



ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil

Service-Learning with oral sources to address empty Spain in Early Childhood Education

DOI: 10.7203/DCES.43.25270

Esther López-Torres

Universidad de Valladolid, esther.lopez.torres@uva.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2041-5556>

María Teresa Carril-Merino

Universidad de Valladolid, mteresa.carril@uva.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8296-6922>

Elena Alonso-Neila

Universidad de Valladolid, elena.alonei@educa.jcyl.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1108-0715>

RESUMEN: Formar una ciudadanía crítica ante los problemas de nuestro tiempo constituye una finalidad esencial de la enseñanza de las Ciencias Sociales en todas las etapas educativas. Para alcanzarla, el Aprendizaje Servicio (ApS) y el recurso a las fuentes orales pueden resultar especialmente útiles en Educación Infantil. Este estudio profundiza en las posibilidades que ofrece en esta etapa fusionar ambas prácticas metodológicas para facilitar la comprensión de problemáticas sociales y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y compromiso social. Esta investigación cualitativa adopta un enfoque metodológico hermenéutico basado en el análisis de los aprendizajes generados en una muestra de 25 escolares de entre 4 y 5 años que, a partir de entrevistas a sus abuelos, desarrollan un proyecto de ApS centrado en la España vaciada. Los resultados confirman el potencial educativo que tiene en Educación Infantil la utilización de fuentes orales para acercarse desde el ApS a problemas sociales actuales, promoviendo aprendizajes cognitivo-académicos, cívicos y sociales.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, fuentes orales, Educación Infantil, educación para la ciudadanía, tiempo histórico

ABSTRACT: An essential objective in Social Sciences teaching in all educational stages is to educate critical citizens able to face contemporary issues. To achieve this goal, Service-Learning (SL) and the usage of oral sources can be especially useful in Early Childhood Education. This study explores the possibilities offered at this stage by combining methodological practices to facilitate the understanding of social issues and the development of historical thinking skills and social commitment. This qualitative research adopts a hermeneutic methodological approach based on the analysis of the learning generated in a sample of 25 schoolchildren between 4 and 5 years old under a Service-Learning project that, based on interviews with their grandparents, focused on empty Spain. The results confirm the educational potential of using oral sources in Early Childhood Education to approach current social problems through SL, promoting cognitive-academic, civic, and social learning.

KEYWORDS: Service-Learning, oral sources, Early Childhood Education, citizenship education, historical time

Fecha de recepción: octubre de 2022

Fecha de aceptación: diciembre de 2022

Este trabajo se ha realizado a partir de una experiencia desarrollada en un contexto natural de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Las autoras agradecen al centro escolar y a las familias de los escolares que han participado la colaboración prestada, sin la cual no hubiera sido posible la investigación.

1. LOS PROBLEMAS SOCIALES PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

La enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva sociocrítica persigue la formación del pensamiento social del alumnado, capacitándole para una comprensión y participación activa en la sociedad, afrontando los problemas del presente, teniendo en cuenta la perspectiva del pasado y con proyección de futuro (Pagès, 2009; Sant, 2021; Santisteban, 2010). A partir de este enfoque, tomar como punto de partida del proceso educativo la realidad social del momento (*qué enseñar*), introduciendo en el aula las cuestiones que preocupan a nuestra sociedad (Santisteban, 2019), como puede ser la despoblación del mundo rural, para interpelarnos como ciudadanos, cuestionar el sentido de nuestras acciones, y llegar a comprometernos (*para qué*), se presenta como una opción especialmente válida. Y lo es más aún si apostamos, de forma convencida, por una escuela innovadora, entendida como “una escuela situada, contextualizada, que aprende a leer y dialogar con las realidades complejas del entorno en que se inscribe” (Martínez y Rogero, 2021, p. 79).

Esto exige revisar no sólo los contenidos curriculares sino también la metodología docente (*cómo enseñar*), con el fin de otorgar el protagonismo al alumnado y dotarlo de instrumentos de reflexión crítica con los que intervenir de manera transformadora en la sociedad (Gómez, Ortuño y Miralles, 2021) utilizando “la historia para interpretar el mundo actual y gestionar mejor el porvenir” (Santisteban, 2019, p. 35) mientras se ofrece un servicio a la comunidad. En este sentido, el Aprendizaje Servicio hace posible, también en la etapa de Educación Infantil (Batlle, Palomo y Rey, 2022; Fonet, 2013), concretar el *para qué* de la propuesta educativa, a través de una acción social transformadora que lleva de nuevo a repensar el *qué* y el *cómo*, estableciéndose así un constante diálogo entre estos tres elementos, claves en el proceso formativo.

Adoptando esta perspectiva, surge el proyecto de ApS del que arranca la investigación que aquí se presenta, centrado en actuar ante las necesidades reales de los territorios que sufren la despoblación para contribuir a mejorar esa realidad, y favorecer, al tiempo, procesos reflexivos y multidireccionales que exhortan de forma constante a los agentes implicados en el hecho educativo (docentes, escolares y familias) ayudándoles a asumir un rol social comprometido con otros colectivos ajenos a la escuela.

1.1. ApS para acercarse a la España vaciada

Entre los problemas sociales que más inquietan al conjunto social, y que, singularmente, a raíz de la COVID 19, han reactivado el debate en el seno de la sociedad, están los desequilibrios territoriales producidos por el despoblamiento creciente del mundo rural. Dicho fenómeno se produce de forma paralela a la concentración de población en las grandes urbes, sobre todo desde el último tercio del siglo XX, tanto en nuestro país como en otros contextos europeos (Lamo, 2021; Molinero y Alario, 2022; Montes, 2020). El caso español, sin embargo, es especialmente paradigmático: en 2019, más del 60% del total de los municipios que componen nuestro territorio nacional eran “micropueblos” -utilizando la terminología de Hernández y Cruz (2020) para identificar a los de menos de 1000 habitantes-, los cuales se revelaban predominantes sobre todo en Castilla y León, Aragón y La Rioja, donde ya entonces suponían más del 80%.

Este problema se ha venido identificando en nuestro país con la locución “España vacía”, a partir de la obra de Sergio del Molino (2016), o la expresión “España vaciada”, coincidiendo con el nombre de la plataforma surgida a partir de la gran manifestación del 31 de marzo de 2019 en Madrid, en la que se exigían medidas contra la despoblación y en favor de la igualdad y el equilibrio territorial. Ambos sintagmas, que han logrado captar la atención de la ciudadanía, y en consecuencia de los poderes políticos y económicos, sensibilizando y movilizándolo a la población ante los problemas de la España rural, son rechazados por algunos expertos en análisis geográfico regional, que los tachan de irreales, no solo por ignorar a quienes aún viven en esos territorios, sus paisajes y su patrimonio, sino también por contraponerla a una España supuestamente llena, urbana y periférica (Gómez, 2016;

Molinero y Alarios, 2022). Ello ha abierto un interesante debate crítico dentro de la comunidad científica: mientras unos señalan que con tales metáforas se corre el riesgo de dejar en el olvido cuestiones históricas, geográficas y antropológicas necesarias para desarrollar políticas realistas que planteen soluciones viables (Gómez, 2019), otros entienden que hablar de la “España vaciada” permite superar una visión puramente descriptiva de la realidad, incidiendo en las políticas y fenómenos sociológicos que han provocado el despoblamiento del mundo rural, o bien rastreando sus causas y consecuencias. Entre estas últimas destaca la desaparición de maestros, jóvenes, médicos, bancos y comercios, el cierre de estaciones de ferrocarril, el deterioro de carreteras comarcales, la deficitaria conexión a internet y, lo más trágico, la pérdida de una cultura milenaria que es ignorada, o apenas apreciada, por el resto de la población (Lamo, 2021).

