

Aprendizaje-servicio e identidad moral: una investigación bajo la teoría de los modelos organizadores del pensamiento

Marco Antonio Morgado da Silva

marcomorgado.s@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0440-0947>

Universidad de São Paulo, Brasil

Ulisses Ferreira de Araújo

uliarau@usp.br

<http://orcid.org/0000-0002-2955-8281>

Universidad de São Paulo, Brasil

Resumen

La construcción de valores morales es apuntada como una importante contribución del aprendizaje-servicio. No obstante, hay pocas investigaciones empíricas que evidencien si y como esto ocurre, sobre todo estudios longitudinales y cualitativos. En este artículo, la construcción de valores es comprendida como un proceso de integración de contenidos morales a la representación de sí mismo, lo que puede constituir una identidad moral. El objetivo del presente artículo es explorar si y cómo la participación de jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio favorece la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos. De abordaje cualitativo y corte longitudinal, la investigación ha sido hecha con una población de 19 jóvenes, protagonistas de dos proyectos de aprendizaje-servicio, desarrollados como parte del currículum del Bachillerato de una escuela de São Paulo (Brasil). El instrumento de recogida de datos consistió en un cuestionario abierto, respondido antes y después de los proyectos, y los datos han sido analizados bajo la teoría de los modelos organizadores del pensamiento. Dieciocho de las 19 participantes de la investigación ampliaron o cambiaron la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismas. De éstas, 13 mencionaron el proyecto de aprendizaje-servicio en sus representaciones de sí mismas y 8 movilizaron nuevos contenidos morales relacionados con el proyecto. Los resultados indican que proyectos de aprendizaje-servicio, al involucrar a jóvenes en acciones sociomorales, pueden favorecer la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos, constituyendo una importante herramienta para la construcción de identidades morales.

Palabras clave

Identidad moral, valores morales, aprendizaje-servicio.

Recibido: 8/7/2022

Aceptado: 20/1/2023

Publicado: 2/5/2023

© 2023 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Morgado, M.A. y Ferreira, U. (2023). Aprendizaje-servicio e identidad moral: una investigación bajo la teoría de los modelos organizadores del pensamiento. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 1-27. DOI10.1344/RIDAS2023.15.1

Aprentatge servei i identitat moral: una recerca sota la teoria dels models organitzadors del pensament

Resum

La construcció de valors morals és apuntada com una important contribució de l'aprenentatge servei. Tot i això, hi ha poques recerques empíriques que evidencin si i com això passa, sobretot estudis longitudinals i qualitatius. En aquest article, la construcció de valors s'entén com un procés d'integració de continguts morals a la representació d'un mateix, la qual cosa pot constituir una identitat moral. L'objectiu de l'article és explorar si i com la participació de joves en projectes d'aprenentatge servei afavoreix la integració de continguts morals a les seves representacions d'ells mateixos. D'abordatge qualitatiu i talli longitudinal, la recerca ha estat feta amb una població de 19 joves, protagonistes de dos projectes d'aprenentatge servei, desenvolupats com a part del currículum del Batxillerat d'una escola de São Paulo (Brasil). L'instrument de recollida de dades va consistir en un qüestionari obert, respost abans i després dels projectes, i les dades han estat analitzats sota la teoria dels models organitzadors del pensament. Divuit de les 19 participants de la recerca van ampliar o van canviar la integració de continguts morals a les seves representacions d'elles mateixes. D'aquestes, 13 van esmentar el projecte d'aprenentatge servei en les seves representacions i 8 van mobilitzar nous continguts morals relacionats amb el projecte. Els resultats indiquen que projectes d'aprenentatge servei, en involucrar joves en accions sociomorals, poden afavorir la integració de continguts morals a les seves representacions d'ells mateixos, constituint una important eina per a la construcció d'identitats morals.

Paraules clau

Identitat moral, valors morals, aprenentatge servei.

Service-Learning and Moral Identity: a study based on the Theory of Organizing Models of Thinking

Abstract

Many authors point to the construction of moral values as an important contribution to service-learning. However, there is little empirical research on whether and how this occurs, primarily in longitudinal and qualitative studies. In this article, value construction is understood as a process of integrating moral content into self-representation, which can constitute a moral identity. This article explores whether and how young people's participation in service-learning projects favours the integration of moral content into their self-representations. Using a qualitative and longitudinal approach, the research was conducted with 19 young females, protagonists of two service-learning projects developed as part of the high school curriculum in a school in Sao Paulo (Brazil). The data collection instrument consisted of an open-ended questionnaire, answered before and after the projects, and the data were analysed based on the Theory of Organizing Models of Thought. Eighteen of the 19 research participants extended or changed the integration of moral content into their representations of themselves. Of these, 13 mentioned the service-learning project in their self-representations, and 8 mobilised new moral content related to the project. The results show that by involving young people in socio-moral actions, service-learning projects can favour integrating moral content into their representations of themselves, constituting an important tool for constructing moral identity.

Keywords

Moral identity, moral values, service-learning.

1. Introducción

Lawrence Kohlberg (1989) sentó las bases de una tradición de investigación que atribuía a las estructuras del juicio moral un papel preponderante en la motivación de las acciones morales. A pesar de los avances teóricos y metodológicos logrados por la perspectiva de Kohlberg, diferentes estudios evidenciaron las limitaciones del paradigma kohlbergiano para explicar el fenómeno de la moralidad en su complejidad.

Es en este contexto que surge una nueva corriente de estudios en el campo de la Psicología Moral, inaugurada por Augusto Blasi (1983, 1995), William Damon (1984) y por este último con Anne Colby (1992), que privilegia el sí mismo o la identidad, y ya no los juicios deontológicos, como unidad de análisis sobre el funcionamiento moral. Según estos autores, todos integramos valores morales en mayor o menor grado en nuestras representaciones de sí mismos. Los valores son contenidos morales con los cuales el sujeto se vincula afectivamente y a los que atribuye importancia (Silva, 2020). Para algunas personas, los valores morales pueden estar muy integrados a las representaciones de sí mismas -de la persona que son y desean ser-, y, por tanto, son centrales para sus identidades. Para otras personas, la integración de valores morales a las representaciones de sí mismas es periférica en comparación a otros contenidos. La centralidad de los valores morales en las representaciones de sí mismo es lo que define una identidad moral (Blasi, 1983; Colby & Damon, 1992).

