



Vol 7 Núm 1 jan-jun, 2026, pág. 371-392

## Autopercepción de Estudiantes como Sujetos y Agentes de Cambio desde su Formación Profesional. Experiencias desde la Pandemia por Covid-19

Students' self-Perception as Subjec and Agents of Change since their Profesional Training.  
Experiences since the Covid-19 Pandemic

Adrián Cuevas Jiménez<sup>1</sup>  
María Antonieta Covarrubias Terán<sup>2</sup>  
José Trinidad Gómez Herrera<sup>3</sup>

### RESUMEN

El cambio constituye el principio universal que sustenta el desarrollo y transformación de toda realidad y, por lo tanto, impregna profundamente todos los ámbitos y condiciones de la vida humana. En consecuencia, la formación profesional, como uno de esos ámbitos, está necesariamente inmersa en una situación de cambio. Esto indica que todo el quehacer y los actores inmersos en ella, requieren asumirse en ese dinamismo, principalmente ante situaciones cambiantes de alto riesgo, como las que en la actualidad padece la humanidad. El objetivo de este trabajo fue sensibilizar a estudiantes para su autopercepción como sujetos y agentes de cambio en su formación profesional, desde su vivencia en las condiciones de pandemia por Covid-19. Se consideró una metodología cualitativa, centrada en la narrativa en situación dialógica entre los participantes, en el contexto de la misma dinámica de su formación profesional. Los resultados dieron cuenta que los estudiantes lograron sensibilizarse y ubicarse como seres en el cambio y agentes del mismo, tanto para sí mismos como para los demás. Se concluye enfatizando la importancia de la transformación y dinamismo en la formación profesional, y elaborando algunos lineamientos posibles de considerar en la misma, en y para contextos de cambio.

**Palabras-chave:** Cambio; Autopercepción; Formación Profesional; Pandemia.

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Profesor-investigador en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: [cuevasjm@gmail.com](mailto:cuevasjm@gmail.com), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-3547>.

<sup>2</sup> Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora-Investigadora en la UNAM Campus Iztacala. E-mail: [marianct9@gmail.com](mailto:marianct9@gmail.com). México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8161-5510>.

<sup>3</sup> Doctor en Psicología por la Universidad París Descartes, Francia. Profesor-Investigador en la UNAM Campus Iztacala. E-mail: [j1gomezherrera@gmail.com](mailto:j1gomezherrera@gmail.com). México. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7573-5333>.



## ABSTRACT

Change constitutes the universal principle that underpins the development and transformation of all reality and, therefore, deeply permeates all spheres and conditions of human life. Consequently, vocational training, as one of those areas, is necessarily immersed in a situation of change. This indicates that all work and the actors involved in this formation they must be immersed in that dynamism, especially in the face of changing high-risk situations, such as those that humanity is currently suffering. The objective of this work was to raise awareness among students regarding their self-perception as subjects and agents of change in their professional training, base on their experience of the Covid-19 pandemic. A qualitative methodology was used, focused on the narrative in a dialogic situation between the participants, in the context of the same dynamic of their professional training. The results showed that the students were able to become aware and position themselves as beings in change and agents of it, both for themselves and for others. It concludes by emphasizing the importance of transformation and dynamism on professional training, and developing some possible guidelines to consider in this field, in and for contexts of change.

**Keywords:** Change; Self-Perception; Professional Training; Pandemic; Narrative.

## INTRODUCCIÓN

En congruencia con la concepción amplia de educación, como el “modo humano de desarrollo” (Esteban, 2011), la modalidad de educación formalizada que se estructura en el nivel superior está orientada al desarrollo profesional, que implica la apropiación, generación y práctica de conocimientos, metodologías, estrategias, habilidades y modos de actuación de cada campo del saber, concebido e instituido como profesión; la apropiación significa el conocer inmerso en la condición total como persona, o aprehender la realidad significativamente (Gómez y Covarrubias, 2020), para situarse a sí mismo ante ella y poder actuar para su transformación. La principal misión de la formación profesional es que los estudiantes asuman, responsablemente, la comprensión y atención de los desafíos, de los requerimientos y necesidades socioculturales, vigentes y emergentes, que están vinculados con el objeto de estudio de la disciplina académica de que se trate, en cada momento y contexto histórico-cultural (Cuevas, 2016).

Es decir, la formación profesional no puede ser monolítica o estandarizada, porque la realidad en la que se inserta y a la que afronta no está dada de una vez y para siempre, ya que, entre otras cuestiones, el desarrollo personal y social son movilizados por cuestiones dilemáticas y contradictorias que los transforman (Vigotsky, 1979; 1987) y, asimismo, el



conocimiento en general y en cada campo del saber en particular, es un proceso en permanente construcción; esto es, el cambio como transformación caracteriza la formación y la práctica profesional en todos los campos del saber en cada contexto sociocultural.

De manera muy general, el concepto de cambio indica el movimiento entre uno y otro estado de hechos, fenómenos o situaciones, o el devenir instituyente de lo nuevo o diferente en relación a lo anterior ya formado o instituido.