Así entendida, la “España vaciada” nos interroga y pone en el centro del debate no solo la responsabilidad de los políticos y de los poderes económicos, sino también de la sociedad en general y, por ende, de la educación en la búsqueda de soluciones. Éstas apuntan, esencialmente, a la construcción de nuevas relaciones entre pueblo/ciudad, cimentadas en la colaboración y la complementariedad para construir un país más equilibrado, cohesionado y sostenible (demanda principal de la plataforma España Vaciada), pero también en el respeto y valoración de sus gentes y costumbres, a fin de salvaguardar la cultura y el patrimonio.

Es este un ambicioso reto que compromete de manera especial a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y que refuerza, además, la apuesta por una educación patrimonial que conecta la inteligencia territorial, ciudadana y emocional atendiendo a las tensiones socioecológicas de las comunidades (Cuenca y Estepa, 2017) con miras a forjar desde la infancia una ciudadanía participativa (Peinado, 2020). Ello permite poner en marcha una “transposición didáctica bidireccional que pretende no solo acercar la realidad social al alumnado sino también favorecer que el alumnado participe directamente en la construcción de esta realidad” (Sant, 2021, p. 34). Se facilita así su socialización desde edades tempranas, mientras construye su identidad personal y dentro de una comunidad que, al tratar de comprender, le lleva a comprometerse con los valores cívicos y democráticos y a cuestionar algunos elementos que conforman nuestro imaginario colectivo (Parra, Colomer y Sáiz, 2015). Es así como se forja desde la escuela una ciudadanía activa, que es, justamente, hacia donde se orienta la metodología que nos ofrece el Aprendizaje Servicio o ApS (Batlle, 2010).

Esta estrategia metodológica insiste en la necesaria relación que ha de existir entre el currículo y la acción directa del estudiante sobre la realidad, añadiendo el valor fundamental del servicio a los demás. De este modo, los aprendizajes del alumnado no solo afectan al ámbito académico y cognitivo, sino también a otras dimensiones que construyen su personalidad e identidad (Furco, 2004). Pero, al mismo tiempo, el desarrollo de este tipo de propuestas permite integrar estrategias metodológicas como el aprendizaje colaborativo, la gamificación o el aprendizaje por proyectos o problemas, entre otros. Y ello, además, abordando infinidad de temáticas, que el Centre Promotor D’aprenentatge Servei (2010) clasifica en torno a nueve categorías, y diferentes ámbitos de servicio, catalogados en nueve tipos según Batlle (2018). Surge entonces ese vínculo virtuoso por el cual “el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje” (Batlle, 2020, p. 15).

Multitud de proyectos de ApS destinados a diferentes franjas de edad han sido recogidos en diversas guías como las de la Fundación Zerbikas o el Centre Promotor d’Aprenentatge Servei, grupos que además integran la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en cuya web hallamos un inventario de buenas prácticas (Batlle y Escoda, 2019). Para Educación Infantil podemos encontrar algunas experiencias de este tipo en estos materiales, así como en blogs de profesores y centros educativos, que revelan, desde la práctica, las posibilidades que ofrece el ApS en esta etapa para abordar una enseñanza encaminada a la acción social y al servicio. Y es que, como señala Batlle (2010), si recordamos la Carta de los Derechos de la Infancia de 1923, “niños y niñas tienen derecho a contribuir a mejorar la sociedad, a hacer este mundo más fraternal y habitable” (p. 53), algo que sí es posible en estas edades, gracias sobre todo a las alianzas que podemos crear con otros agentes externos a la

escuela (Batlle, Palomo y Rey, 2022; Fornet, 2013) y con las propias familias. Éstas, aunque vienen asumiendo un papel destacado en esta etapa educativa frente a lo que ocurre en las siguientes, pueden y deben tener un papel aún más activo en el desarrollo del currículum, como interlocutoras en torno a qué y cómo se aprende en la escuela (Ceballos y Saiz, 2021).

Apostar, pues, por esa contribución social del mundo de la educación desde la infancia invita a buscar fórmulas para conectar al alumnado de Educación Infantil con su entorno, y es ahí donde el recurso a las fuentes orales abre una vía para acercarlos a experiencias y visiones diferentes sobre la realidad de la despoblación rural.

1.2. Fuentes orales para conocer el entorno en la etapa infantil

Dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se viene apostando cada vez más por el empleo de las fuentes orales en las aulas de las distintas etapas educativas, desde infantil hasta la formación de maestros (Carril-Merino, Andreu-Mediero, De la Calle-Carracedo y López-Torres, 2020; Fuertes, 2016; Sonlleve y Sanz, 2019), por cuanto favorecen en el alumnado el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. La utilización de estas fuentes históricas posibilita el estudio de temáticas sociales dando voz a las realidades pretéritas que, de una forma u otra, condicionan el presente, facilitando la comprensión de algunos conceptos históricos de segundo orden o metaconceptos (Seixas y Morton, 2013), como la relevancia histórica, el cambio y continuidad, y la perspectiva histórica. Éstos, imprescindibles para acercarse a la comprensión del tiempo e incentivar la autorreflexión y la conexión con el contexto más cercano, pueden comenzar a adquirirse en edades tempranas, donde desde hace décadas se viene reconociendo una capacidad embrionaria de pensamiento histórico cuyo desarrollo depende, no tanto de la edad del alumnado sino, sobre todo, de la acción didáctica (Miralles y Rivero, 2012; Saiz y Colomer, 2014; Trepát, 2011; Vivas-Moreno, Miralles-Martínez y Gómez Carrasco, 2022).

Con el propósito de facilitar el aprendizaje del tiempo histórico en la infancia es preciso atender, en primer lugar, a los contenidos seleccionados, cuestión ésta directamente relacionada con la relevancia y significatividad histórica, y que, en esta etapa educativa, no depende tanto del currículum como de los materiales didácticos o el criterio del docente (Rivero y Pelegrín, 2019). Dichos contenidos, como ya apuntaba Cooper (2002), deben ayudar a los niños a comprender conceptos de tiempo y cambio, reconocer diferentes interpretaciones del pasado, o hacer deducciones e inferencias sobre el pasado utilizando las fuentes. Pero, igualmente importantes son los materiales y recursos que utilizamos para su tratamiento en el aula, y, en este sentido, ya desde los años ochenta del siglo XX se ha revelado especialmente útil valerse de los relatos del pasado (Calvani, 1988; Rivero y Pelegrín, 2019) o, a partir de éstos, emplear la imaginación como herramienta de aprendizaje innata en la infancia (Egan, 1991; Vivas-Moreno et al., 2022). Desde esta perspectiva, adquieren un significado especial en esta etapa educativa las historias de vida de personas que han experimentado de primera mano acontecimientos y situaciones muchas veces silenciados, y con las que el sujeto de aprendizaje se puede sentir, de algún modo, vinculado afectivamente. Tales relatos se convierten en fuentes orales, entendidas como un tipo particular de fuentes históricas que utilizan una metodología característica de la historia oral creadora de documentos elaborados entre entrevistador y entrevistado (Benadiba y Biosca, 2008).