En las últimas décadas se han desarrollado una serie de investigaciones en torno a los conceptos de sí mismo moral e identidad moral, evidenciando su papel en la motivación de las acciones morales (Aquino et al., 2009; Colby y Damon, 1992; Hertz y Krettenauer, 2016) y la mayor centralidad de la moralidad en individuos con intensa implicación en acciones morales prosociales (Colby y Damon, 1992; Frimer y Walker, 2009; Hart y Fegley, 1995; Silva, 2020). El funcionamiento de la identidad moral y su relación con las acciones morales han sido investigados en

su mayoría con énfasis en la búsqueda de explicaciones sobre el papel regulador que el primer componente juega sobre el segundo, lo que sugiere la importancia de promover más investigaciones sobre si (y cómo) las acciones morales podrían influir en la construcción de la identidad moral y su funcionamiento (Hardy y Carlo, 2011; Jennings et al., 2015). Algunas investigaciones han incursionado en este campo explorando el papel que la realización de acciones morales, en el contexto del aprendizaje-servicio, puede desempeñar en la formación moral (Cox y McAdams, 2012; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003).

No obstante, cabe señalar que ninguno de estos estudios se ha centrado en el estudio del sí mismo moral o de la identidad moral. Además, la mayoría de ellos han utilizado enfoques cuantitativos transversales, lo que apunta la importancia de explorar la relación entre el aprendizaje-servicio y la identidad moral mediante una investigación cualitativa y longitudinal. Por otro lado, aunque los estudios y formulaciones teóricas sobre el aprendizaje-servicio defiendan sistemáticamente su importancia para la construcción de valores (Puig et al., 2009, 2015), todavía son pocos los estudios empíricos que evidencian tales supuestos (Cox y McAdams, 2012; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003).

El objetivo del presente artículo es explorar si y cómo la participación de jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio favorece la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos. Luego, intentamos comprender en qué medida el aprendizaje-servicio puede contribuir con la construcción de identidades morales. Para ello, tras una breve discusión sobre el proceso de integración de la moral a la identidad y el concepto de aprendizaje-servicio, presentaremos y analizaremos los datos de una investigación cualitativa longitudinal realizada con 19 mujeres jóvenes, protagonistas de dos proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados en una escuela de São Paulo, Brasil.

2. Integración de contenidos morales a sí mismo

Según Damon (1984), la moral y el sí mismo son sistemas conceptuales distintos, que están poco coordinados, de forma sistemática y consciente, hasta el inicio de

la adolescencia, periodo en el que comienza a producirse una mayor (o relativa) integración e influencia recíproca entre dichos sistemas. El grado de la integración de valores morales al sí mismo, según el autor, variará de una persona a otra. La identidad moral se define por la centralidad de valores morales en las representaciones de sí mismo de una persona y se manifiesta cuando valores morales son parte fundamental de su autodefinición, de sus preocupaciones y objetivos, en fin, un compromiso que guía su acción en el mundo (Colby y Damon, 1992; Silva, 2020).

Blasi (1995) añade que contenidos morales se integran en la representación de sí mismo a través de su integración en los sistemas motivacionales y emocionales de los individuos. En su concepción, los individuos se vinculan a determinados objetos de deseo o interés, identificándose con ellos. Tales objetos de interés, que el autor llamará más tarde valores, pueden expresar o no contenidos morales y se organizarán en el sí mismo en su relación con otros valores y según la mayor o menor preferencia del sujeto. Al considerar que el ser humano está imbuido de una tendencia a preservar una coherencia con su propia identidad, Blasi (1983, 1995) defiende que un individuo que tiene valores morales que componen el núcleo de sí mismo se sentirá motivado a actuar moralmente para preservar su auto consistencia.

Coincidiendo con los autores referidos, Araújo (2007) añade que los valores se organizan en forma de un sistema complejo y dinámico. El autor advierte que la centralidad de un valor no determina, de manera lineal, la conducción de las acciones, porque las diferentes situaciones morales a las que nos enfrentamos están compuestas por una multiplicidad de contenidos, personas y circunstancias, que interactúan y dinamizan nuestro sistema de valores, de manera que un mismo valor puede ganar o perder centralidad en la identidad en relación con otros valores, dependiendo del contexto, de los contenidos y de las personas con las que se vincula en el momento de la acción. Este dinamismo del sistema de valores es corroborado por Silva (2020).

3. Aprendizaje servicio y acciones morales

El aprendizaje-servicio es un concepto utilizado para referirse a diferentes enfoques metodológicos en que el alumnado se enfrenta al reto de desarrollar proyectos de intervención sobre problemas sociales o ambientales, asumiendo el papel de protagonistas en el diagnóstico y estudio del problema, así como en la planificación y ejecución de la intervención (Puig et al., 2009, 2015). Aunque se asemeje a los enfoques por proyectos -porque otorga un papel activo al alumnado en la construcción del conocimiento y resolución de problemas-, su característica distintiva es la intervención. Además, cabe destacar que, en el aprendizaje-servicio, es común el establecimiento de colaboración con la comunidad y entidades sociales, con el fin de potenciar y, en ocasiones, hacer viable el proyecto (Puig et al, 2009, 2015).

Como las acciones de intervención en aprendizaje-servicio se realizan sobre situaciones con contenido moral, es decir, que expresan conflictos o problemas relacionados con el bien común, la garantía de los derechos humanos, el bienestar y/o la calidad de vida (Vázquez, 2012), se constituyen como acciones sociomorales. Por ello, consideramos que los proyectos de aprendizaje-servicio configuran un contexto privilegiado para estudiar el papel que el compromiso de los jóvenes en acciones sociomorales puede desempeñar en la construcción de valores morales y, en consecuencia, el potencial de este enfoque metodológico para una educación comprometida con la construcción de valores y de la ciudadanía, tal y como defienden Puig et al (2009). Algunos estudios se desarrollaron en esta perspectiva, evidenciando la contribución del compromiso en acciones prosociales para la formación moral (Bernacki y Jaeger, 2008; Cox y McAdams, 2012; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003).

