

# Construcción del *self* dialógico en la transición de la escuela básica a la secundaria<sup>1</sup>

The construction of a Dialogical Self in the transition from elementary school to high school

A construção do *self* dialógico na transição do ensino fundamental para o ensino médio

Mónica Roncancio-Moreno<sup>2</sup>

Universidad del Valle, Colombia

monica.roncancio@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6936-9840>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.cstb>

Recibido: 10 junio 2022  
Aceptado: 31 octubre 2022

Danna Aristizábal Oviedo<sup>3</sup>

Universidad de Brasília, Brasil

danna.oviedo@aluno.unb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9982-3047>

Katherine Díaz-Upegui<sup>4</sup>

Universidad del Valle, Colombia

katherine.diaz.upegui@correounivalle.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7745-0171>

## Resumen:

**Objetivos.** Explorar los procesos de construcción del *self* dialógico en niños en transición del último grado del ciclo de educación básica primaria al primer año del ciclo de educación secundaria, desde una perspectiva que integra tanto el abordaje de la psicología cultural como la teoría del *self* dialógico. **Método.** Se diseñó un estudio cualitativo de aproximación idiográfica con el uso de observaciones de campo, entrevistas a los niños, educadores y cuidadores, y una situación semiestructurada para los niños. **Resultados.** Se observó una dinámica de tensiones y emergencia de nuevos significados en el sistema *deself* dialógico, alimentada por las orientaciones culturales de otros que hacen presencia significativa en la vida de los niños y niñas y por el escenario que representan las transiciones escolares. En ambos casos, se identificaron campos afectivo-semióticos y posicionamientos dinámicos de sí particulares. **Conclusión.** La dinámica del *self* dialógico es alimentada por diversos significados construidos a partir de signos hipergeneralizados de carácter afectivo a lo largo del desarrollo, la cual se configura y reconfigura mediante procesos de canalización cultural y reconocimiento anticipado. Se destacó la necesidad de otorgar una voz a los participantes, de manera que permita procesos de reflexión y reposicionamiento.

**Palabras clave:** Psicología cultural, teoría del *self* dialógico, transiciones, construcción de significados.

## Abstract:

**Objective.** The objective of this article is to explore the processes of co-construction of the dialogical Self in children in transition from elementary school to high school, from a perspective that integrates both the cultural psychology approach and the Theory of the Dialogical Self. **Method.** A qualitative study of an idiographic approach was designed to conduct two case studies. **Results.** The results showed a dynamic of tensions and the emergence of new meanings in the dialogic Self system, organized by the cultural orientation of significant others and by the context of school transitions. Particular Semiotic Affective Fields and Dynamic Positioning of the Self were identified in both cases. **Conclusion.** The dynamics of the Dialogical Self is constructed by meaning-making from hyper-generalized signs of an affective nature throughout development, which is configured and reconfigured by processes of cultural canalization and anticipated recognition. The need to give a voice to the participants is highlighted in such a way that this allows processes of reflection and repositioning.

**Keywords:** Cultural psychology, Dialogical Self Theory, transitions, meaning-making.

## Notas de autor

<sup>2</sup> Psicóloga, Ph. D. en Procesos Humanos y de la Salud, Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle, Colombia. Correo de contacto: monica.roncancio@correounivalle.edu.co Campus Universitario Melendez, Calle 13 # 100-00. Cali. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6936-9840>

<sup>3</sup> Magister, Profesora en Universidade de Brasília, Instituto de psicología. danna.oviedo@aluno.unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9982-3047>

<sup>4</sup> Especialista en Psicología. katherine.diaz.upegui@correounivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7745-0171>

## Resumo:

**Escopo.** Explorar os procesos de construción do self dialógico en crianças em transição do último ano do ciclo do ensino fundamental para o primeiro ano do ciclo do ensino médio, desde una perspectiva que integra a abordagem da psicologia cultural e a teoría da *self* dialógico. **Metodología.** Delineou-se um estudo qualitativo de abordagem ideográfica utilizando observações de campo, entrevistas com crianças, educadores e cuidadores, e uma situação semi-estruturada para as crianças. **Resultados.** Observou-se uma dinâmica de tensões e a emergência de novos significados no sistema do *self* dialógico, alimentada pelas orientações culturais de outros que têm uma presença significativa na vida das crianças e pelo cenário que representam as transições escolares. Em ambos os casos, foram identificados campos afetivo-semióticos e posicionamentos dinâmicos do *eu* particulares. **Conclusão.** A dinâmica do *self* dialógico é alimentada por diversos significados construídos a partir de signos hiper-generalizados de caráter afetivo ao longo do desenvolvimento, que se configura e reconfigura por meio de processos de canalização cultural e reconhecimento antecipado. Foi destacada a necessidade de dar voz aos participantes, de forma que permita processos de reflexão e reposicionamento.

**Palavras-chave:** Psicologia cultural, teoría do self dialógico, transições, construción de significados.

## Introducción

En los últimos años, ha habido una gran profusión de estudios que centran su atención en indagar por la construcción del *self* o *si mismo*<sup>5</sup> en niños y adolescentes. El interés de estas investigaciones ha sido explorar constructos como el del autoconcepto y la autoimagen, los cuales remiten a tradiciones teóricas centradas en la cognición y que privilegian el uso de escalas para la medición de variables (Roncancio-Moreno et al., 2019). Recientemente, otras perspectivas como la psicología cultural del desarrollo (Valsiner, 2014; Zittoun, 2012, 2014) y aproximaciones como la teoría del *self* dialógico (en adelante, TSD) (Hermans, 2001; Hermans y Hermans-Konopka, 2010) se han interesado en profundizar en los procesos de desarrollo involucrados en la construcción del *self* en diferentes momentos del ciclo vital (Mattos y Pontes, 2020; Mosquera y Estrada, 2021). Este artículo presenta los resultados de una investigación que indagó en los procesos de co-construcción del *self* en niños que inician sus estudios de secundaria<sup>6</sup>, desde una perspectiva que integra tanto el abordaje de la psicología cultural como la teoría del *self* dialógico.

## Diálogos entre la psicología cultural y la teoría del *self* dialógico

Desde la perspectiva de la psicología cultural, los procesos psicológicos se construyen en una relación bidireccional entre el sujeto y la cultura, la cual es mediada a través de sistemas de signos (Valsiner, 2007). La construcción de la identidad y de los significados de vida está atravesada por las prácticas socioculturales del contexto en que el individuo se desenvuelve (Rengifo-Herrera y Branco, 2014). A partir de ese marco teórico general, se considera que los procesos psicológicos son parte de los significados o sistemas semióticos que construyen los individuos en su contexto.