En sus orígenes, hacia 1940, la historia oral se planteaba, entre sus objetivos, la documentación de vidas de personas ignoradas por los historiadores, principalmente trabajadores, minorías raciales y étnicas o mujeres, entre otros. Es a partir de esta década cuando los historiadores comienzan a obtener registros rigurosos y científicos a través de las entrevistas de historia social que les hablaban sobre los hechos del pasado. Pero este afán por la precisión científica se trasladó tres décadas después, en el seno de un enfoque nuevo de la historia oral, a una preocupación por una narrativa construida dialógicamente (Grele, 2007). En ella, por un lado, el entrevistador, al amparo de conversaciones privadas, interpreta al pasado que, a su vez, informa al presente y, por otro lado,

el entrevistado se convierte en un creador de su historia. En palabras de Benadiba, “es una metodología que tiene como objetivo investigar el pasado a partir de la construcción de un documento oral, que es la entrevista” (Ramallo, 2015, p. 84).

Esta doble perspectiva creativa de la historia oral ofrece innumerables posibilidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales, que desde una posición sociocrítica acerca al alumnado al conocimiento histórico a partir de un enfoque real y cercano. Su utilización en las aulas de Educación Infantil resulta de gran valor, permitiendo la intervención activa del alumnado como protagonista del aprendizaje, al adoptar el rol de investigadores que tienen que obtener información a través de entrevistas orientadas y guiadas por el profesor, y promoviendo además un interés por el pasado de los mayores (Fuertes, 2014). Con este fin, se hace fundamental que el alumnado de esta etapa participe de una manera directa en la creación de la fuente oral, en un proceso de construcción y descubrimiento de su identidad. Por las características de su pensamiento en estas primeras edades, sus aprendizajes se ven condicionados por sus vivencias y experiencias personales, cobrando, en consecuencia, un papel esencial el entorno próximo y el contacto con los otros. Tal circunstancia permite apostar por la historia oral como práctica metodológica particularmente útil en Educación Infantil para recuperar la historia familiar y el diálogo con los mayores, promoviendo en los infantes la reflexión sobre hechos de su propio pasado individual, familiar y colectivo (Benadiba y Biosca, 2008).

Esta forma de proceder permite a los docentes de esta etapa abordar el tiempo histórico a través de la vida cotidiana en relación con esos “universales culturales” a los que los futuros profesionales otorgan especial relevancia y significatividad histórica (Rivero y Pelegrín, 2019), al tiempo que propicia la formación integral de los escolares. Reconocer en las biografías de personas próximas los cambios y permanencias en los modos de vida no solo desarrolla en el alumnado infantil una conciencia del pasado sin necesidad de utilizar referencias cronológicas muy específicas, que todavía no ha adquirido, sino también habilidades de investigación y de cooperación. Pero, además, se consolidan vínculos intergeneracionales, pues los niños perciben, más aún si cabe, la cercanía de personas reales de su entorno, que, a su vez, se sienten útiles y revalorizadas. El alumnado se convierte así en un agente social que ofrece un servicio a la comunidad, aprendiendo de sus mayores, en el marco de una relación directa entre entrevistador y entrevistados, que fomenta la comprensión de los pensamientos, creencias y valores de los agentes del pasado. Se propicia con ello el desarrollo de la empatía histórica, a la que va asociada también la imaginación histórica (Bel, 2022), no solo desde una vía cognitiva sino también, y sobre todo en esta etapa infantil, desde los sentimientos y las emociones (Carril-Merino et al., 2020).

Partiendo de esta perspectiva, y asumiendo que desde la infancia también es posible ofrecer un servicio a la comunidad, cobra sentido plantear a los escolares de estas edades la realización de entrevistas a sus abuelos para acercarse a la realidad del mundo rural atendiendo a la perspectiva temporal. Esto nos permite profundizar en las posibilidades que ofrece en esta etapa fusionar el ApS y las fuentes orales para facilitar la comprensión de problemáticas sociales y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y compromiso social. Se definen, con este fin, tres objetivos específicos de investigación que buscan identificar los aprendizajes que genera dicha fusión en relación con: 1. El desarrollo cognitivo-académico del alumnado, particularmente en relación con la España vaciada y la comprensión del tiempo (en especial el cambio y continuidad y la perspectiva histórica); 2. El desarrollo cívico, a partir de acciones participativas y de compromiso social; y, 3. La dimensión social de dichos aprendizajes.

2. METODOLOGÍA, CONTEXTO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Con el fin de abordar los tres objetivos específicos planteados en la investigación (aprendizajes que la fusión de ApS y fuentes orales en la educación infantil genera en los escolares en torno a su desarrollo cognitivo-académico, cívico y social) se adopta un enfoque metodológico hermenéutico cualitativo (Bisquerra, 2012; Flick, 2015) centrado en un estudio de caso, a través de la

implementación del proyecto de ApS “Reconquistando los corazones rurales”. Para reconocer el tipo de aprendizajes que genera en el alumnado participante, se realiza un análisis cualitativo del mismo a lo largo de todo su desarrollo, utilizando como instrumentos de recogida de información la técnica de observación sistemática de contextos (Sánchez y Pegalajar, 2019) y la entrevista con preguntas semiestructuradas. Con el primer instrumento se pretende agrupar información partiendo de unas categorías previamente definidas (Tabla 1), y en el caso de las entrevistas se realizan individualmente en un único encuentro y siguiendo una guía preparada en el aula con el alumnado.

El referido proyecto de Aprendizaje Servicio se realiza durante el curso académico 2020-2021 en un aula de segundo curso del 2º ciclo de Educación Infantil de un colegio situado en la localidad de Logroño, con 25 alumnos de entre 4 y 5 años de edad (13 niñas y 12 niños). Se trata de la clase “Los marineros de la estrella azul”, tal como decidieron denominarse los propios escolares a principio de curso, y por ello el proyecto se enmarca en una historia de marineros y piratas. Es la accesibilidad de las investigadoras a los participantes la que determina su selección, atendiendo, por tanto, al criterio de muestreo de conveniencia (Cohen, Manion, y Morrison, 2017; Creswell, 2014).

2.1. Contexto de la investigación: el proyecto “Reconquistando los corazones rurales”

Para comprender el contexto cabe indicar que cerca de la mitad del alumnado participante tiene una vinculación con zonas rurales de La Rioja, bien porque sus abuelos actualmente viven allí o bien porque descienden de esos lugares y/o veranean en ellos. También encontramos otros vínculos, menos directos, como pueden ser visitas o rutas turísticas por diferentes zonas de la provincia. Asimismo, es preciso resaltar el alto grado de implicación que demuestran las familias de estos escolares en su formación, confirmándose el papel determinante que adquieren en esta etapa como agente socializador y facilitador de aprendizajes.