4. El presente estudio

La mayoría de los estudios empíricos sobre la identidad moral y la acción moral (Aquino et al., 2009; Hertz y& Krettenauer, 2016; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003) tienen como característica común el uso de instrumentos cerrados y análisis

cuantitativos transversales. Aunque estos estudios sean de reconocido valor, entendemos que dejan un amplio terreno por explorar dentro de los enfoques cualitativos y longitudinales. Así, a través de una perspectiva cualitativa y longitudinal, el presente estudio busca responder a la siguiente pregunta: ¿puede la implicación de jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio favorecer la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos?

4.1. Las participantes y los proyectos de aprendizaje-servicio

Para llevar a cabo esta investigación, desarrollamos un estudio con 19 jóvenes estudiantes, con una media de edad de 17 años, que participaron en proyectos de aprendizaje-servicio dentro de una asignatura de 3º curso de Bachillerato de una escuela privada de clase media alta situada en la ciudad de São Paulo (Brasil). Las 19 jóvenes que componen la población de este estudio se dividieron en 2 grupos, cada uno de los cuales desarrolló un proyecto diferente. Los proyectos se desarrollaron en clases de una hora y media, una vez a la semana, durante siete meses de un curso escolar.

La asignatura puso como reto a los alumnos elegir un problema social y elaborar, planificar y ejecutar una intervención con el objetivo de enfrentarlo. El primer proyecto, dirigido por cinco jóvenes, abordó el problema de la población sin techo que vive en las calles. En colaboración con la Secretaría de Derechos Humanos y Ciudadanía del Ayuntamiento de São Paulo (Brasil), los estudiantes realizaron talleres de fotografía con un grupo de personas que asisten a un Espacio de Convivencia para Adultos y que viven en la calle. El segundo proyecto, a su vez, adoptó como tema la cárcel femenina y fue desarrollado por 14 jóvenes en colaboración con egresadas del sistema penitenciario, al igual que profesionales de la ONG Pastoral Carcelaria. La intervención del grupo consistió en la realización de una conferencia en un centro cultural compuesta por cuatro mesas redondas con temas como las condiciones carcelarias de las mujeres; la maternidad en la cárcel; y género y drogas.

4.2. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de datos, elegimos el cuestionario abierto como instrumento de investigación. El instrumento, sistematizado en la Tabla 1, fue elaborado con base a investigaciones cualitativas sobre identidad moral (Colby y Damon, 1992; Frimer y Walker, 2009; Hart y Fegley, 1995) y consta de tres tipos de representación de sí mismo: I) jerarquía de valores; II) sí mismo autobiográfico; y III) presencia en el mundo.

El cuestionario se aplicó en dos momentos diferentes: antes del inicio de los proyectos de aprendizaje-servicio (pretest) y un mes después de su conclusión (postest). Para garantizar la espontaneidad de las respuestas, se ocultó a los participantes la conexión de la investigación con el proyecto, y se les informó de que se trataba de una investigación sobre identidad de jóvenes. Las jóvenes aceptaron libremente participar en la investigación y, junto con los adultos responsables de ellas, autorizaron su realización mediante un formulario de consentimiento libre e informado.

Tabla 1. Cuestionario de investigación aplicado en las fases pretest y postest

Jerarquía de valores
1. ¿Cuáles son las tres cosas o actividades más importantes para ti? Enuméralos por orden de importancia.
2. ¿Qué opinas de cada una de estas cosas/actividades? Justifica tu respuesta.
Sí mismo autobiográfico
3. ¿Cómo se convirtieron estas cosas/actividades en algo importante para ti? Escribe un relato lo más completo posible.
4. Enumera tres cosas importantes que hayas hecho en tu vida. ¿Por qué eran importantes?
5. Cuenta cosas que hayas hecho y que hayan cambiado tu forma de pensar o de ser. ¿Cómo fue la experiencia? ¿Por qué ha cambiado tu forma de pensar y de ser?
Presencia en el mundo
6. ¿Cómo piensas que es tu presencia en el mundo? ¿Qué te parece?
7. ¿Qué te gustaría que fuera diferente en el mundo y qué has hecho para conseguirlo? ¿Qué te parece esto?

4.3. Aporte teórico para el análisis de los datos

Para estudiar la integración de contenidos morales a las representaciones de sí mismo, adoptamos como referencia la Teoría de los Modelos Organizadores del Pensamiento (TMOP) (Moreno et al., 1998; Sastre, 2018). Fundamentada en la tradición de investigación de Jean Piaget y su colaboradora Barbel Inhelder (Inhelder y Cellérier, 1992), la TMOP propone que el ser humano organiza su

conocimiento sobre la realidad en forma de modelos mentales, que son sistemas organizados y dinámicos de representaciones que el sujeto elabora para conocer, interpretar y actuar sobre el mundo exterior y sobre sí mismo. Los modelos organizadores del pensamiento están constituidos por cuatro constantes del funcionamiento cognitivo: I) los elementos (o datos) que el sujeto selecciona de un fenómeno, entre tantos posibles, como significativos para describirlo o explicarlo; II) los significados que les atribuye, es decir, la definición, el sentido, la explicación o la justificación relativa al elemento; III) la organización que imprime al conjunto de su representación sobre el fenómeno, al relacionar elementos y significados; y IV) las implicaciones generales que se declara o se puede inferir sobre esta organización. El método de análisis de la TMOP consiste en identificar, bajo una perspectiva inductiva, cómo estas invariantes son operadas por el sujeto en la constitución de su modelo organizador sobre determinado fenómeno (Arantes, 2012; Moreno et al., 1998; Silva, 2020).