La noción de cambio se ha considerado necesaria para la explicación racional de la realidad, desde la antigua filosofía griega, cuando explícitamente Heráclito planteó el cambio como lo único que perdura en el mundo, como el fundamento de todas las cosas que es generado por la dinámica de fuerzas opuestas (Van der Crabben, 2009). Con posterioridad y hasta la actualidad se ha intuido o razonado de alguna manera, en torno al mismo, como una cuestión importante para la comprensión del mundo; así, en el materialismo dialéctico se plantea el principio de que el cambio es “la forma más general del ser de todos los objetos y fenómenos, abarca todo movimiento y toda interacción, el paso de un estado a otro” (Diccionario Soviético de Filosofía, 1965, p. 56). Y la misma Ley de Conservación de la Materia y la Energía establece que éstas no se crean ni se destruyen, sólo se transforman (Fernández, 2023), es decir, es el cambio de un estado a otro lo que les otorga existencia. Y si esto es así en el mundo inanimado, que es objeto de estudio de diversos campos del saber, en el universo de los seres vivientes - también objeto de estudio de otras disciplinas- es evidente que su existencia sucede a través del cambio, desde que nacen hasta que mueren, aunque conforme a dicha ley, la materia y energía en este último estado no desaparece, sólo se transforma.

En el ámbito de las ciencias sociales también este principio tiene importancia, así, por ejemplo, está inmerso en la discusión en torno a la explicación perennidad-transformación en el desarrollo individual y social; o como proceso en su correspondencia con el concepto de agencia de Giddens (1995) que la concibe como capacidad del ser humano de intervenir en su realidad, de generar una diferencia en el devenir de los fenómenos; o bien en cercanía con Maturana y Varela (2003), al plantear que el gestor permanente del cambio es siempre el ser humano, tanto en su agencia consigo mismo como con el entorno y con los demás seres humanos; asimismo, con respecto a los sistemas institucionales -que por definición siempre tienden a sustentarse en la preservación de lo establecido-, se vivencia una lucha con la



transformación ante la emergencia de condiciones cambiantes, de manera que frente a dichos procesos de cambio esa situación de relativa inamovilidad se hace más visible y, por lo tanto, exige mayor implicación de los agentes inmersos para el no regreso a lo instituido, a lo estable (Yentel, 2006).

En definitiva, el principio general del cambio se ha considerado un elemento de importancia y utilidad para explicar la realidad del mundo material, del individuo humano y de la sociedad, en los diversos campos del saber, aunque con los matices de distintas posturas.

Específicamente en el campo de la psicología, cuyo objeto de estudio es el desarrollo humano desde sus procesos comportamentales, cognitivos y afectivo-motivacionales, y donde las diversas posturas de esta disciplina se sustentan en el énfasis en uno u otro de dichos procesos o en sus combinaciones, el cambio se encuentra más o menos implícito en cada postura. En la perspectiva sociocultural de la psicología, el cambio está considerado explícitamente, por un lado, en el planteamiento de que dicho proceso ocurre a lo largo de toda la vida del individuo como un devenir permanente de formaciones nuevas, movilizado por dilemas o contradicciones (Vigotsky, 1987; González, 1995), y por otro lado, en la concepción de que el tiempo del desarrollo humano es un tiempo irreversible, pues en sentido estricto ninguna experiencia o situación se repiten, puede haber similitud al pasado pero jamás algo exactamente igual, de modo que no hay repetición sino cambio e innovación (Valsiner, 2017; 2019), y entonces cada experiencia del ser humano se vuelve única e irrepetible; el desarrollo humano desde esta perspectiva implica la formación permanente de emociones, comportamientos y pensamientos como un proceso unitario, a través de la participación activa e interactiva del individuo con los otros de su medio, en las actividades y prácticas del contexto sociocultural de pertenencia, para apropiarse de sus recursos culturales y desempeñarse como miembro de su grupo social.

Así pues, en congruencia con lo señalado anteriormente, se ha aceptado ampliamente, principalmente en la práctica y/o de manera tácita, que el cambio es la condición que envuelve la realidad material y humana; pero sólo en determinados círculos académicos esa percepción ha ocurrido de manera explícita y/o razonada. Sin embargo, esto último se ha ampliado y enfatizado en los últimos años ante los cambios más perturbadores de la realidad, que significan mayores afectaciones y/o amenazas al estatus y al bienestar de la humanidad. Desde finales del



siglo pasado han surgido voces que activan las alarmas para llamar la atención, para generar conciencia y sensibilización de esas situaciones. En este contexto resaltan las advertencias de Giddens (1994), quien señalaba que el mundo de ese momento ya afrontaba enormes desafíos, como, principalmente, que la sola existencia de las armas nucleares y del conocimiento para seguir las produciendo, fundamentaba el gran riesgo de una guerra de destrucción masiva; también aludía a las amenaza de una crisis ecológica (Giddens, 2010) ante la drástica e irresponsable afectación humana al medio ambiente y las políticas fallidas al respecto, así como una alteración grave de los mecanismos de la economía mundial o la aparición de súper-Estados totalitarios. Este autor consideraba que esas situaciones de alto riesgo exigían formarse y vivir en una actitud de sentido crítico y cálculo permanente hacia las posibilidades de acción, y valga añadir, desde la especificidad del presente trabajo: hacia otros modos posibles de actuación y compromiso profesional.

No pasó mucho tiempo desde las llamadas de alerta como esas, para que las condiciones de cambio drástico se presentaran e hicieran realidad dichas amenazas, tal como lo fue la pandemia por Covid-19 a inicios de la segunda década del siglo XXI, que implicó un cambio repentino en toda la dinámica social y, consecuentemente, en el quehacer de la educación, con sus agravantes en el bienestar de los seres humanos en general y en el desarrollo de los sujetos de la educación en particular. Específicamente esta situación de pandemia condujo, ante el riesgo de contagiarse o contagiar a otros, a un aislamiento generalizado y a la privación de las interacciones sociales recluidas en el hogar; así, de manera emergente, en la educación se habilitó la modalidad en línea, desde el nivel preescolar hasta el posgrado, que implicó el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas virtuales, y que también evidenció grandes efectos adversos manifiestos en los niveles de asistencia, comprensión, participación y aprendizaje (Gómez, 2025), ante la desigualdad en la formación tecnológica de los actores educativos y en la disposición y acceso a esos recursos en las poblaciones de los diversos contextos socioculturales.