Por otro lado, debemos señalar que la experiencia se desarrolla en distintas fases que atienden a las tres grandes etapas de ApS establecidas por Batlle (2018) y sus consiguientes subetapas. Pero, al mismo tiempo, y de forma natural, se van integrando los distintos elementos que definen el proceso de construcción de una fuente oral en las primeras etapas educativas (Fuertes, 2014). De este modo toma forma un trabajo de aula cuyo eje central son las entrevistas de los niños a sus abuelos, y que se va articulando en torno a tres decisiones clave, llevando al alumnado desde la identificación de una necesidad social hasta el diseño y desarrollo de un plan de acción para ofrecer un servicio:

Identificación de la necesidad

A partir de una carta misteriosa con un recorte de periódico (elemento desencadenante del proyecto) se sondea el conocimiento que tiene el alumnado sobre el mundo rural hasta detectar una necesidad social. La carta contiene una noticia inesperada: los pueblos de La Rioja están siendo invadidos por los piratas haciendo que huyan sus habitantes, los cuales piden que se difundan las bondades que hay en sus localidades para que la gente vuelva a instalarse en ellas y expulsar entre todos a los piratas. Ello lleva a reconocer las características de los pueblos, encontrando semejanzas y diferencias entre el ámbito urbano y el rural, muchas veces a través de los propios relatos de los niños sobre experiencias vividas con sus familias en los pueblos de su entorno (La Rioja). Las familias comienzan a colaborar desde casa preparando con sus hijos lo que éstos van a compartir con sus compañeros sobre municipios rurales con los que tienen algún vínculo. Los niños comienzan así a tomar conciencia del fenómeno de la despoblación, y, estimulados por la noticia de los piratas, se embarcan en un proyecto que, bajo el título “Reconquistando los corazones rurales”, pretende dar a conocer lo más destacado de los pueblos, sus tradiciones y costumbres, y evitar que sean olvidados.

Investigación para la acción

Se decide profundizar en el tema y planificar la acción. Para saber más sobre los pueblos de La Rioja surge la idea de hablar con los habitantes o personas que hayan vivido en ellos. Inspirados por la noticia sobre los piratas, los niños deciden convertirse en periodistas para entrevistar a sus mayores como testimonios en primera persona de la vida en estos contextos. Preparan el contenido de las entrevistas realizando diferentes actividades que llevan a identificar algunos elementos característicos del entorno rural, reconociendo profesiones frecuentes, tipos de edificios, animales y cultivos, tipos de vehículos... y a localizar espacialmente los pueblos de la provincia con los que los niños tienen algún tipo de vínculo (desde una perspectiva global de la Tierra hasta una visión concreta del mapa de La Rioja). Paralelamente, y gracias a la colaboración de las familias, se concretan los abuelos que serán entrevistados (de los municipios de Canales, Torrecilla y Fonzaleche), concluyendo con ello la primera de las fases de desarrollo de la técnica de historia oral (Fuertes, 2014). La segunda de ellas se desarrolla a continuación, con la realización de las entrevistas (a partir de las cuales preparan una obra de teatro, calculan distancias entre localidades con diferentes instrumentos de medida, incuban huevos de gallina en clase, siembran lentejas...), mientras aportan documentación personal sobre sus mayores y fotografías antiguas de los pueblos, reconociendo con ello cambios en el tiempo. De nuevo aquí, la implicación de las familias resulta imprescindible para recabar y aportar diferente documentación, incluidas las propias entrevistas de los niños a sus abuelos, que por el contexto de pandemia se han de realizar fuera del aula.

Producto final del proyecto y generación del servicio

Una vez que surge la idea de hacer entrevistas a los abuelos para sensibilizar a la comunidad (colegio y familias) sobre las necesidades del mundo rural y revalorizar su patrimonio, las fuentes orales construidas a partir ellas se plantean como el producto final del proyecto. El desarrollo de éste, sin embargo, lleva a ampliar sus posibilidades haciendo que las producciones de los escolares (Imagen 1) superen lo inicialmente previsto. Así, al finalizar la experiencia de ApS, además de los relatos de vida de sus mayores, los niños, a modo de cierre, comparten con todo el colegio lo que han aprendido: realizan una exposición en los pasillos con sus dibujos sobre los pueblos de La Rioja, representan una obra de teatro (las condiciones sanitarias impidieron que se hiciera en los pueblos de los entrevistados, como se planteó en un principio), y publican en la web del centro un vídeo difundiendo todo lo abordado en el proyecto. El proceso de elaboración de cada una de estas producciones permite, dentro del aula, la reflexión del alumnado sobre los conocimientos adquiridos y los servicios generados, y su recreación y divulgación la celebración del fin del proyecto. Culmina así no solo la última fase de ApS señalada por Batlle (2018) sino, también, la última de las señaladas para la elaboración de una fuente oral en esta etapa educativa (Fuertes, 2014).

IMAGEN 1. Ejemplos de producciones del alumnado a partir de las acciones realizadas



Fuente: Elaboración propia

2.2. Categorías para el análisis de la información

Utilizando como estrategia metodológica un sistema de categorías se clasifican los tipos de aprendizajes generados con el proyecto “Reconquistando los corazones rurales” en torno a tres de los campos en los que el ApS tiene un impacto educativo positivo en el estudiante (Furco, 2004), concretamente el cognitivo-académico, el cívico y el social, observando al mismo tiempo la presencia de cada categoría de aprendizaje en cada fase de desarrollo de la técnica de historia oral (Fuertes, 2014). Aunque para el análisis de la información se parte de unas categorías previamente definidas, atendiendo a los principios de la teoría fundamentada (Waring, 2017) se plantea la posibilidad de rastrear otros aspectos no previstos inicialmente o que pudieran concretar mejor el tipo de aprendizajes adquiridos por el alumnado.

Como categorías de análisis vinculadas a las tres dimensiones de aprendizaje mencionadas se constituyen finalmente 10, atendiendo a los contenidos didácticos que se abordan en el proyecto (Tabla 1).

TABLA 1. Categorías de aprendizaje en relación con las dimensiones del desarrollo cognitivo-académica, cívica y social del estudiante

Dimensión	Categorías de aprendizaje
Cognitivo-académica	España vaciada
	Cambio/continuidad
	Perspectiva histórica
	Tiempo cronológico
	Formas de comunicación y expresión oral, escrita y artística
Cívica	Revalorización tradiciones/costumbres
	Vinculación intergeneracional
	Sensibilización hacia problemas sociales
Social	Trabajo en equipo
	Eliminación de prejuicios

Fuente: Elaboración propia atendiendo a las dimensiones del impacto educativo del ApS (Furco, 2004)

Para valorar aquellas cuestiones relacionadas con la dimensión cognitivo-académica se establecen como categorías previas la *España vaciada*, como problemática social actual, junto a las referidas a la comprensión del tiempo histórico (*cambio y continuidad y perspectiva histórica*) y el *tiempo cronológico*. Durante el desarrollo del proyecto emerge, además, una nueva categoría para rastrear conocimientos adquiridos en relación con las *formas de comunicación y de expresión oral, escrita y artística*, aspectos éstos que tienen una importante presencia. En cuanto a las categorías vinculadas a la formación cívica del alumnado, tras observar los compromisos que adquieren para alcanzar el reto inicial (sensibilizar sobre las necesidades del mundo rural y la revalorización de su patrimonio) y, con ello, los ámbitos y temáticas de servicio que abordan (Batlle 2018; Centre Promotor D’Aprentatge Servei, 2010), se concretan las siguientes: *revalorización de las tradiciones y costumbres* de los pueblos de su entorno, *vinculación intergeneracional* con sus abuelos, y *sensibilización de la comunidad hacia problemas sociales* como la despoblación en los

pueblos de La Rioja. Por último, para constatar el efecto del proyecto en el desarrollo social de los escolares se decide observar si facilita el desarrollo de habilidades para el *trabajo en equipo* y la *eliminación de prejuicios* respecto al mundo rural, sirviendo ambas cuestiones como categorías para analizar esta dimensión del aprendizaje.