El análisis de las constantes funcionales en el TMOP permite inferir la centralidad de contenidos morales en las representaciones de sí mismo a través de tres parámetros (Silva, 2020):

1. La presencia y regularidad con que los contenidos morales son movilizados espontáneamente en las representaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo, ya sea como elemento de contenido moral, o como significado moral de un elemento no moral, lo que denota que se activan crónicamente y, por tanto, tienen importancia para el sujeto (Aquino et al., 2009; Lapsley y Narváez, 2004)
2. El grado de elaboración de los significados que se les atribuyen; y
3. Si tales contenidos están aislados o si se relacionan entre sí o con otros contenidos de naturaleza no moral (Blasi, 1995; Frimer y Walker, 2009) formando una red de significados, lo que denota su consistencia en el sistema de representaciones de sí mismo y, consecuentemente, su importancia en la organización de la identidad.

4.4. Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó utilizando como referencia la perspectiva de análisis multidimensional (Arantes, 2012) de la TMOP. Esta perspectiva aboga por el análisis integrado de las respuestas que componen el cuestionario de investigación, pues reconoce que sólo el examen del conjunto de respuestas es capaz de aproximarse al sistema general de organización del pensamiento del participante sobre el fenómeno investigado y, por tanto, de aprehender los aspectos que son centrales en su pensamiento.

Inicialmente, identificamos los modelos organizadores de cada participante en las fases de pre y postest mediante el siguiente procedimiento:

1. Identificación de los elementos abstraídos en cada respuesta y de los significados atribuidos a estos elementos, tanto los de contenido moral (por ejemplo, la justicia social) como los de contenido no moral (por ejemplo, el conocimiento). Importa mencionar que hay elementos de contenido no moral que pueden recibir significados morales, por ejemplo, cuando el conocimiento se considera una forma de promover la emancipación social.
2. Identificación de las relaciones que se establecen entre elementos y/o significados. Las relaciones se identifican cuando un elemento aparece como parte de los significados atribuidos a otro elemento o cuando dos elementos comparten significados comunes, lo que permite identificar la coordinación entre los contenidos morales y entre éstos y contenidos no morales.
3. Identificación de los elementos centrales integrados en el modelo organizador sobre sí mismo, adoptando como criterios la frecuencia y regularidad con la que los contenidos morales (elementos y/o significados) fueron abstraídos a lo largo de las respuestas para cada pregunta; la mayor o menor elaboración de los significados y la carga de sentimientos atribuidos a estos elementos; y las relaciones establecidas entre elementos y significados en el sistema general de organización del pensamiento.

En la etapa siguiente, analizamos la centralidad con la que los contenidos morales se integraban a los modelos organizadores de cada participante en ambas fases de la investigación y comenzamos a buscar regularidades entre tales formas de integración en la población estudiada. De ahí surgieron las categorías de análisis que se describirán en la siguiente sección. En el proceso de análisis, consideramos tanto los contenidos relativos a la dimensión privada de la moralidad (cuidado y responsabilidad hacia los demás, por ejemplo) como su dimensión pública (bien común y derechos humanos, por ejemplo).

5. Presentación y análisis de los resultados

El procedimiento de análisis de los datos resultó en la agrupación de los modelos organizadores en cuatro categorías de integración de la moral a la representación de sí mismo: I) Participantes que abstraieron contenidos morales con centralidad en las dos fases de la investigación y que ampliaron su integración en la segunda fase; II) Participantes que abstraieron contenidos morales de forma periférica en las dos fases de la investigación y que ampliaron la integración de los contenidos morales o los resignificaron en la segunda fase; III) Participantes que no abstraieron contenidos morales en la primera fase pero que empezaron a hacerlo en la segunda fase; y IV) Participantes que no abstraieron contenidos morales en ninguna de las fases. Teniendo en cuenta que la única participante que constituye la categoría 4 no abstrajo contenidos morales en ninguna de las fases de la investigación, no nos detendremos en su descripción.

5.1. Categoría 1: integración central de contenidos morales a la representación de sí misma en las dos fases de la investigación

La categoría 1 está compuesta por 9 jóvenes que realizaron el proyecto acerca de la cárcel femenina (participantes 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y una joven que realizó el proyecto con personas sin techo (participante 15). Las 10 participantes agrupadas en esta categoría abstraieron elementos con contenido moral con frecuencia en los cuestionarios pre y postest, les atribuyeron significados elaborados y los dotaron de un notable vínculo personal, además de establecer

relaciones entre elementos morales y no morales, lo que revela la centralidad de los contenidos morales en sus representaciones de sí mismas y, así, sugiere la constitución de una identidad moral.

En la representación de sí mismas posttest, estas jóvenes añadieron nuevos elementos, significados y relaciones de contenido moral, algunos de ellos asociados al proyecto de aprendizaje-servicio, operando, por tanto, una ampliación en la integración de los contenidos morales. Debido a que nos centramos en la dimensión moral, en la presentación posterior no nos detendremos en los detalles de los contenidos de otra naturaleza. Para ilustrar la dinámica general de esta categoría, describiremos los resultados referidos a una representante (participante 3), protagonista del proyecto sobre la cárcel femenina.

En la fase pretest, la joven abstraigo los siguientes elementos de contenido moral: ayuda al otro, trabajo voluntario, desigualdades sociales, ideología y participación en manifestaciones. En la fase posttest, la joven mantuvo los elementos morales: voluntariado, desigualdades sociales y participación en manifestaciones, pero atribuyó nuevos significados a algunos de ellos. Además, pasó a abstraer los elementos política y la conferencia sobre la cárcel femenina, además de ampliar el sistema de relaciones entre los elementos. A continuación, describiremos los elementos morales, sus significados y sus relaciones.

