



# Una Aproximación Semiótica al Desarrollo de la Cognición Social: Agencialidad y Transiciones en el Contexto Escolar Colombiano

*A Semiotic Approach to the Development of social Cognition: Agency and Transitions in Colombian Schools*

**Danna Aristizábal**

Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia

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

✉ [dannaaristizabal00@usc.edu.co](mailto:dannaaristizabal00@usc.edu.co)

## Resumen

Se realiza un análisis al concepto de agencialidad y su relación con las transiciones escolares en la adolescencia. La agencialidad es un constructo de naturaleza semiótica que integra la dimensión cultural y cognitiva del desarrollo social. El texto destaca los principales cambios que se dan al inicio de la adolescencia, situados en el contexto de violencia en Colombia, y discute las transiciones como espacios simbólicos en los que se articulan cambios sociocognitivos que pueden dar lugar a agencialidades en la escuela. Se discuten las particularidades del concepto de agencialidad y sus ventajas ante propuestas de reduccionismo cognitivista y las perspectivas

**Cita este capítulo / Cite this chapter**

Aristizábal, D. (2025). Una Aproximación Semiótica al Desarrollo de la Cognición Social: Agencialidad y Transiciones en el Contexto Escolar Colombiano. En: Erazo, O. y Martínez Flórez, J. F. (eds. científicos). *Alcances en neurociencias cognitivas - Tomo 5. Neurociencias y Desarrollo Humano: un Enfoque Integrador para Comprender la Complejidad de la Experiencia Social.* (pp. 243-258). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9786287770607.6>

dominantes de los procesos educativos modernos en Colombia y en América Latina para orientar posibles intervenciones en el contexto escolar.

**Palabras clave:** educación, adolescencia, desarrollo afectivo, psicología del desarrollo.

## **Abstract**

*This chapter analyzes the concept of agency in relation to school transitions during adolescence. Agency is a semiotic construct integrating the cultural and cognitive dimensions of social development. The text discusses the main changes at the beginning of adolescence in the context of violence in Colombia and presents transitions as symbolic spaces in which sociocognitive changes occur. It also discusses the particularities of the concept of agency and its advantages over cognitivist reductionist proposals, as well as prominent perspectives on modern educational processes in Colombia and Latin America.*

**Keywords:** education, adolescence, affective development, developmental psychology.

## **1. Introducción**

En la psicología, los abordajes del desarrollo social han estado, fundamentalmente, permeados por tradiciones cognitivistas clásicas. Algunas teorías (Kohlberg, 1984; Piaget, 1932/1984) concentraron sus explicaciones en el comportamiento moral, realizaron aportes al campo de conocimiento, en tanto reconocieron al sujeto como responsable de su comportamiento moral, aunque mantuvieron una noción individualista del desarrollo. Asimismo, plantearon herramientas metodológicas, como los dilemas, que redujeron situaciones humanas complejas a dicotomías bueno/malo, dejaron de lado las características sociales, culturales y de los procesos de interacción para la toma de decisiones morales (Branco & Lopes de Oliveira, 2018).

Este capítulo analiza el concepto de agencialidad y su relación con las transiciones escolares en la adolescencia. La agencialidad se toma como un constructo que permite pensar el desarrollo social con la complejidad multifactorial de las interacciones y los contextos culturales, considerando la dimensión cognitiva de los procesos sociales, y las particularidades culturales, interactivas y de la experiencia misma del sujeto en la toma de decisiones. En este sentido, se destacan los principales cambios que se dan al inicio de la adolescencia, situadas el contexto de violencia en Colombia. De ahí, se discuten las transiciones como espacios simbólicos en los que se posibilita la emergencia de la agencialidad y sus efectos en el desarrollo social y cognitivo de los sujetos en un contexto escolar moderno urbano occidental.

A partir de los diez años, se considera que los individuos atraviesan un momento en el que experimentan cambios físicos, cognitivos y sociales (Richardson, 2004). Destacado por el desarrollo de habilidades de pensamiento como el razonamiento hipotético y la metacognición (Keating, 1990; Piaget, 1991, Piaget & Inhelder, 1969) y la emergencia de nuevas expectativas sociales y demandas en la definición de roles.