En el panorama general de las relaciones sujeto-cultura, emerge la categoría analítica del *self* dialógico, caracterizado como un sistema plural, polifónico y dialógico (Hermans, 2001). En la intersección con la psicología cultural, se propone que el *self* -que mantiene su carácter dialógico- se configura a partir de campos afectivo-semióticos (en adelante, CAS), los cuales operan por medio de signos y en cuyo interior coexisten diferentes tensiones que permiten la creación constante de nuevos significados (Valsiner, 2014).

La construcción de los CAS es de naturaleza cultural y se produce a partir de diversos procesos de desarrollo y de las rutinas en las cuales el sujeto participa a lo largo de la vida (Hermans, 2001). En los CAS coexisten diversos posicionamientos dinámicos de sí (en adelante, PDS) que se encuentran en proceso de desarrollo durante la trayectoria de vida (Roncancio-Moreno et al., 2019). Los PDS son definidos por Roncancio-Moreno y Branco (2017) como las significaciones que un individuo construye sobre sí mismo a partir de una interacción dialógica y dinámica con una alteridad significativa. Los PDS emergen, entonces, de la tensión constante entre los significados creados por los individuos en las relaciones que establecen con los otros

que hacen parte de su vida cotidiana y cambian a lo largo del desarrollo. Son de naturaleza afectiva y en la investigación se puede dar cuenta de ellos según indicadores verbales, comportamentales y afectivos.

Por ejemplo, en algunas investigaciones se han identificado los diferentes PDS que configuran el sistema de *self* de niños en proceso de transición de la educación preescolar a la primaria y cómo estos cambian a través del desarrollo (Roncancio-Moreno y Branco, 2017; Trindade, 2017). Entre los PDS identificados en este estudio, están: yo-bonita, yo-atleta, yo-lector, yo-buen amigo, yo-dibujante, yo-abandonada, entre otros.

Asimismo, Trindade (2017) realizó un estudio orientado a analizar los PDS de niños que se encontraban en un centro de protección por negligencia y malos tratos de sus familias. El investigador identificó una construcción de significados ambivalentes del *self* frente a dos realidades opuestas: las experiencias vividas en el núcleo familiar marcado por violaciones de derechos y privaciones, por un lado, y las vivencias del centro de acogida, por otro. Algunos de los PDS identificados en este caso fueron: yo-amado, yo-maltratado, yo-triste, yo-salvador, yo-melancólico, yo-cuidada, yo-protegida. Este estudio destacó la necesidad de otorgar a los niños una voz que contribuya a visibilizar sus experiencias de vida y llamó la atención a las instituciones de protección como escenarios de desarrollo que permiten a los niños construir nuevos posicionamientos sobre sí mismos.

En otra investigación, Cavalcante (2019) analizó el proceso de transición de la educación infantil a la primaria e identificó que los PDS se desarrollan en una dinámica dialógica que privilegia la acción reflexiva del niño en desarrollo. En dicha dinámica, el docente puede actuar como un otro significativo fundamental que promueve la emergencia de nuevos PDS y genera transformaciones en la trayectoria de vida de los niños. Entre la diversidad de PDS identificados, se destacan: yo-rechazada, yo-líder, yo-solitaria.

Por su parte, la investigación de Mosquera y Estrada (2021) estudió el desarrollo del *self* dialógico en la transición de la educación básica a la secundaria, específicamente en el periodo de la pandemia por el covid-19. La investigación caracterizó las tensiones sentidas por los adolescentes en relación con el cambio de un nivel educativo al otro, como, por ejemplo, ser responsables, pero, al mismo tiempo, sentirse presionados para dar cuenta de lo que se esperaba de ellos en la nueva etapa escolar. Todo lo anterior intensificado por la pandemia. Los diversos posicionamientos dinámicos de sí mapeados por las investigadoras mostraron que hay una gran dominancia de posiciones relacionadas con la responsabilidad, que no solamente se vinculan al ámbito escolar, sino también al familiar y social. Transitar hacia la secundaria representa para los adolescentes retos significativos en su ciclo vital, ya que su paso a un nuevo escenario educativo coincide con su proceso de transformación hacia la adolescencia. Las investigadoras destacan la diversidad de formas de posicionarse de los participantes, las cuales no solo dependen de los recursos intraindividuales, sino también de las redes de apoyo que consiguen establecer.

Las investigaciones revisadas que integran la perspectiva de la psicología cultural y la teoría del *self* dialógico destacan que la caracterización de los PDS en escenarios de transiciones en el desarrollo representa un asunto de interés para el campo de estudios. Las transiciones son momentos que siguen a las rupturas en el curso del desarrollo, ya sea por cambios externos o internos -mudanza de país, pérdida de un ser querido, inicio de la universidad-, y generan posibilidades de reorganización subjetiva gracias a la creación de nuevos campos de significados (Zittoun, 2007).

Durante los procesos de transición en el desarrollo, los niños participan de diferentes contextos que enriquecen sus experiencias y, al mismo tiempo, generan posibilidades de posicionamiento y reposicionamiento identitario a través de la creación de nuevos significados (Mattos, 2018). Como seres humanos, por medio de los signos y en el marco de las interacciones sociales, co-construimos campos de significados de manera constante, lo cual permite la creación simultánea de estabilidad y flexibilidad del sistema del *self* (Valsiner, 2007). De esta manera, las transiciones se configuran como momentos privilegiados del curso de vida para la observación de cambios en el sistema del *self* dialógico.

## Procesos de canalización cultural y reconocimiento anticipado

En la perspectiva de la psicología cultural, se proponen diversos procesos de desarrollo que emergen en las interacciones; en este caso específico, se hará referencia a la canalización cultural y al reconocimiento anticipado. La canalización cultural es definida como un proceso a través del cual los adultos promueven mensajes implícitos o explícitos por mediación de patrones comunicativos, en el marco de los significados, los valores y las orientaciones típicas de la cultura (Branco y Mettel, 1995).

La canalización cultural, aunque es orientada por los adultos, es internalizada por los niños y elaborada activamente para producir nuevos significados en la cultura colectiva (Valsiner, 2007). Así, los adultos actúan como otros significativos que se constituyen en fuentes de referencia, soporte, contradicción u oposición, principalmente cuando las relaciones afectivas establecidas corresponden con vínculos suficientemente fuertes (Wortmeyer, 2022). Adicionalmente, esos otros significativos que canalizan mensajes socioculturales también orientan procesos de negociación y autorregulación de significados relevantes que permiten al sujeto posicionarse en una perspectiva de futuro, es decir, un reconocimiento anticipado, entendido como

una forma de reconocimiento por parte de otros significativos que ocurre por adelantado, antes de que la persona actúe o produzca significados. Es una forma de relación dialógica en la que el otro significativo percibe, reconoce y valida cualidades y características del Self que aún no se han manifestado o expresado (Mattos, 2018, pp. 79-80).