El voluntariado con niños en situación de vulnerabilidad es uno de los elementos morales que la joven abstraigo en ambas fases de la investigación. Como se muestra en los extractos siguientes¹, en ambas fases el elemento recibió los significados de una acción significativa llevada a cabo por ella -que movilizó el sentimiento de bienestar y el valor de la benevolencia- y de una experiencia transformadora de sí misma. Sin embargo, si en la primera fase ella afirma que la

¹ Para cada extracto, destacaremos únicamente los fragmentos en los que se ha abstraído el elemento a analizar, junto con sus significados y sus relaciones. Los elementos se han resaltado en negrita y los significados están en cursiva. Para identificar a qué pregunta corresponden los fragmentos seleccionados, resaltamos en negrita cada pregunta, con su numeración y si pertenece al cuestionario pre o posttest.

mencionada transformación se produjo en su concepto de felicidad, en la segunda afirma que se produjo en el sentido de promover su empoderamiento. Otro cambio relacionado con este elemento resulta de la relación que comienza a establecer con el elemento desigualdad social, que fue abstraído en ambas fases con el significado del cambio que desea ver en el mundo, pero sólo en la segunda fase fue relacionado al trabajo voluntario, cuando la joven le agrega el significado de una acción que desarrolló para enfrentar la desigualdad social.

P4. Pre. Hice **trabajo voluntario con niños de una comunidad pobre**, jugando con ellos algunos días después de clase. *Me hizo sentir bien, porque les estaba ayudando.* **P5. Pre.** [...] **La experiencia con los niños desfavorecidos me hizo cambiar mi forma de ver la vida, porque mi concepto de felicidad cambió con ellos. **P7. Pre.** **Los temas de desigualdad, tanto económica como de género, raza, orientación sexual, etc. son mi mayor preocupación [...]** (Participante 3, cuestionario pretest).**

P4. Post. [...] **participando en el trabajo comunitario voluntario, sentí que estaba haciendo algo bueno por esos niños.** **P5. Post.** Todas las situaciones que he contado en la pregunta 4 fueron situaciones muy intensas de vivir y en cierto modo me empoderaron. **P7. Post.** Creo que lo más urgente es minimizar **la desigualdad social** [...] haciendo trabajo comunitario, por ejemplo. *Me siento bien con lo que he hecho, pero creo que tengo que hacer más* (participante 3, cuestionario postest).

La ideología fue un elemento moral abstraído solamente en la representación de la fase pretest y fue considerada la tercera cosa más importante de su vida, una fuente de placer y el resultado del deseo de luchar por algo en lo que cree y de transformar la realidad. Este elemento establece una relación con otros dos elementos, a saber, la participación en las manifestaciones y las desigualdades sociales. La primera fue concebida como una acción llevada a cabo por ella con el objetivo de hacer frente a las desigualdades sociales. Observamos, pues, la relación de coordinación entre estos dos elementos, que se articulan también al significado atribuido a la ideología, formando un sistema coherente de significados.

P1. Pre. [...] 3) **Ideología.** **C2. Pre.** [...] Las **ideologías** en las que creo ocupan *un tercer casi segundo lugar, ya que me gusta comprometerme con la militancia.* **P3. Pre.** [...] La **ideología** *surgió del deseo de buscar y luchar por algo en lo que creo e intentar cambiar, y es algo más reciente en mi vida.* **P6.P re.** [...] También participo en grandes **manifestaciones**, porque *creo que es otra forma de marcar la diferencia.* **P7. Pre.** Los temas de **desigualdad, tanto económica como de género, raza, orientación sexual**, etc., *son mi mayor preocupación. Para cambiar esto, intento participar en el mayor número posible de manifestaciones y siempre me replanteo mis actos y mis costumbres* (Participante 3, cuestionario pretest).

En la representación de sí misma posttest, la ideología es sustituida por la política, que ocupa el segundo lugar en su jerarquía y es significada como una parte importante de sí misma, importancia que proviene del sentimiento de actuar en un colectivo. La participación en manifestaciones populares también fue un elemento conservado en la nueva dinámica de pensamiento de la joven, así como el significado de ser una acción desarrollada por ella con el objetivo de enfrentar las desigualdades sociales, lo que revela la relación establecida con este elemento. Pero, en el cuestionario posttest, la política también empieza a recibir el significado de algo importante que ya ha hecho en la vida -porque se siente políticamente activa- y de una experiencia intensa que la empoderó, habiendo, por ello, generado una transformación personal.

P1.Post. [...] 2) **Política** [...]. **P2. Post.** [...] La **política** *es importante para mí porque me siento activa en un colectivo.* **P3. Post.** [...] La **política** es más reciente en mi vida, pero ha entrado con mucha fuerza y *es una parte importante de mí.* **P4. Post.** Participar en **manifestaciones populares**, porque *me siento políticamente activa. Promover un evento sobre las mujeres encarceladas, porque me hizo sentir activa y promover la reflexión, y participar en un trabajo comunitario voluntario, sentí que estaba haciendo algo bueno por esos niños.* **P5. Post.** Todas las situaciones que ya he contado en la pregunta 4 fueron *situaciones muy intensas de vivir y, en cierto modo, me empoderaron.* **P6. Post.** Siento que **mi actuación** *es más puntual, a pequeña escala, pero me siento satisfecho por ello. Sin embargo, quiero ser más activa.* **P7. Post.** *Creo que lo más urgente es minimizar la desigualdad social.* Siendo **políticamente activa**, yendo

a **manifestaciones, difundiendo conocimientos, haciendo trabajo comunitario**, por ejemplo. *Me siento bien con lo que he hecho, pero creo que tengo que hacer más* (Participante 3, cuestionario postest).

Como se puede ver en este extracto, la conferencia sobre la cárcel femenina fue un nuevo elemento abstraído por la participante en la fase postest, al que la joven atribuyó los significados de una acción importante desarrollada por ella, por sentirse comprometida y promover la reflexión, además de algo que la empoderó, razón que la hace reconocer esta experiencia como promotora de la transformación personal. El elemento se manifiesta en relación con el elemento desigualdad social, cuando la joven afirma que la difusión del conocimiento es una de las acciones que ya ha desarrollado para enfrentar las desigualdades, y también se relaciona con los elementos voluntariado y manifestaciones, que forman un sistema coordinado de relaciones cuando comparten algunos significados.