Específicamente, algunos estudios (Giordano, 2003; McDade & Harris, 2018) han afirmado que, durante el inicio de la adolescencia, la dimensión social del desarrollo cobra una importancia alta, en tanto se complejizan y se diversifican las relaciones sociales. Aunque la familia continúa siendo fuente primaria de apoyo, control y socialización, los pares asumen cada vez más un papel destacado y los procesos de socialización son atravesados por los valores culturales adquiridos previamente.

Dichas consideraciones sobre el desarrollo social son especialmente particulares en el contexto colombiano, pues se han identificado consecuencias en el desarrollo social y en la dimensión intersubjetiva (Posada & Parales, 2012), de niños, niñas y jóvenes relacionados directa o indirectamente con entornos violentos. En evaluaciones de tipo moral o intersubjetivo, predominan posiciones y reflexiones orientadas a intereses individuales por encima de perspectivas sociales de las situaciones (Quintero & Vasco, 2007). Las posiciones

morales de los jóvenes parecen asociarse a la percepción de daño o beneficio de lo propio o lo cercano, del cubrimiento de las propias necesidades afectivas y de protección, más que al reconocimiento de la dimensión social (Echavarría & Vasco, 2006).

Adicionalmente, estudios en otros contextos sobre niñez, juventud y entornos violentos han afirmado que la exposición a la violencia en niños y adolescentes tempranos se asocia con dificultades en la regulación emocional, desajuste psicosocial, expectativas pesimistas para el futuro (Houltberg et al., 2012), así como con la aparición de estilos de regulación emocional y cognitiva social poco adaptativos (Schwartz & Proctor, 2000).

De forma general, la complejización y diversificación de las relaciones sociales que se establecen en este momento de la vida están referidas a la importancia que el individuo otorga a cada vínculo, en comparación con otras relaciones (Giordano, 2003). Así, las evaluaciones que el individuo hace sobre sus relaciones, y sobre el lugar que él mismo ocupa en esas relaciones, orientan las formas de interactuar con los otros. Estas evaluaciones pueden basarse en acciones o intereses en común, criterios de jerarquía social o prestigio, amistad y, en general, elementos subjetivos del afecto, es decir, en construcciones semióticas culturales, resultantes del curso de su desarrollo.

En el contexto escolar colombiano, en la preadolescencia (10 a 11 años), los niños y niñas enfrentan el paso de educación primaria a secundaria, en el que asumen reorganizaciones en la dinámica escolar. Dichas modificaciones se expresan en las interacciones cotidianas y generan cambios en las experiencias que tienen lugar en marcos de actividad sociocultural -frames- (Zittoun, 2008), expresados en diferentes formas de organización de las instituciones y que pueden contribuir o limitar los procesos de transformación (Miranda, 2022).

Estos cambios, tanto del orden de la escolarización, como de las prácticas culturales y madurativas, pueden ser considerados como eventos que generan discontinuidad o ruptura en el flujo de experiencias de los niños y niñas, y les demandan procesos de ajuste al entorno y la reconfiguración de sus formas de actuar y pensar (Zittoun, 2012). Este tipo de rupturas, por su naturaleza sistémica,

transformadora y heterogénea en sus resultados, son momentos de cambios catalíticos (Cabell & Valsiner, 2013; Marsico & Varzi, 2016) que requieren el ajuste de las comprensiones y significados de las acciones y posicionamientos en el mundo, para generar la novedad propia de los procesos de desarrollo.

Específicamente, las transiciones exigen al sujeto el ajuste de los modos de comprender y actuar en el mundo, de las formas de interpretar y afrontar las situaciones cotidianas, o negociarlas, como en el caso de un conflicto o desacuerdo y también, transformaciones en los procesos de creación de sentido de sí mismo, implicados en el encuentro con los otros y con los procesos educativos en el presente, en relación con un tiempo pasado y futuro, así como la elaboración de las emociones y experiencias a través de sus recursos simbólicos (Zittoun, 2008).