En el contexto de las interacciones y de las relaciones con otros significativos, se promueven alternativas de un futuro *self*, lo cual, a su vez, aporta nuevos significados al sistema afectivo que se encuentra en proceso constante de reorganización. El reconocimiento anticipado realizado por otros significativos estimula la creación de significados personales, así como también de tensiones y ambivalencias en el sistema del *self*, las cuales se negocian de manera dialógica (Mattos y Pontes, 2020).

En este sentido, en el marco de la intersección entre la psicología cultural y la teoría del *self* dialógico, se explora la dinámica de configuración del sistema del *self* de dos niños en proceso de transición de la educación básica primaria a la secundaria. De manera específica, se pretenden caracterizar los posicionamientos dinámicos de sí en los estudios de caso y las orientaciones, a manera de reconocimientos anticipados, realizados por los otros significativos en la vida de los niños participantes.

## Método

Este estudio se basa en una perspectiva idiográfica, la cual destaca el carácter singular de las experiencias humanas y los fenómenos psicológicos se estudian como sistemas abiertos y autoorganizados (Salvatore et al., 2012). Se estudiaron dos casos y se profundizó en la dinámica de construcción del *self* en el proceso de transición de la primaria a secundaria. La información co-construida se centró en las experiencias de las trayectorias de vida de los niños participantes y en los aportes de otros significativos en la vida de los niños y niñas (profesoras, adultos cuidadores), de modo coherente con una visión dialógica del *self*. Este estudio se desarrolló en un colegio público de la ciudad de Palmira, Colombia, en dos fases. La fase 1 se realizó cuando los niños estaban en el grado quinto de primaria y se llevaron a cabo entrevistas, observaciones, escritos narrativos y una situación semiestructurada en parejas de niños (Roncancio-Moreno y Aristizábal, 2019). La fase 2 se realizó en el primer grado de secundaria y sus resultados se reportan en el presente artículo.

## Participantes

Participaron en total ocho niños (cinco niños y tres niñas) entre los 11 y los 12 años, en los grados quinto de primaria y sexto de secundaria (primer grado de secundaria en el sistema educativo colombiano). Para el

presente artículo, se analizaron los estudios de caso de Jorge y Alexa<sup>7</sup>. De igual manera, participaron de esta investigación los cuidadores principales de cada uno de los niños -la madre y la abuela, respectivamente- y el docente a cargo de la dirección de grupo del grado sexto. Aportaron a la construcción de información los amigos de los niños participantes que hacían parte de su círculo inmediato en la escuela. La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1) niños y niñas que pertenecieran al grado sexto de secundaria y que hubiesen cursado quinto de primaria en la misma institución, y que participaron de una primera fase de esta misma investigación; 2) niños y niñas que aceptaran participar del estudio y cuyos padres o acudientes firmaran un consentimiento informado. Se seleccionaron, en especial, estos dos estudios de caso por la riqueza en la producción de datos de los participantes para los fines de un estudio cualitativo de corte idiográfico.

## Instrumentos

Se utilizaron diversos instrumentos que permitieron triangular la información construida: una situación semiestructurada con avatares, observaciones en el contexto escolar y entrevistas semiestructuradas.

*Situación Semiestructurada (avatares)*: esta tarea implicó la construcción de personajes tipo avatares que favorecían la emergencia de indicadores sobre la construcción del *self* (Ribeiro y Freire, 2018). Como consigna, a un grupo de tres estudiantes se les solicitó construir un avatar como representación de ellos mismos. Este podía tener cualquier forma y se realizaba de manera individual. Los materiales fueron presentados por las investigadoras (botellas de agua, papelillo, témperas, silicona, cintas y diversos elementos para manualidades). Una vez construidos los avatares, cada participante creaba una historia: nombre, gustos, aficiones, actividades favoritas, etc., y al final de la sesión esta historia era narrada a los demás compañeros. Para finalizar, se pidió a los niños que crearan una sola historia en la que todos los personajes creados participaran. Estas sesiones fueron grabadas en video.

*Entrevista semiestructurada individual sobre el avatar*: después de realizar la situación semiestructurada, una de las investigadoras se reunió de manera individual con cada participante con el objetivo de profundizar en la historia del avatar que había creado y así caracterizar indicadores sobre posicionamientos dinámicos de sí. La conversación se desarrolló a partir de una lista de preguntas que indagaban sobre las características, las cualidades, los intereses y los significados de los personajes creados, los cuales estaban relacionados con la construcción de significados sobre sí mismos.

*Entrevista semiestructurada con cuidadores*: en una perspectiva dialógica-cultural es necesario conocer el papel que juegan los otros significativos en la construcción de las trayectorias de vida de los participantes. Con el objetivo de conocer el contexto y las prácticas familiares de cuidado que dan lugar a la construcción del *self* de cada niño, se entrevistó a padres, madres o adultos responsables del cuidado de los estudiantes. Específicamente, en los casos por tratar, se entrevistó a la abuela -para el caso de Alexa- y a la madre -para el caso de Jorge-.

La parte inicial de la entrevista consistió en la aplicación de un cuestionario sociodemográfico que permitió conocer las características del contexto en el que vivía cada uno de los participantes y aspectos generales de las prácticas familiares. Posteriormente, se plantearon preguntas abiertas con el objetivo de conocer a profundidad las rutinas en casa; los cambios personales, académicos y sociales que observaron las cuidadoras con la transición a la secundaria; las percepciones y expectativas de estos sobre los participantes, y las creencias sobre los intereses presentes y futuros que suponen los adultos sobre los niños.

*Entrevista semiestructurada con profesores*: se diseñaron preguntas abiertas que permitieron conocer significados atribuidos por el docente director de grupo a los estudiantes, además de identificar orientaciones de canalización cultural y reconocimiento anticipado. Se entrevistó, de manera individual, a cada docente

con una guía de preguntas abiertas, entre las que se incluyeron algunas que indagaban sobre características y comportamientos de los niños, de modo que se pudiera triangular la información con otras fuentes.

*Observaciones en el contexto escolar:* se realizaron ocho observaciones en el contexto escolar, enfocadas a las interacciones espontáneas entre los niños que emergen como indicadores de posicionamientos dinámicos de sí, en tres escenarios diferentes. Uno de ellos fue una clase magistral dictada por el docente director de grupo, el segundo escenario elegido fue la clase de educación física (esta clase fue elegida por la riqueza en las interacciones entre los niños que genera) y, finalmente, se realizaron observaciones en la hora del descanso. Las observaciones fueron registradas en video y diario de campo y tuvieron una duración de entre 35 y 45 minutos cada una.

