizar de forma individual y grupal un total de seis cuentos, entre aquellos que tenían en casa. Para llevar a cabo este estudio se han debido ajustar a las propiedades de adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística (Alberdi, 2008). Una vez determinado e interiorizado las nuevas variables que decantarían la opción y acotamiento de las posibles lecturas a recomendar, se ha iniciado el proceso de producción de un nuevo cuento. Cuento que deberá respetar cada uno de las propiedades textuales examinadas.

## **6. El estudiantado y los criterios de selección de cuentos**

El *recuerdo* es el criterio más repetido por los alumnos y alumnas de Magisterio. La mención de un título de cuento está en el origen del recuerdo, entendiendo como tal la citación explícita de un título y el mecanismo de respuesta rápida a una pregunta. Cuando se trata de explicar este recuerdo, la pluralidad de respuestas es muy variada, los personajes, la lectura en alta voz, la presencia de mi padre o de mi madre, la escenificación, la cantidad de veces que ha sido leído, la ilusión de leer con alguien y el momento de relax .

La *repetición*, es otro de los criterios señalados como principio de selección. Entre cuatro y siete años, a los niños y niñas les encanta repetir la lectura de los cuentos que les gusta. De la misma manera, esta repetición, como señalan los estudiantes, se produce a través de varias fuentes de información, sea con los padres, en la escuela o a través de soportes audiovisuales o la comercialización de objetos ligados a las historias infantiles. Igualmente, estos estudiantes señalan que en su periodo de prácticas en escuelas,

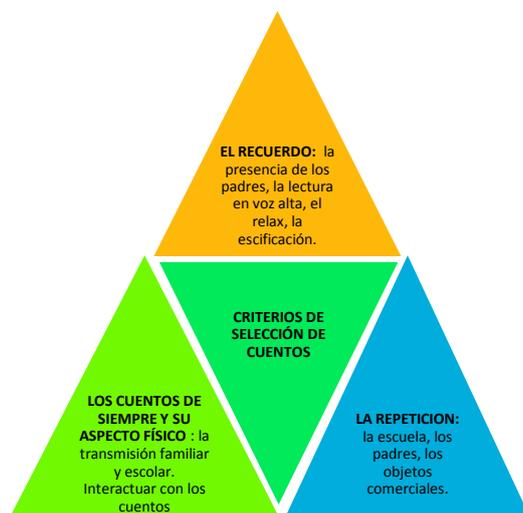
colegios e ikastolas han constatado la presencia de muchos de los cuentos que ya habían leído en su infancia.

Otro criterio recurrente es “*los cuentos de siempre*” y “*que todo el mundo debe conocer*”. *Caperucita Roja*, por ejemplo, es una narración que según han mencionado es un clásico en la lectura infantil. A esta idea se suma la aparición de cuentos a los que hemos denominado generacionales, es decir, la mayoría de los informadores está en la franja de edad entre 19 y 21 años, lo que presupone la salida al mercado de ciertos cuentos como *Sherek* y *El Rey León*, tanto en euskera como en castellano, y en euskera *Pirritx eta Porrotx*.

Finalmente, otro criterio repetitivo es el *aspecto físico* de los cuentos y la posibilidad de *interactuar* con ellos. Los colores, las formas, los personajes son mencionados constantemente por los y las encuestadas. Igualmente, si el cuento ofrece la posibilidad de utilizar pegatinas, o de mover los personajes, o desdoblar las hojas y recomponer objetos etcétera, es un criterio de peso a la hora de seleccionar un cuento.

El valor educativo del cuento queda filtrado por estos criterios insertos en el imaginario de los futuros enseñantes. Sin embargo, la recomendación de lectura debe organizarse en torno a un abanico teórico más complejo que contemple no sólo la edad y el proceso evolutivo del niño y la niña, sino también unas propiedades textuales acordes al contexto sociocultural del receptor o la receptora de la narración propuesta.

Figura I. Criterio de selección de cuentos. Alumnos y alumnas de 2º de magisterios



## **7. Proceso de producción del cuento**

Lahire (2004) como ya se ha señalado, remarca la exigencia de enlazar la vida y la literatura. La literatura infantil, a través del cuento, como narración específica dedicada a un público en aras de socialización, debe acercarse al pensamiento infantil y sus necesidades. Lowenfeld (1958) señaló ya en su momento que el cuento era una fuente fundamental para acercarse a las necesidades y problemas cognitivos que tienen los niños y niñas. Como él mismo evidencia, el alto nivel de implicación del receptor infantil en este tipo de narraciones permite ayudar a resolver las inquietudes, conflictos, cuestionamientos e intereses que presentan las criaturas de corta edad.

Así, la identificación del contexto sociocultural del futuro lector o lectora aporta el conocimiento de las variables idóneas para poder aconsejar una lectura adecuada. Igualmente toma gran relevancia el tema y los valores que se quieran transmitir. El proceso de producción del cuento se inicia de esta manera, siguiendo las propiedades textuales propuestas por Alberdi (2008). Para ello se configuran grupos de trabajo constituidos entre 4 y 6 estudiantes que de forma colaborativa accederán al análisis de cuentos teniendo en cuenta la adecuación, la coherencia, la cohesión, la gramática o corrección, la presentación y la estilística. Cada una de estas características se refiere a un nivel lingüístico o extralingüístico y pone de relieve las particularidades que tiene que cumplir un texto en cada nivel.