Las nuevas condiciones del contexto le implican al individuo vivencias de movilidad entre espacios, tiempos y prácticas en el mundo escolar (Miranda, 2022), que habían sido establecidas previamente y orientaban las formas de interactuar y, ante la novedad, son llamadas a la transformación.

Las transformaciones durante la transición ocurren en dinámicas armónicas y disonantes (Mieto, et.al, 2016), a través de choques entre fuerzas de permanencia e innovación (Bakhtin, 1984) y tienen lugar en las elecciones y acciones que los individuos asumen en las oportunidades y límites que imponen las circunstancias históricas y sociales – como el escenario de conflicto armado prolongado en Colombia, en tiempos y espacios específicos – que en este caso, se expresan en el contexto escolar.

Ante el cambio, el individuo no es estrictamente dominado por fuerzas culturales, sino que participa del rumbo de su desarrollo, en el camino de su propia historia y sus propias prácticas (Rose, 1996), es decir, de su posibilidad de agencia. Sus actuaciones son el resultado de la interpretación de las situaciones cambiantes, a través de sus afectos, y se expresan en los posicionamientos que asume.

Según Rosa (2016), las actuaciones frente a la novedad son resultado de un proceso semiótico-afectivo que orienta al individuo hacia la

consciencia o comprensión de las situaciones en las que tiene lugar su vivencia. Se trata de una síntesis semiótica (Rosa & González, 2013) que tiene base en las sensaciones que surgen ante las situaciones novedosas y que el individuo evalúa como un estado afectivo, que a su vez activa la atención y la búsqueda de la fuente del cambio de sentido en su entorno.

La agencialidad (Gillespie, 2012) es justamente el proceso de síntesis semiótica afectiva en el que los sujetos interpretan las situaciones cambiantes, las transiciones en el curso de su desarrollo, y se expresa en los posicionamientos que asume (Rosa, 2016). El concepto ha sido relacionado al desarrollo del autocontrol, de la autorregulación, de procesos reflexivos, de autoevaluación de la dimensión experiencial y afectiva, especialmente cuando se presenta alguna ruptura de orientaciones o acciones esperadas.

Los procesos de construcción de agencialidad están fuertemente ligados a la reflexividad, que ocurre en dinámicas de identificación. La identificación puede ser considerada como un proceso cognitivo-recursivo (Perinat, 1995), que responde a la posibilidad humana de comprender el “lugar del otro” en una situación determinada, implica un movimiento hacia afuera de la situación propia, bien sea para “volver sobre sí mismo”, o para enfocarse en la situación de otro.

En la génesis de la agencialidad, se desencadena, entonces, una continua evaluación de los estados internos-propios y la búsqueda de significados que permitan interpretar los fenómenos del entorno. Las personas establecen una relación semiótica entre los eventos y sus sensaciones sobre estos, representadas por símbolos sociales ya reconocidos (como agradable, incómodo, acogedor, etc.). Cuando se emparejan símbolos y fenómenos, las sensaciones llegan a la conciencia con el nombre cultural que define la experiencia, es decir se significan, toman un carácter social, pueden ser comunicadas, y, en adelante, orientan el rango de habilidades y disposiciones psicológicas de las personas para actuar (Brinkmann, 2011) ante los cambios de su entorno.

Las actuaciones propias son evaluadas a partir de afectos, como categorías culturales, que permiten juzgar los propios desempeños frente a una tarea o frente a otros. Esta evaluación es fundamental

en el principio de la agencialidad, pues, solo en la concepción de sí mismo como objeto a ser evaluado, es posible orientar las acciones propias hacia ese objeto (o sea, hacia sí mismo), y así gobernar las propias actuaciones.