*Conversaciones informales con los niños y niñas:* durante el proceso de construcción de las informaciones, se llevaron a cabo diversas conversaciones informales por parte de las investigadoras y un niño o varios niños, y niñas participantes y no participantes de este estudio. Estas conversaciones informales se constituyeron en escenarios ricos en interacción, en los cuales niñas y niños compartieron información sobre su vida y su futuro. Al ser un contexto menos estructurado, se facilitó la emergencia de significados asociados a sus relaciones más cercanas, así como también a las diferentes negociaciones en las experiencias construidas en diversos escenarios de sus vidas.

## **Procedimiento y consideraciones éticas**

La construcción de datos se desarrolló durante tres meses en el grado quinto (fase 1 de la investigación) y tres meses en el grado sexto de secundaria (fase 2) en una escuela pública de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca, Colombia. Los lineamientos éticos de este estudio son coherentes con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud. Finalmente, todos los participantes de la investigación firmaron un consentimiento informado, incluido el director de la escuela. Los nombres de los participantes fueron cambiados para proteger su identidad.

## **Análisis de datos**

En esta investigación se hizo un análisis microgenético con la información co-construida entre los investigadores y los participantes (Barrios et al., 2012). El análisis microgenético ha sido ampliamente usado en una perspectiva cultural e implica la construcción de un marco interpretativo en el que se estudia la emergencia de significados, de posicionamientos y su cambio a través del tiempo. Inicialmente, se transcribieron todas las informaciones incluyendo énfasis en expresiones y tono afectivo; posteriormente, de manera independiente, dos personas del equipo de investigación seleccionaron apartados que correspondían con temas de relevancia para el proceso de transición a la secundaria (por ejemplo, relaciones con pares, conflictos, retos del paso a la secundaria, desempeño académico, entre otros).

Así mismo, se realizó un acuerdo entre observadores de los temas seleccionados y luego se escogieron episodios en función de la riqueza de indicadores que informaran sobre posibles posicionamientos dinámicos de sí y sobre la construcción de CAS; es decir, apartados en los cuales los niños y las niñas hablaran sobre sí mismos y sobre su proceso de transición de manera recurrente, con tensiones o ambivalencias, y con tono afectivo particular. En relación con los otros significativos, los episodios seleccionados incluyeron orientaciones sobre canalización cultural, valores y perspectiva de futuro de los niños participantes. De acuerdo con indicadores emergentes en los marcos interpretativos de los episodios, se procedió a identificar los posicionamientos dinámicos de sí y los CAS.

## Resultados

Los resultados se presentarán con el objetivo de identificar los CAS y los PDS en cada uno de los casos, en el marco de la configuración de la dinámica del *self* dialógico.

### Caso Jorge: emergencia de la responsabilidad

Al inicio de la investigación, Jorge tenía 12 años, era el hijo mayor de una pareja divorciada desde que él tenía dos años. Jorge vivía con su madre y con su hermana menor en una casa alquilada en un barrio de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Palmira y muy cerca de la familia extensa de su madre. Su mamá trabajaba todo el día desde las primeras horas de la mañana hasta la noche. En ocasiones esporádicas, Jorge visitaba a su papá los fines de semana o durante las vacaciones escolares.

En el análisis, se considera que parte del sistema de *self* de Jorge está organizado con un énfasis en un CAS de “responsabilidad”. Afirmar que Jorge es un niño “responsable” se encuentra relacionado con una serie de significados construidos por él a lo largo de su trayectoria de vida y enmarcados en sus procesos de interacción. En las observaciones realizadas en diferentes escenarios del contexto educativo, se encuentra que:

*Jorge siempre está siguiendo las reglas de los profesores. Muestra disposición para realizar las actividades propuestas por los docentes; de ahí que busque hacer su trabajo de la mejor manera. De igual forma, muestra una gran motivación para estudiar y manifiesta una preocupación constante por sacar buenas notas; esto, con el fin de mantener su promedio académico. Jorge, generalmente, se relaciona con el mismo grupo de compañeros de clase, dos chicas, y comparte con ellas su comida. Durante las observaciones, se identificó que Jorge y sus compañeras hablan sobre sus relaciones con otros niños, sobre la escuela, los padres, los conflictos escolares y otros acontecimientos de la vida diaria. En una ocasión, se observó cómo Jorge y sus dos compañeras resolvieron un conflicto juntos; sin embargo, es evidente que el niño prefiere evitar los conflictos -en sus palabras: “no quiero afectar mi observador de estudiante”- (comentario de la investigadora en el diario de campo).*

Otra de las fuentes de información de la cual se derivaron análisis relevantes, en el caso de Jorge, fue la situación semiestructurada del avatar. En ella, Jorge narró:

*Mi avatar se llama Gilbens. Tal vez no lo sepan, pero es una persona. Son unas bestias creadas por Hades para atraer niños, pero lo que Hades no sabía era que le esperaba una nueva partida de vida. Gilbens creció. Él era muy juguetón, amable, curioso e inteligente. A él le gusta mucho jugar a la escuelita con sus amigos para poder aprender y jugar a la vez. Él tenía el sueño de que algún día él sería una persona muy reconocida en todo el mundo (situación avatar).*

Tanto en el discurso construido por Jorge, como en las observaciones realizadas, emerge en el niño un PDS *yo-buen* estudiante, vinculado a una orientación a metas de un futuro exitoso: “ser una persona muy reconocida en todo el mundo” o “cuando termine el colegio, quiero ir a la universidad a estudiar veterinaria o ingeniería” (entrevista semiestructurada). En las conversaciones informales que sostuvo con las investigadoras, el niño insistía en indagar sobre cómo era la universidad y sobre las actividades que allí se desarrollaban. Los indicadores semióticos, observados desde la perspectiva de Jorge, permiten afirmar que el niño se posiciona como un aprendiz responsable, y en la proyección de esa trayectoria exitosa crea significados relacionados con el valor de la responsabilidad, los cuales se configuran como campos hipergeneralizados que guían sus acciones (Valsiner, 2007).