Junto a estas categorías centradas en aspectos concretos del desarrollo cognitivo-académico, cívico y social del alumnado generado con el proyecto de ApS, para estudiar su relación con el recurso a las fuentes orales se establece otro grupo con otras diez categorías. Estas se corresponden con tipos de acciones que se van identificando a medida que se desarrolla el proyecto, y que, de forma secuenciada, conectan con cada una de las fases que, según Fuertes (2014), guían el desarrollo en el aula de la técnica de historia oral (Tabla 2).

TABLA 1. Categorías de acciones realizadas en cada fase de desarrollo de la técnica de historia oral

Fase	Categorías de acciones
Fase previa. <i>Periodistas en formación que se documentan, investigan y ensayan</i>	A. Diferenciación ámbito rural-urbano
	B. Localización de los pueblos de La Rioja
	C. Diseño de la entrevista y búsqueda de informantes
Fase de realización. <i>Periodistas en acción que recaban documentos personales y realizan entrevistas</i>	D. Diferenciación entre ayer/hoy (cuando mi abuelo era pequeño)
	E. Realización y grabación de entrevistas a los abuelos
Fase posterior I. <i>Análisis de las entrevistas para seguir aprendiendo</i>	F. Preparación de una obra teatral
	G. Cuidado de animales y plantas
Fase posterior II. <i>Divulgación y recreación de lo aprendido</i>	H. Exposición de dibujos de los pueblos trabajados
	I. Recopilación en un video de todo lo realizado en el proyecto
	J. Representación teatral “Los viejos troncos”

Fuente: Elaboración propia a partir de las fases de desarrollo de la técnica de la historia oral (Fuertes, 2014)

Junto a las acciones vinculadas a la fase de realización de las entrevistas, donde se encuentra la recogida de documentos personales sobre aquellos que serán entrevistados (D) además del propio desarrollo de las entrevistas (E), se identifican también en el proyecto otro tipo de tareas previas y posteriores a ellas. Como se observa en la tabla 2, en la fase previa, en la que los niños deciden convertirse en periodistas, además de las acciones encaminadas a profundizar en el tema, buscando las diferencias entre ámbito rural-urbano (A) y localizando pueblos riojanos (B), otra tarea del alumnado se centra en preparar la entrevista, reconociendo sus partes y buscando informantes (C). Una vez realizadas las entrevistas, éstas se analizan para seguir aprendiendo a partir de ellas (fase posterior I) hasta decidir la preparación de una obra de teatro (F) o emular el trabajo del campo incubando huevos de gallina y sembrando lentejas (G). Finalmente, se procede a divulgar y recrear lo aprendido (fase posterior II), exponiendo los dibujos de los niños (H), colgando en la web del centro un video mostrando todo lo aprendido (I) y representando una obra teatral sobre lo que pueden aportar a los demás los “viejos troncos” (J).

3. RESULTADOS

Los resultados de la investigación permiten afirmar que las diferentes actividades realizadas a lo largo de todo el proyecto de ApS aportan al alumnado aprendizajes que favorecen su desarrollo cognitivo-académico, cívico y social. Tal como se detalla en la Tabla 3, de forma general se observa que, entre dichos aprendizajes, se ven continuamente reforzados los relacionados con la *España vaciada* y con el *trabajo en equipo* que, dado el tema del que se ocupa el proyecto y la forma de afrontarlo en el aula, se hacen presentes en cada una de las acciones desarrolladas por los escolares y sus consiguientes producciones. Todas ellas, secuenciadas a lo largo del proyecto atendiendo a las fases que articulan la técnica de historia oral, facilitan a los escolares la adquisición de conocimientos en favor de cada una de las tres dimensiones de aprendizaje, revelándose particularmente educativa la E (realización y grabación de entrevistas), al incidir en 8 de las 10 categorías de aprendizaje.

TABLA 3. Aprendizajes generados en el proyecto de ApS en relación con las acciones abordadas en cada fase de la técnica de historia oral

Aprendizajes		Acciones según las fases de historia oral			
Dimensión	Categoría	Fase Previa	Fase Realización	Fase Posterior I	Fase Posterior II
Cognitivo-académica	España vaciada	A, B, C	D, E	F, G	H, I, J
	Cambio/continuidad		D, E		
	Perspectiva histórica		D, E		
	Tiempo cronológico			F, G	
	Comunicación y expresión oral, escrita y artística	A, B, C	E	F, G	H, I, J
Cívica	Revalorización de tradiciones/costumbres	A	E	F, G	I
	Vinculación intergeneracional	C	D, E	F, G	I
	Sensibilización hacia problemas sociales	B			H, I, J
Social	Trabajo en equipo	A, B, C	D, E	F, G	H, I, J
	Eliminación de prejuicios	A	E	G	I, J

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados de investigación se analizan a continuación, organizados en torno a las tres dimensiones del aprendizaje que han sido estudiadas, centrando la atención en las distintas categorías establecidas dentro de cada una de ellas.

3.1. Aprendizajes relacionados con el desarrollo cognitivo-académico

A lo largo del proyecto, todas las acciones didácticas integradas en las distintas fases de la técnica de historia oral generan en el alumnado aprendizajes de tipo cognitivo-académico, y particularmente en torno a la *España vaciada*. Los escolares profundizan, de hecho, en las características del medio rural y la vida de sus gentes, conociendo algunas de sus preocupaciones y necesidades, pero también sus valores, costumbres y tradiciones (Tabla 4).