Las recientes sequías e incendios, el agotamiento del agua para consumo humano o los catastróficos huracanes en diversas geografías del planeta, orientan ahora con más fuerza las alarmas hacia el cambio climático. También, los actuales conflictos bélicos de Medio Oriente y Asia, que alimentan y arriesgan una escalada de guerra más global, con posibilidades de



destrucción masiva, y la actual perturbación económica mundial frente a las hegemonías geopolíticas, advierten escepticismo en la convivencia y bienestar entre las naciones y en un futuro mejor para todos.

Ese carácter histórico, complejo y en contextos cambiantes de la realidad humana, ahora colmada de grandes incertidumbres y riesgos, representa el contexto que exige nuevas formas de vida (Whalley y Kaur, 2020), la necesidad de una educación basada en la cultura de los afectos y el acompañamiento que posibilite procesos de mejora y transformación (Iglesias et al., 2020) y la demanda, en educación superior, de una formación profesional que contemple, en interrelación con la preparación propiamente académica en el dominio teórico-práctico-científico de los respectivos campos disciplinarios, el desarrollo de estrategias y habilidades para comprender esa realidad, así como cualidades personales para tomar decisiones, para asumir y generar una forma de vida y para una permanente disposición crítica ante el cambio (Cuevas, 2009), y en donde es también de importancia, en lo personal, la autorregulación de emociones, afectos y sentimientos.

En consecuencia, es justificable y muy necesario el estudio y construcción de alternativas para la formación profesional, en esa integralidad, en y para contextos de cambio, donde el aprovechamiento de las vivencias de las personas –en este caso de los estudiantes– principalmente ante situaciones drásticas como la pandemia por Covid-19, puede ser de utilidad para la sensibilización y la reflexión propositiva y significativa al respecto.

## METODOLOGÍA

### Objetivo

Que los participantes, en su formación profesional, se percibieran y situaran a sí mismos como sujetos y agentes de cambio, desde la autopercepción de su trayectoria escolar y su vivencia en las condiciones de pandemia por Covid-19.

### Pregunta de investigación

¿Cómo sensibilizar a los estudiantes para que se perciban a sí mismos como sujetos y agentes de cambio en torno a su formación profesional?

### Población



Participaron 15 estudiantes de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, que cursaban en la modalidad presencial esta carrera, en una práctica de intervención en la educación escolar básica, quienes expresaron consentimiento y disposición a analizar sus vivencias y condiciones sociales, familiares y personales en la Pandemia por Covid-19.

### Marco teórico-metodológico

Algo que es distintivo del ser humano es la interpretación que puede hacer de sí mismo a través de la narrativa (Bruner, 2003), es decir, el relato o referencia por medio de la palabra para comunicar sus vivencias significativamente (Cuevas y Covarrubias, 2018), que engloba emociones, comportamientos, pensamientos y significados. Para Esteban (2010), la identidad mediada narrativamente se orienta a la propia vida del sujeto, y permite su expresión como persona de acuerdo al contexto sociocultural de pertenencia.

Para este trabajo se consideró como estrategia metodológica la narrativa, en dos dimensiones. La primera estaba orientada a la percepción, por parte de los participantes, de su devenir en el cambio en su trayectoria de vida, principalmente escolar, para sensibilizarse y asumirse como sujetos y agentes de cambio; se sustentó en la inducción a la auto-reflexión dialogada, dentro de la misma dinámica de la asignatura de intervención educativa del psicólogo, que ellos estaban cursando, en el momento inicial de la misma. En esta materia una meta importante era que el estudiante comprendiera su propio desarrollo –que implica cambio– como escolar, considerando como recurso de apoyo la elaboración personal de un auto-cuento sobre su desarrollo en esa etapa; asimismo, asumiendo que la persona se desarrolla en la interdependencia con los otros a través de la interacción dialógica como un proceso de “hacer sentido” (Linell, 2009), se programó que cada quien compartiera la lectura de su auto-cuento con los demás en dos sesiones de diálogo grupal, de dos horas cada una.

La segunda dimensión, implicó narrativas a través de la composición escrita en torno a su vivencia e implicación de cambio en las condiciones de pandemia por Covid-19, que se llevó a cabo al término de la asignatura, con el propósito de que esto constituyera un referente formativo para situarse ante otros eventos futuros, principalmente de cambios drásticos, como esta pandemia. La composición es un recurso de utilidad en la investigación del desarrollo



psicológico, un inductor importante que moviliza al sujeto a expresarse en una temática que se plantea, de manera flexible y orientada por los objetivos de la investigación; implica la formulación personal de pensamientos, acciones y sentimientos que la persona estructura y explica en todo lo que le plantea o sugiere la temática. Son cuestiones importantes a tener en cuenta en la composición la delimitación del contexto de la persona participante y los motivos expresados tal cual los formula (Valdés, 1987); asimismo, el análisis o construcción de la información se fundamenta en el contenido expresado y en los recursos por los que tal contenido cobra sentido, es decir, se considera el contenido, el vínculo emocional manifestado hacia el mismo y el grado de elaboración personal, cuestiones que conforman la implicación reflexivo-emocional de la persona (González, 2000; 2017).