En el contexto de esos procesos de co-construcción de significados, al ser de naturaleza dialógica, confluyen otros significativos que promueven la proyección de esa trayectoria a manera de reconocimiento anticipado, así como también tensiones al interior del sistema del *self*. En el caso de Jorge, tanto su profesor (director de grupo) como su mamá se constituyen en otros significativos que realizan reconocimientos anticipados de Jorge para contribuir, de esta manera, a la dinámica afectiva del *self*. En la entrevista con la madre, ella manifestó:

[Con referencia a la transición de primaria a bachillerato] (...) *sí, porque Jorge cuando estaba en quinto todo bien, cuando ya pasó a sexto el primer periodo iba ya perdiendo como cinco o seis materias, fue duro y no (énfasis) de un momento a otro él me dijo que se hacía responsable: “yo voy a pasar el año bien, voy a sacar bien las calificaciones”. Entonces ya cuando pasamos al segundo (periodo) ya fue como el cambio total, fue el cambio total, ya se vio (...) él no me quería hacer tareas, porque cuando él empezó decía que no quería hacer tareas, decía que estaba aburrido (...) él lo único que me dijo fue: “mami, el otro periodo lo voy a tener excelente”, y ya, eso fue lo que me dijo (entrevista con la madre).*

En la entrevista a la mamá de Jorge, por un lado, se destaca la responsabilidad como un valor que ella ha promovido en el niño, y, por otro lado, es evidente que ella no considera que Jorge sea un buen estudiante. En la entrevista también menciona sobre el colegio: *“No, eso es para él como una responsabilidad, el colegio, pero de que le guste el colegio, no. Porque él a veces me ha dicho ‘mami, qué pereza estudiar’, porque él me lo ha dicho, pero yo qué le puedo decir”.*

Si bien desde la perspectiva de la madre, Jorge no se encuentra interesado en el colegio, sí existen anticipaciones realizadas por ella en cuanto a las características de responsabilidad promovidas de su parte hacia el niño. De igual forma, sobre el futuro, ella espera: *“... que sea una buena persona, que sea una persona excelente, que sea una persona exitosa, que sea mil cosas, lo que uno quiere de mamá a su hijo, que sea lo mejor, ¿sí me entiende?”.*

Por su parte, el docente director de grupo describe a Jorge con características asociadas a lo que, desde su perspectiva, constituye un buen estudiante. En la entrevista refirió: *“es un niño tranquilo, calmado, responsable, estudioso”,* y agregó: *“todos los niños que son buenos estudiantes tienen las mismas características, son callados, no molestan, ponen atención, son responsables y mantienen siempre pendientes de lo que tienen que hacer”,* lo que evidencia el mensaje cultural dirigido a Jorge en relación con lo que debe ser y hacer para formar parte de una categoría de desempeño específica. Se observa, así, que existe una canalización cultural particular sobre lo que significa ser buen estudiante, y esto, al mismo tiempo, promueve un reconocimiento anticipado sobre lo que podrá ser Jorge en el futuro.

El reporte de la madre en la entrevista se aparta de la versión que sobre las acciones de Jorge da el profesor en su interacción cotidiana, como de las observaciones realizadas por las investigadoras en el colegio. En la entrevista y demás escenarios en los que una de las investigadoras interactuó con Jorge, la visión sobre sí mismo da cuenta de tensiones en su sistema del *self* caracterizadas por una dinámica entre los significados construidos por él mismo -ser buen estudiante-, por la voz del profesor -es responsable y estudioso- y por la voz de la madre -a Jorge no le gusta el colegio-. Sin embargo, es Jorge quien, según una internalización activa de los mensajes culturales tanto de su madre como del profesor y del colegio, y tal vez de sus compañeras más cercanas, configura la responsabilidad como un signo regulador en su sistema del *self*, a partir de lo cual emergen posicionamientos como “yo-buen estudiante”. En la entrevista, Jorge afirma: *“para mí es muy importante ser buen estudiante para que cuando yo sea grande poder tener así un... un trabajo estable para poder mantener a mi madre cuando ella ya no pueda hacerlo”.*

En la narración realizada por Jorge, además, es explícito que su proyección de futuro se encuentra orientada hacia alcanzar un éxito laboral a través de la educación. En escenario de la transición escolar, Jorge logra sintetizar activamente mensajes de la canalización cultural, de los procesos anticipatorios de su madre y profesor, para posicionarse como alguien con capacidad de lograr metas claras y objetivos relacionados con la educación y con su futuro.

## Caso Alexa: estabilidad y flexibilidad en el sistema de self

Al inicio de la investigación, Alexa tenía 11 años; vive con su abuela materna y es única hija. Su mamá fue a vivir a Chile cuando Alexa tenía cinco años y la dejó al cuidado de su abuela de 75 años (la ha visitado una vez, cuando la niña hizo la primera comunión). De su papá no se sabe nada, según lo mencionan la abuela y la niña. Alexa y su abuela viven en un parqueadero cerca de la plaza de mercado, allí no cuentan con servicio

de agua, por lo que la niña debe cargar baldes todos los días desde una casa cercana en la cual vive su tío. En sus rutinas, la niña realiza diversos oficios, como, por ejemplo, lavar su ropa y cargar el agua. De igual forma, Alexa es la encargada de hacer el mercado de su casa (en general, pide la compañía de Daniel, su compañero de clase). Su abuela no tiene ningún grado de escolaridad, no lee ni escribe; su mamá terminó la secundaria.

En el caso de Alexa, se ha caracterizado la emergencia de un CAS hipergeneralizado que se ha denominado “autonomía”, constituido por significados atribuidos por ella misma y por los otros como una niña capaz de regular sus acciones con independencia de los deseos de otros. De ese CAS, se deriva un PDS que aquí se denomina como *yo*-autónoma. En la información construida, se puede afirmar que la autonomía en la niña se configura a partir de dos escenarios significativos de interacción, el hogar y la escuela. En la relación que Alexa tiene con su abuela y en el posicionamiento que ella asume en el hogar, se observa una niña con múltiples responsabilidades claramente definidas, como, por ejemplo, realizar los oficios de la casa, comprar el mercado y regularse en los deberes del colegio:

Conversación informal con la investigadora.

Conversación informal con la investigadora.

Alexa: “*Mi abuela dice: ‘¿Alexa, usted va a lavar el uniforme, yo no le voy a volver a lavar nada!’ (imitando la voz de la abuela)*”.

Investigadora: “*¿Y por qué?*”.

Alexa se queda callada por un momento, mira a la investigadora y riéndose comenta: “*Que porque ya estoy lo suficientemente grande para lavar mi propia ropa*”.

Entrevista con la abuela

Abuela: “*En la mañana se levanta a las 4:30 a. m., cuando tiene ropa para lavar la lava (...), se alista y se va para el colegio; en la tarde llega, almuerza y se acuesta a dormir (...) ya por la tarde, como a las 6:30 p. m., se levanta a cargar el agua*”<sup>8</sup>.

[La abuela habla sobre la relación de Daniel y Alexa]

Entrevistadora: “*Ah, comparten juntos. ¿Y qué otras cosas hacen?*”.

Acudiente: “*Y cuando tienen que ir al centro a comprar alguna cosa*”.

Entrevistadora: “*Ah, ¿van los dos?*”.

Acudiente: “*Sí, cuando ella tiene que hacerme la remesa a veces lo llama pa’ que la acompañe*”.

Entrevistadora: “*Ah... ¿Alexa hace remesa?*”.

Acudiente: “*Sí*”.

Conversación informal entre la investigadora, Alexa y su compañero Daniel.