TABLA 4. Conocimientos generados sobre la España vaciada en las diferentes acciones desarrolladas por el alumnado

Acciones del alumnado	Aprendizajes sobre la España vaciada
A. Diferenciación ámbito rural-urbano	Características del medio rural: población, actividades económicas y profesiones, paisaje, tipo de edificios y de vehículos más comunes...
B. Localización de los pueblos de La Rioja	Nombres y ubicación de los pueblos a los que los niños están de alguna manera vinculados: Canales, Torrecilla, Fonzaleche, Galilea, Huércanos y Perdroso. Distancia entre ellos y distribución en el mapa de La Rioja.
C. Diseño de la entrevista y búsqueda de informantes	Canales, Torrecilla y Fonzaleche, pueblos de los abuelos seleccionados para ser entrevistados.
D. Diferenciación entre ayer/hoy (cuando mi abuelo era pequeño)	Cambios experimentados en los pueblos: población, servicios, transportes y vías de comunicación...
E. Realización y grabación de entrevistas a los abuelos	La vida cotidiana en el medio rural. Valores, costumbres, tradiciones e inquietudes de sus gentes.
F. Preparación de una obra teatral	Reconocimiento del ocio y la actividad cultural en los pueblos, como el teatro en Canales.
G. Cuidado de animales y plantas	Acercamiento a la actividad del granjero (como el abuelo de Torrecilla) y del agricultor (actividad destacada en Fonzaleche), incubando huevos de gallina y sembrando lentejas
H. Exposición de dibujos de los pueblos trabajados	Elementos que cobran significado para los niños en los pueblos estudiados: la piscina, una torre, las casas...
I. Recopilación en un video de todo lo realizado en el proyecto	Recopilatorio de todo lo anterior en un vídeo de agradecimiento
J. Representación teatral "Los viejos troncos"	Símil entre los troncos y los pueblos: por muy viejos que sean siempre pueden ayudar a crecer a los que se acercan a ellos

Fuente: Elaboración propia

Los aprendizajes referidos de manera específica al tiempo se relacionan con cuatro de esas acciones: dos con los conceptos de tiempo histórico (*cambio/continuidad* y *perspectiva histórica*) y otras dos con el *tiempo cronológico*. Al detectar diferencias entre "cuando mi abuelo era pequeño" y hoy (D), y especialmente al realizar las entrevistas a los abuelos (E), no sólo reconocen cambios en el tiempo a través de las formas de vida (vestimenta, medios de transporte, edificios, calles...) y de

comunicación (los emails de hoy frente a las cartas tradicionales que usaban sus abuelos) sino también costumbres y tradiciones desde la perspectiva del pasado. Por otro lado, cuando deciden preparar una obra de teatro (F) o cuando incuban huevos y siembran lentejas (G), desarrollan aprendizajes relacionados con el tiempo cronológico, utilizando el calendario para ver cuándo representar la obra y el tiempo que dedicarán a prepararla, reconociendo el ciclo vital de animales y plantas, y acercándose a la medida del tiempo (días, meses del año y estaciones).

Por último, la categoría de *Comunicación y expresión oral, escrita y artística* se descubre de forma transversal a lo largo de todo el proyecto, concretamente en 9 de las 10 acciones que lo conforman.

3.2. Aprendizajes relacionados con el desarrollo cívico

También los aprendizajes de tipo cívico se ven reforzados por medio de cada una de las acciones realizadas por el alumnado en las distintas fases de la técnica de historia oral.

De las diez acciones didácticas que integran el proyecto, al menos cinco favorecen la *revalorización de tradiciones y costumbres* de los pueblos de su entorno por parte del alumnado. Reconociendo diferencias entre el ámbito rural-urbano (A), entrevistando a los abuelos (E), descubriendo en el teatro una actividad cultural (F) que mantiene unidos y activos a los habitantes de algunos pueblos, y en el cuidado de plantas y animales (G), pero también con el vídeo de agradecimiento y recopilatorio de todo lo realizado (I) en el proyecto, los participantes conocen, difunden y recrean muchas de esas tradiciones y costumbres.

Junto a este reconocimiento del patrimonio cultural del mundo rural, las acciones del alumnado contribuyen también, y a veces de forma paralela, a reforzar la *vinculación intergeneracional* entre los niños y los abuelos, particularmente en las tareas relacionadas con las entrevistas -la preparación y selección de los informantes (C) y la realización y grabación (E)- y de la identificación de las diferencias entre ayer/hoy a partir de la vida de sus abuelos cuando eran pequeños (D). Asimismo, descubrir a partir del testimonio, por ejemplo, del abuelo de Canales, lo que significa el teatro para los habitantes de ese pueblo de La Rioja hasta tomar la decisión de preparar ellos mismos una obra (F), o aprovechar los conocimientos de los otros entrevistados para llegar a incubar huevos y plantar lentejas (G) permite a los niños crear y fortalecer lazos personales con los abuelos. Éstos se ven además reforzados con la difusión del vídeo de agradecimiento y recopilatorio (I) que les posibilita revivir todo lo generado a partir del contacto con sus mayores.

Dicho vídeo (I), que, junto a la localización de pueblos en el mapa (B), reconociendo su lejanía y su incomunicación, facilita al alumnado reparar en los problemas del mundo rural, sirve también, y sobre todo, para la *sensibilización* de su entorno. Se generan así aprendizajes cívicos que se ven fortalecidos con la exposición de sus dibujos de los pueblos (H) y la representación teatral (J). Todo ello facilita a la comunidad tomar conciencia de la despoblación en los pueblos de La Rioja y de las necesidades del mundo rural.

3.3. Aprendizajes relacionados con el desarrollo social

Respecto al desarrollo social del alumnado generado con la implementación del proyecto se observa que, como en las anteriores dimensiones analizadas, se ve favorecido con cada una de las acciones que integran las distintas fases de la técnica de historia oral (Tabla 5).

Especialmente potenciados se ven los aprendizajes relativos al *trabajo en equipo*, presente en todas las acciones realizadas a lo largo del proyecto. Los niños trabajan con sus compañeros y con la maestra, pero también con sus familias y con los entrevistados, desarrollándose diferentes vías y tipos de relaciones sociales, que cobran un sentido diferente en función del tipo de actividad en el que surgen. El trabajo individual del alumnado se ve estrechamente ligado al de sus compañeros,

aportando ideas, opiniones, información, creaciones y habilidades (comunicativas, representativas...) que adquieren un significado especial dentro del grupo.

TABLA 5. Aprendizajes para el trabajo en equipo en las diferentes acciones desarrolladas por el alumnado

Acciones del alumnado	Tarea desarrollada en equipo	Agentes implicados en la acción
A. Diferenciación ámbito rural-urbano	Exponen sus ideas en asamblea a partir de opiniones y experiencias propias	Grupo-aula
B. Localización de los pueblos de La Rioja	Aportan nombres de pueblos a los que están de alguna manera vinculados: Canales, Torrecilla, Fonzaleche, Galilea, Huércanos y Perdroso. Entre todos calculan distancias entre ellos y los sitúan en el mapa de La Rioja	Grupo-aula y familias
C. Diseño de la entrevista y búsqueda de informantes	Se informan en sus casas para aportar informantes al conjunto de la clase. Entre todos diseñan las preguntas de las entrevistas.	Familias y grupo-aula
D. Diferenciación entre ayer/hoy (cuando mi abuelo era pequeño)	Cada uno aporta información conseguida en sus casas sobre cómo era la vida de sus abuelos de pequeños. Entre todos buscan diferencias con la vida de hoy.	Familias y grupo-aula
E. Realización y grabación de entrevistas a los abuelos	Los niños se organizan con sus compañeros y con sus familias para realizar las entrevistas y grabarlas.	Grupo-aula y familias
F. Preparación de una obra teatral	Ensayan la obra entre todos, decidiendo que cada personaje sea representado por un grupo de niños.	Grupo-aula
G. Cuidado de animales y plantas	Todos son responsables del cuidado de los huevos de gallina y de las lentejas, siguiendo los consejos de los abuelos, de observar su evolución y descubrir los cambios que se produzcan.	Grupo-aula
H. Exposición de dibujos de los pueblos trabajados	Cada uno aporta su dibujo, representando libremente algo sobre alguno de los pueblos, para hacer entre todos la exposición.	Grupo-aula
I. Recopilación en un video de todo lo realizado en el proyecto	Lo proyectado en el video es la suma de lo que han aprendido y aportado entre todos.	Grupo-aula
J. Representación teatral "Los viejos troncos"	Los niños, por grupos, asumen papeles dentro de la obra, y la labor de cada "equipo" contribuye al éxito de todos delante de las familias.	Grupo-aula y familias