En la representación de sí misma postest, además de la ampliación de los significados atribuidos a la participación en manifestaciones y al trabajo voluntario, se observa la conformación de un sistema moral en el que se articulan los elementos política, trabajo voluntario, participación en manifestaciones y la conferencia sobre la cárcel femenina, teniendo como significados comunes los sentimientos de empoderamiento y compromiso. Entre los diversos factores que pueden haber interferido en la configuración de la nueva dinámica psicológica de esta joven, hay indicios de que la forma en que significó la experiencia en el proyecto jugó un papel, ya que los sentimientos de empoderamiento y compromiso vinculados a esta experiencia pasaron a figurar como nuevos significados de elementos que se conservaron en la representación de sí misma pretest, además de producir nuevas articulaciones en la red configurada por los elementos morales.

Esta característica la comparten las demás participantes de esta categoría. Otro aspecto a destacar se refiere al hecho de que 8 de estas jóvenes (participantes 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11 y 15) hacen referencia al proyecto en la segunda fase, lo que evidencia el papel de esta experiencia en los cambios operados en sus

representaciones de sí mismas. Todas ellas añadieron significados relacionados con el proyecto a elementos preexistentes en la representación de sí mismas o a nuevos elementos, conformando nuevas relaciones y confiriendo así mayor consistencia a sus identidades morales.

5.2 Categoría 2: integración periférica de contenidos morales a la representación de sí misma en las dos fases de la investigación

La categoría 2 engloba a 3 jóvenes que participaron en el proyecto sobre la cárcel femenina (participantes 5, 6 y 14) y a 2 que participaron en el proyecto con personas sin techo (participantes 16 y 17). A diferencia de la categoría anterior, las 5 participantes agrupadas en esta categoría abstraieron elementos con contenido moral de forma puntual, sólo en una o en las dos últimas preguntas del cuestionario, en ambas fases de la investigación. La menor frecuencia, significación y carga afectiva vinculada a los elementos morales en el conjunto del cuestionario, sumada a la centralidad que atribuían a elementos sin contenido moral, revela que esta dimensión ocupaba una posición más periférica en las representaciones de sí mismas elaboradas por estas participantes.

Aunque esta configuración se ha conservado en la fase posttest, se observan cambios en cuanto a la aparición de nuevos elementos y significados con contenido moral, asociados explícita o implícitamente al proyecto de aprendizaje-servicio. A continuación, exponemos la dinámica de funcionamiento psicológico de la participante 17, protagonista del proyecto con personas sin techo.

Referente a la dimensión moral, la participante abstrajo los elementos altruismo y trabajo comunitario en la fase de pretest al responder a la última pregunta del cuestionario, atribuyéndoles, respectivamente, los significados de algo que le gustaría que fuera diferente en el mundo y acción que desarrolló para cambiar lo que le gustaría que fuera diferente en el mundo. Tales elementos, sin embargo, dejan de ser abstraídos en la fase de posttest, cuando se selecciona la igualdad social y el proyecto con personas sin techo. El primer elemento recibió el significado de una cosa que a la joven le gustaría que fuera diferente en el mundo

y el segundo el significado de una acción desarrollada por ella con el objetivo de afrontar este problema, al que añade el sentimiento de felicidad.

P7. Pre. *Creo que la gente debería empezar a preocuparse más por los demás y ver que la vida no gira en torno a ellos, la gente debería empezar a ayudar más a otras personas que no tienen tantos privilegios como ellas. Ya he hecho trabajo comunitario, no tiro la basura en la calle y si veo que alguien que la tira, hablo con esa persona, no digo tacos a la gente, etc.* (Participante 17, cuestionario postest).

P7. Post. *Me gustaría que todas las personas fueran tratadas por igual y tuvieran los mismos derechos y que cada uno obtuviera lo que quiere. Estoy haciendo en un proyecto de intervención un taller de fotografía con personas sin techo, y ver cómo les ha gustado y se han comprometido a hacerlo me hace muy feliz* (Participante 17, cuestionario postest).

Las otras dos jóvenes de esta categoría que abstraieron el proyecto de aprendizaje-servicio (participantes 5 y 6) también lo significaron como una acción desarrollada para afrontar lo que les gustaría que en el mundo fuera diferente. En relación con este último aspecto, una de ellas empezó a mencionar elementos cuyo contenido establece una continuidad con el tema del proyecto (desigualdades de clase y de género) y la otra empezó a relacionar el proyecto con el objeto de preocupación que conservó desde la fase de pretest (injusticias relacionadas con los derechos humanos).

Volviendo a la descripción de la participante 17, identificamos un cambio respecto a la forma con que significaba su presencia en el mundo al responder a la penúltima pregunta del cuestionario. En la primera fase, afirma que siente que debe cumplir su parte como ciudadana y ser humano. En la segunda fase, sin embargo, la joven comienza a afirmar que su presencia es pequeña e insuficiente y vincula un sentimiento de tristeza a esta constatación.

P6. Pre. *Veo que sólo soy una persona más en el mundo, pero que somos varias*

*personas en el mundo, que **podemos hacer la diferencia individualmente, ayudando al colectivo**. Siento que de alguna manera estoy aquí por un motivo y una razón; tengo que **hacer mi parte como ciudadana y como ser humano** (Participante 17, cuestionario pretest).*

P6. Post. *Veo muy pequeña mi presencia y actuación en el mundo hasta ahora, no he hecho muchas cosas por mí ni por los demás, y siento que podría haber hecho mucho más de lo que hice. Esto me entristece y me hace sentir como una persona egoísta (participante 17, cuestionario postest).*

A pesar de la valencia negativa de los sentimientos de insuficiencia y tristeza que aparecen en la representación postest, estos revelan una lectura crítica sobre su inserción objetiva en el mundo. Al igual que esta joven, todas las demás jóvenes de esta categoría resignificaron la percepción sobre su presencia en el mundo en la segunda fase de la investigación, y tres de ellas comenzaron a referirse a las carencias y a la necesidad de un mayor compromiso; dos de ellas abstrajeron la experiencia en el proyecto de aprendizaje-servicio en la representación de sí mismas.