A los participantes del trabajo, luego de rememorar que son sujetos y agentes de cambio ante cualquier circunstancia, se les propuso como tema de la composición escrita “mi vivencia en la pandemia por Covid-19”, señalando que “vivencia” refiere a todo lo que se siente, se piensa, se hace y se plantea lograr (ideales, metas, expectativas) en cada momento de la vida - en este caso frente a la pandemia-, y que lo consideraran en lo personal, familiar, estudio y/o trabajo, salud y convivencia social.

## CONSTRUCCIÓN-TEORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En vez de los términos tradicionales de análisis de resultados, se plantean los de construcción de la información, pues se asume, desde una metodología cualitativa, que no se trata de descubrir el conocimiento en función de criterios estandarizados de correlaciones de variables o comprobación-replicación de hipótesis, sino de su construcción, en un proceso complejo de interrelación del contenido de lo narrado con la forma, es decir, las emociones y sentimientos inmersos, y la elaboración personal de la vivencia, todo lo que está implicado en el sentido y significado personal de lo que se relata, desde su ubicación en contexto y construyendo indicadores significativos en el curso del trabajo y conforme a las metas formuladas y/o reformuladas de la investigación (González, 2007).

En torno a la primera dimensión de la narración, orientada a la sensibilización como sujetos y agentes de cambio, a través del auto-cuento respecto a sus tempranas vivencias de



cambio en distintos contextos y ámbitos escolares, fue un diálogo tan emotivo que algunos prefirieron no compartir su lectura personalmente al grupo, sino a través de otro compañero(a); y se definieron los siguientes dos indicadores para la construcción de la información

### Autopercepción de ser en el cambio

Se trata de un elemento indicativo que refiere el objetivo de la investigación, pero que también, en distinto nivel, los y las estudiantes aludieron en sus relatos individualmente, principalmente sólo como hechos vividos en uno u otro momento de su experiencia escolar, o intuiciones de que habían cambiado, pero sin mayor posicionamiento como sujetos de cambio. Así lo indican sus relatos sobre un evento muy importante en la vida del niño, el ingreso inicial a la escuela, que la mayoría de estudiantes aludió y que, según Bozhovich (1976), puede constituir un cambio más o menos radical en el desarrollo del niño, pues implica un nuevo modo de vida, condiciones y formas novedosas de participación, otra posición en la sociedad y relaciones nuevas con adultos y compañeros. Se ilustra la dinámica implementada con los siguientes relatos sobre ese episodio del auto-cuento de su período escolar.

*Mi primer día de ingreso a la escuela lloré... pero después ya me fui adaptando (S9).*

*Me despedí de mi mamá y al ver que otros lloraban me dieron ganas, pero me aguanté (S10).*

*Estaba contenta de iniciar, ahí estaba mi hermano que ingresó el año anterior, pero... no podía estar conmigo en mi grupo (S5).*

En el momento de diálogo grupal, en donde se compartieron las elaboraciones personales en el grupo, la dirección de los coordinadores de la asignatura se orientó a inducir autorreflexiones hacia la toma de conciencia, por el autor del relato -pero también por los demás compañeros como co-partícipes del diálogo- de estar situado en el cambio. Así, al estudiante del primer relato se le preguntó ¿qué le significaba la expresión: "ya me fui adaptando", diciendo: *que pasé de sentir miedo o estar incómodo y solo, a sentirme mejor y acompañado*, luego se le indujo para una formulación más corta y precisa de esa idea, respondiendo: *viví un cambio*.

De manera similar se procedió con el segundo relato, invitando al autor a decir qué le ocurrió después de la despedida de la madre, expresando: *me sentí diferente...como triste...*



pero hasta ahí; luego, también que formulara lo que representaba ese paso de uno a otro momento, y señaló: *bueno pues... también cambié.*

Así se continuó con respecto al tercer relato, en la especificidad de su formulación, y con todos los demás relatos de los distintos episodios de cada auto-cuento. A medida que se avanzaba en el abordaje de los relatos, los autores respectivos y todo el grupo comprendían con más facilidad que se trataba de situar los distintos episodios de cada auto-cuento como un continuo de cambio, y expresaron más soltura y motivación en el diálogo.

De esta manera, concibiendo la reflexividad como autoconciencia, o proceso consciente de pensamiento sobre una experiencia o evento (Mann, 2016), a partir de la reflexividad dentro del diálogo grupal en torno a las narraciones, los y las estudiantes asumieron que el cambio es el eje de toda su experiencia escolar. Y luego de cuestionar y reflexionar si eso valía sólo para este contexto, o bien era algo más general, se llegó a enfatizar el planteamiento extendido de que cada quien es, por toda la vida, sujeto de cambio, que nuestro ser es en el cambio, agregando que el mismo arribó a esta conclusión, a través de la dinámica llevada a cabo, implicaba un cambio.

### **Autopercepción de ser para el cambio**

Este indicador refiere al planteamiento del ser humano como agente, es decir, a su capacidad de intervenir en la realidad para cambiarla o transformarla (Giddens, 1995), tanto sobre sí mismo como sobre los demás y el entorno (Maturana y Varela, 2003).

Si bien esta cuestión también estaba implícita en el objetivo del trabajo, estuvo presente en los relatos de los estudiantes, aunque no de manera explícitamente formulada, de modo que la continuación de la dinámica de diálogo grupal se orientó a dicha construcción explícita.