Las valoraciones de las actuaciones propias y de los demás, y de agentes, bien sea de uno mismo u otro, ocurren a través de criterios establecidos culturalmente, en algunos casos como normas y reglas con las que se operan en los contextos, y que indican lo que es bueno, aceptado o rechazado (Rosa, 2016). Estas valoraciones, entonces, se configuran como criterios de naturaleza social y cultural, incluso morales, que orientan las actuaciones y sus reajustes en el curso del tiempo de las experiencias de las personas. Es decir, se configuran como mediadores semióticos, que permiten actuar independientemente de la situación inmediata (Gillespie, 2012).

Estos procesos de agencialidad y reflexividad ocurren en dinámicas de identificación y distanciamiento. El distanciamiento se refiere a la posibilidad del individuo de “saltar fuera” de la acción en curso-presente- para reflexionar sobre sí mismo y mediar en la actividad. Es decir, el individuo es, a la vez, actor inmerso en la actividad y agente reflexivo distanciado de la situación inmediata (Valsiner, 2000). El lenguaje y, en general, formas semióticas y simbólicas posibilitan el distanciamiento, pues constituyen en recursos que trascienden circunstancias inmediatas.

Por su parte, la identificación responde a la posibilidad humana de comprender el “lugar del otro” en una situación determinada (Gillespie, 2012). Tanto el distanciamiento como la identificación implican un movimiento hacia afuera de la situación propia, aunque en el caso del distanciamiento para “volver sobre sí mismo”, mientras que en la identificación para enfocarse en la situación de otro.

Estos procesos, que pueden ser considerados como de toma de perspectiva en un sentido cognitivo (Stahl, 2016; Tomasello, 1999), no se reducen a una operación mental, pues toman sentido en las emociones e interpretaciones que se generan en la reflexividad sobre las acciones propias, las acciones de los otros y los espacios sociales en los que se actúa. Así, las evaluaciones que hacen los niños y niñas

en el inicio de su adolescencia, durante la transición escolar, sobre ser un estudiante de secundaria, sobre la amistad y el compañerismo o sobre ser buen o mal estudiante, son valoraciones que cobran sentido como expectativas de los significados de sí compartidos por los y las estudiantes en su escuela (Miranda, 2022; Ramos-Oliveira, 2016), orientados por procesos afectivos (Roncancio, et al., 2022) en movimientos de identificación y distanciamiento.

Es decir, estos recursos semiótico-afectivos, socioculturales, orientan las actuaciones de las niñas y niños durante su periodo de transición escolar, y dan lugar a transformaciones en su sistema psicológico. En la medida que dichos recursos posibilitan la reflexividad, le permiten al niño o niña ser agente de sus propias experiencias, ganar más control sobre sus propias acciones, y así, reducir la ambivalencia (Abbey, 2019) de las situaciones cambiantes y demandas del presente (Zittoun, 2008; Carlucci et al., 2011).

También, identificar y reajustar sus propios desempeños, resultados y habilidades y expectativas de sí misma le permite al individuo dar un sentido a las actuaciones en el curso de su vida (Rosa, 2007), como sentido autobiográfico (Rosa & Blanco, 2007). En este proceso de actualización de significados, los sujetos conectan eventos pasados y futuros a la experiencia presente (Rosa & González, 2013), para aprender de sus vivencias y tejer sus perspectivas de vida (Zittoun, 2015).

En otras palabras, las actuaciones que los individuos despliegan para dar sentido a la vida, para crear una convergencia con el entorno que les sea significativa, son actos de creación de significado (Simmel, 1997), que ocurren en función de sus experiencias, de las demandas del entorno, de lo que saben de su pasado y de lo que imaginan de su futuro.

## **2. Discusión**

Esta aproximación a los procesos de desarrollo cognitivo-social en la que se toma al sujeto como protagonista de su propio proceso y las dinámicas de reflexividad sobre sí mismo, sobre los otros y sobre las situaciones esenciales para el desarrollo, no solo pretenden

superar el reduccionismo cognitivista, sino que discute con las perspectivas dominantes de los procesos educativos modernos en Colombia y en América Latina, en donde los sentidos de la educación secundaria han transitado hacia un fuerte vínculo con el mundo del trabajo, considerando que los jóvenes, en especial de los sectores populares, deben ser preparados para la búsqueda de empleo (Silveira, et. al, 2022).