En lo que respecta a la adecuación del texto, éste debe de estar bien ajustado al contexto en el que se desarrolla la narración y adaptado al tema. La situación comunicativa va a determinar la extensión y la estructura del texto que se quiera confeccionar. El emisor debe adaptarse a las peculiaridades del receptor y crear un texto en función de sus necesidades. Así mismo, la narración debe contemplar la adecuación de la situación espacio-temporal propuesta. En este caso, durante el análisis de los cuentos, algunos estudiantes señalaron que la lejanía espacio-temporal observada en los cuentos dificulta la inclusión del receptor infantil en la narración. Por ello, en algunos de los cuentos creados, la acción se desarrolla en el parque de al lado de la escuela del barrio, por ejemplo en la Plaza Indautxu (Bilbao), cerca de las escuelas del mismo nombre y donde muchos niños y niñas acuden a jugar.

Los temas de los cuentos examinados por los alumnos y alumnas con el fin de analizar y posteriormente proponer ellos mismos, uno de nueva creación, aunque responden según “su punto de vista” a los intereses de los niños (a modo de ejemplo, el mundo fantástico y sus personajes) todavía “habría que acercarlos aún más” a su realidad sociocultural y cognitiva. Los problemas, los conflictos, los temores, las satisfacciones, las inquietudes (Lowenfeld (1958) encuentran en el cuento un lugar conveniente para posibilitar que el receptor infantil pueda canalizar esta serie de ansiedades a través de la representación y resolución que proponen. Entre los cuentos creados por los alumnos y alumnas, cabe destacar las diferentes temáticas y valores señalado. A modo de ejemplo, la temática de la inclusión a través de la presencia en el aula de una niña ciega, o el respeto hacia un niño que sólo juega con niñas y que prefiere jugar al *truquemé* marginalizando el fútbol.

La acomodación al contexto sociocultural para el que se ha escrito el cuento ha sido otra de las propiedades textuales sobre las que se ha reflexionado y adecuado la producción narrativa. Algunos de los cuentos creados se desarrollan en un medio más urbano, como Gernika (Bizkaia) y otros en un pueblo más pequeño como Arrieta (Bizkaia), algunos son costeros y otros más rurales. La adaptación al lenguaje, a los registros varía en función de esta acomodación al contexto sociolingüístico. Los recursos que muestran la coherencia, como la unidad de las partes del texto, orden de las ideas o la progresión temática han reconducido la creación de textos narrativos. En cuanto a la cohesión se define por la unificación de los distintos recursos y soportes que dan apoyo al propósito comunicativo, así la coherencia se materializa lingüísticamente a través de la cohesión. Por otro lado, la gramática o corrección, o formación de las frases, la ejecución del texto y la estilística de los procedimientos literarios, son otras propiedades textuales analizadas y aplicadas sistemáticamente por los futuros profesores y profesoras de Primaria. Las historias infantiles elaboradas, se han esmerado en el respeto de estas propiedades textuales. Una evidencia de ello es la coherencia y cohesión mostrada entre las imágenes y los textos presentados, los para textos y la interactividad de las actividades.

## **8. Conclusiones**

La elaboración de un cuento, a través de un proceso de producción literario muy definido, ha colaborado en la creación y fabricación de una narración infantil adaptada a las requisitos de un público incipiente lector. Partiendo de la base de las necesidades cognitivas, afectivas y socioculturales de los niños y niñas de primero de Primaria, los relatos elaborados por los futuros profesores y profesoras de de esta etapa de la educación, han intentado responder a estas cuestiones. Las propiedades textuales de la narración han conllevado la materialización de un relato próximo a la cotidianeidad de los alumnos y alumnas de muchos pueblos de Euskal Herria. La geografía local, la toponimia, los nombres propios, la fonética, el vocabulario, son entre otras, algunas de las características textuales más recurrentes entre los cuentos creados.

La construcción de un cuento, ha servido además, de herramienta didáctica y pedagógica para dar nuevas pautas al futuro profesorado de primaria a la hora de leer, recomendar o comprar literatura infantil específica para alumnos y alumnas de primero de Primaria. De la misma manera, el enriquecimiento conceptual y teórico aportado por esta práctica creativa pone de manifiesto la importancia de introducir en el imaginario colectivo de los futuros y futuras enseñantes, nuevas estrategias pedagógicas que les ayuden a fomentar diferentes lecturas de un mismo texto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alberdi, A. (2008) *Oinarrizko gramatika*. Donostia. Elkar.
- Alonso Amezua, I. (2008) *Euskal literatur sistema eta literaturaren didaktika aztergai*. Bilbao. Labairu Ikastegia. Amorebieta-Etxanoko Udala.
- Alonso Amezua, I. (2010) *Erdigune literarioak irakaskuntzan*. Bilbao. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Bausela, E. (1992) "La docencia a través de la investigación–acción", *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp. 7-36.
- Carr, W. (1989) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla. Diada Editora S.L.
- Carr, W.(1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Editorial Laertes.
- Carr, W. (2002) *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Madrid Ediciones Morata S.L.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca. Cap. 5, pp. 140-166.
- Escarpit, R. (1971) *Sociología de la Literatura*. Barceloana. Oikos-Tau, S.A. Ediciones.
- Lahire, B. (2004) *Sociología de la literatura*. Barcelona. Editorial Guedisa.
- Lowenfeld, V. (1958) *El niño y su arte*. Editorial Kapelusz.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2012) *Métodos de investigación en Educación Especial. Educación Especial Curso 3º*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perez Serrano, G. (1990) *investigacion-accion: aplicaciones al campo social educativo*. Madrid. S.L., libros Dykinson.
- Peroni, M. (2005) *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. Sl. fondo de cultura económica de España.
- Poulain, M. (2011) "Una mirada a la sociología de la lectura". *Perfiles Educativos*, 122, XXXIII, pp. 193-201.