5.3 Categoría 3: integración periférica de la moral a la representación de sí misma en la segunda fase de la investigación

La categoría 3 contempla a 3 jóvenes, 2 de ellas protagonistas del proyecto sobre la cárcel femenina (participantes 1 y 13) y una protagonista del proyecto con personas sin techo (participante 18). Las 3 participantes agrupadas en esta categoría no abstrajeron ningún contenido moral en la fase pretest, pero empezaron a hacerlo en la representación de sí mismas en la fase postest, aunque sin conferir centralidad a dichos contenidos en el modelo organizador.

En el cuestionario postest, estas jóvenes seleccionaron los contenidos morales mediante referencias asociadas indirecta o directamente al proyecto de aprendizaje-servicio. El primer caso es el de la participante 1, protagonista del proyecto sobre la cárcel femenina, que no mencionó el proyecto al responder al cuestionario, pero abstraigo la identidad femenina como elemento central. Las

otras jóvenes abstraieron el proyecto como un elemento, entendiéndolo como algo que hicieron para cambiar lo que les gustaría que fuera diferente en el mundo y presentando cambios positivos con respecto a cómo concebían su presencia en el mundo. La participante 18, protagonista del proyecto con personas sin techo, también significó esta experiencia como algo que contribuyó a la constitución de su identidad. Los extractos siguientes ejemplifican los cambios operados entre las dos fases de la investigación.

P6. Pre. Veo que **soy una persona normal** que vive una vida normal en medio de muchas otras cosas más grandes que yo. Y no veo ningún problema en ello. **P7. Pre.** Me gustaría que **el sistema escolar** fuera totalmente diferente, y que lo que hiciera para cambiarlo fuera simplemente quejarse porque nada de lo que pueda decir una chica de 17 años va a cambiar algo tan grande (Participante 18, cuestionario pretest).

P4. Post. [...] **Un proyecto de intervención.** Todas estas cosas formaron parte de la construcción de lo que soy hoy y me hicieron crecer mucho. **P6. Post.** Veo **mi presencia en el mundo** como alguien que todavía tiene mucho que aprender y vivir conmigo mismo y con los demás. Y también siento que estoy en el mundo para desempeñar un papel, como ayudar a la gente. **P7. Post.** Me gustaría que muchas cosas fueran diferentes, tanto que ni siquiera puedo decirlas todas con seguridad. Mi **proyecto de intervención con personas sin techo** es un intento de lograr algo para cambiar eso (Participante 18, cuestionario postest).

Como se puede observar, en la fase de postest, la joven selecciona el proyecto de intervención (aprendizaje-servicio) como una acción desarrollada para lograr los cambios que desea en el mundo, pero no menciona ningún problema concreto a abordar, lo que debilita su significado. Por otro lado, resignifica el elemento presencia en el mundo, dándole un sentido altruista y vinculándolo al proyecto de intervención.

6. Discusión

De las 19 jóvenes que participaron en los proyectos de aprendizaje-servicio, 18 revelaron cambios en la representación de sí mismas con respecto a la integración

de contenidos morales. Trece de ellas abstrajeron la experiencia que protagonizaron en los proyectos como un nuevo elemento, siendo que 4 jóvenes de la categoría 1 y una joven de la categoría 2 añadieron, además, otro elemento moral con contenido relacionado con el proyecto, por ejemplo la desigualdad social y el machismo, abstraídos, respectivamente, por las participantes 11 y 4. Aun en relación con estas 13 jóvenes, verificamos la emergencia de nuevos significados con contenidos relacionados con los proyectos de aprendizaje-servicio en elementos abstraídos en la representación de sí mismas pretest y la emergencia de relaciones entre elementos engendrados por estos nuevos significados.

Las participantes de la categoría 1 fueron las que, en general, presentaron significados más elaborados y una mayor carga afectiva en relación con el proyecto en el cuestionario postest, así como una mayor expansión de la red de relaciones entre los elementos morales. Estos resultados sugieren que cuanto más central son los contenidos morales en la representación de sí mismo de una persona, mayor es la tendencia a atribuir significados positivos y sentimientos de gran carga afectiva a las experiencias morales (Lapsley y Stay, 2014). En relación con las cinco jóvenes de la categoría 2, hubo una expansión, aunque no significativa, en la integración de la moral a las representaciones de sí mismas, reflejada en la ligera ampliación de los significados y las relaciones entre los contenidos morales. Tres de ellas abstrajeron la experiencia del proyecto como algo significativo en sus representaciones de sí mismas. En cuanto a las tres jóvenes de la categoría 3, dos abstrajeron el proyecto y dieron un nuevo significado a la percepción de su presencia en el mundo, relacionándola con el proyecto. La joven que no mencionó el proyecto seleccionó contenidos morales directamente relacionados con él.

Estos datos representan un indicio del papel que pueden desempeñar las acciones morales desarrolladas en proyectos de aprendizaje-servicio en la integración de contenidos morales al sí mismo y, consecuentemente, a la identidad, corroborando las hipótesis formuladas por Hardy y Carlo (2011) y los resultados de las investigaciones que directa o indirectamente exploraron este fenómeno (Bernacki y Jaeger, 2008; Cox y McAdams, 2012; Metz, et al., 2003). Hay que señalar, sin

embargo, que algunos estudios indican que las acciones morales puntuales o que no vinculan la reflexión y la intervención, como en el aprendizaje-servicio, ejercen poca influencia en aspectos como la empatía, el juicio moral y la percepción de sí mismo como sujeto moral (Boss, 1994; Goethen et al., 2014). En línea con las proposiciones de Puig et al. (2009), nos interesa señalar que el éxito de la intervención y su reconocimiento por parte de los sujetos pueden ser factores relevantes para el proceso de integración de la moralidad al sí mismo, pues si la atribución de valor a una acción moral puede favorecer la construcción de valores (Araújo, 2007; Blasi, 1995; Silva, 2020), cuando es realizada por el propio sujeto, puede generar el reconocimiento y la valoración de sí mismo como un agente moral (Lapsley y Stay, 2014).