Fuente: Elaboración propia

Aunque el contacto directo con los otros contribuye, de forma general, a la *eliminación de prejuicios*, centrándonos en los relacionados con el mundo rural, que es el tema central del proyecto, existen acciones concretas dentro del mismo que refuerzan de forma clara este aprendizaje: si

profundizar en las diferencias entre el mundo rural-urbano (A) les ayuda a descubrir y valorar el patrimonio material e inmaterial de los pueblos, el contacto directo con sus mayores (E) les lleva a empatizar, comprendiendo mejor su forma de vida y la importancia de la actividad agrícola y ganadera, hasta intentar emularla (G). Además, el vídeo recopilatorio de todo lo aprendido (I), recreando lo que les ha aportado el acercamiento al mundo rural a partir de testimonios vivos con los que se encuentran estrechamente vinculados, pero también el contenido de la obra que representan (J), no solo les sirve para consolidar la superación de sus propios prejuicios sino también para combatirlos, sensibilizando a la comunidad.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Asumiendo las posibilidades formativas que ofrecen en edades tempranas el ApS y las fuentes orales, el estudio confirma el potencial educativo que tiene en la etapa de educación infantil una metodología docente que fusione ambos elementos. El análisis del proyecto “Reconquistando los corazones rurales” pone de manifiesto, por un lado, las posibilidades reales que ofrece el Aprendizaje Servicio en la etapa infantil, tal como han venido apuntando otros autores (Batlle, Palomo y Rey, 2022; Fornet, 2013), permitiendo adquirir aprendizajes no solo de tipo académico-cognitivo sino también de carácter cívico y social (Furco, 2004). Pero también, y por otro lado, se comprueba la riqueza formativa que para el alumnado de esta etapa supone desarrollar en el aula todas las fases implicadas en la técnica de la historia oral detalladas por Fuertes (2014).

La construcción de fuentes orales, como parte esencial de esta experiencia de aula a partir de las entrevistas realizadas por los escolares a sus propios abuelos, da sentido y significado a una variedad de contenidos en torno al mundo rural y la España vaciada (sus tradiciones, costumbres, valores y preocupaciones) y desde la perspectiva del tiempo. La vida cotidiana centrada en “universales culturales” sirve para descubrir procesos históricos y aspectos relevantes del pasado (Rivero y Pelegrín, 2019), relacionados en este caso con el éxodo rural de la segunda mitad del siglo XX, facilitando a los niños la comprensión de algunos metaconceptos históricos (Seixas y Morton, 2013). Las entrevistas y la necesaria labor previa de documentación permiten a los escolares reconocer el cambio y continuidad y acercarse a la adopción de perspectiva gracias a los testimonios vivos de ese tiempo pretérito. El conocimiento de los pueblos de su entorno a través de los abuelos posibilita la toma de conciencia del problema que plantea la despoblación rural, trasladando al alumnado infantil a esta realidad y atendiendo a la perspectiva del pasado desde la doble dimensión cognitiva y emocional de la empatía histórica.

Los datos corroboran, pues, que la utilización de fuentes orales favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico (Carril-Merino et al., 2020) que se ven reforzadas, además, al realizar tareas de sensibilización que pongan en valor el patrimonio rural (Miralles y Rivero, 2012). La utilización de fuentes históricas, y en particular las orales, se demuestra en este estudio una vía útil para acercar al alumnado de educación infantil a la comprensión del tiempo histórico, haciendo evidente que la clave para su tratamiento en esta etapa no está tanto en los contenidos educativos seleccionados (el *qué*) sino, sobre todo, en la acción didáctica (Miralles y Rivero, 2012; Saiz y Colomer, 2014; Trepát, 2011; Vivas-Moreno et al., 2022), donde se concreta no solo el *cómo* sino también el *para qué* enseñar.

Atendiendo a los resultados obtenidos en esta investigación, recurrir a las fuentes orales refuerza el potencial educativo que, tal como apuntan Cuenca y Estepa (2017) o Peinado (2020), tiene en Educación Infantil el tratamiento del patrimonio cultural desde una perspectiva sociocrítica, ayudando al alumnado a descubrir tensiones sociales y a asumir responsabilidades como ciudadanos. De ello se desprende que, tal como aquí se ha comprobado, abordar los problemas socialmente relevantes desde una perspectiva crítica y comprometida (Sant, 2021; Santisteban, 2019) también es posible en la etapa infantil. Y para ello, según revela el presente estudio, integrar en el aula la técnica de historia oral como propuesta metodológica y en el marco de un proyecto de Aprendizaje Servicio

se presenta como una opción particularmente valiosa, por cuanto amplifica los posibles compromisos del alumnado hasta llegar a abarcar diferentes ámbitos de servicio y temáticas, y promoviendo, por ende, sus aprendizajes cívicos.

En el proyecto “Reconquistando los corazones rurales”, gracias a los diálogos de los niños con sus abuelos, las pretensiones iniciales se superan abordando hasta tres de los ámbitos de servicio (arte y patrimonio cultural, apoyo a personas mayores y cooperación al desarrollo) de los señalados por Batlle (2018) y tres de las nueve temáticas que señala el Centre Promotor D’Aprentatge Servei (2010) para clasificar los proyectos de ApS: además de colaborar en la conservación del patrimonio cultural, llegan a organizar actividades conjuntamente con personas mayores y a dinamizar actividades cívicas o culturales para todos.

Pero todo ello se hace posible gracias a la implicación de las familias en el proceso formativo, que llegan a tomar un papel decisivo en el proyecto, tomando decisiones compartidas con el docente respecto al *qué* y el *cómo* abordarlo. Tal como demandan estudios recientes (Ceballos y Saiz, 2021), su colaboración va más allá del simple intercambio de información o de facilitar aspectos de tipo organizativo y de gestión, llegando a influir en el desarrollo del currículo. Los entornos rurales estudiados, los abuelos seleccionados para las entrevistas y su realización, las evidencias para documentar sus biografías, y hasta la representación teatral se concretaron a partir de la colaboración de las familias, que se revelaron una pieza determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a concretar y enriquecer tanto la labor docente como los aprendizajes de los niños.