Investigadora (refiriéndose a unos tatuajes de *sticker* que vende Alexa en el colegio): “*¿Quién te lleva a comprarlos?*”.

Alexa: “*Nadie, yo voy sola al centro*” (se expresa con orgullo).

Investigadora: “*¿Sí? ¿Tu abuelita te deja ir sola?*”.

Daniel mira a la investigadora y le dice: “*Es que queda cerca de la casa de ella*”.

Alexa: “*Sí. Queda muy cerca*”.

Daniel: “*Como a tres cuerdas. A ella le queda cerca todo, la galería, el centro, el supermercado, todo*”.

(...)

Alexa: “*Yo voy sola al supermercado a comprar*” (se expresa con orgullo) (conversación informal con una de las investigadoras).

Adicionalmente, en las entrevistas, Alexa y su abuela comentaron que la niña permanecía mucho tiempo sola en casa y que decidía por sí misma cuáles actividades realizar, sin la orientación de un adulto. De igual forma, aparece el manejo del dinero como algo importante en la vida de Alexa, pues ella, su compañero Daniel y su abuela hacen referencia a que es “buena negociante”. Se observa la emergencia de un PDS *yo-negociante*. La niña se posiciona como buena negociante y esto le brinda posibilidades para el desarrollo de su autonomía en un contexto en el cual los adultos, en general, proporcionan orientaciones sobre la crianza de tipo imperativo. En las entrevistas y en las observaciones, en las cuales emergieron indicadores relacionados a *yo-autónoma*, era evidente una fuerte intensidad afectiva en torno a la posibilidad de Alexa de tomar sus propias decisiones.

En este caso, vemos cómo el hogar (a través de la canalización cultural de su abuela) se configura como un escenario de desarrollo en el cual emerge la oportunidad para la participante de orientar sus acciones de manera independiente, y esto se constituye como un signo regulador capaz de crear estabilidad en su sistema del *self* (Valsiner, 2007). De esta manera, la autonomía, como signo regulador, crea condiciones para generar herramientas personales que le permiten construir orientaciones y toma de decisiones en el marco de una perspectiva de futuro (Mattos, 2018). Asimismo, en la construcción de la autonomía se generaliza a la escuela como segundo escenario de desarrollo. Allí, Alexa se posiciona como una buena negociante y esto le permite alcanzar un lugar relevante en el contexto de las interacciones con sus compañeros de clase.

### *La tensión “ser buena-no ser buena estudiante”: la extroversión como un tercer posicionamiento del self*

La configuración del *self* se caracteriza por una dinámica reguladora de signos impregnados de un fuerte carácter afectivo. En el caso de Alexa, se caracterizaron dos PDS que surgen en la escuela, uno como buena estudiante y otro como mala estudiante. Entre estos dos posicionamientos emerge una fuerte tensión, pues, por un lado, ella no se considera muy buena estudiante (sus otros significativos, abuela y profesor, tampoco), pero es evidente que se esfuerza por mejorar:

Alexa: “Pues yo mejoré de puesto, subí al 10”.

Investigadora: “¿Tú en qué puesto estabas?”.

A: “Yo estaba en el 24. Yo solo... yo solo necesito quitar dos materias de ahí y pues si me queda una, paso también el año”.

I: “¿Por qué? ¿Qué materias vas perdiendo?”.

A: “Tres áreas, matemáticas, estadística y geometría... ¡Ah, es que esa cucha también! (molesta, se refiere a la profesora), yo no había venido a clases porque estaba enferma y nadie me dio copia, yo no sabía de los trabajos” (entrevista avatar).

En el caso de Alexa, el soporte que brinda el hogar para el desarrollo de las actividades académicas es precario, pues su abuela no lee ni escribe. En las entrevistas con la participante y su abuela, fue claro que no hay otras personas presentes que proporcionen guía u orientación en las actividades académicas a la niña. El desempeño académico de Alexa es bajo, principalmente en las asignaturas que tienen que ver con matemáticas. Esto último entra en tensión con su evidente capacidad de manejar el dinero, es decir, con su *yo-negociante*.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que, como una forma de lidiar con la tensión entre estos dos posicionamientos, ser buena-no ser buena estudiante, emerge un tercer posicionamiento: “*yo-extrovertida*”. En este análisis, se caracteriza “ser extrovertida” como un signo de carácter regulador. Alexa se identifica como una persona “traviesa” o, como lo dice ella y sus compañeros, “recochera”, y esto permite que se sienta reconocida y parte del sistema de la escuela:

Entrevista sobre el avatar

Entrevistadora (E): “¿Qué diría la princesa Carolina (avatar construido por Alexa) sobre ti?”.

Alexa (A): “Pues, no sé”.

E: “¿Qué se te ocurre?”.

A: “Muy recochera” (sonriendo).

E: “¿Qué más?”.

A: “Pues, muy cansona” (orgullosa).

(...)

E: “¿Y qué más opina sobre ti?”.

A: “Pues, que soy muy recochera, mucha recochá”.

E: “¿Sí?... ¿Por qué recochera?”.

A: “A mí me encanta la recocha, me encanta recochar”.

Conversación informal entre la investigadora, Alexa y algunos de sus compañeros:

Alexa: “No, nadie es mi amigo en el salón; además, nadie comparte cuadernos”.

Investigadora: “¿Y por qué nadie es tu amigo?”.

A: “No sé (alza los hombros), no, no soy tan sociable. Mi único amigo es este gordo (señala a un compañero que tiene cerca, Daniel), jahh! y ella (señala a una de las niñas) y ella (señala a otra de las niñas)”.

Niña 1: “¡Ab!, pero no es así, pero recochera sí es. Usted la viera como habla de feo en el salón. La profesora le dice: ‘si le pagaran por hablar, estaría de hace rato rica’”.

A: “¡Ab (gritando), es que esa profesora también! Ríos también mantiene cuchicheando en el salón y a la única que regaña es a mí (los demás niños se ríen)”.

Las relaciones sociales a Alexa le generan tensión afectiva, pues, por un lado, ella siente y expresa que no tiene amigos, pero, por otro lado, se ve muy extrovertida y tiene una muy buena relación con Daniel y con dos niñas más del curso. En las conversaciones entre Alexa y algunos de sus compañeros del salón, fueron evidentes las frecuentes discusiones y agresiones físicas que se presentan entre ellos. De igual manera, la niña reconoce explícitamente que es “recochera” y que es algo que otras personas identifican en ella.

Se afirma, entonces, que ser extrovertida se convierte en signo regulador, en la medida en que le permite estabilidad al sistema del *self* de la participante y, al mismo tiempo, le otorga un lugar de reconocimiento dentro del contexto escolar. Los signos reguladores como la autonomía y la extroversión, en el caso de Alexa, funcionan como procesos autorregulatorios que garantizan estabilidad en su sistema del *self* y promueven posibilidades de futuro.