Aparte de eso, los resultados de este estudio indican que, a través del aprendizaje-servicio, una acción moral puede no sólo integrarse en la representación de sí mismo como valor (Silva, 2020), sino también modificar o ampliar el significado de otros valores y/o la red de relaciones que se establece entre ellos, confirmando una mayor cohesión al sistema moral y, por tanto, una mayor centralidad de la moral al sí mismo, potenciando la construcción de una identidad moral.

7. Conclusiones

El involucramiento de las jóvenes en intervenciones sobre demandas sociomorales, proporcionadas por los proyectos de aprendizaje-servicio, demostró ser una experiencia que favorece la integración de contenidos morales en la representación de sí mismo, indicando que la relación entre la identidad moral y la acción moral no se restringe al papel motivador que el primer componente ejerce sobre el segundo, sino que una acción moral que es planificada y ejecutada por el sujeto con protagonismo, y que se dirige a enfrentar un problema social con el cual interactúa directamente, puede contribuir a que valores morales y de ciudadanía, como justicia social, solidaridad y bien común, se integren a la identidad.

Consideramos que el aprendizaje-servicio es un importante abordaje

metodológico para la educación en valores y para la ciudadanía, porque no se limita a la problematización y a la propuesta de soluciones a problemas sociales, sino que desafía a los alumnos a intervenir sobre problemas reales y complejos que expresan conflictos de carácter moral, planteando la movilización y construcción de valores. Estamos hablando de una metodología que tiene en la praxis de la acción-reflexión-acción su fundamento último (Puig et al., 2009). Además, el aprendizaje-servicio proporciona un contexto favorable para la investigación de las relaciones entre la identidad moral y la acción moral.

Por otra parte, el hecho de haber analizado sólo dos proyectos de aprendizaje-servicio, con un número reducido de participantes, todas ellas mujeres jóvenes, limita la propuesta de generalizaciones y señala la necesidad de realizar más estudios para confirmar, ampliar y/o refutar nuestras conclusiones. Además, es necesaria una investigación longitudinal a más largo plazo para investigar si (y cómo) los cambios operados en las representaciones de sí mismas como resultado de las acciones morales en general o del aprendizaje-servicio en particular se conservan a lo largo del tiempo.

Referencias

Araújo, U. F. A. (2007). Construção social e psicológica dos valores. En V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (pp. 17-64). Summus.

Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Felps, W., & Lim, V. K. G. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 123-141. DOI: 10.1037/a0015406

Arantes, V. (2012). Modelos organizadores do pensamento e seu desenvolvimento teórico-metodológico: Estudos de psicologia e educação (Associate Professorship thesis). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-17092013-102132/>

Bernacki, M. & Jaeger, E. (2008). Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 5-15.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178-210. DOI: 10.1016/0273-2297(83)90029-1

Blasi, A. (1995) Moral understanding and moral personality: the process of moral integration. En Kurtines, W. (Org.). *Moral development: an introduction* (pp. 229-254). Allyn and Bacon.

Boss, J. (1994) The Effect of Community Service Work on the Moral Development of College Ethics Students. *Journal of Moral Education*, 23(2), 183-198. DOI: 10.1080/0305724940230206

Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. Free Press.

Cox, K. & McAdams, D. P. (2012). The transforming self: Service narratives and identity change in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 18-43. DOI: 10.1177/0743558410384732

Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 109-127). Willey.

Frimer, J. A. & Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: an empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669-1681. DOI: 10.1037/a0017418

Goethem A. V., Hoof A. V., Orobio C. B., Aken M. V. & Hart D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: a meta-analysis. *Child Development*, 85(6), 2114-30. DOI: 10.1111/cdev.12274.

Hardy, S. A. & Carlo, G. (2011). Moral identity: what is it, how does it develop,

and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212-218.
DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x

Hart, D. & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66(5), 1346-1359. DOI:10.2307/1131651.

Hertz, S. G. & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior? A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129-140. DOI: 10.1037/gpr0000062

Inhelder, B. et Cellérier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Jennings, P. L., Mitchell, M. S. & Hannah, S. T. (2015). The moral self: A review and integration of the literature. *Journal of Organizational Behaviour*, 36(51), 104-168. DOI: 10.1002/job.1919

Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización: El enfoque conflicto-evolutivo. En E. Turiel, L. Enesco y J. Linaza (Orgs.) *El mundo social en la mente del niño*. Alianza Editorial.

Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. En D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.). *Moral development, self, and identity* (pp. 189-212). Psychology Press.

Lapsley, D. K., & Stay, P. (2014). Moral self-identity as the aim of education. En L. Nucci, & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of moral and character education*. Routledge.

Metz, E., McLellan, J. & Youniss, J. (2003). Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 188-203.
<https://doi.org/10.1177/0743558402250350>

Moreno, M., Sastre, G., Bovet, M. y Leal, A. (1998). *Conocimiento y cambio: Los*

Modelos organizadores en la construcción del conocimiento. Paidós.

Pratt, M. W., Arnold, M. L. & Lawford, H. (2009). Growing towards care: a narrative approach to prosocial moral identity and generativity of personality in emerging adulthood. En Narvaez, D & Lapsley, D. K. (Eds.). *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 295-315). Cambridge University Press.

Puig, J. M, Batlle, R, Bosch, C., Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, A., Palos, J., Rubio, L. y Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico.* Graó.

Puig, J. M., Breu, R., Campo, L., Cerda, M., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Palos, J., Ramoneda, A. y Rubio, L. (2015). *¿Cómo llevar a cabo un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.

Sastre, G. (2018). Encrucijadas sociales y educación del pensamiento. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 47-66.

Silva, M. A. M. (2020). Integração de valores morais às representações de si de adolescentes. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092020-162754/pt-br.php>

Vázquez, A. S. (2012). *Ética.* Civilização Brasileira.