5. CONCLUSIONES

La experiencia didáctica analizada, centrada en acercar al alumnado infantil a la España vaciada a través de un proyecto de Aprendizaje Servicio y utilizando la técnica de historia oral, demuestra el impacto positivo que tiene en sus aprendizajes la fusión de ambos elementos metodológicos. Dicho proyecto puede servir como un posible modelo de propuesta de aula en Educación Infantil no solo para la implementación de ApS con fuentes orales, sino también por otras cuestiones que se han revelado importantes. En primer lugar, porque plantea una opción viable sobre cómo abordar en la infancia problemáticas sociales actuales, que requieren la toma de conciencia por parte de la ciudadanía a partir de procesos de indagación y reflexión crítica que lleven a la acción, adoptando compromisos con la comunidad para la mejora de nuestro entorno. En segundo lugar, para desarrollar habilidades de pensamiento histórico, particularmente en torno al cambio y continuidad y la perspectiva histórica, cuyo tratamiento se demuestra posible en estas edades. En tercer lugar, por cuanto ofrece vías para promover habilidades sociales en el alumnado reconociendo en la colaboración el éxito de todos y descubriendo en el trabajo en equipo la oportunidad de comprender al otro, encontrando sinergias y eliminando prejuicios. Y en cuarto y último lugar, porque se presenta como una alternativa para hacer a las familias corresponsables del desarrollo del currículo, ayudando a concretar el *qué* y *cómo* enseñar al permitirles hacer suyo también el *para qué*.

Los resultados de este estudio señalan que, en Educación Infantil, fusionar el ApS con la construcción de fuentes orales a partir de los testimonios de personas mayores que viven en primera persona problemas actuales favorece en el alumnado su desarrollo cognitivo-académico, cívico y social. Su generalización, no obstante, requiere contar con nuevas investigaciones de este tipo en otros contextos y/o en torno a otras temáticas, que, centradas en Educación Infantil, exploren el impacto educativo que tiene en los escolares el uso de fuentes orales dentro de proyectos de ApS.

El trabajo permite, por tanto, plantear nuevas líneas de trabajo que podrían además ayudar a profundizar en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en la infancia. Por un lado, analizando de forma específica de qué manera propuestas de aula similares contribuyen a la comprensión, por parte de los escolares, de otros metaconceptos como la relevancia y las fuentes históricas, en función de los aspectos concretos del pasado que se estudian y del tipo de documentación aportada en el proyecto (fotografías, cartas, objetos...). Y, por otro lado, estudiando

cómo el abordaje de otras problemáticas sociales haciendo uso de fuentes orales en experiencias de ApS favorece en los escolares de edades tempranas la comprensión del tiempo histórico.

En todo caso, es preciso seguir aportando desde la comunidad científica experiencias de aula reales y contrastadas que puedan ser emuladas por los docentes en las escuelas. En educación infantil, más que en otras etapas, debemos contribuir a reforzar los vínculos entre investigadores y docentes, alimentando una red de colaboración necesaria no solo para la escuela sino para la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Batlle, R. (2010) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Batlle, R. (2018). *Proyecto social. Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Madrid: Santillana Educación.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Madrid: Santillana Educación.
- Batlle, R. y Escoda, E. (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Valencia: Red Española de Aprendizaje-Servicio.
- Batlle, R., Palomo, G. y Rey, A. (2022). Practicar Aprendizaje Servicio en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 530, 1-6
- Bel, J.C. (2022). Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 21-34. DOI: 10.7203/DCES.42.24299
- Benadiba, L. y Biosca, T. (2008). La Historia Oral en el aula. El Proyecto ARCA: La persistencia del silencio después de la dictadura. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 177, 50-52.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Calvani, A. (1988) *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carril-Merino, M.T., Andreu-Mediero, B., Calle-Carracedo, M. y López-Torres, E. (2020). Fuentes orales para el desarrollo de la empatía histórica: un estudio en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14, 155-184. DOI: 10.6018/pantarei.444771
- Ceballos, N. y Saiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. DOI: 10.6018/educatio.469301
- Centre Promotor D'Aprenentatge Servei (2010). *¡Práctica APS! Guía práctica de aprendizaje-servicio para jóvenes*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, 1-11. DOI: 10.4000/midas.1173
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía: viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en Educación Infantil*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fornet, A. (2013). Nuevos retos, nuevas respuestas: la educación infantil y el aprendizaje servicio. *Aula Infantil*, 71, 8-9.
- Fuertes, C. (2014). ¿La Historia Oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación. *CLIO. History and History Teaching*, 40, 1-37.
- Fuertes, C. (2016). Emoción, oralidad e itinerarios didácticos: un estudio de caso en el Grado en Maestro en Educación Infantil. *Revista de Didácticas Específicas*, 15, 51-69.

- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje servicio. Qué sabemos a partir de la investigación*. Recuperado de <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf> [20 de mayo de 2022].
- Gómez, J. (2016). El imaginario de la España Vacía. *Revista de Libros*, 1-10.
- Gómez, J. (11 de octubre de 2019). Por favor, no la llamen España vacía. *El País*. Recuperado de <http://www.elpais.com/>
- Gómez, C.J., Ortuño, J. y Miralles, P. (2021). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Grele, R. (2007). Reflections on the Practice of Oral History. *Journal of the Finnish Anthropological Society*, 32(4), 11-23.
- Hernández, R. P. y Cruz, E. (2020). Evolución de la distribución de la población urbana y rural: un retrato de la España vaciada. *Revista de estudios económicos y empresariales*, 32, 15-33.
- Lamo, J. (2021). La España vaciada bajo la pandemia. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 257, 17-30.
- Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. DOI: 10.15366/reice2021.19.4.004
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90
- Molinero, F. y Alario, M. (2022). *Una mirada geográfica a la España rural*. Madrid: Revives.
- Montes, A. (2020). COVID-19, la España vaciada y el futuro de la política regional. *ICEI Papers*, 24, 1-21.
- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México*, 1, 39-54.
- Parra, D., Colomer, J.C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. *Íber. Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 101, 48-57. DOI: 10.12795/IE.2020.i101.04
- Ramallo, F. (2015). Historias sensibles y humanizadas: experiencias de trabajo entre la enseñanza, las fuentes orales, la memoria y los jóvenes. A propósito de una entrevista con Laura Benadiba. *Entramados: educación y sociedad*, 2, 83-89.
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 96-120. DOI: 10.1590/198053145428
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014) ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clio: History and History teaching*, 40, 1-19.
- Sánchez, C.A., Pegalajar, M. (2019). La observación en el contexto de la educación infantil. En M. Tomé (coord.). *Observación sistemática y análisis de contextos para la innovación y la mejora en Educación* (pp. 3-26). Madrid: Paraninfo
- Sant, E. (2021). Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 23-37. DOI: 10.17398/2531-0968.08.23
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79. DOI:10.14516/fdp.2019.010.001.002.
- Seixas, P. y Morton, T (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education

- Sonllewa, M. y Sanz, C. (2019). “Vivir la infancia en tiempos de guerra”. Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.015.
- Trepal, C. (2011) El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. Rivero (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Mira Editores
- Vivas-Moreno, V., Miralles-Martínez, P. y Gómez-Carrasco, C. (2022). Diseño y evaluación de un programa de intervención para trabajar conceptos temporales en Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 35-50. DOI: 10.7203/DCES.42.21310
- Waring, M. (2017). Grounded Theory. En R. J. Coe, M. Waring, L. V. Hedges, & J. Arthur (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (2ª ed., pp. 100–113). Los Ángeles: Sage Publications.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

López-Torres, E., Carril-Merino, M.T. y Alonso-Neila, E. (2022). ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 53-70. DOI: 10.7203/DCES.43.25270