## Discusión

Los casos de Jorge y Alexa permitieron describir cómo el *self* se configura a partir de las relaciones singulares que establecen los niños con sus otros significativos en un escenario particular de transición: el paso de la escuela primaria a la secundaria. En las informaciones analizadas emergió una dinámica del *self* que da cuenta de este como un fenómeno cultural-personal, enmarcado en la construcción de significados flexibles en el escenario de una cultura colectiva (Oliveira, 2017; Valsiner, 2007; Wortmeyer, 2022). En coherencia con el estudio de Mattos (2018), tanto en Jorge como en Alexa son evidentes ciclos de construcción de significados que traen flexibilidad al sistema del *self* y que favorecen la creación de posibilidades de futuro. De igual forma,

se observó que la canalización cultural y el reconocimiento anticipado que realizan los adultos se integran en los procesos de construcción de trayectorias de vida, pues los niños internalizan activamente estos mensajes y los transforman en posicionamientos sobre sí mismos; por ejemplo, en el caso de Jorge, como responsable, o en el caso de Alexa, como buena negociante.

En contraste con el estudio de Mosquera y Estrada (2021), en el que las responsabilidades del primer grado de secundaria -sumadas a la pandemia por el covid-19- ejercían fuertes presiones sobre los participantes, generando una visión negativa del proceso de transición, la presente investigación muestra cómo para Jorge la responsabilidad se constituye en un signo regulador que le permite tener una visión positiva sobre sí mismo y sobre su proyección de futuro.

Específicamente, en el caso de Jorge, se observa la construcción de un signo de carácter flexible, ser buen estudiante, el cual se configura en el momento de la transición escolar a partir de la internalización de las sugerencias culturales del profesor, quien lo ve como un buen estudiante, y también a partir de orientaciones más amplias de la cultura colectiva (por ejemplo, valores promovidos en la escuela, familia extensa, sobre la importancia de la educación).

En el caso de Jorge, se observa que la madre no expresa una visión del niño como buen estudiante; sin embargo, realiza anticipaciones sobre una expectativa de futuro que funciona como un reconocimiento de las posibilidades que podría tener el participante (por ejemplo, a través de mensajes relacionados con un futuro en la universidad). Adicionalmente, logró identificarse un CAS que se configura a través de significados hipergeneralizados relacionados con la emergencia de la responsabilidad como un valor que se construye en los momentos de transición y que brinda estabilidad al sistema del *self* dialógico, lo que coincide con otras investigaciones (Mattos, 2016; Mosquera y Estrada, 2021; Zittoun, 2007). En la investigación de Mattos (2016) y en la de Zittoun (2007) se enfatizó en la emergencia de la responsabilidad como un campo afectivo que permite a los sujetos, durante las transiciones en la juventud, la creación de recursos culturales capaces de promover posicionamientos hacia el futuro.

En el caso de Alexa, se encuentra un panorama en el cual las sugerencias culturales ofrecidas por la familia están más orientadas al cumplimiento de tareas en el hogar que a canalizaciones sobre el reconocimiento de las capacidades de la niña o anticipaciones sobre una perspectiva de futuro. Sin embargo, Alexa logra crear recursos como, por ejemplo, ser extrovertida y ser autónoma, los cuales se configuran como dos signos hipergeneralizados con una intensidad afectiva que permite la regulación, flexibilidad y estabilidad en el sistema del *self* (Mattos, 2021). A través de un PDS *yo*-autónoma, la niña se posiciona como una persona capaz de tomar decisiones y asumir responsabilidades en su futuro inmediato, lo cual la ubica en un lugar de agente activo de su proceso de desarrollo.

Durante el proceso de transición, Alexa se debate con tensiones en sus posicionamientos, como sentirse mal estudiante, pero, al mismo tiempo, con posibilidades de mejorar. Esto último es coherente con los estudios de Roncancio-Moreno y Branco (2017), con el de Cavalcante (2019) y con el de Estrada y Mosquera (2021), en los cuales se afirma que, durante los procesos de transición que implican escenarios institucionales -como la escuela-, los niños se enfrentan a exigencias académicas que los confrontan con su saber, pero, principalmente, con sentimientos de capacidad o incapacidad.

Adicionalmente, son claras algunas tensiones en las relaciones sociales establecidas entre la niña con sus compañeros de clase más cercanos; por un lado, siente que no tiene amigos, pero, por otro, es con ellos con los que comparte diversas experiencias que la posicionan como una persona extrovertida. Ser “recochera” se constituye como un reconocimiento sobre sí misma con una fuerte intensidad afectiva que le permite tener un lugar en el sistema que representa la escuela.

Por otro lado, este tipo de estudios destaca la dimensión semiótica-afectiva de los niños en sus múltiples contextos, pero con énfasis en el contexto educativo, lo cual se distancia de las corrientes intelectualistas en las que las intervenciones educativas se abordan solo desde lo cognitivo-intelectual. El abordaje presentado en este estudio se adhiere a investigaciones de la perspectiva cultural en las que se llama la atención sobre la

consideración de la totalidad de un individuo (Matusov, 2015), para la comprensión y el acompañamiento de los procesos educativos.

Lo que implica, entonces, como segunda cuestión, la consideración de la escuela como un espacio en el que converge la diversidad y en el que se entretejen tensiones individuales y sociales como una oportunidad para la construcción de significados (Matusov y Marjanovic-Shane, 2012).

Finalmente, este estudio contribuye a enriquecer el campo de conocimiento y reflexión teórica en psicología cultural, el cual ha tenido una reciente expansión y articulación con otras perspectivas como la teoría del *self* dialógico (Branco y Oliveira, 2019; Mattos, 2021). Por otro lado, en cuanto a los aportes metodológicos, es importante destacar en este tipo de estudios la necesidad de permitir a los participantes hablar sobre sí mismos, construir narrativas sobre sus historias y su vida, lo cual favorece procesos de reflexión y reorganización interna (Freire y Branco, 2019; Trindade, 2017). Investigaciones cualitativas de corte idiográfico, como la presente, permiten centrarse en la construcción de significados singulares, que representan formas en las cuales los sujetos vivenciamos el presente y, al mismo tiempo, proyectamos posibilidades de futuro.

Se recomienda, para futuros estudios, ampliar las fuentes de información, tanto con los participantes como con sus otros significativos (padres, maestros, cuidadores, entre otros), de manera que se pueda caracterizar mayor diversidad de indicadores que informen sobre los posicionamientos dinámicos de sí de los niños y sobre los múltiples procesos de desarrollo involucrados en la co-construcción de trayectorias subjetivas.