Para ilustrar dicha elaboración de la información se retoman los mismos relatos antes señalados. De esa manera, en continuación del diálogo, enseguida de la elaboración respectiva en cada uno de los relatos de “ser en el cambio”, se prosiguió con la reflexividad en la significación de este segundo indicador. En ese sentido, en torno al primer relato, se preguntó a su autor ¿qué hiciste tú y/u otros para ya no llorar los siguientes días? Contestando: *me acordaba de lo que me decían mis papás, que en la escuela haría cosas divertidas y tendría*



otros amigos con quienes platicar y jugar; entre las participaciones de compañeros para contribuir en precisar la formulación estaban: “ya se controlaba”, “podía resistirse”, “se contuvo”, entre otras; así se fue formulando que todo eso indicaba que el estudiante regulaba el paso de llorar a ya no hacerlo, lo que significaba que era hacedor o agente de su propio cambio. Prosiguiendo el diálogo con el cuestionamiento de si él también podía contribuir al cambio en otros, el mismo estudiante expresó: *bueno sí, consolándolos o aleständolos*, -“ayudarles”, “animarlos”, “siendo empáticos con ellos”, “así como sus papás contribuyeron”, fueron expresiones de compañeros-. Se terminó la construcción dialógica en este relato, con la formulación de que el estudiante, autor del mismo, fue en ese momento de su período escolar, agente de cambio, pero que en realidad eso sucede a lo largo de toda la vida, aunque muchas veces sea inconsciente o imperceptible, y, como su caso, todas y cada una de las personas.

De manera similar se continuó con los otros relatos y los restantes de ese episodio de los demás participantes, así como de todos los episodios narrativos de los auto-cuentos, de acuerdo a las especificidades del contenido y forma de cada narración. Al final los y las estudiantes, sin mayor dificultad, lograron asumir que cada uno(a) es partícipe o agente del cambio de sí mismo y de otros con los que se interactúa.

Con respecto a la segunda orientación de la narrativa, centrada en la composición sobre la pandemia de Covid-19, se definieron los siguientes dos indicadores para la construcción de la información.

### **Autopercepciones de afectación en el cambio de alto riesgo**

Se trata de un indicador que emerge desde las experiencias de los y las participantes, referidas a diversas afectaciones debidas a la situación drástica de pandemia por Covid-19. De acuerdo a planteamientos de Valsiner (1994, 1997), las condiciones socioculturales del medio en el que se sitúa la persona no constituyen una determinación, porque el contexto sociocultural sólo dispone posibilidades y restricciones que encausan el desarrollo, el cual ocurre en un proceso de "indeterminación limitada" o de "independencia determinada" en la relación individuo-contexto sociocultural. En este sentido, este indicador se orienta, para fines



expositivos, conforme a las restricciones de afectación que dispuso la situación de la pandemia, a las y los participantes.

Cada estudiante, sin excepción, refirió haber vivenciado, de una u otra manera, restricciones/afectaciones en lo personal, como estudiante, como miembro de familia y como parte de la sociedad en su conjunto, las condiciones de la Pandemia por Covid-19. Todos lo expresaron, en distintos términos y grados de emotividad, como una situación de cambio bastante fuera de lo cotidiano, que no habían experimentado en toda la trayectoria de su vida hasta ese momento.

Muy enfatizado fue el miedo, incertidumbre y terror ante el contagio, así como ansiedad y depresión por el aumento de decesos, cuestión también alimentada por la permanente difusión de estadísticas al respecto en los medios de comunicación y en las redes sociales; son ilustrativos al respecto los siguientes relatos:

*Durante los días más oscuros del confinamiento sufri emocionalmente, me enfrenté a la incertidumbre y la ansiedad... viví la fragilidad de la salud (S5).*

*Todos esos meses me parecieron eternos y todas las noches eran eternas, me dio insomnio. Pasé muchas crisis de ansiedad, pero sobre todo terror por el futuro (S12).*

*Recibí terapia y tratamiento médico para la depresión, que me ayudó al manejo de introspección, emociones y pesimismo ante el caos y noticias trágicas, que de una u otra manera aumentaban mi ansiedad (S13).*

*Siempre era estresante y aterrador para mi familia cuando los contagios y las defunciones alcanzaban grandes números (S15).*

Con respecto a la participación en la relación con los otros, que, desde Vigotsky (1987) en la perspectiva sociocultural en psicología, es imprescindible para el desarrollo al posibilitar la apropiación de los recursos culturales por el individuo y formarse como persona de su contexto sociocultural, fue bastante marcado el pesimismo y desesperación frente al obligado aislamiento, y aunque la interacción con los otros no se reduce a su forma personal directa, sí se percibe de gran importancia esta modalidad, como lo ilustran los siguientes testimonios:

*Me sentía como ahogada en soledad... Un estrago que me dejó el encierro es que desarrollé ansiedad social, la cual sigo tratando hasta el momento (S4).*



*El estrés y la desesperación por el encierro me llevó a tomar malos hábitos, como no dormir, comer poco y perder motivación en varias cosas (S6).*

*Me costó trabajo socializar después de estar tanto tiempo solo; siento que a partir de la pandemia mis habilidades sociales se atrofiaron y llegó un punto en el que sentía un estancamiento social (S9).*

Fueron también de importancia los señalamientos de retroceso en el desarrollo personal, como lo referido a trastornos de la cotidianidad y del sueño y a la pérdida de habilidades sociales, esto último auto-percibido principalmente cuando las condiciones permitieron el regreso a las actividades de interacción social presencial:

*Al volver a la presencialidad me costó mucho volver a socializar (S3).*

*Padecí infrapeso y anemia, comencé a autolesionarme y a tener muchos problemas estomacales (S4).*

*A raíz de la cuarentena perdí todas las habilidades sociales que había desarrollado...tres años después, sigo batallando para interactuar con personas que no conozco (S15).*

Otras expresiones se relacionan con dificultades en la relación familiar y de las clases en línea, así como desinterés hacia el aprendizaje o la sensación de no aprender con esa modalidad; de alguna manera se resalta la interacción entre dos de los contextos locales de práctica (Lave y Wenger, 2003) en los que participan los estudiantes, los contextos de familia y escuela:

*Llegué a sentirme insuficiente, pues al estar tomando clases en línea, encontraba uno y mil distractores en casa (S2).*

*Constantemente peleaba con mi familia y la brecha entre nosotros se dañaba; no me gustaban las clases en línea, así que reprobé muchas materias por la depresión que tenía (S4).*

*Regresó mi papá después de mucho tiempo ausente, y padecí este cambio; ni en mi propia casa me sentía cómoda por verlo todo el tiempo, pues para mí significaba un completo extraño; no había convivencia familiar y esto no me ayudaba al trabajo en línea (S10).*

*Ante clases en línea nunca me adapté a prender la cámara y participar, por temor a ser centro de atención e inseguridad sobre mi apariencia y juicio de los otros. Aún ahora tiendo a*



*usar cubre-bocas como escudo para ocultar mi rostro de lo que me avergüenza ante los demás (S15).*

En este indicador, el ejercicio de autopercepción realizado al inicio de la asignatura, que permitió a los y las participantes situarse como seres en el cambio, contribuyó en el mismo sentido ante una situación de gran incertidumbre y muy alto riesgo; desde luego, que se tratara de una condición extrema inducía dicha autopercepción, como lo han señalado muchos estudios (De la Cruz, 2020; Fernández, 2021; Gómez 2021; Covarrubias, 2021; Cámara, et al, 2022; entre otros), pero para nuestro caso se trataba de una construcción personal a través de la reflexividad de la interacción de cada quien con ese contexto, que implicó una vivencia y un significado muy personales (Vygotsky, 1994), de ser en el cambio, más que una determinación de relación causal. Es en este sentido que también tiene importancia el siguiente indicador en la construcción de la información.

### **Posibilidades de agencia ante el cambio de grave riesgo**

El presente indicador se relaciona con el otro elemento que Valsiner (1994) plantea que dispone el contexto en el desarrollo humano, las posibilidades, que también son diferenciadas para cada persona, porque la influencia del contexto sociocultural ocurre en función de las condiciones y formaciones ya logradas en el desarrollo de cada persona (Vigotsky, 1996). También aquí, el ejercicio inicial en la primera orientación narrativa de situarse como agentes de cambio y desarrollo, facilitó las autopercepciones en el mismo sentido, frente a la situación pandémica de enorme riesgo, como lo ilustran los testimonios.

Uno de los contextos importantes muy referido en este indicador fue la familia:

*El aislamiento permitió mantener cercanía familiar, que nos conociéramos en otros sentidos y mejorar la comunicación (S2).*

*La permanencia en casa permitió que nos conectáramos de manera profunda, conversar, jugar en familia y compartir experiencias; valoramos la importancia de estar unidos y apoyarnos (S5).*

*La pandemia me permitió relacionarme mejor en familia, posibilitó la integración familiar y el sentimiento de unidad y colaboración (S17).*



Con respecto a la actividad fundamental que orienta la dinámica del contexto escolar, el estudio, que por el aislamiento necesario pasó a ser en línea, también hay autopercepciones de desarrollo y agencia:

*De ser desorganizada e irresponsable, la pandemia y clases en línea me ayudaron mucho a retomar mi vida académica; tomé la escuela en serio y se convirtió en mi prioridad (S5).*

*La educación en línea fue un desafío...del que salí fortalecida, me adapté a esa modalidad que me permitió aprender y usar herramientas digitales para las actividades escolares y para la comunicación creativa con compañeros y apoyarnos (S10).*

*Representó la ocasión para el conocimiento y uso de plataformas y recursos digitales, que sin esta situación pandémica no hubiera adquirido (S12).*

Otro importante rubro que los y las participantes percibieron como posibilidad e implicación que dispuso la pandemia refiere a su desarrollo personal:

*Me ha generado autorreflexiones sobre solidaridad y nuevas actitudes ante la vida, y movilizó la capacidad de afrontamiento resiliente a las adversidades...ahora me convenzo que siempre se puede aprender de estas vivencias (S5).*

*Propició el autoconocimiento, la concientización del valor de los otros y la importancia del autocuidado, cuestión sobre la que sigo vigilante y siempre recomiendo a los demás. Me hizo darme cuenta de cuánto necesitaba de los demás para encontrarme y crecer (S13).*

*Indujo la inserción en actividades físicas, artísticas y manuales, que me permitieron conocer una nueva versión de mí...Ahora estoy aprendiendo a amarme y aceptarme y lUCHO para un mejor futuro (S17).*