Se trata del proyecto modernista de la educación que se sustenta en ideas morales, se caracteriza por la universalidad, previsibilidad y racionalidad, para promover un camino correcto, equilibrado, libre de riesgo, de sentimientos negativos que violan el principio de reflexividad y agencialidad en la interacción humana y se articulan a propósitos sociales para reducir o eliminar el poder asimétrico entre los estudiantes (Smith, 2019).

En este proyecto educativo de tipo progresista, la agencia autoral (Matusov et al., 2015) de los estudiantes parece ser valorada y apoyada, e incluso incorporada a los objetivos curriculares, pero responde de forma constitutiva a los objetivos predefinidos por la sociedad, que contribuyen a la vigilancia y condescendencia, para domesticar a los estudiantes frente a las ideas de la sociedad.

Este desconocimiento del principio de reflexividad y agencialidad de los individuos también revela una concepción sobre el sujeto en desarrollo que responde a visiones que propenden por la generalización y que conciben el desarrollo como el paso de un estado peor a uno mejor, de lo vacío a lo lleno. En otras palabras, “los estudiantes son vistos como ‘seres a medias’ inmaduros, cuyas formas de pensar sobre el mundo y los demás, presumiblemente, no dan cuenta por completo de la experiencia vivida por el otro” (Smith, 2019, p. 133), y por esto, se espera que se conviertan en mejores personas en el futuro, desconociendo lo que son en el presente.

Justamente, en esta visión educativa de la homogenización se restringe las posibilidades de los individuos de asumir posicionamientos en agencialidades novedosas en su proceso de desarrollo (Rosa & Blanco, 2007). En concreto, se anula el potencial de las rupturas que se pueden desencadenar, y que darían lugar a experiencias que potenciarían

avances y transformaciones cualitativas en el curso de la vida. Sin las rupturas, los mensajes culturales reafirmarían los contenidos de los sistemas de creencias y motivaciones, dejando poco espacio para el desarrollo (Rengifo, 2014).

Al restringir la novedad y particularidad propia del desarrollo, los discursos universalistas de la educación homogeneizadora parecen dejar de lado las cuestiones éticas relevantes que circulan en el discurso persuasivo interno, así como la responsabilidad que tienen los estudiantes frente a los demás en una situación interactiva (Morson, 2004; Smith, 2019).

Esto toma especial relevancia en el contexto de un país con una guerra sostenida a lo largo de varias décadas, y en especial, en el del tránsito hacia la paz, justamente porque se requiere de sujetos capaces de evaluar las situaciones interactivas bajo los principios de una consciencia reflexiva, que le permita considerar las implicaciones, no solo para sí mismo, sino también para los demás. Es decir, el ejercicio de la ciudadanía en pleno. La agencialidad, desde su sentido teórico, abre el camino para pensar en la formación de un sujeto crítico, transformador de sí mismo y de su entorno, que aporte a la transición de la guerra hacia la paz.

### **3. Conclusiones**

Las comprensiones antes presentadas sobre la construcción de agencialidad se adhieren al campo de estudio sobre las relaciones entre el desarrollo del Self y la dimensión afectiva de las interacciones, en el que los estudios plantean que los valores funcionan como significados articuladores de las actuaciones de los sujetos (Roncancio-Moreno & Aristizabal, 2019). Asimismo, se avanza en la comprensión de las relaciones que se articulan al proceso de construcción de agencialidad, en tanto están fuertemente asociadas a situaciones desafiantes en las que la reflexividad sobre sí mismo y la regulación emocional son factores moderadores del proceso (Glück & Weststrate, 2022).

La aproximación teórica de este texto destaca la posibilidad de la construcción de un mapeo del desarrollo a partir del cambio o transformación en los significados de las experiencias de los adolescentes (Järvenpää & Hänninen, 2018), así como de los significados en las evaluaciones de los acontecimientos en el contexto de vida para el estudio el desarrollo de la identidad (Peters, et. al, 2022).