## Referencias

- Barrios, A., Barbato, S., & Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología*, 30(2), 249-279. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472012000200002&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472012000200002&lng=pt&tlng=es).
- Branco, A., & Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 13-22. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17208>
- Branco, A., & Oliveira, M. (2019). Dialogical Self Development in Obese Women: A Cultural Psychology Longitudinal Study. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 262-276. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7989>
- Rengifo-Herrera, F., & Branco, A. (2014). Values as a Mediational System for self-construction: contributions from Cultural Constructivism. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 304-326. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-417X2014000200007&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2014000200007&lng=en&tlng=en).
- Cavalcante, L. (2019). *Dinâmicas das significações de si e transições de desenvolvimento de uma criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37239>
- Freire, S., & Banco, A. (2019). Dynamics between self and culture in school: A dialogical and developmental perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.004>
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. DOI: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- Mattos, E. (2016). A mediação semiótica da “responsabilidade”: um estudo sobre a construção de valores na transição para a vida adulta. *Psicologia USP*, 27(2), 178-188. <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20160002>
- Mattos, E. (2018). Anticipatory Recognition: Creating a Cycle of Flexible Meanings in Intergenerational Relations. In I. Albert, E. Abbey & J. Valsiner (Eds.), *Trans-generational family relations: Investigating ambivalences* (pp. 73-98). Information Age Publishers.

- Mattos, E. (2021). Exploring Imaginative Processes in Adolescence: A Case Study Following Cultural-Dialogical Approach. In P. Fossa (Ed.), *Latin American Advances in Subjectivity and Development* (pp. 43-61). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72953-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72953-0_4)
- Mattos, E., & Pontes, V. (2020). Self-Imaging in the Transition to Adolescence: Exploring a Semiotic-Cultural Approach to Self-Development. In M. C. Santos, A. Uchoa & S. Ferraz (Eds.), *Psychology as a dialogical science* (pp. 73-93). Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-44772-4\_4
- Matusov, E. (2015) Values in dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy*, 3, 1-20. DOI: 10.5195/dpj.2015.141
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2012). Diverse approaches to education: Alienated learning, closed and open participatory socialization, and critical dialogue. *Human Development*, 55(3), 159-166. DOI: 10.1159/000339594
- Mosquera, D., & Estrada, L. (2021). “¿Qué estrés ¡COVID y bachillerato!”: desarrollo del Self en estudiantes durante la transición de primaria a secundaria [Tesis de maestría no publicada, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Oliveira, M. (2017). *Corpo, cultura e obesidade: desenvolvimento de posicionamentos dinâmicos de si em mulheres submetidas à gastroplastia* [Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília].
- Ribeiro, G., & Freire, S. (2018, 10-12 de octubre). *Desafios das práticas colaborativas de aprendizagem na educação superior* [Ponencia]. VIII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje: Modelos educativos, retos para los docentes en la diversidad de contextos de formación, Barranquilla, Colombia. <https://www.renata.edu.co/eventbrite-event/viii-congreso-mundial-de-estilos-de-aprendizaje-modelos-educativos-retos-para-los-docentes-en-la-diversidad-de-contextos-de-formacion/>
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. (2017). Developmental trajectories of the Self in children during the transition from preschool to elementary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 38-50.
- Roncancio-Moreno, M., & Aristizábal, D. (2019). Modalidades de interacción y emergencia de valores sociales en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 455-470.
- Roncancio-Moreno, M., Bermúdez-Jaimes, M. E., & Branco, A. (2019). El desarrollo del sí mismo en la infancia: Contribuciones teóricas y metodológicas desde la teoría del Self dialógico (TSD) y la psicología semiótico-cultural. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 77-88. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12107>
- Salvatore, S., Gennaro, A., & Valsiner, J. (Eds.) (2012). *Making sense of infinite uniqueness*. Information Age Publishing.
- Trindade, B. (2017). *As significações de si das crianças abrigadas: um estudo de caso com crianças que passaram por reinserção familiar* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23977>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage Publications, Inc.
- Wortmeyer, D. S. (2022). *Deep Loyalties: Values in Military Lives*. Information Age Publishing
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211. DOI: 10.1177/110330880701500205
- Zittoun, T. (2012). Life-course: A socio-cultural perspective. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 513-535). Oxford University Press.
- Zittoun, T. (2014). Transitions as dynamic processes — A commentary. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 232-236. DOI: 10.1016/j.lcsi.2014.02.010

## Notas

- 1 La financiación del estudio corresponde a convocatoria interna de la Universidad Cooperativa de Colombia, Cali y la Universidad Pontificia Bolivariana, Palmira. Las tres autoras tienen igual participación en este artículo, en términos de ideas, diseño, análisis, interpretación de datos y en la discusión de los resultados
- 2 Psicóloga, Ph. D. en Procesos Humanos y de la Salud, Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle, Colombia. Correo de contacto: monica.roncancio@correounivalle.edu.co Campus Universitario Melendez, Calle 13 # 100-00. Cali. ORCID: (<https://orcid.org/0000-0001-6936-9840>)

- 3 Magister, Profesora en Universidade de Brasília, Instituto de psicología. [danna.oviedo@aluno.unb.br](mailto:danna.oviedo@aluno.unb.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9982-3047>
- 4 Especialista en Psicología. [katherine.diaz.uegui@correounivalle.edu.co](mailto:katherine.diaz.uegui@correounivalle.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7745-0171>
- 5 Para efectos del presente manuscrito, se utilizará el término en inglés “self”, pues corresponde, específicamente, a la perspectiva teórica del self dialógico, la cual utiliza esta misma traducción al español.
- 6 De acuerdo con la Ley 115 de 1994, que lo regula, el sistema educativo colombiano se organiza en los niveles de educación inicial, preescolar, básica, media, técnica y superior. El nivel básico está compuesto, a su vez, por los ciclos de primaria (grados 1 a 6, nivel CINE 1 de clasificación de la Unesco) y secundaria (grados 7 a 9, nivel CINE 2 de la Unesco). Considerando que las personas ingresan a la educación básica alrededor de los 6 años, pasan al ciclo de secundaria aproximadamente a los 12. Así, la niñez de las y los estudiantes colombianos suele transcurrir en el ciclo de primaria, mientras que su adolescencia inicia durante la secundaria.
- 7 Los nombres de los niños se cambiaron para proteger su identidad.
- 8 Alexa y su abuela viven en un parqueadero y en el espacio que tienen no hay suministro de agua, por lo que Alexa debe llevar el agua que van a consumir desde un lugar cercano donde hay una manguera.

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

*Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo:* Roncancio-Moreno, M., Aristizábal, D. y Díaz-Upegui, K. (2022). Construcción del *Self* dialógico en la transición de la escuela básica a la secundaria. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1- 32. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI20.cstb