En suma, los y las participantes de este trabajo, por medio de la narrativa en la construcción de su auto-cuento sobre su desarrollo escolar, y de su autorreflexión en el diálogo grupal a partir del mismo, lograron sensibilizarse y asumirse como seres en el cambio y seres agentes del mismo, tanto para sí mismo o misma como para los y las demás, en congruencia con Maturana y Varela (2003). Es muy probable que los y las estudiantes pudieran intuir, en su cotidianidad, que se vive en el cambio y se es productor del mismo; sin embargo, la reflexividad en la participación dialógica de sus narrativas sobre su desarrollo, posibilitó que lo percibieran y formularan explícitamente. Esta cuestión puede ser muy significativa para su formación



personal y profesional, en el sentido de que los y las puede disponer y/o motivar para: a) valorar sus acciones y desempeños, b) participar para transformar, para bien, las condiciones de vida propias y de los demás, c) su creatividad y proactividad, d) plantearse metas, formularse ideales y expectativas que orienten su futuro; según Bozhovich (1976), cuando estas formaciones se convierten en motivos de la persona, la autorregulan. También, asumirse en el cambio y como agente del mismo, para sí, para los demás y para el entorno puede contribuir, como lo sugiere Giddens (1995), a estar expectante y poder dimensionar las posibilidades reales de acción en su contexto social de participación, principalmente ante cambios de gran riesgo.

En el mismo sentido, la construcción de la información en torno a la narrativa de la vivencia ante situación de alto riesgo, la pandemia por Covid-19, da cuenta de la autopercepción en los y las estudiantes, de vivencias principalmente dramáticas y de afectación en su desarrollo, desde las que se asumen como sujetos de ese cambio de enorme riesgo. Asimismo, autopercepciones de ese cambio como oportunidad formativa e instituyente de su ser como agentes de su propio desarrollo y de otros, como lo sintetizan las siguientes elaboraciones a partir de esas construcciones.

- De la sentida restricción social extrema, a la revaloración de la importancia de los otros y de la familia.
- Del futuro incierto y de terror en el momento, a la convicción-acción por el autocuidado y la prevención.
- De la vulnerabilidad y estrés en la situación, al autoconocimiento y optimismo por la vida.
- De la dificultad y/o insignificancia del aprendizaje en línea a la implicación y compromiso académicos.
- Del negativismo y pesimismo por el encierro y la pérdida de habilidades sociales al esfuerzo de resocialización.

## CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES PROPOSITIVAS

Es innegable que la realidad humana de hoy está marcada por grandes incertidumbres y enormes riesgos, ante alarmantes situaciones de cambio, como lo ha sido la reciente pandemia



por Covid-19; se plantea que ante situaciones como esta se requiere una formación pertinente para comprender esa realidad y afrontar sus cambios amenazantes.

Desde luego, en la cotidianidad de las interacciones humanas hay una aceptación intuitiva de que la vida transcurre en el cambio; sin embargo, para un desarrollo dirigido del individuo al respecto, es necesaria la explícita orientación formativa para la actuación y desempeño pertinentes y emergentes ante las situaciones cambiantes, máxime si, como el caso de dicha pandemia, se trata de situaciones muy riesgosas y de grandes incertidumbres, las cuales, se considera, enfrentará cada vez más la humanidad en la época actual.

Ante esta realidad sería pertinente la formalización de un trabajo de sensibilización y formación en todos los niveles del sistema escolarizado, así como en los demás contextos de interacción de las personas, acorde al nivel de desarrollo del individuo, al contenido formativo de que se trate y al contexto específico en que se lleve a cabo. Pueden aprovecharse múltiples recursos de los contenidos académicos, o de situaciones simuladas de la vida real, para dinamizar la formación de los escolares, para asumirse como seres en el cambio y, principalmente, como agentes del mismo en condiciones de alto riesgo como las pandemias, catástrofes ambientales, guerras, entre otras, a las que la humanidad en general está cada vez más expuesta.

Asimismo, particularmente en la educación profesional sería muy necesario que esta formación estuviera formulada en cada campo del saber y/o disciplinario, y como dimensión transversal al plan de estudios respectivo, en vez de una materia específica, considerando la reflexión crítica, la auto-reflexión, el diálogo y todos los recursos que ofrece el campo de conocimiento de la profesión y la misma vida cotidiana.

Desde el presente trabajo de investigación que se llevó a cabo en el ámbito de la formación profesional, para contribuir a la discusión en torno a la misma para condiciones de cambio que implican enormes riesgos e incertidumbres, tomando como referente la pandemia por Covid-19, se formulan las siguientes consideraciones.

Primero, aunque desde la perspectiva sociocultural en psicología, que fundamenta el trabajo, se acepta que los dilemas, incertidumbres y contradicciones son fuerzas motrices del cambio como desarrollo, se asume que se requiere avanzar en la estructuración dinámica de tal



proceso formativo de los estudiantes, para que puedan concebirlo y asumirlo en su formación y práctica profesional y de vida.

Segundo, las narrativas a través del auto-cuento, la composición sobre las vivencias en torno a dicha pandemia y la auto-reflexión en diálogo grupal, fueron útiles en la formación para el cambio, en la profesión psicológica en la educación, de los participantes.

Tercero, el papel constructivo-interpretativo de la información, por parte de los investigadores, permite los siguientes elementos propositivos posibles de considerar hacia la formación en y para el cambio.