En síntesis, el desarrollo de la agencialidad puede promover novedades sociohistóricas en las condiciones de socialización y desarrollo, es decir, acciones deliberadas hacen la diferencia. El reconocimiento de estas condiciones configura un marco afectivo que regula actuaciones y genera puntos de transformación sobre sí mismo que pueden tener efecto en las transformaciones sociales que se esperan en un país en fase de transición hacia la paz.

## Referencias Bibliográficas

- Abbey, E. (2019). Against the social imprisonment of meaning: Ambivalence, ambiguity, and poetic movements to freedom. *Journal of Integrated Social Sciences*, 9(1), 102-115. [https://www.jiss.org/documents/volume\\_9/JISS%202019%209\(1\)%20102-115%20Correctional%20System%20Commentary.pdf](https://www.jiss.org/documents/volume_9/JISS%202019%209(1)%20102-115%20Correctional%20System%20Commentary.pdf)
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Branco, A. & Lopes de Oliveira. M.C. (2018). *Alterity, Values, and Socialization: Human Development within Educational Contexts*. Cham: Springer.
- Brinkmann, S. (2011). Towards an expansive hybrid psychology: Integrating theories of the mediated mind. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s12124-010-9146-3>
- Cabell, K. R., & Valsiner, J. (2013). *The catalyzing mind*. New York: Springer.

- Carlucci, A., Barbato, S. & Carvalho, O. (2011). A construção da identidade profissional na adultez em psicologia: narrativas de uma jovem sobre o ser estudante e trabalhadora. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 566-589. [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000200014](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000200014)
- Echavarría, C. V., & Vasco, E. (2006). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 51-62. <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890105.pdf>
- Gillespie, A. (2012). Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology*, 30, 32-46. 10.1016/j.newideapsych.2010.03.004
- Giordano, P. (2003) Relationships in Adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29, 257-281. 10.1146/annurev.soc.29.010202.100047
- Glück, J., & Weststrate, N. M. (2022). The Wisdom Researchers and the Elephant: An Integrative Model of Wise Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 26 (4), 342-374. <https://doi.org/10.1177/10888683221094650>
- Houlberg, B.J, Henry, C.S & Morris, A.S. (2012). Family Interactions, Exposure to Violence, and Emotion Regulation: Perceptions of Children and Early Adolescents at Risk. *Family Relations*, 61(2), 283-296. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00699.x>
- Hviid, P. & Villadsen, J. (2018) The Development of a Person: Children's Experience of Being and Becoming within the Cultural Life Course. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 556 – 574), Cambridge University Press.
- Hviid, P. & Villadsen, J. (2015). Ruptures and repairs in the cause of living – challenges to developmental psychology. In A. Joerchel & G. Benetka (Eds.), *Biographical Ruptures and Their Repair: Cultural Transitions in Development* (pp. 57–82). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Järvenpää, P., & Hänninen, V. (2018). Stability of repeated work-related life stories. *Journal of Constructivist Psychology*, 31(2), 206–223. <https://doi.org/10.1080/10720537.2017.1304299>
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. In S. Feldman, & G. Elliotts (Eds.) *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development* (Vol. 2). The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation. New York: Harper y Row.
- Marsico, G & Varzi, A. (2016). Psychological and Social Borders: Regulating Relationships. In Valsiner, J., Marsico, G., Chaudhary, N. Sato, T. & Dazzani, V. (Eds). *Psychology as the Science of Human Being. The Yokohama Manifesto* (pp. 327-335). Springer Link.
- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2015). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420–446. [10.1007/s12124-015-9336-0](https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0)
- Mieto, G. S. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1- 9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>
- Miranda, F. (2022). Do ensino médio à universidade: produção da identidade juvenil em transição. [Dissertação doutoral não publicada]. Universidade de Brasília.
- McDade, T. W., & Harris, K. M. (2018). *The Biosocial Approach to Human Development, Behavior, and Health across the Life Course*. The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences: RSF, 4, 2-26. <https://doi.org/10.7758/RSF.2018.4.4.01>
- Morson, G. S. (2004). The process of ideological becoming. In A. F. Ball & S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning* (pp. 317-331). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del juego y el símbolo. *Cognitiva*, 2(7), 185-204. <https://doi.org/10.1174/021435595321224561>
- Peters, I., Kemper, N.F., Schmiedek, F., Habermas, T. (2022). Individual differences in revising the life story—Personality and event characteristics influence change in the autobiographical meaning of life events. *Journal of Personality*, 91, 1207-1222. [10.1111/jopy.12793](https://doi.org/10.1111/jopy.12793)
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Piaget, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca Eds.
- Piaget, J. & Inhelder, B (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Posada, R. & Parales, C. J. (2012). Violencia y desarrollo moral: más allá de una perspectiva de trauma. *Universitas psychologica*, 11(1), 255-267. [10.11144/Javeriana.upsy11-1.vdsp](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.vdsp)
- Quintero, M., & Vasco, E. (2007). Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 99-110. <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810110.pdf>
- Ramos-Oliveira, D. (2016). Autoestima personal y colectiva: Asociación con la identidad étnica en los brasileños. *Anuario de Psicología*, 46, 74-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.004>
- Rengifo, F. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência [Tese de Doutorado não publicada]*. Universidade de Brasília.
- Richardson, R. (2004). Early Adolescence Talking Points: Questions That Middle School Students Want to Ask Their Parents. *Family Relations*, 53(1), 87-94. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2004.00012.x>

- Roncancio Moreno, M., & Aristizabal, D. (2019). Modalidades de interacción y valores sociales emergentes en niños. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7965>
- Roncancio, M. & Aristizabal, D. & Díaz, K. (2022). Construcción del Self dialógico en la transición de la escuela básica a la secundaria. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.cstb>
- Rosa, A. (2016) The Self Rises Up from Lived Experiences: A Micro-Semiotic Analysis of the Unfolding of Trajectories of Experience When Performing Ethics. In Valsiner, J., Marsico, G., Chaudhary, N. Sato, T. & Dazzani, V. (Eds). *Psychology as the Science of Human Being. The Yokohama Manifesto* (pp. 105-127). Springer Link.
- Rosa, A., & González, F. (2013). Trajectories of experience of real-life events. A semiotic approach of the dynamics of positioning. *Integr Psychol Behav Sci.*, 47(4), 395-430. 10.1007/s12124-013-9240-4
- Rosa, A. (2007). Acts of psyche: actuations as synthesis of semiosis and action. In J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 205-237). New York: Cambridge University Press.
- Rosa, A., & Blanco, F. (2007). Actuations of identification and the games of identity *Social practice/ Psychological Theorizing*, 1-20. [http://www.europhd.net/sites/default/files/international\\_labs/12thinternationallab/actuations\\_of\\_identification.pdf](http://www.europhd.net/sites/default/files/international_labs/12thinternationallab/actuations_of_identification.pdf)
- Rose, N. (1996). *Inventing ourselves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, D., & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670 - 683. 10.1037/0022-006X.68.4.670

- Silveira, E., Da Silva, M., Martinic, S. & Moll, J. (2022) *Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na américa latina*. Editora CRV Curitiba, Brasil.
- Simmel, G. (1997). On the concept of culture. In D. Frisby & M. Featherstone (Eds.), *Simmel on Culture: Selected Writings* (pp. 36–40). London: SAGE.
- Smith, M. P. (2019). Bullying and interpersonal conflict from a “dialogic event” perspective. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7, 101-141. DOI: 10.5195/dpj.2019.259
- Stahl, G. (2016). From Intersubjectivity to Group Cognition. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 25(4–5), 355–384. <https://doi.org/10.1007/s10606-016-9243-z>
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development: An introduction*. London: Sage.
- Zittoun, T. (2012) Life-Course: A Socio-Cultural Perspective. In J. Valsiner (Ed). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513-535). Oxford Academic.
- Zittoun, T. (2008) Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. <https://doi.org/10.1007/BF03172743>