- La toma de conciencia personal y grupal de estar situados en, y ser agentes del cambio, tanto de sí mismos como de los otros y del entorno.
- Reflexividad y diálogo de situaciones de gran incertidumbre y amenaza en el contexto inmediato y global.
- La sensibilización al reconocimiento de la acción humana en la generación de condiciones de cambio de alto riesgo.
- Formación del sentido crítico para visualizar las acciones de los agentes en la génesis de situaciones de cambio de grave riesgo, y sus implicaciones para el bienestar personal y colectivo.
- Motivación a estar alertas a los riesgos de las propias implicaciones prácticas y de los demás como sociedad.
- Toma de conciencia de posibilidades y restricciones ante situaciones críticas de cambio para la búsqueda y generación de alternativas que contribuyan al bienestar propio y de los demás.
- La asunción de las condiciones de cambio como retos y oportunidades de desarrollo y creatividad.
- El cambio, a nivel personal, como un proceso constante de regulación-autorregulación afectivo-cognitiva.



## REFERENCIAS

- Bozhovich, L. I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. España: Fondo de Cultura Económica.
- Cámara, I., Cuevas, A., y Mascarenhas, S. do N. (2022). Dilemas de docentes sobre la enseñanza remota durante la emergencia sanitaria internacional (Covid-19) en el sistema escolar (Brasil y México) 2020-2021. *Revista de Educación Pública*, 31, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.14193>.
- Covarrubias, M. (2021). Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por covid-19. *Revista Amazónica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq*. Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 250-277.
- Cuevas, A. (2009). La universidad actual y sus retos. *Revista Temas*, No. 57, 60-65.
- Cuevas, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad* 11(1), 101-109.
- Cuevas, A., y Covarrubias, M. A. (2018). La autovaloración del desarrollo en estudiantes universitarios a través de la narrativa. *Integración Académica en Psicología*, 6(18) 86-104.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19 En IISUE, *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 39-46, México, UNAM, consultado el 28 de abril, 2021.
- Esteban, M. G. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría de Vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social* 5(1), 95-113.
- Fernández, A. (2021). Pandemia, confinamiento y educación a distancia: una valoración universitaria en la Ciudad de México. *Educación*, 30 (59), 1-27. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.005>.
- Fernández, G. (2023). *Fundamentos de Química*. Recuperado de <https://www.quimicafisica.com/fundamentos-de-quimica/ley-conservacion-materia-energia-html?format=html>



Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad (primera reimpresión).

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Giddens, A. (2010). *La política del cambio climático*. Madrid, Alianza Editorial.

Gómez, J. (2021). Efectos psicológicos del distanciamiento social a causa de la pandemia en la población universitaria. *Revista Ixmati* (1) 7-11. DGP-UNAM, México.  
<https://ixmati.dgp.unam.mx>.

Gómez, J. (2025). *Las redes sociales: un estilo de comunicación que llegó para quedarse*. (En prensa).

Gómez, J., y Covarrubias, A. (2020). Zona de Desarrollo Próximo: Características del Guía del Aprendiz y de los Procesos Psicológicos Superiores Potencializados. *EDUCAmazonia-Educacao Sociedade e Meio Ambiente, Humanitá*, 2020, 24 (2), jui-dez, 462-490. ISSN 2358-1468.

González, F. (1995). *Comunicación Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México, Thomson editores.

González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México, McGraw-Hill.

Iglesias E., González-Patiño J., Laluez J. L. y Esteban M. G. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3e), 181-198.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). Aprendizaje situado, Participación periférica legítima. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Information Age Publishing, INC.

Mann, Steve (2016). *The Research Interview. Reflective Practice and Reflexivity in Research Processes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Maturana, R. H., y Varela, G. F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*, (primera edición), Buenos Aires. Lumen, Editorial Universitaria.



- Van der Crabben, J. (2009). Enciclopedia de la Historia del Mundo. worldhistory.org.
- Valdés, H. (1987). La composición como técnica de la investigación psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 4(3), 3-8.
- Valsiner, J. (1994) "Personal Culture and Antisocial Conduct". Trabajo presentado en el Congreso de Psicología Transcultural, Pamplona España.
- Valsiner, J. (1997) Personality and Psychology: Common Sense and General Assumptions. En: *The Guided Mind*. Cambridge, Ma. Harvard University Press, Cap. 1, p. 1-27.
- Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology*. Switzerland: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61064-1>
- Valsiner, J. (2019). Cultural Psychology as a Theoretical Project/La psicología cultural como Proyecto teórico. *Estudios de Psicología*, 40(1), 10-47.
- Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Editotial Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vygotsky, L., S. (1994). The problem of the environment. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1996) *Obras escogidas. Tomo IV*. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Whalley, M., y Kaur, H. (2020). Cómo vivir en la ansiedad y la preocupación en medio de una incertidumbre global. Recuperado de <https://www.psychologytools.com>
- Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Magisterio del Río de la Plata, 2006.

**Recebido em:** 30 de setembro de 2025

**Aceito em:** 03 de dezembro de 2025.

**Publicado em:** 01 de janeiro de 2026.

#### **Autoria:**

**Adrián Cuevas Jiménez**

Licenciatura en Psicología por la UNAM, Doctorado y Maestría en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología en la UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, rendimiento académico, desarrollo escolar. Email: [cuevasjim@gmail.com](mailto:cuevasjim@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-3547> México.

**María Antonieta Covarrubias Terán**

Licenciatura y Maestría en Psicología por la UNAM, Doctorado en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Profesora Titular en Psicología UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, parentalidad, desarrollo escolar, afectividad. Email: [marianct9@gmail.com](mailto:marianct9@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8151-5510>.

**México. José Trinidad Gómez Herrera**

Licenciatura y Maestría en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Psicología por la Universidad París Descartes en Francia, Profesor Titular en Psicología en la UNAM Campus Iztacala. Email: [j1gomezherrera@gmail.com](mailto:j1gomezherrera@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000 0001 7573-5333>. México.